

## Perspectivas de professores de salas regulares acerca da inclusão de alunos com surdocegueira

Simara Pereira da Silva  
Denise Cintra Villas Boas

**Como citar:** SILVA, Simara Pereira da; BOAS, Denise Cintra Villas. Perspectivas de professores de salas regulares acerca da inclusão de alunos com surdocegueira. *In:* SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva:** eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 115-134.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6.115-134>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 6

### PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE SALAS REGULARES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

*Simara Pereira da Silva*  
*Denise Cintra Villas Boas*

#### INTRODUÇÃO

A questão da surdocegueira é algo que, aparentemente, causa um grande impacto entre os participantes da comunidade escolar, especialmente entre os professores das salas regulares, que demonstram muitas vezes, por falta de conhecimento, certa descrença diante da possibilidade de uma inclusão efetiva de pessoas com surdocegueira.

Ao se pensar na escola como um espaço democrático de acesso à educação de qualidade e no professor como sujeito primordial no processo de inclusão, não podemos deixar de refletir sobre alguns aspectos que constituem a prática pedagógica em sala de aula e, que frequentemente impedem que os princípios garantidos por lei, referentes à inclusão de alunos com deficiência, sobretudo com surdocegueira, sejam contemplados de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de pesquisas como esta, que busquem, a partir de investigação e reflexão sobre a prática e cotidiano escolar, elucidar questões relevantes à surdocegueira, com enfoque especial na comunicação e educação, em um contexto inclusivo, sob o olhar de docentes atuantes em salas regulares.

## **PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO**

A inclusão educacional de alunos com deficiência em escolas regulares pressupõe a necessidade de reflexões e reorganizações teóricas e práticas que permeiam o cotidiano escolar e fundamentam a prática pedagógica.

Assim, com o objetivo de consolidar discussões nos diferentes âmbitos sociais, principalmente no contexto educacional, são criadas políticas públicas que procuram, com base em referenciais para a construção de escolas inclusivas, mudanças estruturais e culturais que permitam a todos os alunos, independentemente de suas especificidades, o acesso e a permanência na escola, com educação de qualidade.

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007), em referência aos marcos históricos e normativos da educação especial no Brasil, podemos começar a observar características rumo a sistemas educacionais inclusivos desde a Constituição Federal de 1988, que apresenta como um dos princípios fundamentais promover o bem de todos, sem preconceito e/ou discriminação, bem como a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A mesma publicação (BRASIL, 2007) destaca como marcos importantes subsequentes à Constituição Federal de 1988 os seguintes documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Decreto nº 3.298, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNB/CEB nº 2/2001, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, Convenção de Guatemala (1999) promulgada no

Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, Resolução CNE/CP nº 1/2002, Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, Portaria nº 2.678/02 do MEC sobre o Sistema Braille, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), Decreto nº 5.626/05, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010), entre outros. No âmbito desse processo de construção e transformação de um novo modelo educacional, marcado por políticas públicas com o intuito de legitimar o acesso e a permanência para todos os alunos, em uma escola que ofereça educação de qualidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2007, p.8).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão implica uma transformação do atual paradigma educacional pautado em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares e burocracia.

E inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2003, p.12).

Aliada à transformação desse paradigma, reconhecemos como fatores primordiais o papel do professor enquanto mediador, a importância da família e a participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Vitaliano (2007), para que essa inclusão ocorra de maneira efetiva, alguns aspectos devem ser destacados, dentre os quais a capacidade/conhecimento do professor acerca da deficiência relacionada às

habilidades e dificuldades individuais, como princípio para a elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno.

No entanto, o que as pesquisas demonstram é que “[...] a maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino se encontra despreparada para assumir esta responsabilidade”. (VITALIANO, 2007, p.399).

Um pressuposto desse despreparo está diretamente relacionado à formação dos profissionais da educação para trabalhar com a diversidade e as especificidades do seu alunado.

Prieto (2006, p.68), ao se referir à formação dos professores e às possibilidades de enfrentamento referentes ao atendimento dos alunos da educação especial na perspectiva inclusiva, na rede regular de ensino, afirma que “[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada [...]”.

Nesse contexto, percebemos que alguns desafios devem ser lançados, a fim de que os direitos relacionados, sobretudo aos alunos com deficiência, ultrapassem o âmbito legal e façam parte, no cotidiano escolar, das práticas pedagógicas como instrumento de transformação social.

## **SURDOCEGUEIRA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010, p.18), em referência a outros autores, como Writer (1987), Maxson et al. (1993) e McLetchie e Riggio (2002), “[...] a surdocegueira é o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão)”.

Bosco (2010) salienta que, para entender realmente o que é a surdocegueira, é necessária uma compreensão da palavra propriamente dita e traz a seguinte definição:

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e

o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo. (LAGATI (1995) apud BOSCO, 2010, p. 8).

Entre as etiologias mais comuns da surdocegueira, podem-se destacar as congênitas, como infecções por rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose e meningite, Síndrome de Goldenhar ou Associação Charge e problemas perinatais (baixo peso e anoxia); e as adquiridas, como síndromes genéticas, como Usher, Bardet-Biedl e acidentes e causas associadas à terceira idade (IKONOMIDIS, 2010).

McInnes (1999 apud BOSCO, 2010, p.8) apresenta uma subdivisão com quatro categorias de indivíduos com surdocegueira:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo.

Pode-se, ainda, classificá-los em surdocegos pré-linguísticos ou surdocegos pós-linguísticos, de acordo com o período em que a surdocegueira se estabeleceu, se antes ou depois da apropriação de algum tipo de linguagem (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010).

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), quando a visão e a audição estão significativamente comprometidas, podem acarretar dificuldades de mobilidade, informação e comunicação.

Portanto, deve ser a escola um dos espaços que proporcione a ampliação do conhecimento de mundo e das relações interpessoais, por meio de um trabalho com estratégias diferenciadas e objetivos pensados individualmente, e não com padrões pré-estabelecidos geralmente contemplados nos currículos escolares (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010).

Dentre os objetivos pensados no processo educacional dos alunos com surdocegueira, ressaltam-se a socialização, a comunicação e a autonomia, pois tal processo se concretiza pela interação efetivada pela comunicação.

Afinal de contas, existe aprendizagem sem interação? É fácil entender que interação requer comunicação quando pensamos em pessoas, uma sala de aula e um professor. Mas alguém poderia dizer, e os auto didatas? Aprendem sozinhos, certo? Grande engano aprendem através de outros meios de comunicação. Os livros, o rádio, a televisão, a internet, etc. comunicam, expressam e passam informações. Logo, torna-se praticamente impossível aprender sem interagir, seja com o outro ou com o meio.

Comunicação é interação, é a troca de informações. Requer um transmissor e um receptor. E, para que a troca ocorra é necessária à comunicação. (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010, p.38).

A comunicação e a aprendizagem estão explicitamente relacionadas, em especial para o desenvolvimento da linguagem, de modo que as estratégias de comunicação devem ser selecionadas individualmente, para cada criança, a partir das suas especificidades, incentivando a utilização de resíduos visuais e/ou auditivos, bem como outros sentidos que estimulem a curiosidade por meio da experimentação sensorial (BOSCO, 2010).

No entanto, é importante a clareza de que, assim como todas as pessoas têm a sua forma peculiar de aprender, as crianças com surdocegueira também, logo, para um bom desenvolvimento, é imprescindível a percepção do professor e dos outros envolvidos no processo, acerca do estilo de aprendizagem da criança, considerando sua personalidade, preocupações e prioridades da família e equipe que a acompanha, forma de interação da criança com o ambiente, sua capacidade de atuação e preferências de ajuda dela própria (MAIA; GIACOMINI; ARAÓZ, 2009).

É oportuno ressaltar a importância dos sistemas adequados de comunicação, ambiente e papel do professor/interlocutor, no processo de aprendizagem da criança com surdocegueira. A propósito, Bosco (2010, P. 10) afirma:



Sem os sistemas adequados de comunicação, o avanço nos estágios de desenvolvimento da linguagem pode levar mais tempo para ocorrer [...]

O ambiente deve ser planejado e organizado adequadamente para inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades que deseja fazer.

Durante o processo de comunicação, o professor ou outro interlocutor tem a função de: antecipar o que vai acontecer ou o local em que vai acontecer a atividade; estimular a pessoa para se comunicar e explorar o ambiente; confirmar se ela está interpretando as informações e a todo o momento comunicar o que ocorre no ambiente.

Helen Keller, protagonista de um dos casos mais conhecidos sobre surdocegueira da literatura, atribui imensurável significado ao papel da sua professora, Anne Sullivan, em seu relato: “[...] gradualmente acostumei-me ao silêncio e à escuridão que me rodeavam e esqueci que algum dia fora diferente, até que ela chegou – minha professora, a que iria libertar meu espírito.” (KELLER, 2008, p.7).

Anne Sullivan, exemplo de dedicação e sucesso no processo educacional de Helen Keller, mostrou durante toda sua vida que é possível proporcionar ao indivíduo com surdocegueira um mundo maravilhoso de possibilidades e aprendizagens por meio da linguagem.

Eu tinha agora a chave para toda a linguagem e estava ansiosa para aprender a usá-la. As crianças que ouvem aprendem a linguagem sem qualquer esforço especial; as palavras que caem dos lábios alheios são pegadas por ela no ar, como se diz, prazerosamente, enquanto a criança surda precisa prendê-las numa armadilha através de um lento e geralmente penoso processo. Contudo, seja qual for o processo, o resultado é maravilhoso. De nomear um objeto, avançamos gradualmente passo a passo até atravessarmos a vasta distância entre nossa sílaba gaguejada e o relâmpago de um pensamento num verso de Shakespeare. (KELLER, 2008, p.28).

Baseados neste e em outros exemplos inspiradores de educação de indivíduos com surdocegueira, percebemos que o professor e outros profissionais, como o guia-intérprete e o instrutor mediador, igualmente

importantes no processo de aquisição da linguagem e inclusão educacional e social, têm o papel de promover a mediação entre a pessoa e o meio, a fim de romper e/ou amenizar as barreiras de comunicação e interação existentes.

No âmbito educacional, mais precisamente no ambiente escolar, o instrutor mediador é o profissional que atuará juntamente com o professor e fará a intermediação entre a criança e o mundo que a rodeia, como um “[...] filtro consistente, cabo de comunicação, facilitador ou ponte.” (AHIMSA, 2006, p. 1).

O guia-intérprete é o profissional que atua como “olhos e ouvidos” da pessoa com surdocegueira, preparado para

[...] transmitir mensagens faladas e sinalizadas, saber e adaptar-se as distintas habilidades e capacidades de comunicação de cada pessoa surdocega, para qual possuirá o domínio dos principais métodos de comunicação e saberá guiar com segurança, quando a atividade a ser realizada requerer. (AHIMSA, 2003, p.1).

Por fim, a pessoa com surdocegueira é um ser dotado de inteligência, capaz de agir por si próprio e construir sua vida pautada em sonhos, frustrações, realizações e limitações como todo ser humano. No entanto, é imperioso, na construção de cada história, a participação de outros que transformem de “mil maneiras” as “limitações em belos privilégios.” (KELLER, 2008, p.133).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília – UNESP, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Rio Claro – SP, que atende a educação básica (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos, caracterizada como escola-polo de atendimento aos alunos com surdez do município.

Todos os participantes autorizaram a utilização e a divulgação dos dados, com sigilo de identidade, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram da pesquisa 20 professores do quadro de docentes de Educação Básica I da instituição, por meio de um questionário (Apêndice A) disponibilizado pelo investigador e respondido em horário de trabalho e planejamento coletivo e/ou individual (HTPC - HTPI).

Os objetivos da investigação foram explicados individualmente e os participantes tiveram o prazo de uma semana para devolução dos questionários, visto que os horários de trabalho e planejamento não eram simultâneos; quando necessário, o pesquisador foi solicitado para esclarecimento de dúvidas, no momento de preenchimento do referido documento.

O questionário foi composto de 3 perguntas abertas e 6 fechadas, inicialmente a respeito da formação inicial e/ou continuada do profissional, prosseguindo com questões específicas, relacionadas às perspectivas desses professores sobre a inclusão de alunos com surdocegueira, conhecimentos sobre as manifestações e implicações da surdocegueira, bem como possibilidades e estratégias pertinentes ao processo educacional.

As análises das respostas foram feitas de forma quantitativa e qualitativa.

A análise quantitativa visou a tabular, por meio de estatística, a formação inicial dos professores, o tempo de atuação no magistério, atuação com alunos com deficiência, formação em Educação Especial, formação inicial e/ou continuada que abordassem a questão da surdocegueira e quantidade de docentes que referiam algum conhecimento na área da surdocegueira.

Em relação à análise qualitativa, buscou-se, de forma reflexiva, elaborar uma discussão acerca das fontes de informações sobre surdocegueira levantadas pelos professores, caracterização do aluno com surdocegueira; apoio, recurso e/ou estratégia primordial na atuação pedagógica com o aluno surdocego e possibilidades de inclusão efetiva, com base nas perspectivas de professores atuantes em salas de aula regulares.

## RESULTADOS

Quanto à formação profissional dos participantes: 1 professor havia cursado Magistério, Pedagogia e Biologia; 1 participante cursado Normal Superior; 1 Magistério e Letras; 1 Magistério, Pedagogia e Psicologia; 2 participantes apenas o Magistério; 3 participantes o Magistério com Pedagogia e 11 participantes apresentaram Licenciatura Plena em Pedagogia.

O Curso de Pedagogia foi o mais apontado entre os participantes, sobretudo porque a pesquisa foi realizada com os professores atuantes em salas regulares do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No que concerne ao tempo de atuação no magistério, 80% relataram mais de cinco anos de experiência, e o que atua há mais tempo apontou ter mais de quarenta anos de carreira, conforme mostra o gráfico abaixo:

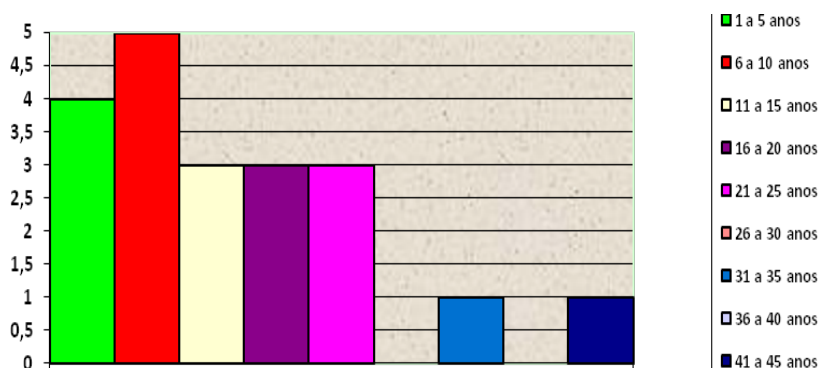


Gráfico 1 – Tempo de atuação no Magistério

Os dados sobre a experiência prévia e atuação em sala de aula com alunos com deficiência encontram-se na Tabela 1. Pode-se verificar que 80% dos professores participantes já haviam atuado em turmas com alunos com deficiência, porém, apenas 25% destes trabalharam com mais de um tipo de deficiência em sala regular.

Entre as deficiências indicadas, a deficiência auditiva (surdez) foi a que mais apareceu, provavelmente pelo fato de a escola ser polo de atendimento aos alunos com surdez do município, desde o ano de 2006.

Tabela 1 – Experiência prévia em turmas com alunos com deficiência

	F	%
Nunca lecionou em turmas com alunos(as) com deficiência	4	20
Lecionou em turmas regulares com alunos com deficiência auditiva/surdez	6	30
Lecionou em turmas regulares com alunos com deficiência intelectual (Síndrome de Down) e deficiência física	2	10
Lecionou em turmas regulares com alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva/surdez e deficiência física	2	10
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência física	2	10
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência múltipla	1	5
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência visual (baixa visão)	1	5
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência intelectual	1	5
Lecionou em classe especial com alunos com diversas deficiências	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

No que tange à formação em Educação Especial dos participantes, apenas 20% responderam ter algum tipo de formação: Especialização em Atendimento Educacional Especializado; Especialização em Educação Especial e Inclusiva; Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia; e Especialização em Educação Especial e curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Um fator mais alarmante é que, dentre os 16 professores que declararam já ter lecionado em turmas com alunos com deficiência, somente 3 relataram ter algum tipo de formação em Educação Especial.

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), são previstos “[...] 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.” (BRASIL, 1996, art.58, III).

Essa discrepância entre o que está previsto em lei e o que asseveram os professores atuantes em salas regulares revela que a formação continuada do professor, com vistas a garantir um ensino de qualidade a todos os alunos da escola regular, é algo que ainda precisa ser tomado como uma necessidade real e imediata.

Com referência à formação inicial e/ou continuada em algum curso e/ou disciplina que abordasse a questão da surdocegueira, seis professores relataram ter realizado algum curso ou disciplina com essa abordagem. Destes, dois apontaram disciplinas de formação inicial (Pedagogia); 3 mencionaram disciplinas em Cursos de Especialização com enfoque em Educação Especial e Psicopedagogia; e um respondeu ter tido essa abordagem tanto na formação inicial em Pedagogia como na Especialização em Psicopedagogia.

Um participante com formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia explicitou que “toda pesquisa e estudos realizados em cursos de formação abordaram tais questões isoladamente”.

Três participantes apontaram ter realizado o curso de LIBRAS oferecido pela Secretaria Municipal da Educação como formação, mas assinalaram não ter participado de nenhum curso e/ou disciplina que abordasse a questão da surdocegueira.

Não foi constatada relação entre formação em Educação Especial e realização de curso e/ou disciplina que abordasse a surdocegueira, de sorte que, dos quatro participantes que relataram ter alguma formação em Educação Especial, somente dois afirmaram ter realizado algum curso e/ou disciplina com tal abordagem, o que demonstra que, mesmo os cursos voltados para a formação de profissionais em Educação Especial, nem sempre contemplam deficiências como a surdocegueira, até recentemente distante do cotidiano das escolas regulares.

Em relação a algum tipo de conhecimento sobre surdocegueira adquirido por outras fontes de informações, tivemos os seguintes resultados, os quais estão expressos na Tabela 2:

Tabela 2: Conhecimentos sobre surdocegueira adquiridos por outras fontes de informações

	F	%
Não tenho nenhum tipo de conhecimento sobre surdocegueira	11	
<b>Conhecimentos adquiridos com pesquisas em internet, livros e revistas científicas.</b>	2	10
<b>Conhecimentos adquiridos em pesquisas pessoais em livros específicos de Educação Inclusiva</b>	1	5
<b>Conhecimentos adquiridos com amigos que estudam sobre o tema</b>	1	5
<b>Conhecimentos adquiridos em palestras com a Coordenadora de Educação Especial do Município e/ou Professora Especialista da escola</b>	2	10
<b>Conhecimentos adquiridos pela internet</b>	1	5
<b>Conhecimentos adquiridos com conversas informais com Professora Especialista da escola e outros momentos nos cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação</b>	2	10

Tais dados vêm reiterar a pesquisa de Masini et al. (2007) com alguns professores da graduação em Psicologia e Pedagogia de uma conceituada universidade, que evidencia o desconhecimento de profissionais que atuam na formação de professores que poderão vir a atuar com alunos com surdocegueira. Esse estudo enfatiza ainda, de maneira bastante precisa, a necessidade da disseminação de conhecimentos sobre surdocegueira entre os participantes da comunidade escolar, principalmente entre os professores já atuantes, e em cursos de formação inicial e/ou continuada.

Na caracterização e/ou definição do aluno com surdocegueira, os dados obtidos demonstraram predominância para o senso comum da deficiência, visto que 70% destacaram a simples adição do

comprometimento visual e auditivo, sem qualquer associação a aspectos da comunicação, interação e/ou aprendizagem.

Os demais participantes (30%) deram as seguintes respostas, como definição do aluno com surdocegueira: “Um indivíduo portador ou com deficiências”; “Um aluno com necessidades diferenciadas”; “Um aluno carente de aprendizagem acima, ou, antes de ser um deficiente”; “Um aluno com muitas dificuldades que precisa de vários recursos e pessoal qualificado”; “Um aluno capaz de se desenvolver, desde que, haja uma equipe com esse pensar e envolvida com esse aluno”; “Um aluno com capacidade de aprendizado precisando apenas de orientações de profissionais capacitados e especializados”.

Por conseguinte, percebemos que, ao buscar uma definição para quem é o aluno com surdocegueira, a maioria dos professores se baseou na associação da deficiência visual com a deficiência auditiva, enquanto alguns relacionaram o conceito às necessidades e potencialidades deste aluno.

Cabe ressaltar que a surdocegueira é uma deficiência única, na qual a combinação de comprometimento dos receptores à distância (visão e audição) resulta em problemas de comunicação, informação e mobilidade (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

Entretanto, é importante a clareza de que os comprometimentos da surdocegueira não são homogêneos, em todos os indivíduos, tampouco as respostas diante das estimulações e possibilidades de desenvolvimento, de maneira que é fundamental o conhecimento das potencialidades dos sentidos remanescentes, para amenizar as dificuldades na comunicação, informação e mobilidade da pessoa com surdocegueira.

Com relação ao apoio, recursos e/ou estratégias definidas como primordiais pelos professores participantes da pesquisa, em face das especificidades de um aluno com surdocegueira, obtivemos os seguintes dados, que são apresentados na Tabela 3 e organizados conforme o número de aparições nas respostas.



Tabela 3: Apoio, recursos e/ou estratégias definidas como primordiais diante das especificidades do aluno com surdocegueira.

	F	%
Recursos humanos (professores especializados/capacitados)	9	33,3
<b>Materiais específicos</b>	5	18,5
<b>Recursos/estímulos táteis</b>	3	11,1
<b>Sala de recursos</b>	3	11,1
<b>Salas e infraestrutura adequada</b>	2	7,4
Conhecimentos de LIBRAS e Braille	2	7,4
<b>Recursos de comunicação alternativa</b>	1	3,7
Participação da família	1	3,7
Interação com colegas e jogos diversos	1	3,7
TOTAL	27	100

Ressalta-se que cada participante poderia elencar mais de um apoio, recurso e/ou estratégia, portanto, o número total ultrapassa o número de participantes.

Dois participantes não apontaram nenhum tipo de apoio, recurso e/ou estratégia e apresentaram as seguintes respostas: “Não sei como trabalhar com um aluno com essa necessidade educacional” e “Para ser franca eu não sei ao certo, pois não conheço de perto suas necessidades”.

Diante dos dados exibidos na Tabela 3, percebemos que o apoio definido como primordial pela maior parte dos participantes está relacionado à capacitação do professor para atuar com o aluno com surdocegueira, tanto do professor especialista que dará suporte quanto do professor de sala regular.

Os materiais específicos utilizados no trabalho com alunos surdocegos e no atendimento em sala de recursos também são apontados como primordiais, embora em menor proporção.

Bosco (2010), ao tratar da inclusão de alunos com surdocegueira em escolas regulares, além de sugestões de atitudes do professor relativos ao acolhimento e comunicação, enumera alguns recursos importantes para

o processo de aprendizagem, como objetos de referência que têm a função de substituir a palavra e podem ser usados nas atividades diárias; caixas de antecipação para crianças que ainda não têm nenhum tipo de comunicação e podem ser empregadas para antecipação de objetos da própria criança ou de objetos de uma determinada atividade; e calendários que auxiliam na construção de conceitos de tempo, compreensão de rotinas e ampliação de vocabulários.

Conforme a mesma autora, em documento elaborado para o Ministério da Educação, concernente à inclusão de alunos com surdocegueira, a articulação do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os outros profissionais envolvidos nesse processo da escola regular visa a “[...] 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.” (BOSCO, 2010, P. 19).

Entre as adequações direcionadas para o aluno com surdocegueira, podemos destacar as associadas aos aspectos visuais, auditivos e táteis que incluem iluminação adequada (contraste, quantidade de luz, reflexo, lâmpada portátil, posicionamento do professor e aluno); posição e distância do foco, especialmente com alunos que usam resíduos visuais; disposição da sala e orientações visuais, como murais; forma e tamanho da letra na lousa; movimentação do professor; orientações e antecipações verbais claras; materiais didáticos adequados em tamanho, cores e/ou texturas; adequações de materiais escritos no sistema Braille e/ou ampliados; uso de tecnologia assistiva, visando, sobretudo, à autonomia, independência, suporte para atividades, comunicação, mobilidade e qualidade de vida; adequações físicas na disposição da sala de aula e adequações táteis em materiais didáticos (BOSCO, 2010).

Por fim, quanto à inclusão efetiva de alunos com surdocegueira em sala regular, 1 (5%) participante acredita que ela seja possível, no atual sistema educacional; 4 (20%) entendem que seja possível com algumas ressalvas, como equipe especializada (professores com formação específica e monitores) e atendimento em sala de recursos; e 15 (75%) não acreditam ser possível, no atual sistema educacional.

Dentre as respostas dos quinze 15 professores que não acreditam na inclusão efetiva de alunos com surdocegueira em salas regulares, no atual sistema educacional, as justificativas para tal posicionamento foram: necessidade de o aluno com surdocegueira permanecer com o seu grupo; grau de dificuldade na comunicação do surdocego; falta de preparo dos professores; necessidade, para o aluno surdocego, de atendimento diferenciado em instituições especializadas; ausência de ambiente adaptado às necessidades do aluno; falta de preparação da escola como um todo para oferecer um atendimento digno às suas particularidades e individualidades; número excessivo de alunos em sala de aula; falta de recursos para atendimento ao aluno com surdocegueira; necessidade de profissional capacitado (monitor instrutor e/ou guia-intérprete) para acompanhar o aluno em todas as situações; necessidade de adequação no espaço físico, salas de recursos adequadas; formação de mais especialistas; e falta de conhecimentos sobre a surdocegueira.

Nota-se, com os dados obtidos nessa questão, que a inclusão não é “fato”, como mostram os documentos, contudo, não deverá ser permitido que posturas ou ideologias arraigadas impeçam o acesso e a permanência do aluno com deficiência, neste caso específico, com surdocegueira, no espaço onde lhe é garantida uma educação de qualidade.

A escola, enquanto ferramenta de formação e transformação individual e social, tem papel fundamental na construção de mundo do aluno com surdocegueira, afinal, é nesse local que o aluno estará desde a tenra idade, participando e atuando como agente transformador. Todavia, o que ocorre, muitas vezes, é que o professor e/ou outros profissionais envolvidos no cotidiano escolar, não se sentem “preparados” para assumir tal responsabilidade, especialmente pelo histórico recente da surdocegueira nos ambientes de escolas regulares (MASINI et al., 2007).

De acordo com Pietro (2006, p.58), “[o]s conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.”

Por conseguinte, ressalta-se mais uma vez a importância de cursos de formação continuada e espaço para discussão e formação dentro da

própria instituição, que tenham como objetivo favorecer a ampliação de conhecimentos a respeito de temas até então distantes do cotidiano escolar, como a inclusão de alunos com surdocegueira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi observar e refletir, a partir das perspectivas de professores de salas regulares, acerca da inclusão escolar efetiva de alunos com surdocegueira.

Com base nos resultados obtidos, observou-se que, embora haja um crescente aumento nas discussões e implantações de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, nas escolas regulares, a percepção do docente dentro da sala de aula ainda retrata uma visão de inclusão distante, sobretudo no caso da surdocegueira, que, para a maior parte dos professores participantes da pesquisa, não foi contemplada em nenhum momento da sua formação inicial e/ou continuada.

A falta de conhecimentos sobre aspectos relevantes da surdocegueira, como comunicação e estilos de aprendizagem, se constituiu como um fator importante na impossibilidade de uma inclusão efetiva.

Os professores, aparentemente, partiram do seguinte pressuposto: como pensar em uma inclusão efetiva, quando desconhecemos as especificidades do aluno com surdocegueira e conseqüentemente as estratégias, recursos e formas de comunicação primordiais para o sucesso do seu processo educacional?

Ao se reconhecer a escola como participante ativa de um processo de transformação social, diretamente relacionada à inclusão como um todo, compreendemos que domínios teóricos e práticos se constituem como aspectos fundamentais na atuação docente.

Por fim, cabe ressaltar que a inclusão no ensino regular, neste caso específico do aluno com surdocegueira, é possível, no entanto, é preciso um enfrentamento que vai além dos limites da sala de aula. É necessária uma mobilização que garanta não apenas o acesso de todos à escola, mas uma educação com profissionais capacitados – professores, mediadores, guias-intérpretes – recursos e práticas pedagógicas que possibilitem a

escolarização do aluno com surdocegueira, coerente com os pressupostos legais do país, ou seja, uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AHIMSA. *A inclusão da pessoa surdocega: o papel do instrutor mediador*. 2006. Disponível em: <[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/A\\_INCLUSAO\\_DA\\_PESSOA\\_SURDOCEGA\\_O\\_PAPEL\\_DO\\_INSTRUTOR\\_MEDIADOR.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/A_INCLUSAO_DA_PESSOA_SURDOCEGA_O_PAPEL_DO_INSTRUTOR_MEDIADOR.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Código de ética do intérprete*. 2003. Disponível em: <[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/CODIGO\\_DE\\_ETICA\\_DO\\_INTERPRETE.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/CODIGO_DE_ETICA_DO_INTERPRETE.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- ARÁOZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 257-272, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 28 jun. 2011.
- BOSCO, I. C. M. G. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.5.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. 3. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. V. 1. 78p.
- IKONOMIDIS, V. M. *Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística*. São Carlos: UFSCar, 2010. 123p.
- KELLER, H. *A história de minha vida: com suas cartas (1887 – 1901)*. ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M.; IKONOMIDIS, V. M. *Surdocegueira e deficiência múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010. 198p.
- \_\_\_\_\_; GIACOMINI, L.; ARAÓZ, S. M. M. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: COSTA, M. P. R. (Org.). *Múltipla deficiência pesquisa & intervenção*. São Carlos: Pedro & João, 2009. p. 49-64.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. F. S. et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v.13, n.3, p.399-414, set.-dez. 2007.