

A INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DEAFBLINDNESS

¹ Giocemar Nunes Santos Corrêa

² Genilsia das Neves Cassiano

RESUMO

Este artigo possui seu foco na reflexão sobre os processos de inclusão da pessoa com surdocegueira, de modo especial no ambiente escolar. Não se busca aprofundar a história e a conceituação, no entanto, o artigo inicia com uma introdução onde se expõe a contextualização do tema da inclusão e da surdocegueira e depois com um breve histórico sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais. Segue-se com a inclusão no ambiente escolar e depois reflete-se sobre os riscos de uma falsa inclusão que gere ainda mais exclusão institucionalizada. Após este aprofundamento sobre a inclusão, o artigo continua com foco na surdocegueira e sua explicação e depois na inclusão da pessoa com esta dificuldade no mundo da escola. A última parte do artigo encontramos uma reflexão sobre a educação especial o AEE, com foco no acolhimento de pessoas surdocegas. Conclui-se que a inclusão da pessoa com surdocegueira é algo que vai além de uma política educacional, mas é uma obrigação social, uma questão humanitária. Significa que a inclusão precisa ser uma bandeira de todos profissionais da educação e, a todo instante e, isto é o que pensamos também.

Palavras chaves: Surdocegueira. Inclusão. Acolhimento. Educação. Deficiência.

ABSTRACT

This article focuses on reflecting on the processes of inclusion of people with deafblindness, particularly in the school environment. It does not aim to delve into the history and conceptualization of the topic; however, the article begins with an introduction that presents the contextualization of inclusion and deafblindness, followed by a brief historical overview of the inclusion of people with special needs.

¹ Psicólogo e professor de filosofia. Técnico de Segurança do Trabalho professor autor conteudista pela CPA. Graduado em psicologia pela Fadergs, 2024. Graduado/ Licenciatura em Filosofia pela UFPEL 2022. Graduado em Teologia pela ESTEF, 2012. Especialista em psicologia humanista e Fenomenológica, Dom Alberto/ Favani 2024. Especialista em Ensino de Filosofia, UFPEL, 2024. Graduando em pedagogia, FURG. E-mail: giocemar.nunes@gmail.com

² Professora de educação infantil e dos anos Iniciais, na rede municipal de Tupãssi-PR. Professora de educação especial e professora de música. Graduada em Pedagogia. Faculdade Unipar, 2018. Pós-Graduada em Avaliação Educacional. Pela Comunidade Professor Autor CPA, 2023. Pós-Graduada em Artes e Educação; Faculdade Dom Alberto, 2023. Pós-Graduada em Educação Especial. Faculdade FAMART, 2024. Professora autônoma e conteudista, elaboradora de itens em áreas pedagógicas e disciplinas do Ensino Fundamental I e II. Na CPA-Comunidade Professor Autor. E-mail: genilsia.neves.silva@gmail.com

Next, it discusses inclusion in the school environment and reflects on the risks of false inclusion that may lead to even greater institutionalized exclusion. After this in-depth discussion on inclusion, the article shifts its focus to deafblindness, providing an explanation of the condition and addressing the inclusion of individuals with this challenge in the school setting. The final section of the article presents a reflection on special education and Specialized Educational Assistance (AEE), emphasizing the importance of welcoming people with deafblindness. The conclusion asserts that the inclusion of people with deafblindness goes beyond an educational policy; it is a social obligation and a humanitarian issue. This means that inclusion must be a commitment embraced by all education professionals at all times, and that is also our belief.

Keywords: Deafblindness. Inclusion. Welcoming. Education. Disability.

1 INTRODUÇÃO

Contextualizando este artigo, lembramos que o estatuto dos portadores de deficiência em seu Art. 2º diz que considera-se deficiência toda restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e/ou atividades remuneradas, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, dificultando sua inclusão social. Portanto, sem menosprezar as demais características mencionadas na lei, importa aqui o foco na inclusão social da pessoa com deficiência.

E assim sendo, nós voltamos neste artigo para a definição da deficiência aqui trabalhada, onde nosso foco é na surdocegueira, que está classificada como uma deficiência múltipla, que é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Vamos refletir mais com a base legal da lei que apoia a inclusão desta população. De acordo com o Estatuto dos portadores de deficiências em seu artigo segundo V, podemos acolher esta definição a respeito desta deficiência:

V – Surdocegueira: compreende a perda concomitante da audição e da visão, cuja combinação causa dificuldades severas de comunicação e compreensão das informações, prejudicando as atividades educacionais, vocacionais, sociais e de lazer, necessitando de atendimentos específicos, distintos de iniciativas organizadas para pessoas com surdez ou cegueira. (BRASIL, Senado Federal, 2006).

Já a Lei 13,146/2015 que, efetivou as políticas públicas através do Estatuto da Pessoa com Deficiência, diz em seu Art. 4º que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma

espécie de discriminação”. Tal artigo inclui como discriminação a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas; como a nos ensinar que o não oferecimento de oportunidades de desenvolvimento, quando este acesso é possível, é já também um gesto de discriminação. E ainda no Art. 5º que: “a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”.

Igualdade de oportunidades e não discriminação se fortalecem ainda mais com o artigo 3º no item IV que fala das barreiras de inclusão, em seu item fala das barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. E ainda no item VI que fala das adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

De modo especial na educação, mas, não somente, visto que a pessoa com deficiência, seja esta qual for, merece ser respeitada em toda a sua integridade e possui o direito de inclusão social em todos os espaços democráticos com as demais, pensemos esta igualdade de oportunidades no ensino. Mas antes cabe ainda este novo esclarecimento conceitual.

Há muita confusão e desconhecimento em relação às características mesmas das pessoas que possuem esta deficiência. O Instituto Federal da Paraíba (IFPB,2022), nos ajuda para esta definição com mais clareza ao ensinar que as pessoas surdocegas podem ter audição residual e cegueira, ter surdez profunda e baixa visão, ter audição e visão residuais ou ser totalmente surdas e cegas. As que nascem ou se tornam surdocegas nos primeiros anos de vida são surdocegas congênicas. Já pessoas surdas que se tornam cegas, pessoas cegas que se tornam surdas e pessoas que se tornam surdocegas ao longo da vida têm surdocegueira adquirida.

O que apresentamos nesta introdução, como dito acima, foi a base legal sobre a qual se debruçam diversas iniciativas e políticas públicas que buscam a inclusão das pessoas com deficiência. Aqui vamos então seguir com a reflexão desta inclusão

no âmbito do ensino, como a escola pode abraçar esta causa e fazer cumprir a lei e os direitos destas pessoas.

2 UMA PEQUENA REFLEXÃO DA HISTÓRIA DA INCLUSÃO

Segundo Castro e Carvalho (2013, In: Savioli Garzotti de Araújo; et.al.2018, p.4), no ano de 1857, D Pedro II criou a primeira escola para “Surdos-mudos” no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES.

Foi no INES que, segundo os autores supracitados, surgiu a Língua Brasileira de Sinais ou a Libras. Essa era uma mistura da língua de sinais francesa com a língua de sinais Brasileira antiga, ou seja, com os sistemas de comunicação já utilizado pelas comunidades surdas de diversas localidades. A partir deste acontecimento, começou a surgir no Brasil, diversas outras escolas com o intuito de acolher ou incluir as pessoas com necessidades especiais, no ensino e aprendizagem escolar.

Após este florescimento, no ano de 1951, houve o primeiro curso normal para a formação de professores para a atuação no Campo de educação dos Surdos, que recebeu o nome de “Helen Keller”, uma americana, figura famosa da época que, percorria o mundo apoiando esta inclusão. O Brasil, portanto, partir do oralismo tradicional e posteriormente, seguindo o mesmo movimento internacional, unificou o oralismo com a língua de sinais gerando assim a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), só passou a receber o status de língua em 24 de abril de 2002 com a sanção da lei nº 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626 de 05 de dezembro, reconhecendo-a, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, prevendo que o poder público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir de forma institucional o apoio e o uso, a difusão da Libras como meio de comunicação com as pessoas surdas, (Araújo, Powidaiko, Souza e Barros,2018, p.39s).

Com estes movimentos o tema da inclusão escolar passou a fazer parte de muitos pesquisadores da educação. Mas as políticas demoraram algum tempo para começarem a legislarem de fato, com leis em favor da inclusão escolar, definindo e conceituando. Educação inclusiva refere-se ao processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de

aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior (BRASIL, 1998).

Atualmente o conceito se aperfeiçoa na “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define o alunado da educação especial como “aqueles, com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades” (Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C. 2015).

Falamos, pois, da inclusão verdadeira, aquela que coloca a pessoa, o ser humano no centro e, adapta a realidade para acolher este ser com todas as suas dificuldades. Neste sentido, a crença é no desenvolvimento e potencialidade do indivíduo; de modo que os alunos com deficiências devem ser ensinados a desenvolver os demais sentidos remanescentes, de forma que esses sentidos possam compensar aqueles que não possuem; também deve ser esta a crença do educador, ou seja, para desenvolver, o aluno necessita acreditar em seu potencial. A inclusão envolve colocar na escola regular todos os alunos com deficiência, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação socioeducacional.

3 A INCLUSÃO NO ENSINO ESCOLAR

Vimos que as leis destacadas nesta introdução impõem aos legisladores e lideranças educacionais a missão da inclusão das pessoas e, de modo especial as crianças surdocegas, no ensino regular. Para o MEC (Ministério da Educação e Cultura; In: Nascimento, 2006), essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas e para estabelecer e manter relações interpessoais. Neste sentido, se ressalta a necessidade de se educar a criança para vivenciar o mundo a partir dos sentidos e competências que lhe são próprios, significa valorizar a criança por si só.

A inclusão, portanto, parte de um reconhecimento da dignidade humana integral nestas pessoas portadoras de deficiências; como dito na base legal, elas possuem os mesmos direitos que as demais pessoas e devem ser tratadas com esta igualdade. No entanto, a execução e a oportunização dos direitos das mesmas, precisa seguir um passo a passo diferenciado, levando-se em conta as necessidades especiais que possuem; cada uma conforme suas necessidades. Adaptar a criança, por exemplo, para que consiga com a audição ou visão que lhe resta, captar à

realidade de estímulos à sua volta. E para isso ocorrer é necessário que as pessoas que com ela se relacionam se adaptem às suas características e necessidades.

O atendimento inclusivo no ambiente escolar, exige, portanto, profissionais qualificados, devidamente preparados para saberem interagir com pessoas especiais como os surdocegos. Esta interação é fundamental para que se crie um vínculo e se inicie o processo de ensino-aprendizagem. As informações do mundo deverão chegar à criança de forma estruturada e sistematizada, para que ela possa começar a construir seu mundo. Proporcionar à pessoa deficiente formas diversas de interação este é o meio. As características clínicas que definem a criança, do ponto de vista oftalmológico e audiológico, são insuficientes para prever o quanto poderá se desenvolver quando imersa num ambiente que proporcione uma estimulação adequada às suas necessidades (Cader & Costa, 2001; In: Nascimento, 2006).

Esta inclusão no ambiente de ensino, exige professores e professoras capacitados para compreender o desejo oculto através dos sinais externos ou internos. O professor/as precisa captar o desejo deste aluno por meio de seus sinais, sinais que ele utiliza para se expressar e se relacionar. O papel do professor, intérprete ou guia-intérprete junto à criança surdocega será o de suprir sua carência de funcionamento sensorial com estímulos organizados e significativos, promovendo a construção de sua consciência e imagem corporal, seu desenvolvimento motor e afetivo, e também sua autonomia (Erikson, 2002; In: Nascimento, 2006).

Por isso, a acolhida no ambiente escolar é fundamental, já que o meio social em que o sujeito estiver, pode facilitar ou dificultar. As características do meio socioeconômico e cultural no qual a criança está inserida pode desencadear atrasos no seu processo inicial de aprendizagem e desenvolvimento. O processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado, com estimulação específica e individualizada. Quando a criança é estimulada precocemente, ela adquire comportamentos sociais mais adequados e, também, poderá desenvolver e aprender a usar seus sentidos remanescentes melhor do que aquela que não recebeu atendimento.

4 PERIGOS DE UMA FALSA INCLUSÃO

Antes de partirmos para uma reflexão da inclusão da surdocegueira propriamente dita, cabe uma pequena exposição sobre um risco muito próximo da

política da educação inclusiva e, que está sendo tema de alguns pensadores na área da educação, o perigo de se propor uma inclusão gerando exclusão.

A Declaração de Salamanca define o aluno especial como: “Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados”. (UNESCO, 1994, p. 17).

Diante do aprofundamento conceitual desta definição, pensamos nas responsabilidades que surgem para uma acolhida real e o perigo da exclusão por incapacidades; Goffredo (1999, p. 46-8; In: Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C.p.9) levanta a seguinte questão: “como incluir os que não são reconhecidos pela sociedade, sem correr o risco de criar falsos mecanismos de inclusão, isto é, sem criar uma inclusão que também seja excludente”.

O perigo mencionado seria uma falsa inclusão ao se acolher e depois subjugar, acolher e depois gerar um apagamento da identidade social ou ainda, acolher e, depois separar e segregar, apontando as diferenças e supostas incapacidades ou diferenças entre os considerados normais.

Neste sentido, lembramos também o conceito de “sociedade disciplinar”, cunhado a partir dos estudos foucaultianos sobre uma lógica de poder que se insere nas instituições, (escolas, quartéis, conventos, fábricas, hospitais etc.) em vista de manter uma certa vigilância sobre os indivíduos para puni-los (FOUCAULT, 2009). A estruturação de uma sociedade em que o poder atua sobre os corpos dos indivíduos, tornando-os dóceis e úteis, se dá a partir de diferentes diversos e alheios à pessoa para adaptá-las ao meio. Tem-se, assim, na sociedade disciplinar, o exercício de um poder de um indivíduo sobre o outro. Um poder que acontece institucionalizado e que tem como função maior o “adestramento”, que amarra as forças não para reduzi-las, mas as liga e as multiplica, utilizando-as num todo (HENNING, SILVA, 2014, p.12,13).

Beyer (2006; In: Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C.p.9)) discorre que uma das formas seja buscar fugir deste perigo é através do projeto pedagógico, com uma heterogeneidade de classe, com uma prática pedagógica comum a todos e sem preconceitos e não uma categorização dos alunos “com ou sem deficiência”.

A escola que se pretende inclusiva, é a que em cujo espaço não existe campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os

“incluídos”. E que o desafio é construir e colocar em prática no ambiente escolar, uma pedagogia válida para todos os educandos, “capaz de atendê-los em suas situações pessoais (op. cit.).

Tal situação que aqui lembramos caracteriza esta falsa inclusão que devemos evitar na educação. Ao se buscar ou se reconhecer no modelo de escola inclusiva sinais de disciplinação, este com certeza não seria o modelo ideal desejado de uma inclusão mas, nos distanciamos dos objetivos de uma inclusão verdadeira que, passa necessariamente por uma humanização da educação e, pela valorização da pessoa como ela é, com sua capacidade e valores intrínsecos.

Uma inclusão pautada em uma sociedade disciplinar não é educação inclusiva, mas se aproxima de um capacitismo, grande mal social. Esta mesma prática se prolongou por muito tempo em relação às pessoas com deficiência. Seja no campo físico corporal, seja na saúde mental ou intelectual, muitos no passado foram excluídos e ainda hoje corremos riscos deste pensamento retrógrado retornar ao se buscar pelo capacitismo “selecionar” quem pode ou não pode, merece ou não, etc.

A inclusão pedagógica não deve buscar disciplinar alunos e nem mesmo aos docentes para “capacitá-los”; ela nos leva a incentivar que os alunos desenvolvam suas capacidades psíquicas e espirituais por um processo de inclusão do “diferente”, ensinando-os a valorizar não o que falta, mas sim, as potencialidades e a presença.

5 A SURDOCEGUEIRA

É uma deficiência múltipla, porque se compõe da falta de visão e da falta de audição, mas não se trata de uma soma matemática como falar de audição + visão, a compreensão vai além.

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais (McInnes & Treffy, 1991). Segundo Telford & Sawrey (1976), quando a visão e audição estão gravemente comprometidas, os problemas relacionados à aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e a adaptação ao meio se multiplicam. (...). A criança surdocega é portadora de características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual (NASCIMENTO, MAIA, 2006, p.13).

Assim, podemos chamar de uma deficiência múltipla que, é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias

(mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Precisamos primeiro entender o significado amplo desta terminologia para a partir daí compreendermos como trabalhar com este desafio. A terminologia Surdocegueira sofreu muitas alterações, conforme relata Maia (2004):

Desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1800, 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.

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 e sim de uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação e mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo.

Sendo assim, podemos entender a complexidade do termo surdocegueira e a sua importância para uma inclusão na educação. Neste contexto, tratamos de entender surdocegueira como uma deficiência múltipla. A múltipla deficiência pode ser a deficiência auditiva ou a deficiência visual associada a outras deficiências (intelectual e/ou física), como também a distúrbios (neurológico, emocional, de linguagem e de desenvolvimento global) que causam atraso no desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a autonomia do indivíduo.

Esta deficiência múltipla pode se manifestar de diferentes formas e associações, mas sempre devemos levar em conta as potencialidades e possibilidades dos sujeitos que a manifestam. Na pessoa, ela pode se manifestar acompanhada por uma ou mais manifestações sendo; deficiência física e: deficiência sensorial e/ou psíquica. As três manifestações podem se dar juntas ou separadas ou combinadas.

O conhecimento sobre as formas de manifestação da deficiência múltipla ajuda a todos os envolvidos com este sujeito que dela padece, a fim de que esta pessoa seja acolhida de forma mais humana possível. Neste sentido, considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e

auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem.

A surdocegueira já sendo uma múltipla deficiência, pode então se manifestar ainda somada com outras deficiências. Para Maia *et al.* (2008, p. 14), pessoa com Deficiência Múltipla Sensorial – Visual (MDVI); é aquela que tem a Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física/motora) ou a transtornos globais do desenvolvimento e comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais visando ao máximo de independência possível e uma comunicação eficiente. A pessoa com Deficiência Múltipla Sensorial – Auditiva (MDHI), é aquela que tem deficiência auditiva/surdez associada à deficiência intelectual ou a deficiência físico-motora ou a ambas, ou a Transtornos Globais do Desenvolvimento. E, para esta autora tanto a MDHI como a MDVI podem se manifestarem acompanhadas de outras doenças graves, aumentando a complexidade do acompanhamento.

As crianças surdocegas, como vimos, são portadoras de características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual e outras possíveis combinações patológicas. Assim, a/o surdocego necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais para o estabelecimento de trocas significativas e necessárias à sua participação efetiva no ambiente. Nascimento e Maia (2006, p.15), alertam que falta de audição faz com que a criança surdocega não possa responder usando a fala ou o movimento do corpo (ex: voltar-se para a pessoa que a chama). Outras vezes, o comprometimento visual pode restringir os movimentos da criança na exploração sensorio motora de seu ambiente físico e humano.

Infelizmente, a realidade destas pessoas portadoras de múltiplas deficiências como os/as surdocegas, frequentemente marcada pela carência de estímulos, acaba por dificultar o seu desenvolvimento possível, o que evidencia a falta da inclusão social.

6 A INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Bom, após estas reflexões iniciais chegamos ao ponto central, como efetivarmos uma inclusão real e verdadeira no mundo do ensino-aprendizagem, das pessoas com surdocegueira. Como esta prática pode se concretizar.

Para educadores escolares, compreendam e possam estar preparados para a inclusão e para o desenvolvimento do aluno surdocego, necessário também que uma pessoa possa estar mediando e trazendo informações de maneira integral e coerente para Araújo, Powidaiko, Souza e Barros, (2018, p.12), é necessário que os professores e demais escola. Estas informações seriam as vivências e maneiras de agir e se manifestar, das pessoas com surdocegueira no seu ambiente externo à escola e seu ambiente familiar.

Na medida em que esta comunicação começa a se tornar constante, os educadores responsáveis por este aluno surdocegos, começam a adentrar no mundo relacional desta pessoa, começam a interagir com ela iniciando-se assim os primeiros vínculos que vão possibilitar um processo de ensino.

A construção da comunicação inicial com a criança surdocegas é o primeiro passo para uma inclusão acontecer. Nascimento e Maia (2006, p.15) nos alertam para este cuidado necessário:

As implicações das limitações visuais e auditivas nas interações podem ser minimizadas com a introdução do toque. Muitas crianças parecem não gostar de serem tocadas por não conseguirem identificar a origem e o significado do toque. Nesses casos, a utilização de objetos e/ou toques familiares à criança poderão ser usados como meio intermediário entre a criança e o professor. Esse é um fator importante no sucesso das interações.

Estes cuidados iniciais se referem a estímulos adequados para que nasça uma interação saudável. Do contrário a criança pode até mesmo agitar-se ou movimentar-se forma incoerente, como forma de se manifestar. As informações do mundo deverão chegar à criança de forma estruturada e sistematizada ao ponto de que ela possa conseguir com elas, construir o seu mundo e, esta é a função dos educadores. O papel do professor, intérprete ou guia-intérprete junto à criança surdocega será o de suprir sua carência de funcionamento sensorial com estímulos organizados e significativos, promovendo a construção de sua consciência e imagem corporal, seu desenvolvimento motor e afetivo, e também sua autonomia (Erikson, 2002; In: Nascimento e Maia, 2006, p.15).

Mais do que conhecimento teórico, é preciso ter sensibilidade para que a inclusão aconteça. Quando o professor anda por toda a sala, isto se torna um desafio para os alunos com surdocegueira, pois eles não conseguem seguir as orientações, tanto visuais quanto auditivas do professor. Também é importante, evitar os lugares que produzem reflexos para esses alunos. Além do mais, a coordenação pedagógica

precisa entender que o estudante surdocego, precisa da ajuda de um mediador para receber as informações de forma adequada.

Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C. (2015, p.4) afirma que há algumas dificuldades na inclusão escolar mas, sobretudo “existem algumas dificuldades na formação específica e continuada dos educadores: a orientação na prática cotidiana, o apoio familiar e técnico, a redução do número de alunos nas classes e alterações nas condições estruturais das escolas”. Mas estas dificuldades também se manifestam no cotidiano das estrutura educacional, onde segundo Glat (1998, In: Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C.;2015, p.4)) acrescenta-se que as principais barreiras são: o despreparo dos professores do sistema regular para receber esses alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a questão da avaliação, a descontinuidade de programas, as mudanças de governo, os baixos salários e as salas de aula sem condições de trabalho.

Uma indicação poderosa é o uso e incentivo da linguagem de sinais desde cedo pois, se a criança surdocega receber a aprendizagem por meio da língua de sinais tátil, logo na primeira infância e em suas primeiras interações de vida, terá certamente um melhor desenvolvimento intelectual. Significa que o processo de ensino está associado ao processo de desenvolvimento intelectual e, que este processo começa nos primórdios da vida da criança, ou seja, no âmbito familiar.

Pensemos, no entanto, na prática da organização desta inclusão no espaço escolar. Para isso podemos recorrer às Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001):

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio educacional especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.

No mesmo documento fala então de alguma táticas na organização destas classes comuns, às quais destacamos: “ professores da classe comum com professor de atendimento especializado”, e ainda: “ distribuir os alunos com necessidades educacionais especiais em várias classe”, promovendo assim a integração das diferenças e da diversidade; “flexibilizações e adaptações curriculares” com metodologias e recursos didáticos diferenciados. Temos ainda a dica de uma temporalidade flexível para o ano letivo destes alunos, a promoção de momentos de

reflexão sobre a prática para os professores e a criação de uma rede interinstitucional com outros profissionais de outras áreas.

São recomendações estruturais e organizacionais que se voltam para a inclusão como um todo, ficando em todo e qualquer aluno com necessidades especiais. Especificamente em relação aos alunos surdocegos, vamos partilhar algumas práticas indicadas Nascimento e Maia (2006, p.49ss):

Ressonância: A ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a iniciativa do movimento parte da criança. O objetivo desta fase consiste no estabelecimento dos primeiros contatos com a criança e na introdução de modalidades de comunicação baseadas no movimento. Neste período, estabelece-se um vínculo corporal entre o adulto e a criança, a partir do qual o adulto passa a fazer parte do universo dela. **Movimento co-ativo:** O movimento co-ativo ou mão sobre mão, caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre o estimulador e a criança, em um espaço mais amplo. Nesta etapa, o professor realiza ações junto à criança, por meio do contato lado a lado e aos poucos a distância física entre eles vai sendo ampliada. **Imitação:** A imitação visa estimular a criança na realização das atividades propostas. Representa a continuação do movimento co-ativo. A distinção principal entre eles é que na imitação a criança realiza a ação após demonstração do professor, na presença ou ausência dele, enquanto no movimento co-ativo a ação é simultânea. A fase da imitação deverá partir das ações simples para as mais complexas, considerando o desempenho, as condições e a singularidade apresentada pela criança”.

Há outras práticas metodológicas explicadas, entretanto, trouxemos estas porque evidenciam um processo de aproximação junto ao aluno surdocego, que promove a geração de vínculo. O progresso da criança que parte do movimento corporal lado a lado, vai se expandindo pela ampliação do espaço comunicativo através do movimento co-ativo e, se efetiva com a imitação quando a criança imita gestos comunicativos até na ausência do professor.

Dentre as estratégias importantes para o desenvolvimento do estudante surdocego, está o uso de objetos de referências, que segundo Maia et al (2008), são objetos que têm significados especiais, os quais têm a função de substituir a palavra e, assim, podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados a eles.

Em suma, as práticas metodológicas de inclusão das pessoas surdocegas como crianças, podem e devem ser variadas e sempre vão partir das necessidades específicas de cada uma, cada uma é diferente no seu processo de desenvolvimento e de adaptação, a partir do seu contexto. Todo movimento educacional no entorno do aluno surdocego, é para que tenha autonomia, conforto e desenvolvimento educacional.

Por conseguinte, seja por meio de objetos em brincadeiras, sejam por meio de práticas corporais, o intuito sempre será oportunizar à criança meios de que possa manifestar seus desejos e pensamentos e sentimentos. Assim, “A inclusão envolve colocar na escola regular todos os alunos com deficiência, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação sócio-educacional” (Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C.).

O objetivo de qualquer programa para uma criança portadora de necessidades especiais e, especificamente, para crianças surdocegas, é proporcionar o desenvolvimento de seu potencial singular como ser humano e como membro útil de sua família e sociedade. Em termos práticos e operativos, o objetivo é proporcionar a cada criança surdocega um planejamento individualizado, traçado de acordo com suas necessidades, interesses e habilidades.

7 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Pletsch (2020, p. 4), a Educação Especial foi institucionalizada no Brasil, em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), a partir dos Acordos MEC/Usaid, durante o regime militar (1964-85). Uma das primeiras ações do CENESP foi selecionar 16 (dezesesseis) profissionais brasileiros, que foram contemplados com bolsas de estudo no exterior para se especializarem. Depois, segundo a autora, em 1978, de um grupo de profissionais da educação que se especializaram nos EUA, parte deles participou da criação do Mestrado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e, em 1979, do Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O AEE foi regulamentado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009; In: Pletsch, 2020, p.6). Ainda segundo a autora, todos esses documentos seguem os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que foi incorporada pelo Brasil como emenda constitucional em 2009. Os princípios da ONU também foram incorporados na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.

Para a inclusão de pessoas surdocegas o AEE, segue as normatizações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que entrou em vigor no ano de 2007. Sempre será necessário a utilização

de materiais e recursos de referência, já que estes alunos têm prejudicado os sentidos da audição e da visão. A aprendizagem, afirma Nascimento (2006), vai ser dependente do modo como a criança surdocega estabelece seu contato com o meio e este com ela.

As práticas pedagógicas que contemplem uma educação especial e inclusiva, exige uma formação contínua por parte dos professores, no sentido da necessidade de sempre se aprimorar as práticas. Isto porque “este ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva” (Silva Filho, R. B., Babosa, E. S. C., 2015, p.3). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a atuação pedagógica do professor especialista em AEE

...utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL,2001, p. 53)

Esta diferenciação se faz presente nos métodos de ensino empregados, nas ferramentas e práticas. Um exemplo é o uso de objetos de referência que, na perspectiva do aluno surdocegos podem simbolizar ações, escolhas e até pessoas, da mesma forma que um desenho pode representar os sentimentos e emoções.

Pletsch, (2020, p.10) conclui que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Somente dessa forma, o ensino na educação especial abraça todo o desenvolvimento do aluno.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo o nosso foco foi demonstrar meios e práticas educativas inclusivas, que acolham aos alunos com surdocegueira. A inclusão das pessoas surdocegas é mais do que uma política educacional, ela é uma questão social e humanitária e, é uma ação possível. Assim, visamos mostrar que as metodologias e práticas inclusivas devem partir de uma acolhida inicial que leve em conta a realidade de cada aluno. As crianças com deficiência múltipla apresentam particularidades, níveis heterogêneos de capacidade, necessidades educativas diversificadas.

Aqui apresentamos algumas práticas possíveis, dentre muitas que podem ser implementadas. Não foi nosso intuito aprofundar a história da educação especial nem

todos os debates em torno da educação inclusiva, mas apenas apontar meios eficazes de concretizar uma ação educativa humanizada em prol do desenvolvimento pleno das crianças e pessoas surdocegas, que prese pelo respeito às diferenças e à diversidade.

Falamos e refletimos com o olhar voltado para a inclusão das pessoas surdocegas, no entanto, uma pratica educacional humanizada é necessário em todo o campo educacional, das políticas públicas aos dirigentes, diretoras e professores na sala de aula.

Não devemos querer, com a desculpa da inclusão, “encaixar” aos alunos especiais por exemplo, em algum modelo pré-definido, normatizado, mas a liberdade e a autonomia dos alunos devem ser respeitadas, bem como suas condições e capacidades, isto sim é inclusão. Significa que a inclusão precisa ser uma bandeira de todos profissionais da educação e, a todo instante e, isto é o que pensamos também.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Brasília. 2015.

BRASIL. **Estatuto do Portador de Deficiência**. Senado Federal, 2006. **Disponível em:** Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. Integração, ano 11, n. 17, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. **As artes de educar:** rastros da escola moderna na constituição de uma escola inclusiva. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 86-104, jan./jun. 2014

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=432201 Acesso em 12/04/2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PARAÍBA. **Acessibilidade na Surdocegueira**. IFPB, 2022. Disponível em:

<https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/acessibilidade-na-surdocegueira#:~:text=O%20acesso%20ao%20ambiente%20virtual,pessoas%20totalmente%20surdas%20e%20cegas>. Acesso em 12/04/2024.

LAGATI, Salvatore. **Surdocegueira ou Surdocegueira**. p. 306. Journal of Visual Impairment & Deafblindness – May-June 1995. Trad. Laura L.M. Ancillotto. Projeto Ahimsa/Hilton Perkins . 2002

MAIA, Shirley Rodrigues. **Educação do Surdocego, Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004. (Dissertação de Mestrado).

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. MAIA, Shirley Rodrigues Educação. **Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

SAVIOLI GARZOTTI DE ARAUJO, Mariane Della Coletta; POWIDAIKO, Arieli Maria de Souza; SOUZA, Ariane Maria Gonçalves de; BARROS, Natália dos Santos da Silva; CHELIS, Sabrina Corandin. **Surdocegueira: desafios de uma inclusão**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 36–59, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11675> . Acesso em: 12 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 19/04/2024.