

Uma reflexão interdisciplinar sobre a surdocegueira no âmbito educacional

Clarice Fabiano Costa Palavissini¹

Rosinéia dos Santos Aragão Sanches²

Letícia Natsumi Yoshida³

Cynthia Karla Sorgatto Bueno⁴

Lourdes Aparecida Della Justina⁵

Helaine Maruska Vieira Silva⁶

Resumo: O presente trabalho aborda o histórico da surdocegueira a partir de uma análise interdisciplinar que abrange áreas como a educação especial, a psicologia, a prática docente e as políticas educacionais no atendimento às pessoas surdocegas no Brasil. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa exploramos o histórico da surdocegueira, personagens e instituições que colaboraram com a teoria e a prática docente no tratamento com estudantes surdocegos, considerando marcos históricos, influências internacionais, evolução e alterações das legislações e políticas públicas para este público-alvo. Nesse sentido, é importante ressaltar que uma abrangência interdisciplinar é urgente para galgar avanços nas políticas nacionais na perspectiva da inclusão educacional no intuito de contribuir para o atendimento dos estudantes surdocegos.

Palavras-chave: Surdocegueira; Políticas Educacionais; Psicologia da Educação; Práticas Pedagógicas.

An intedisciplinary reflection on deafblindness in the educational context

Abstract: This paper approaches the history of deafblindness from an interdisciplinary analysis that covers areas, such as special education,

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM/Unioeste. E-mail: clarice_fc@hotmail.com.

² Mestranda em Educação - PPE/UEM. E-mail: rsasanches@uem.br.

³ Acadêmica em Fisioterapia - CCBS/Unioeste. E-mail: leticia.yoshida@unioeste.br

⁴ Acadêmica de Psicologia. Faculdade Assis Gurgacz. E-mail: ckbueno@hotmail.com.

⁵ Professora Ciências Biológicas CCBS/Unioeste. E-mail: lourdesjustina@gmail.com.

⁶ Professora Ciências Biológicas CCBS/Unioeste. E-mail: helaine.silva@unioeste.br.

psychology, teaching practice and educational policies in assisting deafblind people in Brazil. Through a qualitative bibliographic review, we explored the history of deafblindness, characters and institutions that collaborated with teaching theory and practice in the treatment of deafblind students, considering historical landmarks, international influences, evolution and changes in legislation and public policies for this target audience. In this sense, it is important to emphasize that an interdisciplinary scope is urgent to achieve advances in national policies from the perspective of educational inclusion in order to contribute to the care of deafblind students.

Keywords: Deafblindness; Educational Policies; Educational Psychology; Pedagogical Practices.

Introdução

Abordaremos o histórico da surdocegueira a partir de uma análise interdisciplinar que abrange áreas como educação especial e psicologia da educação, no intuito de compreendermos a prática docente e as políticas educacionais no atendimento às pessoas surdocegas no Brasil. Nesse sentido, é necessário considerar marcos históricos, influências internacionais, evolução e alterações das legislações e políticas públicas para este público-alvo.

Antes, porém, é necessário compreender um pouco sobre o tema surdocegueira. Segundo Lagati, (2002, p. 306) “a surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. (...) uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo”. Essa condição engloba problemas de comunicação, percepção, adaptação e aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e evidencia um desafio no processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, no intuito de explorar a prática multiprofissional, a psicologia, aliada à educação, veio em grande medida possibilitar melhor compreensão sobre aspectos comportamentais que influenciam o desempenho escolar e social, resultantes do processo de desenvolvimento humano, individual e coletivo, carregado de subjetividades.

Nosso interesse é trazer à luz tema tão carente de discussão e desenvolvimento. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa pretendemos elencar produções que versem sobre o histórico da

surdocegueira, personagens e instituições que colaboraram com a teoria e a prática docente no tratamento com estudantes surdoscegos. Assim, intenta-se, com este trabalho, provocar reflexões a partir de discussões sobre políticas educacionais, psicologia da educação e a prática docente, de modo que seja possível inferir as contribuições para o acesso ao desenvolvimento e autonomia da pessoa com surdocegueira.

Breve relato da história da educação para pessoa com surdocegueira no Brasil

A influência de práticas e teorias desenvolvidas internacionalmente, especialmente nos Estados Unidos e Europa, os quais manifestaram as primeiras metodologias de educação para surdoscegos, contribuíram para o processo de educação desses alunos. No Brasil, os esforços da educadora Nice Tonhozi de Saraiva que, após articulação da visita de Helen Keller, em 1953, ícone, surdocega que conquistou o ensino superior, criou a primeira classe especial para surdoscegos no Instituto Padre Chico. Esse local funcionou durante um ano e meio com duas alunas (Cader-Nascimento e Costa, 2010).

Em 1963 o Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais (SEDAV) foi criado com o apoio da Fundação para o Livro do Cego, com o objetivo de dar orientações à escola ou classe especial e localizar e encaminhar os casos de crianças com surdocegueira para alfabetização. Daí derivou o primeiro treinamento de professores no Brasil, bem como a divulgação de esclarecimentos sobre a surdocegueira para a comunidade (Maia, 2004; Brasil, 2006; Watanabe e Maia, 2012).

Com um histórico conturbado por questões administrativas, rebatizada em 1977, a Escola de Educação Especial Anne Sullivan, era mantida pela Fundação Municipal Anne Sullivan. Outro ícone quando se trata do tema, Anne Sullivan, professora surda, fez com que Helen Keller obtivesse êxito em sua jornada ao conhecimento. A Escola de Educação Especial Anne Sullivan foi a primeira escola para deficientes audiovisuais e o seu surgimento baseou-se nos argumentos de que cada deficiência requer especialização adequada e materiais que assistam às necessidades específicas de cada um (Watanabe e Maia, 2012). A Associação para Deficientes da Áudio-Visão (ADEFVAV), em São Paulo, foi criada em 1983, por

profissionais com o mesmo objetivo educacional que a Escola Municipal Anne Sullivan (Maia, 2004).

Em 1991, criada por pais e profissionais, estabeleceu-se a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA), em São Paulo, instituição de renome ainda em atuação. O nome AHIMSA vem do sânscrito e significa não violência, refletindo seu compromisso com a promoção da paz, do respeito e da dignidade humana. Sem fins lucrativos, seu objetivo é a educação e o apoio à inclusão social de pessoas surdas e surdocegas com atendimento educacional especializado para crianças e jovens com surdez e surdocegueira, cujo foco está no desenvolvimento da comunicação, da autonomia e das habilidades acadêmicas e sociais. Além dos serviços diretos de reabilitação, a organização se dedica à capacitação de professores e outros profissionais da educação e da saúde, além de realizar pesquisas voltadas para o aprimoramento das práticas educacionais e terapêuticas para pessoas com surdez e surdocegueira (Maia, 2004).

Fundado em 1998, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (Grupo Brasil), organização sem fins lucrativos dedicada ao apoio de pessoas com surdocegueira e múltipla deficiência sensorial, tem como missão promover a inclusão, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, oferecendo serviços especializados de reabilitação, educação e apoio às famílias, trabalhando com estratégias de comunicação alternativa, tais como Libras tátil, braile e outros recursos de acessibilidade, bem como suporte psicológico e orientação na lide com os desafios diários da surdocegueira (Maia, 2004).

O Grupo Brasil e a AHIMSA são duas instituições importantes no contexto da surdocegueira no Brasil, com contribuições significativas para o atendimento, a educação e a defesa dos direitos das pessoas surdocegas. Além dessas duas instituições há outras que já contribuíram ou permanecem atuando nesse trabalho tão nobre.

Políticas educacionais voltadas à educação especial

Historicamente a escola é tida como um aparelho da educação que privilegia um determinado grupo em detrimento da exclusão de outro, sendo validada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Com o advento da democratização, a educação passa a evidenciar o antagonismo entre inclusão e exclusão.

Quando o ensino se torna inclusivo, as políticas educacionais universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. A exclusão, no contexto escolar, frequentemente, reflete questões estruturais mais amplas, como desigualdades socioeconômicas, culturais e históricas: “excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer” (Zarth, 1988, p. 15). O autor ainda reforça a ideia da seleção que pode muitas vezes corroborar com os processos de exclusão, perpetuando o fracasso escolar.

Com a necessidade de ampliar a área de atuação para garantir a educação para todos, a partir de 1990 foram estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras (termo utilizado na época) de deficiência ou com mobilidade reduzida, a partir da criação da Lei de Acessibilidade nº 10.098, sancionada em 19 de dezembro de 2000, a qual busca eliminar barreiras em vias públicas, edifícios, transportes e sistemas de comunicação, garantindo segurança e autonomia para todos. Seu capítulo VII estabelece a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, destacando a importância de eliminar barreiras que dificultem ou impeçam a expressão e o recebimento de mensagens por meio de sistemas de comunicação. Já o capítulo VIII trata da,

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, 2000).

Alterada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 de 2015, em seu artigo 18, relata que “o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes, de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (Brasil, 2000).

A Lei de Acessibilidade estabelece que o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação, iniciativa fundamental para a

inclusão e acessibilidade. Desenvolver mecanismos de comunicação acessíveis e capacitar profissionais, como guia-intérpretes, são passos importantes para garantir que pessoas com deficiência possam ter pleno acesso a serviços de radiodifusão e conteúdos audiovisuais. Isso promove igualdade de oportunidades e fortalece a participação dessas pessoas em diferentes esferas da sociedade. Além disso, incentiva o uso de novas tecnologias e técnicas de acessibilidade pode transformar vidas, tornando o mundo mais conectado e inclusivo.

Avançando na linha do tempo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um documento norteador, infelizmente, a surdocegueira passou despercebida. Constatamos que há nesse documento a preocupação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao surdo e ao cego, no intuito de assegurar profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, bem como de proporcionar o acesso ao sistema Braile, ao Soroban, à orientação, à mobilidade e às atividades de vida autônoma, mas uma sistematização; quanto às necessidades dos surdocegos, a única alusão feita pelo documento diz respeito à disponibilização de guia-intérprete.

Todavia, uma deficiência com tamanha complexidade como a surdocegueira requer muito mais que um guia-intérprete: é preciso pensar em estratégias de como esse sujeito vai compreender a constituição da natureza do homem e desenvolver as suas funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky, pesquisador russo que contribuiu muito com seus estudos no campo da Defectologia (Sierra e Barroco, 2012).

Em 2010, a Secretaria de Educação Especial (MEC), juntamente com a Universidade Federal do Ceará, elaborou a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*, e destinaram um fascículo à Surdocegueira e Deficiência Múltipla, escrito por Bosco, Maia e Higino. As autoras esclarecem que a proposta traz algumas ideias, práticas e vivências pedagógicas que contribuirão para a inclusão das pessoas com deficiências múltiplas e surdocegas na escola comum (Sierra e Barroco, 2012).

Compreendendo que é no espaço escolar que se encontram as possibilidades de desenvolvimento e de humanização das pessoas surdocegas, essa iniciativa de abordar sobre a deficiência em materiais oficiais, embora tímida, foi um avanço se considerarmos o professor que atenderá esse aluno no processo de inclusão educacional.

Em 2018 a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná instituiu critérios para o funcionamento de salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento especializado para a surdocegueira, com o objetivo de ofertar atendimentos de natureza pedagógica que complementa a escolarização dos estudantes com surdocegueira (Paraná, 2018).

Psicologia educacional

Ao longo da história, a educação foi se adaptando em função dos interesses de uma parcela privilegiada da sociedade (Antunes, 2008, p. 469), entretanto, esse espaço de produção de conhecimento e instância em que se permite discutir as contradições sociais, também carece de um olhar atento para a qualidade desses processos, em conjunto com a saúde mental de seus partícipes.

Diante do histórico do atendimento voltado às necessidades das pessoas surdocegas, é válido lembrar que no final do século XIX, as ideias trazidas pelo pensamento liberal de uma nova sociedade exigiram transformações sociais e o preparo de um novo indivíduo para compor esse cenário, conforme destaca Antunes (2008, p. 471):

Fortalecimento do pensamento liberal; busca da “modernidade”; luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em direção ao processo de industrialização. Essas novas idéias traziam em seu bojo um novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação. Nesse contexto, o debate sobre a educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das idéias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Assim, as escolas normais passaram a ser o principal centro de propagação das novas idéias, baseadas nos princípios escolanovistas, com vistas à formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras e do início da preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos então inaugurados laboratórios de psicologia, fatores estes que deram as bases para as reformas estaduais de

ensino promovidas nos anos 1920 e foram por estas potencializados. Foi nesse quadro que ocorreu, paulatinamente, a conquista de autonomia da psicologia como área específica de conhecimento no Brasil, deixando de ser produzida no interior de outras áreas do saber, sendo conhecida como ciência autônoma e dando as condições para que, por essa via, penetrassem os conhecimentos da psicologia que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos.

Consoante Antunes (2008), inicialmente a Psicologia estava como uma área afinada com a Educação, e foi estudada por filósofos, físicos, médicos, matemáticos, químicos; à medida em que se desenvolveu e conquistou autonomia em relação às outras ciências, efetivou-se como uma ferramenta consistente no ambiente educacional, em especial nos espaços de atendimento educacional especializado.

Dada a complexidade entre os processos educacionais e o campo de ação dos agentes envolvidos, a Psicologia nos ambientes de formação sistematizada trata não somente dos fundamentos científicos correlatos à educação e à prática pedagógica, mas também procura observar e garantir o desenvolvimento e a apropriação da aprendizagem com qualidade e bem-estar de todos os indivíduos.

A partir da consolidação dessa nova ciência no Brasil e a estreita relação com a educação, a profissão (psicólogo/a) se fortaleceu no campo da educação e se tornou tradicional, desde a atuação clínica até à intervenção sobre as organizações de trabalho, criando os serviços de prevenção, avaliação e orientação para problemas de aprendizagem e de ajustamento educacional (Antunes, 2008).

Segundo a psicóloga Deborah Barbosa (2019, p. 24), “o papel da psicóloga na sua relação com a educação mudou muito ao longo do tempo. (...) e nos remete a repensar a história da área Psicologia Educacional e Psicologia Escolar desde os seus primórdios”. A pesquisadora cita que, à época, a psicologia escolar mantinha um olhar para as “crianças-problema” sob o aspecto psicopatológico e individualizado, e que somente a partir dos anos 1970 surgiram possibilidades de mudanças desse entendimento, passando-se a buscar compreensão para os “problemas de aprendizagem” e não mais para o indivíduo como o problema, não apenas em bancos escolares, mas também em instâncias de políticas públicas para educação. A pesquisadora traz à memória a obra “A Produção do Fracasso Escolar”,

de Maria Helena Souza Patto (2008), que, ao publicar seus estudos acerca do tema título, ofereceu subsídios para os psicólogos(as) refletirem quanto ao papel deste profissional na produção de diagnósticos e preconceitos sobre a criança pobre na escola, denunciando que essa responsabilidade ficava para o indivíduo, isentando as instituições, o sistema educacional, os professores e demais profissionais de quaisquer implicações.

Ainda para Barbosa (2019, p. 25):

O trabalho de Maria Helena Souza Patto nos convida a uma rotação nesta perspectiva de olhar, o que fez com que a área pudesse avançar elegendo agora novas perguntas sobre as questões de dificuldades apresentadas por aprendizes no contexto escolar, evoluindo para o que hoje denomina-se de ‘problemas no processo de escolarização’. Ou seja, não mais se foca apenas no aprendiz, mas em todos os personagens do universo escolar que contribuem tanto para o fracasso quanto para a possibilidade de sucesso.

Dessa forma, verifica-se que, são diversos os entraves que dificultam o acesso de pessoas com necessidades especiais na sociedade de modo geral; quanto ao quesito educação, também se observa essa dificuldade desde os anos iniciais até o ensino superior, e ainda mais se houverem deficiências complexas, como no caso da surdocegueira; a permanência dessas “barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacional e pedagógica perpassa pela falta de conhecimento sobre como lidar, se relacionar, saberes básicos que ainda estão no limiar dos mitos sobre a pessoa com deficiência” (Fernandes, 2019, p. 44), tornando a educação algo praticamente inalcançável para pessoas com deficiência, desde o acesso até a conclusão do processo de aprendizagem.

Compreendendo a interdependência entre psicologia e educação, é possível afirmar que, sob o olhar da história no Brasil, ambas se constituem mutuamente e são a base estrutural para o que já se conhecia na Europa e nos Estados Unidos como psicologia educacional (Antunes, 2008, p. 471). De acordo com a psicóloga Guzzo (2019, p. 9), “é preciso pontuar que a Psicologia, que se dedica a acompanhar os processos de desenvolvimentos de crianças e jovens em contexto escolares, dialoga muito com o trabalho de educadoras/es e, nesse sentido, essa cooperação mútua, tem colaborado

para a prevenção de problemas, sobretudo na dimensão emocional e social do desenvolvimento humano”.

Nesse sentido, a psicologia passou a intermediar questões junto a discentes e docentes, nas situações de aprendizagem e relacionamento interpessoal, de modo a atender toda a comunidade escolar, “com vistas a conseguir uma educação de qualidade, comprometida com os Direitos Humanos e, sobretudo, ética, democrática, plural e para todos” (Barbosa, 2019, p. 25).

Vale lembrar que o olhar da psicologia não se dá somente no sentido de atender às necessidades dos estudantes de um ambiente educacional, pois o profissional da área deve estar atento para as possíveis demandas da comunidade acadêmica como um todo, e disponível para ouvir, orientar e intervir, sempre que necessário. Por fim, é importante ressaltar que as políticas nacionais, na perspectiva da inclusão educacional, têm um papel fundamental e favorecem o atendimento dos estudantes surdocegos.

Prática docente

Um olhar desatento pode perceber somente a limitação física de uma pessoa com surdocegueira, mas quando pensamos na escolarização desse sujeito devemos observar, acima de todas as consequências da deficiência orgânica, as possibilidades de desenvolvimento e superação. Entretanto, nos deparamos com uma certa inconsistência de dados e a quase inexistência de políticas públicas direcionadas a esse público tão singular e ao mesmo tempo tão diverso na forma de comunicação e práticas pedagógicas.

Em pesquisas com crianças surdocegas, o pesquisador russo Ivan Sokolyansky, considerado o pioneiro no trabalho com surdocegos na antiga União Soviética, aponta que a educação da criança com surdocegueira traz desafios muito maiores que os de se trabalhar com as crianças surdas ou cegas; afirmava ainda que é necessário estímulo para o desenvolvimento e uma instrução especial, pois sem a instrução adequada, a criança surdocega será um “aleijado mental para toda vida” (Sierra e Barroco, 2012, p. 29). Nesse sentido, a solução do problema do ensino e da educação do surdocego está na “criação de condições pedagógicas adequadas” (Sokolyansky, 1962, p. 2). Seus estudos demonstraram que surdocegos que

possuem o sistema nervoso e psíquico íntegros podem ter um desenvolvimento ilimitado, e pessoas surdocegas, nessa condição, “não só fizeram um movimento de compensação, com o uso racional dos seus recursos biológicos e psíquicos, mas uma supercompensação”, produzindo “um excedente na inserção e adaptação ao mundo”, conforme a teoria de Vygotsky (Sierra, 2010, p. 107).

Lev S. Vygotsky, estudioso russo, defendia que “o aluno com deficiência deve participar ativamente da vida social e, principalmente, ter um ensino de qualidade que lhe permita desenvolver suas funções psicológicas superiores” (Sierra, 2010, p. 90). Vygotsky ainda dizia que “somente ao dominar a linguagem ele pode chegar a ser um ser social, isto significa dizer, um homem em seu verdadeiro sentido da palavra” (Vygotsky, 1989, p. 163). Assim, o desenvolvimento e a apropriação da linguagem são um marco para a humanização e constituição do homem cultural.

Nesse panorama, a relação entre o professor do AEE, a instituição de ensino e a família é crucial para compartilhar informações, orientações e avaliar as necessidades do aluno e as adequações específicas que serão necessárias para promover a participação do aluno com surdocegueira nos mais variados ambientes sociais, e as estratégias devem estar de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

Conforme citado anteriormente, no fascículo que trata sobre a surdocegueira, Bosco, Maia e Higino (2010, p. 8), concordando com McInnes (1999), trazem que “a surdocegueira é uma deficiência única, que requer uma abordagem específica para favorecer a pessoa com surdocegueira e um sistema para dar este suporte”. As autoras ainda pontuam as possibilidades de ocorrência da surdocegueira dividindo-a em quatro categorias:

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” (Bosco, Maia e Higino, 2010, p. 8).

O fascículo também faz referência à dificuldade que as pessoas com surdocegueira têm “em observar, compreender e imitar o comportamento (...) devido à combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam” e citam técnicas que podem contribuir para o desenvolvimento: “mão-sobre-mão” é um exemplo: Mão sobre mão: a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento, o professor tem o controle da situação ou a “mão sob mão”: Mão sob mão: a mão do professor é colocada embaixo da mão do aluno de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança” (Bosco, Maia e Higino, 2010, p. 8-9). Essas são estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança surdocega.

O estudo de Cader-Nascimento e Costa (2003), com duas crianças surdocegas pré-linguísticas com atraso no desenvolvimento da comunicação, apresenta os resultados do uso da abordagem com apresentação de objetos, gestos, sinais e datilologia, nome dado ao alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ferramenta que os surdos utilizam para nomes próprios ou quando querem se referir a uma palavra da língua portuguesa que não sabem ou não tem sinal correspondente. Essa abordagem proporcionou que as alunas explorassem o ambiente e contribuiu com a superação das dificuldades de configuração das mãos para realizar os sinais e as letras do alfabeto datilológico. Além disso, elas também melhoraram seu desempenho em tarefas de concentração e comunicação.

Há outras formas e estratégias que podem contribuir com o atendimento educacional de surdocegos, que deve ser individualizado, dado ao fato de que cada um representa diferentes graus de limitação (surdez e cegueira), e se utilizam de estratégias específicas para estabelecer comunicação com o ambiente, tais como libras tátil, braile, fala e escrita ampliada.

Um dos recursos que pode ser utilizado é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito da teoria de Vygotsky, no qual o professor vai acrescentando saberes ao que o aluno sabe e conhece para que possa agregar conhecimento e, conseqüentemente, evoluir, bem como adequações visuais para os surdocegos com visão residual, adequações auditivas para surdocegos com audição residual e adequações táteis para aqueles que aceitam bem o tato.

Numa perspectiva inclusiva para o contexto escolar, quanto aos aspectos da mediação e do mediador, conforme McInnes e Treffry (1991), mediador é a pessoa que conhece os meios de comunicação e, em conjunto com a pessoa surdocega, colabora para que a interação prática com o meio social aconteça de fato. "O mediador e sua forma de agir é uma resposta direta aos atos e necessidades da Pessoa Surdocega e ao tipo de apoio que esta precisa em cada momento" (McInnes e Treffry, 1991, p. 28). O mesmo autor trata do conceito de mediação "como um processo que tem como propósito permitir que o Surdocego estabeleça e mantenha um domínio máximo sobre o meio de acordo com o nível de sua capacidade física e seu nível de funcionamento, sendo um processo que tem lugar entre o surdocego e a pessoa apoiadora, no qual a deficiência provocada pelas perdas de visão e audição se minimiza" (McInnes e Treffry, 1991, p. 28).

Nesse contexto, a mediação possui características dinâmicas, cuja finalidade principal é romper com o isolamento do surdocego, observando-se questões específicas e pertinentes ao indivíduo. De acordo com Gomes (2016, p. 32), os surdocegos possuem necessidades educacionais específicas e, em determinadas situações, os profissionais desconhecem as particularidades da condição de uma pessoa surdocega. Segundo a autora: "o universo da Surdocegueira é complexo e impõe muitos desafios aos gestores, professores e profissionais da educação para garantir o acesso e permanência desses indivíduos nas escolas a fim de que possam assumir seu papel na sociedade".

Na dissertação de Maia (2004), *A Educação do Surdocego: Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas*, a autora traz o tópico *Requisitos Humanos* discriminando os atores envolvidos no processo de mediação com a pessoa com surdocegueira e enfatiza que é fundamental trabalhar em parceria com a família para promover uma comunicação efetiva para o surdocego. Elencando os atores, caracteriza os *Profissionais Especializados*:

O profissional para atuar como professor de surdocego necessita conhecer diferentes formas de comunicação, para poder oferecer ao surdocego escolhas e autonomia para se comunicar. Conhecer técnicas de orientação e mobilidade para favorecer melhor postura, adequação na marcha e exploração do ambiente, favorecendo sua interação com outras pessoas, deve se colocar como seu mediador, levando-o a conhecer as pessoas, objetos e as situações do dia-a-dia, proporcionando-lhe o desenvolvimento para uma

autonomia e possibilidades inclusão na educação e trabalho (Maia, 2004, p. 33).

Entre os profissionais especializados, a autora aborda a figura do Instrutor mediador em consonância com McInnes e Treffry (1995), profissionais do Canadá que definem o papel do Instrutor Mediador:

O papel do Instrutor mediador pode ser resumido em quatro pontos principais: Antecipação, Motivação, Comunicação e Confirmação. O instrutor mediador deve prover o indivíduo surdocego com informação suficiente que permita ao mesmo antecipar os eventos ou acontecimentos, para que então possa fazer escolha entre as oportunidades e desta forma ele poderá continuar a aumentar sua independência. O instrutor mediador sempre irá promover motivação. [...] A comunicação será sempre o foco da intervenção, e a mediação é prover a pessoa surdocega com informações claras, não distorcidas de forma que possa tomar decisões e sustentá-las. [...] O último ponto principal é a confirmação; ela visa enfatizar o que é essencial para que a pessoa surdocega compreenda o quanto de sucesso ela alcançou em uma atividade em específico e seu efeito, e o que suas ações estão promovendo no mundo ao seu redor (Maia, 2004, p.34).

Ainda conforme Maia (2004, p. 34), ao professor compete “dar assistência no desenvolvimento de um programa de estimulação sensorial; dar assistência em atividades que promovam a independência, tais como: alimentação, higiene, orientação e mobilidade; proporcionar oportunidades para que ela possa fazer escolhas e tomar decisões; proporcionar oportunidades e motivá-la para interação social”.

Já para Pessoas não Especializadas, Maia (2004, p. 34-35) destaca que os aspectos mais importantes a serem considerados são a parceria com a família e a comunicação, “visando autonomia, independência, desenvolvimento e qualidade de vida”. Em relação à parceria com as famílias, conforme pais de surdocegos que acabaram se tornando profissionais que atuam como formadores de futuros profissionais, a preocupação apresentada é:

Estudar as necessidades das famílias a partir de suas próprias experiências. A família da pessoa surdocega tem direito e necessidade de estar informada sobre as características especiais que apresenta a surdocegueira. Sobretudo, a família necessita se sentir acolhida, compartilhar seus sofrimentos, angústias e também suas experiências. Os pais carecem de informações sobre a área de surdocegueira, sentindo-se sozinhos nessa procura, principalmente quando não encontram respostas através dos contatos médicos e das escolas que existem em seus municípios (Maia, 2004, p. 35).

A autora ainda traz relatos compilados de entrevistas com pais de surdocegos. O primeiro relato, de Araóz, apontou que “os pais sentiam que os atendimentos muito especiais eram necessários para seus filhos, mas quando perguntavam aos médicos onde levar receberam respostas de que, com dupla deficiência, não haveria como ser aceito em alguma escola”. Outro relato é o de “Freeman, mãe de uma criança surdocega da Inglaterra e uma das fundadoras da *Sense National Rubella Association*; ela escreveu o primeiro artigo para pais, que também evidenciou que as necessidades dos pais são de Informação, Compreensão e Conhecimento”. E por fim, pais de surdocegos de países da América Latina, como: Augustine, pai e representante do Chile na Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação de Deficiência Visual (ICEVI) que em comunicação pública disse: “Estas são as crianças ping-pong que vão para aqui, e vão para lá e não encontram um lugar” (Maia, 2004, p. 35-36).

Quanto a comunicação, Maia (2004, p. 36) relata a angústia e a dificuldade, principalmente dos pais de crianças e jovens surdocegos mais comprometidos, de comunicar-se com seus filhos, no intuito de descobrir o que eles querem dizer ou o que estão sentindo. A autora coloca que “a interação entre pais e filhos se dá através da vida habitual e a relação normal de pais e filhos é de colaboração, sendo que essas experiências ocorrem através de jogos, atividades de vida diária e contato” e que “pais de surdocegos na maioria das vezes precisam de ajuda para desenvolver a comunicação com seus filhos”. A autora ainda destaca que “nesta população, por apresentar necessidades especiais, as famílias também apresentam necessidades especiais que precisam ser compartilhadas e vivenciadas em um ambiente de acolhida e aceitação”.

Ainda a respeito da comunicação, Cader-Nascimento e Maia (2006, p. 22) complementa e classifica em comunicação receptiva e expressiva,

esclarecendo que, mesmo não desenvolvendo a fala, o surdocego pode expressar-se por outras vias sensoriais. Na comunicação receptiva acontece o processo de recepção e compreensão de mensagem. Um exemplo é quando a colher toca no lábio da pessoa surdocega, que abre a boca porque já internalizou que receberá algum alimento. Aí a comunicação ocorreu por antecipação, através de uma informação tátil. Essa antecipação significa que a pessoa surdocega tem consciência da previsibilidade das relações no seu mundo e que compreendeu a pista dada, ou seja, o toque nos lábios. Essa previsibilidade contribui para a exploração do seu entorno.

Já a comunicação expressiva “é a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos”. Muitas vezes o surdocego utiliza “formas de comunicação não-verbal tais como sorrisos, movimentos, mudanças de posição que podem ser compreendidos por adultos com os quais está familiarizado”. É necessário convívio e conhecimentos específicos sobre esse tipo de comunicação (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 22).

Outro ponto relevante que merece destaque é o objeto de referência. Objeto de referência são artefatos utilizados como pistas, “indicando o que vai acontecer a seguir ou o que ela [a pessoa surdocega] irá fazer. Podem representar pessoas, atividades, lugares”. A escolha dos objetos de referência deve ter relação com as experiências do surdocego (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 23).

A utilização do objeto de referência cria várias possibilidades para a comunicação com o mundo exterior, facilitando a interação com o outro permitindo entender melhor o que se passa a sua volta (o que vai acontecer, onde, porque, como e com quem), promovendo a compreensão de conceitos a serem apreendidos. A memória também é estimulada com a utilização de objetos de referência, permitindo que o surdocego relembre acontecimentos.

Os objetos de referência são importantes principalmente quando existe um tempo de espera entre o momento da tomada de conhecimento do que vai acontecer e o tempo que a atividade demora para começar. Por exemplo, quando está na hora do café da manhã, a criança aguarda a refeição com algum objeto de referência em mãos. Situações desse tipo influenciam favoravelmente o comportamento da criança, reduzindo alguns problemas, uma vez que ela, podendo antecipar o que vai acontecer, torna-se mais confiante e não

necessita recorrer a comportamentos não aceitos socialmente (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 24).

Conforme a autora, os objetos de referência devem seguir uma progressão: do mais concreto para o mais simbólico. “O tamanho, a textura, o contraste, o som e a cor são elementos para eleição de objetos e podem fazer a diferença, assim como o lugar onde o objeto é apresentado”. Nesse sentido, é essencial considerar esses aspectos durante o processo de escolha dos objetos (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 25).

As técnicas para auxiliar a mobilidade de surdocegos também levam em conta o quesito segurança. A possibilidade de compreender melhor o ambiente no qual se está inserido pode prevenir acidentes e evitar possíveis constrangimentos. Técnicas utilizadas pelos guias-intérprete, para que os surdocegos se locomovam com segurança em situações variadas, são aspectos relevantes da mobilidade por antecipação. A antecipação dos surdocegos acontece de forma mais lenta do que no caso das pessoas cegas, pelo fato primordial de a comunicação ter características proximais e não de distância, ou seja, os cegos podem ouvir e assim podem receber a antecipação através do modelo de comunicação fala e os surdocegos recebem a antecipação através de modelos de comunicação táteis ou através de mínima distância (Brasil, 2003).

Essas técnicas permitem ao surdocego uma melhor compreensão do espaço ao seu entorno, e abrangem a descrição, a disposição e a movimentação de objetos e pessoas presentes no meio. A descrição visual feita pelo guia-intérprete é importante para que tanto a pessoa com necessidade, quanto o profissional que a acompanha mantenham-se mais tranquilos, condição essa que permite melhor aproveitamento no processo de aprendizagem e, consequentemente, melhor desempenho.

Independente da nomenclatura ou das estratégias utilizadas, o intérprete ou guia-intérprete, ou mediador que desempenhar essas funções, torna-se um companheiro, que poderá motivar o desenvolvimento da autonomia para que os surdocegos possam fazer suas escolhas e tomar decisões conforme os próprios níveis de entendimento e independência; este mediador deverá intervir de acordo com um programa organizado e multidisciplinar voltado ao atendimento e apoio às pessoas surdocegas, assim o mediador, como colaborador, desempenha sua função de acordo com a mediação necessária para cada indivíduo (Gomes, 2016).

O ambiente escolar deve primar pela organização espacial para propiciar uma interação de qualidade entre a pessoa surdocega, as demais pessoas e o meio. A orientação e a mobilidade devem ser mediadas pelo guia-intérprete com o uso da bengala pela pessoa surdocega, na qual recomenda-se o uso preferencial de bengalas vermelhas para diferenciá-las de outras pessoas com deficiência visual (Brasil, 2003).

Considerações

A partir do exposto, pôde-se compreender que a necessidade de individualizar o atendimento educacional é ainda mais evidente para os surdocegos pelo fato de que cada um apresenta particularidades, diferentes graus de surdez e de cegueira e tendem a utilizar estratégias específicas para se comunicarem com o ambiente ao seu redor. Também é importante ressaltar que as políticas nacionais da educação, bem como a associação da psicologia e de um diálogo estreito entre instituições e família têm um papel fundamental para garantir que as pessoas com surdocegueira possam se desenvolver.

Esse estudo nos trouxe reflexões quanto à complexidade da surdocegueira, bem como em relação ao trabalho árduo dos envolvidos com a pessoa com tal característica. O trabalho conjunto deve ser sempre considerado para que pessoas com surdocegueira tenham um desenvolvimento eficiente. Contudo, a surdocegueira é uma área que exige mais atenção em termos de pesquisa e políticas públicas que garantam o pleno desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas com deficiência e de quem as cuida, bem como a compreensão sociocultural.

A integração de indivíduos surdocegos na sociedade demanda não apenas ferramentas e tecnologias específicas, mas também uma abordagem inclusiva que valorize suas experiências e possibilidades de desenvolvimento. Para tal, a formação continuada é primordial, pois os professores enquanto um elo com o conhecimento e o mundo, devem estar capacitados para atender demandas tão urgentes, e ainda agem como multiplicadores para os gestores e familiares, que muitas vezes veem nos professores o suporte que tanto necessitam.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Vol. 12. Número 2 Jul./Dez. de 2008. 469-475. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BARBOSA, Deborah. Conselho Federal de Psicologia. **Revista Psicologia e Educação: diálogos constantes**. Ano 15. Nº 11. agosto de 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MAIA, Shirley Rodrigues; HIGINO, Mesquita, Sandra Regina Stanziani. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Col. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 5. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 de Abr. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para do deficiente visual**, 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br. PDF. Acesso em: 10 de Abr. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil Saberes e práticas da inclusão: **Dificuldades de comunicação e sinalização surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%203.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de Abr. de 2025.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; DA COSTA, M. da P.R. A prática educacional com crianças surdocegas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 134-146, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2025.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; DA COSTA, M. da P.R. Marco teórico da surdocegueira: A contribuição da abordagem co-ativa de Jan Van Dijk. In: **Descobrimdo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, pp. 41-55.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; MAIA, S.R. **Educação infantil: saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4ª ed. UFSC/SP. AHIMSA. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 79p.

FERNANDES, Erideusa. **A inclusão de pessoas com deficiência física**. Conselho Federal de Psicologia. Versão online no site: <www.cfp.org.br>. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

GOMES, M. R. Surdocegueira: algumas considerações para a educação. **Revista Fórum**, 31, 25-38. 2016.

GUZZO, Raquel. Conselho Federal de Psicologia. Revista Psicologia e Educação: diálogos constantes. **Revista Psicologia Ciência e Diálogos**. Ano 15. Número 11. Agosto de 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

LAGATI, S. **Deaf-Blind or Deafblind - International Perspectives on Terminology**, 1995. Tradução: Laura L. M. Anccilotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

MAIA, S.R. **A educação do surdocego** – diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 81 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Coordenação da Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MCINNES, J e TREFFRY, J. A. **Guia para o desenvolvimento Emocional e Social** – trad. espanhol Guia para el desarrollo del niño sordociego, 1982. trad. espanhol Graciela Ferioli, trad. português Dalva Rosa. Projeto Ahimsa: Hilton Perkins, 1995.

MCINNES, J. M., TREFFRY, J. A. **Deaf-blind Infants and Children: A Developmental Guide**. Toronto, Ont.: University of Toronto Press. 1991.

McINNES, John M. (Org.). **A guide to planning and support for individuals who are deafblind**. Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Orientação para organização de protocolados de sala de recursos multifuncionais classe especial centro atendimento especializado – surdocegueira**. 2018. Curitiba: SEED/PR. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2010.

SIERRA, M. A. B.; BARROCO, S. M. S. Educação Escolar e a Humanização da Pessoa Surdocega. *In*: Barroco, S. M. S.; Leonardo, N. S. T.; Silva, T. S. A. (Org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012, v. 1, p. 232-287.

SOKOLYANSKY, I. A. **Teaching blind and deaf and dumb children**. 1962. Disponível em: <http://www.deafblindinternational.org/papers/Sokolyansky.html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Obras Completas. **Fundamentos de Defectología**. Ciudad de La Habana: Pueblo Educación, 1989a. Tomo V.

WATANABE, D.R.; MAIA, S.R. **Projeto Pontes e Travessias: Formação de guia-intérprete**. São Paulo, Brasil, 2012.

ZARTH, Paulo Afonso. **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 1988.