



SEÇÃO: ARTIGOS

Inclusão escolar de aluno com surdo-cegueira por síndrome de Usher: o trabalho em sala de recursos multifuncionais

Academic inclusion of a student with deafblindness by Usher syndrome: the work in a classroom of multifunctional resources

Francieli Giza¹

orcid.org/0000-0002-7341-8884
francieli.giza@unioeste.br

Andreia Nakamura

Bondezan²

orcid.org/0000-0003-3196-5940
andreia.bondezan@unespar.edu.br

Denise Rosana da Silva Moraes³

orcid.org/0000-0002-2991-0214
denipedagoga@gmail.com

Recebido em: 22/07/2022.

Aprovado em: 23/10/2022.

Publicado em: 23/11/2022.

Resumo: O presente artigo trata da educação escolar de aluno com surdocegueira por síndrome de Usher. Tem como objetivo discutir as especificidades da surdocegueira e a relevância do atendimento educacional especializado. Utiliza como referencial teórico a abordagem Histórico-Cultural que entende que a pessoa com deficiência, para aprender e se desenvolver, precisa de mediação intencional, de recursos especiais e de caminhos alternativos; e busca em Paulo Freire fundamentos para discutir o diálogo e trabalho docente. Dessa forma, apresenta algumas estratégias utilizadas com um estudante surdocego, em um estudo de caso, matriculado na sala de recursos multifuncionais no Estado do Paraná. Conclui que para a inclusão escolar ocorra é fundamental que o estudante seja ouvido e que o ensino leve em consideração as suas potencialidades. A partir desse processo, são necessárias adaptações curriculares, uso de diferentes ferramentas e formas de comunicação que atendam as singularidades do estudante com surdocegueira. As aulas em sala de recursos multifuncionais e o trabalho colaborativo, envolvendo professores da classe do comum e do atendimento educacional especializado, podem trazer grandes avanços para a inclusão escolar.

Palavras-chave: educação escolar; surdocegueira; trabalho colaborativo.

Abstract: This article is about schooling a student with deafblindness by Usher syndrome. It aims to discuss the deafblindness specificities and the relevance of the specific schooling attendance. It uses as a theoretical reference the cultural-historic approach that understands that, for the person with deficiency to learn and to develop, intentional mediation is necessary as well as special resources and alternative ways. It seeks, in Paulo Freire, bases to discuss the dialogue and the work of an instructor. In this way, it presents some strategies developed with a deaf blind student in a case study registered in a multifunctional classroom in the State of Paraná. It concludes that to include a student it is essential that the student is heard and that the teaching takes into consideration the potential of the student. From this process, curriculum adaptation and the usage of different tools and forms of communication are necessary in order to attend to the peculiarity of a deaf blind student. The lessons in the classroom with multifunctional resources and the collaborative work including the teachers of the ordinary classroom and the specific classroom attendance may bring a lot of advances to schooling inclusion.

Keywords: educational schooling; deafblindness; collaborative work.

Introdução

Este artigo apresenta uma investigação em uma sala de recursos multifuncionais, em um estudo de caso com um estudante com sur-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, Brasil.

² Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campo Mourão, PR, Brasil.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

docegueira, da Educação Básica, no Estado do Paraná. Tem como objetivo destacar conceitos e práticas que podem contribuir com a inclusão escolar desse aluno, bem como dar visibilidade ao trabalho pedagógico e especializado neste tema.

Partimos do pressuposto de que a inclusão escolar é um direito conquistado. Foram longos anos de lutas em torno da garantia de direitos a esta parcela da população brasileira, que teve/tem seus direitos negados, e ainda a luta persiste pela necessidade de um atendimento especializado do ponto de vista educacional, na defesa de que o trabalho pedagógico seja dialógico e colaborativo.

Na perspectiva que adotamos, essa escola se modifica para atender os estudantes que possuem alguma deficiência ou necessidade educacional específica, mas, para isso, é preciso conhecimento da particularidade desse atendimento, e isso exige, muitas vezes, mudanças de paradigmas, revisão de conceitos que, de certa forma, restringem as possibilidades dessa inclusão de direito e de fato (THOMAS, 2020).

De acordo com Masini (2011), dentre as pesquisas acerca da educação das pessoas com deficiência, as destinadas à surdocegueira ainda são escassas, sendo necessária a ampliação de estudo e discussão acerca desta temática.

Cabe destacar que a surdocegueira não é uma somatória de duas deficiências, mas constitui uma deficiência única e, por isso, cada aluno deve ser compreendido em sua singularidade. O comprometimento da audição e da visão dificultam a comunicação, a possibilidade de exploração do meio ambiente, a aquisição de conhecimentos e a compreensão de mundo, trazendo grandes desafios para a educação escolar (CAMBRUZZI, 2013).

Existem várias causas para a surdocegueira, no entanto, Maia (2004) destaca que, no Brasil, 25% dos casos possuem como etiologia a síndrome de Usher. O estudante, foco deste estudo, está inserido nesse grupo. Nesta perspectiva, o presente artigo aborda primeiramente a síndrome de Usher e as formas de comunicação possíveis para que esse aluno se sinta parte da escola.

Em seguida, apresenta uma discussão acerca do trabalho pedagógico dialógico e finaliza com um relato do trabalho realizado com um aluno surdocego que chamaremos de "Joel", na Sala de Recursos Multifuncionais no Estado do Paraná.

1 Surdocegueira e síndrome de Usher

Uma das principais causas da surdocegueira é a síndrome de Usher, assim, é importante conhecer sua classificação, as formas de comunicação e as necessidades de adaptação de materiais na Sala de Recursos Multifuncionais.

Conforme o estudo de Cambruzzi e Costa (2016a, p. 20), "a Síndrome de Usher é uma condição genética recessiva que implica a perda auditiva, às vezes, antes do nascimento, e o aparecimento de alterações visuais (perda progressiva) pela presença da retinose pigmentar". Nesse contexto, a pessoa nasce surda ou tem perda auditiva parcial e, também, apresenta perda progressiva da visão devido à retinose pigmentar.

Cambruzzi e Costa (2016a) explicam que a retinose pigmentar:

[...] faz parte de um grupo de doenças degenerativas que afetam a retina e provocam desordens visuais. Os sintomas da retinose pigmentar que se manifestam são: i) cegueira noturna, que é a dificuldade para adaptar-se à luz brilhante e às mudanças rápidas de luz; ii) a perda da visão periférica – visão tubular –, na qual as pessoas conseguem ver somente objetos que estejam à sua frente; e iii) a perda da visão central – decorrente da degeneração da retina, impedindo o indivíduo de ver detalhes, ainda que estejam à sua frente. Apresentam enormes dificuldades para ler impressos (CAMBRUZZI; COSTA, 2016a, p. 20).

Esta doença degenerativa afeta a retina, o que compromete a visão; desta forma a pessoa com a síndrome de Usher, de forma progressiva, apresenta perda da audição e da visão.

Apresentamos por meio do Quadro 1, para melhor visualização, os quatro tipos específicos da síndrome de Usher, com base nos escritos de Cambruzzi (2013), quais sejam: tipo I, tipo II, tipo III e tipo IV.

QUADRO 1 – Tipos de síndrome de Usher

| | |
|----------|--|
| TIPO I | O tipo I é uma característica por deficiência auditiva severa ou profunda (ou surdez), bilateral e congênita, com retinose pigmentar entre os 8 e 15 anos de idade. Como a cegueira é adquirida posteriormente, a pessoa surda pode ter aprendido a Língua de Sinais. |
| TIPO II | O tipo II é uma característica que é deficiência auditiva leve e moderada, bilateral e simétrica, não progressiva. A pessoa geralmente usa aparelho de amplificação sonora individual – AASI e se comunica normalmente. A retinose pigmentar tem início após os 15 anos de idade. Como a perda auditiva é leve ou moderada é possível ler os lábios com o apoio dos seus resíduos auditivos. |
| TIPO III | O tipo III é uma característica que é uma pessoa que tem audição leve ou boa audição, porém ocorre uma perda auditiva progressiva, necessitando o uso de aparelhos auriculares. O aparecimento da retinose pigmentar em idade variável, mas com perda total da visão até a idade adulta. |
| TIPO IV | O tipo IV é uma característica que uma pessoa tem surdez e visão com retinose pigmentar, mais raro, que pode afetar somente 1% da população. |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Cambruzzi (2013).

A depender do tipo de síndrome de Usher, a pessoa pode apresentar a perda auditiva (leve, moderada, severa e profunda) e ter perda visual noturna acompanhada de retinose pigmentar. Apesar disso, a retinose pigmentar pode se manifestar em qualquer idade e, por ser continuamente progressiva, pode levar à cegueira. De acordo com Figueiredo, Chiara e Goulart (2013, p. 320) “estima-se que, aproximadamente, um terço dos casos correspondem ao Tipo I e dois terços, ao Tipo II; sendo o tipo III pouco frequente”.

Cambruzzi e Costa (2016a, p. 21) fazem um alerta para a atenção a indicativos importantes da surdocegueira:

- i) dificuldades de ver no escuro ou adaptar-se a mudanças rápidas de luminosidade; ii) perda da habilidade de localizar os objetos, como encontrar algo que derruba no chão; iii) comportamentos de não ver bem dos lados, em cima ou embaixo, e como consequência provocar acidentes, como esbarrar em pilastras, em objetos, tropeçar nas escadas.

O professor pode perceber alguns desses sinais em seus alunos surdos, como, por exemplo, demonstrar qualquer dificuldade de andar em linha reta por falta de equilíbrio, falta de segurança no ambiente na sala de aula, em lugar escuro ou pouca luminosidade. Nesse sentido, o professor é fundamental, pois diante de sua percepção e atenção poderá solicitar uma possível avaliação.

A surdocegueira pode ser congênita ou ad-

quirida. De acordo com Batista (2021, p. 41) “[...] a surdocegueira congênita, quando a pessoa, por várias causas, nasce surdocega ou adquirida, quando adquirem a surdocegueira por motivo de acidente ou doença [...]”.

As pessoas surdocegas congênicas são caracterizadas por aquelas que nascem com perda de audição ou visão, ou as perdas ocorrem nos primeiros anos de vida, antes da aquisição de linguagem, então, chamada pré-linguística. Qualquer grau de perda - leve, moderada, grave ou total - pode causar dificuldade de comunicação, informação e autonomia. Vilela (2020, p. 50) explica que “os surdocegos congênicos precisam do tato para aproximação e comunicação com o mundo e com as pessoas ao seu redor”.

As pessoas com surdocegueira adquirida são caracterizadas por aquelas que não têm perda sensorial, auditiva ou visual, mas com o passar do tempo se manifesta este quadro com perda auditiva ou visual, adquirida após a aquisição de linguagem, então chamada pós-linguística (VILELA, 2020).

Uma criança pode, primeiramente, nascer com surdez e, posteriormente, manifestar a baixa visão. Desta forma, é possível ter adquirido a Língua de Sinais, porém, ainda, necessitar de outra forma de comunicação por meio de Libras Tátil, Libras em campo visual reduzido, Braille manual, Escrita Ampliada. No Quadro 2 elencamos a definição destas formas de comunicação.

QUADRO 2 – Formas de comunicação para a pessoa surdocega

| COMUNICAÇÃO | DEFINIÇÃO |
|---------------------------------|---|
| Libras | "[...] é uma língua visual-espacial. Exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser produzida e percebida. As palavras, as sentenças e os sentidos da Libras são produzidos por meio das mãos, do corpo e da face dentro do espaço à frente do sinalizante, numa composição de unidades menores combinadas para formar os sentidos, percebidos pela visão" (QUADROS, 2019, p. 17). |
| Libras Tátil | "Por ser um sistema que recebe as informações por meio do canal tátil, para a sua execução e compreensão deve ser adaptado levando-se em consideração: a colocação dos dois (pessoa com surdocegueira e intérprete) em uma distância adequada, ou seja, um à frente do outro para evitar cansaço; e ambos sentados adequadamente, para não enrijecer o corpo, deixando relaxados os braços a uma altura cômoda para os dois" (CAMBRUZZI; COSTA, 2016b, p. 114). |
| Libras em campo visual reduzido | "Esse sistema corresponde à execução da Libras em campo visual reduzido. É necessário adequar o espaço de sinalização de acordo com o campo de visão do surdocego. Deve-se restringir o campo visual para que a informação seja compreensível" (VILELA, 2020, p. 103). |
| Braille manual | "O sistema de leitura e escrita Braille tem por base a Cebra Braille, que é formada pela combinação de seis pontos dispostos em duas colunas paralelas e três linhas, isto é, em uma matriz de base 3 versus 2, cujos pontos se sobressaem ao papel" (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 61). |
| Escrita Ampliada | "A ampliação pode ser impressa ou manuscrita com letras grafadas em caixa alta (maiúscula). No caso da ampliação impressa, o tipo da fonte preferível é "Arial", e o tamanho pode variar entre 20 a 48" (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 61). |

Fonte: Produzido pelas autoras com base em Quadros (2019); Cambruzzi e Costa (2016b); Vilela (2020); Cader-Nascimento e Costa (2010).

A surdocegueira permite várias formas de comunicação, como a Língua de Sinais e outras formas de linguagens que utilizam o tato como sentido sensorial para acesso à informação. Batista (2021, p. 47) expressa que "o processo da comunicação inicial com a pessoa surdocega inicia-se com as formas mais simples (toque e movimento corporais), chegando às formas simbólicas, como sistema Braille, Braille Manual e Libras Háptica⁴, de acordo com a possibilidade cognitiva e motora do indivíduo".

Como explicam Cader-Nascimento e Costa (2007, p. 30), "[...] independente do momento em que surge, pré-linguístico ou pós-linguístico, a surdocegueira altera o processo de desenvolvimento da pessoa, fazendo com que ela necessite de atendimento especializado". As pessoas surdocegas têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aprendizagem e desenvolvimento adequados (BRASIL,

2009). E, também, da atuação cotidiana do profissional guia-intérprete. Como afirmam Azevedo, Vilela e Ramos (2020, p. 1571) as "[...] formas de comunicação são possíveis graças ao trabalho do profissional guia-intérprete que empresta seus ouvidos e olhos para trazer luz e voz para pessoas surdocegas".

O guia-intérprete (GI) é aquele que se posiciona próximo à pessoa com surdocegueira para auxiliar na comunicação por meio dos sistemas de comunicação como Libras em campo reduzido, Libras tátil e outra forma de comunicação.

[...] os profissionais GI são responsáveis pela orientação da pessoa com surdocegueira no espaço onde se encontram e pelas informações veiculadas nesse ambiente. Convém ressaltar que, ao ser chamado para uma prática de interpretação para uma pessoa com surdocegueira, é imprescindível que o GI identifique com antecedência quais as necessidades deste indivíduo e qual língua pode atender melhor

⁴ Segundo Batista (2019, p. 13), baseada em Cader-Nascimento (2012), Libras Háptica refere-se a "Língua de Sinais realizada no campo tátil-motor que permite que o surdocego receba a mensagem ao posicionar sua mão em cima da mão do emissor".

às suas expectativas e compreensão (ARAÚJO, 2019, p. 70).

O guia-intérprete é o profissional que fará a mediação, sendo responsável pela interação do surdocego, "tornando-o independente, tanto para se locomover como para se comunicar" (BATISTA, 2019, p. 40). Assim, a escolha da forma de comunicação com o aluno surdocego deve levar em consideração as suas singularidades. Para isso, é preciso um trabalho pedagógico dialógico e colaborativo entre os profissionais que atendem o estudante.

2 Sobre o trabalho pedagógico e a inclusão escolar em diálogos com Paulo Freire e Vygotsky

Ao pensar na especificidade da educação especial, a genealogia da própria palavra nos dá o alcance da responsabilidade desta área. O significado do termo encontrado no dicionário online Michaelis (1998) se refere a: espécie; específico, próprio, singular, peculiar a uma coisa ou pessoa; individual, particular e fora do comum; excepcional, extraordinário, invulgar, seletivo. Portanto, trabalhar com estudantes na educação especial exige mais do que nunca um olhar atento, ético e dialógico, como já expressou Paulo Freire.

Paulo Freire (2007), ao apresentar a importância da tarefa dialógica do professor no ato educativo, ressalta o encontro humano em que se dá o conhecimento, a troca e a reflexão acerca da realidade, nela e não sobre ela. Para o educador, o ato dialógico imputa em nós algo que é muito próprio da nossa natureza histórica, o contato com o outro em uma espécie de alteridade e pertencimento.

Geraldi (2004) dialoga com as obras de Freire e Mikhail Bakhtin e nos brinda com uma reflexão sobre a alteridade que é base do trabalho pedagógico e docente, aqui com um olhar mais apurado para os aspectos da educação dos alunos surdocegos.

Dialogia e alteridade são os dois pilares sobre que assentam as reflexões dos dois autores em estudo. Obviamente defender a dialogia enquanto relação entre um eu e um tu, não

quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há lutas de classes, há interesses antagônicos entre as partes em diálogo. No entanto, ambos defendem que um e outro polo se constituem concomitantemente, um polo não existe sem o outro. Paulo Freire, em certa passagem da *Pedagogia do Oprimido* defende que a libertação do oprimido é também a libertação do opressor (GERALDI, 2004, p. 50).

O diálogo, para Freire, adquire dimensões éticas e políticas que são base da alteridade na educação libertadora que nega qualquer aproximação com a educação bancária tão debatida pelo educador ao longo de sua vida e que nos deixa como legado a luta pela escola plural e democrática, diuturnamente.

Orlando e Mesquida (2021) refletem acerca das experiências freireanas, quanto às ressonâncias de seu pensamento em educação, como os autores mesmo dizem, "mais de perto", com as obras *Educação e Conscientização* e *Importância do Ato de Ler*. Retomam o pensamento de Freire quanto ao conceito de conscientização e sua potência, reconhecem que a conscientização está intrinsecamente permeada a um ato de conhecimento, um devir e a um a ser no mundo e com o mundo de forma comprometida.

Trata-se, ao nosso ver, de uma relação unívoca no ato de educar que se configura em uma relação teórica e prática, e se anuncia e materializa como práxis e unidade na aprendizagem. Segundo os autores acima mencionados:

Não entendemos ser possível pensar o processo educativo voltado apenas para o outro(a), para o(a) estudante. Ele passa, em primeiro lugar, pelo próprio educador(a) que se reconstrói nesse processo, cotidianamente, na direção de uma utopia que se renova a cada avanço como uma exigência de reinvenção da vida e das relações humanas (ORLANDO; MESQUIDA, 2021, p. 192).

A educação inclusiva, objeto da nossa investigação e, mais especificamente, o diálogo/prático com Joel, nosso aluno surdocego, e suas experiências de aprendizagem, advém de um movimento histórico de lutas em torno de políticas públicas de acolhimento educacional com a garantia de acesso, permanência e conclusão

na escola. Entretanto, ainda pairam sobre os pressupostos orientadores desta modalidade uma distância marcante para que a vivência na escola e a inclusão ocorram de fato.

Sisson (2009) baseia-se em Freire e na sua ética libertadora como norteadora para uma nova escola que é preciso criar, na qual rejeita qualquer forma de discriminação. A autora expressa que é preciso priorizar a educação como formação ética, ressaltando a autonomia e a dignidade como valores perenes e fundamentais. Uma educação que tenha o objetivo de que todos os alunos, com ou sem deficiência, possa aprender e se desenvolver.

Nessa esteira de pensamento, há que ser observado o movimento de formação de professores e professoras para a pedagogia da libertação em Freire, como anúncio de uma escola mais justa que sofre as influências de uma sociedade desigual e ainda excludente, pois é nesse espaço formativo da escola que se dão as relações de aproximação em uma ética de respeito a si e ao outro. Para Paulo Freire, precisamos ser capazes de:

Comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos tornamos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (FREIRE, 2007, p. 89).

É nesse contexto de busca por uma educação escolar mais justa e para todos que fazemos a leitura dos escritos de Vygotsky (1997), ressaltando a necessidade de uma nova compreensão a respeito da pessoa com deficiência, bem como, de conhecê-las para uma mediação intencional, com o objetivo de superação das dificuldades impostas.

As deficiências não são impeditivas ao desenvolvimento humano, Vygotsky (1997, p. 15, tradução nossa) afirma que "[...] o mais importante é que junto com defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo". Assim, o processo de compen-

sação é orientado a partir das dificuldades que a deficiência impõe ao indivíduo na sua relação com o meio e, da busca pela superação dessas dificuldades.

A superação das dificuldades impostas pela deficiência depende da qualidade das mediações pelas quais as pessoas com deficiência são expostas. Góes (2002), baseada nos escritos de Vygotsky, explica que na escola estas mediações devem estar permeadas na compreensão de que:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento (GÓES, 2002, p. 105-106).

Ao conceber que todas as pessoas aprendem, independentemente das deficiências que possuem, mas, para que a aprendizagem ocorra, os caminhos alternativos e recursos especiais são imprescindíveis, será preciso conhecer o aluno. Ao conhecer o aluno, suas especificidades e singularidades, será possível que o professor organize suas mediações com a utilização de materiais adaptados, o destino de tempo diferenciado para as atividades ou avaliações, as formas de comunicação necessárias.

No ambiente escolar, esta compreensão vai ser cara aos professores e estudantes com deficiência. Para Bondezan (2012),

A mediação envolve uma série de fatores como a relação de diálogo, de superação, de apoio, resultando em um aprendizado mútuo. A mediação é um processo em que o professor, ao mesmo tempo em que ensina o aluno, aprende com ele. É um processo dinâmico, que traz ao professor que trabalha com alunos com NEE [necessidade educacional especial] a oportunidade de refletir sobre suas ações, um aprendizado que ele não alcançaria, sem a convivência com esses educandos (BONDEZAN, 2012, p. 194).

Para que este conhecimento e aprendizado mútuo se efetive o diálogo é essencial, o aluno deve expor suas dúvidas, suas necessidades, bem como as formas de explicação que facilitam

sua compreensão. Este diálogo pode acontecer com o aluno com deficiência e, também, entre os profissionais que atuam nesse processo de inclusão, ou seja, em um trabalho colaborativo, pois o trabalho pedagógico pressupõe um ensino colaborativo. Nesta perspectiva, essa ação:

[...] consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007, p. 1).

O trabalho colaborativo precisa ser organizado e priorizado no ambiente escolar, pois, é preciso tempo para as trocas e diálogos entre os alunos e os profissionais da educação de ensino comum e ensino especializado.

No espaço restrito de um artigo científico tentamos demonstrar que a educação especial dos alunos surdocegos com síndrome de Usher precisa ser eivada de significação ética, de uma mudança no olhar para novas práticas de inclusão, para além de tergiversação. Baseadas em Paulo Freire e no seu legado ético e formativo, bem como em Vigotsky e a mediação, ouvimos o Joel⁵ e sua trajetória na escola por meio do trabalho realizado em uma sala de recursos multifuncional.

3 Sobre o trabalho realizado em sala de recursos multifuncionais: breve estudo de caso

Entendemos que cada aluno é único e, por isso, precisa ser compreendido e receber mediações intencionais. No entanto, a socialização de experiências, o diálogo, pode contribuir com reflexões e para o planejamento das aulas para um ensino de qualidade.

O aluno Joel estuda em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), Ensino Fundamental e Médio, no Estado do Paraná, e participa no contraturno de atendimento em

uma Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez. A Sala de Recursos Multifuncionais faz parte do atendimento educacional especializado e tem como finalidade “complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 2).

No Estado do Paraná, foram criadas instruções para a organização de atendimentos destinados ao público da educação especial. O aluno surdocego é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez. “A Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, é um Atendimento Educacional Especializado (AEE), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização curricular dos estudantes surdos” (PARANÁ, 2016, p. 1).

Várias adaptações específicas devem ser feitas para atender ao aluno surdocego.

[...] ao trabalhar com alunos com surdocegueira, verificou que eles preferiam materiais impressos e manuseáveis; informação escrita na lousa; fitas de vídeo e slides coloridos; transparências coloridas e em preto e branco. Os alunos preferiram os materiais que podiam usar de perto, elegendo por último os materiais que podem ficar mais distantes e que requerem o uso da visão (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 23).

Percebe-se que os materiais didáticos escolhidos pelos alunos surdocegos, geralmente, utilizam mais o sentido da visão, pois, muitos possuem baixa visão/subnormal e, desta forma, conseguem visualizar melhor. Também existe a necessidade de ter materiais acessíveis, que possam ser manuseados.

É importante registrar que o trabalho pedagógico de um aluno, que tenha uma síndrome como a que estamos relatando, seja pautado em um currículo vivo, no sentido de que deva ser ressignificado para atender a este aluno e seu contexto. Segundo Batista (2021, p. 67):

O currículo do estudante do ensino público, inserido na educação especial, deve ser o mesmo

⁵ Aluno surdocego com síndrome de Usher, com o qual foi realizado o breve estudo de caso sobre o atendimento especializado em sala de recursos multifuncional (2021).

da modalidade de ensino em que esse estudante está matriculado, contudo determinadas deficiências demandam um trabalho distinto por parte do professor, tendo em vista as necessidades específicas desse sujeito.

O desafio da inclusão escolar está em atender as especificidades dos alunos e, para auxiliar este entendimento, destacamos o trabalho com Joel. Vamos falar com e de Joel, um estudante de 22 anos que apresenta perda auditiva sensorial neural de grau profundo, bilateral e baixa visão/visão subnormal. O olho direito apresenta lesão macular e o olho esquerdo apresenta lesão distrófico macular e astigmatismo. De acordo com o laudo médico, ele possui síndrome de Usher. Com o trabalho realizado na Sala de Recursos, foi identificado a síndrome de Usher tipo I.

Segundo Batista (2021, p. 41), "o estudante surdocego é capaz, mas, por causa da limitação imposta pelo corpo, ele necessita de adequação e de um atendimento voltado para sanar as dificuldades enfrentadas". Portanto, esse aluno precisa de um atendimento individualizado, voltado para a surdocegueira. Necessita, ainda, de estratégias metodológicas específicas e recursos diferenciados, e, não menos importante, de um ambiente acolhedor na escola, para que possa sentir-se inserido e participante, dentro das suas possibilidades. Joel frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais.

Há algumas estratégias e materiais adaptados que podem ser utilizados para o ensino de alunos surdocegos e de alunos surdos, tais como: letras ampliadas, imagem com qualidade (contraste), papel com cor preto e letra branca, Braille com ilustrações táteis e ilustrações sensoriais. Para comunicação, na sala de aula, pode utilizar-se: Libras tátil e Libras em campo reduzido.

O trabalho individualizado e o diálogo com Joel contribuem para a compreensão das necessárias mudanças na metodologia por parte do professor, já que desafia as formas de mediação de acordo com suas singularidades.

Joel possui surdocegueira adquirida, pois nasceu e ficou surdo. Frequentou uma escola bilingue para surdo onde aprendeu a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade

escrita. Com o passar do tempo, manifestou nele a baixa visão, por isso, começou a usar a Língua Brasileira de Sinais em campo reduzido e, com o agravamento da perda visual, foi necessária a utilização da Libras Tátil.

Joel possui estágio de surdocegueira pós-linguístico, pois ele adquiriu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, na escola bilingue. Segundo a Helen Keller (2008, *apud* BATISTA, 2021, p. 43) "[...] se ele é pós-linguístico e já domina alguma forma de comunicação, o trabalho com certeza é mais fácil". No entanto, adaptações de materiais, iluminação, utilização de formas diferenciadas de comunicação, são indispensáveis para sua aprendizagem.

Joel tem a síndrome de Usher (tipo I) e, por isso, possui estreitamento do campo visual e cegueira noturna. Para um trabalho mais efetivo com este aluno, foi necessário sala com uma iluminação boa, sem provocação ou incômodo com luz forte. O ambiente não pode ser apertado, pois o aluno pode se machucar devido a visão reduzida.

A Língua de Sinais em campo reduzido é referência para uma pessoa com surdocegueira e síndrome de Usher dos tipos I, II e III. Para a Libras no campo reduzido, há que se ter uma distância pertinente entre o professor da sala de recursos e o aluno, pois Joel não consegue visualizar à curta distância. A sinalização deve estar dentro do limite do seu campo visual.

O alfabeto manual precisa ser realizado devagar, diante de boa iluminação, para a visualização dos sinais. Conforme Cambuzzi e Costa (2016b, p. 109) "[...] o interlocutor deve sinalizar em espaço reduzido para que seus movimentos de mãos e braços não saiam do seu campo de visão". Com isso, devemos ter muito cuidado com o espaço, para que o aluno surdocego tenha acesso à pessoa que está sinalizando.

O uso da Libras Tátil com Joel é bem recente, foram organizadas estratégias para que ele conseguisse acompanhar as mãos. Ele está começando a aprender a usar Língua de Sinais apoiada no punho, devido à sua baixa visão. Cambuzzi e Costa (2016b, p. 111) evidenciam que "[...] a pessoa com surdocegueira segura ou

apoia a sua mão de recepção no pulso do interlocutor para que sinta a mão ativa deslocando-a para o seu campo de visão, já que conserva uma acuidade visual aceitável". É um processo lento a ser construído, para que consiga identificar os sinais e contextualizá-los.

Em um processo de transição, o aluno surdocego utiliza a Libras no campo reduzido e, às vezes, a Libras Tátil. Portanto, na sala de aula, pode-se usar a Libras no campo reduzido para trabalhar e escrever no quadro de giz com letra ampliada. Mas, quando ele realiza atividades em papel impresso com letra ampliada, necessita que a professora bilingue explique como fazer a atividade, então utiliza a Libras Tátil para esta mediação.

Em sua pesquisa, Cambruzzi e Costa (2016b, p. 115) destacam os cuidados que o professor deve ter com as adaptações nas atividades em sala de aula:

[...] propomos exercícios por meio de elementos visuais (figuras), tomando os devidos cuidados com a imagem a ser empregada (clara, sem imperfeição, para que não cause desconforto, ou seja, nítida) e as letras a serem utilizadas (textos, no quadro de giz, nas provas escolares), sem muito rebuscamento, ou seja, fontes definidas, com traçados cheios, para que esses aspectos não interfiram na percepção e, conseqüentemente, no aprendizado.

O professor que conhece o aluno utiliza os recursos a fim de atender as especificidades dele, permitindo acesso ao conhecimento. Na disciplina de português e de Libras, já que o estudante domina a Língua Brasileira de Sinais – Libras e cuja visão ainda o permite ver os sinais, a professora bilingue ministra os conteúdos em Libras e em Língua Portuguesa. Para a atividade na Sala de Recursos Multifuncionais - Surdez, os conteúdos são adaptados com o uso de figuras, de letras ampliadas e cores em contraste. Os recursos em Libras ajudam a compreender melhor os conteúdos, como exemplo, apresentamos a Figura 1.

Figura 1 – Trabalho com diferentes formas de comunicação



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Observamos que há impactos positivos para o aluno com surdocegueira que estuda em escolas regulares com o apoio do atendimento educacional especializado. Ao ser questionado a respeito do ensino em sala de recursos multifuncionais, Joel respondeu: "sempre na quinta-feira de tarde, eu vou à escola para sala de recursos. Me ajudou bastante, aprendi muito. Porque, professoras bilingües me ensinam bastante, por exemplo,

letramento, Libras, português, matemática e vários. Aprendi bastante".

Diante desta fala, é possível perceber que o AEE, por atender às especificidades do aluno, se torna imprescindível para seu aprendizado. Neste atendimento se tem a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos por meio da comunicação em Libras Tátil e Libras em campo reduzido, a utilização de material adaptado, um ambiente

organizado e com iluminação propícia para apreensão dos conteúdos científicos. Por outro lado, encontra barreiras, pois não aprendeu o Braille, o que facilitaria seu acesso aos conhecimentos de forma mais autônoma.

Em relação ao atendimento em sala comum, Joel explica que "a professora não sabe fazer adaptação, ela só dá atividade normal, é difícil para mim. Mas o intervalo, me acompanha para que eu tenha mobilidade para sair. [...] A única que a professora de Libras sabe o que precisa fazer, como adaptar. Ela fez ampliação das letras, utiliza Libras Tátil, comunicação háptica, aumenta imagem, me ensinou bastante os sinais".

A professora da classe comum não domina as formas de comunicação, conhece pouco as formas de trabalho com o estudante surdocego, porque sua presença é recente na escola. Mas está buscando este conhecimento com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Este é um processo lento, pois o tempo para esta troca é a hora-atividade, mas que é insuficiente para todas as demandas que envolvem planejamento, avaliação, atendimento à família. Assim, é um trabalho colaborativo que está sendo iniciado. Dessa forma, o aluno Joel tem sentido a diferença entre a mediação em sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais, o que indica urgentes mudanças.

Cabe destacar que, para que a inclusão seja efetivada, o aluno surdocego precisa interagir com os demais alunos, tema que se pretende ampliar em outro espaço, mas vamos deixar aqui a fala de Joel: "Lá (na escola) tem muito ouvintes, mas não tem nada junto [...]. Me sinto vazio, porque no ano que vem, vai ter aluno novo, eu não sei como vai ter interação. É difícil, precisa paciência". Nesse sentido, cabem mudanças e estratégias para que seja possível a vivência, a troca de conhecimentos, a amizade entre os alunos.

Considerações finais

A inclusão escolar do aluno surdocego exige um gama de estratégias, conhecimentos e trabalho colaborativo, que envolve ações conjuntas em torno de objetivos comuns. É fundamental que

o professor da sala de recursos multifuncionais, o profissional guia-intérprete e os professores da classe comum tenham espaço para trocas. No contexto escolar, o que inclui uma classe de recursos multifuncionais, para que ocorra um trabalho pedagógico colaborativo é necessária atenção ao coletivo como forma de tomada de decisão e apoio às dificuldades inerentes ao ato educativo.

Com o atendimento ao aluno surdocego em Sala de Recurso Multifuncional – Surdez, é possível entender como essa área é um campo muito abrangente, como é necessária a formação de professor para que possa estar preparado para o ensino do estudante surdocego. Os recursos pedagógicos diferenciados, as adaptações curriculares são fundamentais neste processo.

Este artigo, apresenta e traz a luz discussões sobre o acesso com qualidade de um estudante surdocego com uma síndrome que exige mais apuração do trabalho pedagógico. A formação de professores para a educação especial também deve ser amplamente constituída, já que exige um trabalho colaborativo de equipes multiprofissionais para detectar a dificuldade de cada aluno.

O intuito em escrever este estudo, que é parte das pesquisas das autoras, cada uma com sua especificidade, já é uma prática do trabalho colaborativo entre uma estudante de mestrado surda e duas professoras universitárias que estudam a educação especial e a formação inicial e continuada de professores.

O olhar apurado para o "Joel" e suas especificidades junto a uma sala de recursos multifuncionais nos dá ao menos um desenho da atuação e das estratégias necessárias para a inclusão desse aluno no mundo da escola, com sua cultura plural. É preciso redimensionar ainda a importância do convívio entre diferentes e o respeito a essas diferenças, no microcosmo que é a escola. Nosso horizonte é de uma aproximação entre escola e universidade para que colaborativamente possamos criar estratégias para uma "nova escola" de pleno acolhimento para todos sem exceção.

Para finalizar, sem a intenção de esgotar este tema, apresentamos o pensamento de Paulo Frei-

re sobre o que é a escola, ou o que deveria sê-la.

Poema: A Escola

Escola é ... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha,
que estuda. Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente, O coordenador é gente, O
professor é gente, O aluno é gente, Cada fun-
cionário é gente.

E a escola será cada vez melhor Na medida
em que cada um se comporte Como colega,
amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente
por todos os lados" Nada de conviver com as
pessoas e depois, Descobrir que não tem ami-
zade a ninguém. Nada de ser como tijolo que
forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é
só trabalhar, É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem, É conviver,
é se "amarrar nela"!

Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fá-
cil! Estudar, trabalhar, crescer, Fazer amigos,
educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos
começar a melhorar o mundo (FREIRE, 2003).

Referências

BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Currículo funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Currículo funcional no contexto da surdocegueira**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimos a surdocegueira: comunicação e educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2013.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Surdocegueira por Síndrome de Usher: Recursos pedagógicos acessíveis**. São Carlos: EdUFSCar, 2016a.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016b.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, Santa Maria, n. 29, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

FIGUEIREDO, Marília Zannon de Andrade; CHIARI, Brasília Maria; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de. Comunicação em adultos surdoscegos com síndrome de Usher: estudo observacional retrospectivo. **CoDAS**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 319-24, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. A escola. **Revista Nova escola**, n. 163, jun./jul. 2003.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve. In: GERALDI, J. W.; CORTEZÃO, L. et al. (org.). **Diálogos através de Paulo Freire**. 3. ed. Porto, Portugal: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2004. v.1, p. 37-52.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina.; SOUZA, Denise Trento Rebello (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2008.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação do Surdocego: Diretrizes básicas para pessoas não especializadas**. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. **Constr. Psicopedag**, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 65-72, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000100007-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2021.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ORLANDO, Evelyn de Almeida e MESQUIDA, Peri. Ressonâncias freireanas: duas experiências de conscientização de si e do outro(as) pela educação. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida e MESQUIDA, Peri (org.). **Paulo Freire: (re)leituras e práticas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 190-206, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARANÁ. **Instrução nº 08/2016**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Curitiba/Paraná: Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, 2016.

SISSON, Daya. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Bioética**, [S. l.], n. 5, v. 1-4, p. 48-62. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbb.v5i1-4.815>. Acesso em: 22 set. 2021.

THOMAS, J. Ensino Além da Visão: ferramentas e estratégias que auxiliam a inclusão do deficiente visual em sala de aula. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. e30304, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/30304>. Acesso em: 22 set. 2021.

VILELA, Elaine Gomes. **Educação de surdocegos**: perspectivas e memórias. Curitiba: Appris, 2020.

VILELA, Elaine Gomes; AZEVEDO, Adriana Barroso; RAMOS, Marcos Henrique Assunção. Surdocegueira e as possibilidades em meio a pandemia por COVID-19. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 16, p. 1563-1576, 29 dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escolhidas** – V: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

Francieli Giza

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Libras pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG), Toledo, PR, Brasil. Mestranda do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Francisco Beltrão, PR, Brasil.

Andreia Nakamura Bondezan

Doutora em Educação, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá, PR, Brasil. Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em Campo Mourão, PR, Brasil.

Denise Rosana da Silva Moraes

Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em Maringá, PR, Brasil. Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

Endereços para correspondência

Francieli Giza

Rua Maringá, 1200

Bairro Vila Nova, 85605-010

Francisco Beltrão, PR, Brasil

Andreia Nakamura Bondezan

Av. Comendador Norberto Marcondes, 733

87302-060

Campo Mourão, PR, Brasil

Denise Rosana da Silva Moraes

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300

85870-650

Foz do Iguaçu, PR, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.