

A inclusão escolar do estudante surdocego em uma escola da rede pública estadual do Recife

Niviane Maria Pereira de Araújo¹
Wilma Pastor de Andrade Sousa²

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do trabalho com adaptações curriculares na prática pedagógica dos professores que atuam com estudante surdocego em sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncionais- SRMF. Utilizamos como referencial teórico a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, além dos autores: Garcia, Mantoan, Sasaki, Van Dijk e outros. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em uma escola da rede estadual de Pernambuco, na cidade de Recife. Foi realizada uma entrevista semiestruturada e duas observações em sala de aula, da qual participaram 6 professores, 1 guia intérprete e 1 estudante surdocego. Concluímos que a política nacional na perspectiva da inclusão educacional favorece sim o estudante surdocego, entretanto as adaptações curriculares não estão acontecendo, conforme orienta essa política.

Palavras-Chave: Inclusão escolar, Estudante surdocego, Adaptações curriculares.

1. Introdução

A escola é um locus social e cultural, responsável pela articulação do conhecimento, da cultura e do contexto social do estudante. Esse ambiente vem sofrendo transformações no decorrer dos últimos anos em relação à inclusão dos indivíduos com deficiência, os quais, anteriormente eram considerados invisíveis na sociedade. Almeida (2006) define pessoa com deficiência aquela que possui significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, múltiplas e outras, decorrentes de fatores congênitos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social, e que por essa razão, enfrentam várias barreiras, tais como: arquitetônica, comunicacional, social e atitudinal. É importante ressaltar que à medida que se proporciona acessibilidade, essas barreiras são quebradas.

Conforme nos orienta a norma técnica NBR 9050:2004 (p. 2), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), “acessibilidade” é definido como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. nivianemaria@hotmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido orientadora do primeiro autor deste artigo. wilmapastor@gmail.com

edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. O termo “acessível” implica tanto acessibilidade física como de comunicação. Nessa perspectiva é preciso pensar em uma reforma da escola, em vários aspectos, sendo: edificação, mobiliário, recursos didáticos, práticas pedagógicas e currículo.

A educação especial na perspectiva inclusiva, enquanto modalidade de ensino, visa ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Tendo como objetivo, diferentes alternativas de atendimento, utilizando diversos recursos educacionais especializados, e estratégias de apoio para superar ou minimizar as dificuldades do estudante. Segundo Guenther (2003), a política de inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula comum representa o desenvolvimento do potencial dessas pessoas, respeitando as diferenças e necessidades de cada estudante.

Diante das leituras sobre inclusão, verificam-se marcos históricos e normativos em combate a exclusão social das pessoas com deficiência. A existência dos excluídos perpassa da história antiga, na qual as pessoas eram vitimadas pela rejeição ou eliminação e pela proteção assistencialista, até algumas décadas atrás, a invisibilidade da pessoa com deficiência ainda era muito presente na sociedade. Graças aos movimentos, congressos e declarações relacionadas à inclusão social, e com os avanços tecnológicos e científicos associados à mudança de atitudes da sociedade, veio a facilitar as conquistas dessas pessoas em conviver como qualquer outra pessoa, rompendo as barreiras existentes.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre a inclusão do estudante surdocego no ensino regular e questionar se a política nacional na perspectiva da inclusão favorece o educando com surdocegueira, se as adaptações curriculares têm proporcionado ao educando surdocego a inclusão educacional, e em que medida as Salas de Recursos Multifuncionais - SRMF contribuí para o desenvolvimento educacional do surdocego. Tendo como objetivo geral, analisar a importância do trabalho com adaptações curriculares na prática pedagógica dos professores que atuam com estudantes surdocegos em sala de aula comum e na SRMF. E tem como objetivos específicos: descrever as condições de acessibilidade do estudante surdocego no ambiente escolar, investigar as condições de inclusão do estudante surdocego na sala de aula comum e na SRMF e verificar se os recursos e a metodologia de ensino utilizados com esses estudantes são adequados. A nossa hipótese é a de que o estudante surdocego não tem as mesmas oportunidades de ensino aprendizagem que os estudantes sem deficiência na sala de aula comum, embora tenhamos uma política nacional na perspectiva de inclusão.

A motivação inicial para a realização desta pesquisa surgiu do meu interesse na área de Educação Inclusiva, pois em 2007 fiz um curso básico (I e II) de Língua Brasileira de Sinais – Libras. E, após ingressar na UFPE, no curso de Pedagogia, interessei-me pelo Sistema Braille, cursando, assim, o componente curricular Braille e suas Tecnologias, aumentando, portanto, o meu interesse nessa área. Posteriormente, resolvi cursar Tiflogia que consiste em um estudo mais aprofundado sobre a instrução intelectual e profissional das pessoas com deficiência visual. Após o contato com essas duas áreas, decidi realizar um estudo aprofundado sobre a surdocegueira. Um aspecto importante a destacar é o número reduzido de estudos nesta área. Fato que fomentou a minha vontade em estudar mais sobre essa deficiência e poder contribuir com as minhas pesquisas para a sociedade inclusiva.

Este estudo possui relevância, principalmente, por ter como resultado levar ao conhecimento do professor um entendimento de como incluir estudantes surdos nas salas de aulas. Para garantir uma inclusão educacional é necessário que os estudantes surdos possam se desenvolver com as mesmas oportunidades/condições que os estudantes sem deficiência, criando assim uma situação de equidade de oportunidades para todos.

2. Discussão Teórica

2.1 Surdocegueira

Nesse item, iniciamos com um breve histórico sobre as mudanças da terminologia da deficiência surdocegueira, conforme Maia (2004, p.5):

Desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1.800, conforme apresentação feita no Curso da Centrau (Centro de Reabilitação da Audição do Paraná) em 1996, por profissionais da Sense Internacional - Inglaterra, as seguintes denominações foram usadas: Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Surda com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial e finalmente surdocegueira. A aceitação do termo surdocego e surdocegueira sem hífen em 1991 foi proposta por Salvatore Lagati que defendeu na IX Conferência Mundial de Örebro - Suécia, a necessidade do reconhecimento da surdocegueira como deficiência única.

Encontramos na literatura várias definições para a surdocegueira, dentre eles destacamos o que é adotado pela 1ª Conferência Mundial Hellen Keller, (KINNEY, 1997, p. 21) que diz: “Surdocegos são os indivíduos que têm uma perda substancial de audição e visão, de tal modo que a combinação das suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais. Diante desse conceito, podemos

inferir que essa deficiência provoca uma série de complicações no desenvolvimento comunicacional e social.

Para melhor entendimento sobre a deficiência, destacamos algumas causas que ocasionam a surdocegueira, como por exemplo: HIV, Rubéola Congênita, Sarampo, Caxumba, além de síndromes como: AVC, Charge e Usher. Podendo ainda ser adicionada com qualquer outro tipo de deficiência.

Foram destacadas definições sobre a deficiência auditiva e visual. De acordo com a redação dado pelo Decreto n° 5.296 de 2004.

A deficiência auditiva é classificada como: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. E a deficiência visual é classificada por: cegueira- na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A surdocegueira, de acordo com Maia (2003, p.53), é uma deficiência única e não somatória da surdez e cegueira. É na verdade a combinação da deficiência visual e auditiva concomitantemente em diferentes graus de perdas auditivas ou visuais. Diante do exposto, identificamos 6 grupos que identificam a deficiência surdocegueira, como: Cegueira congênita e surdez adquirida; Surdez congênita e cegueira adquirida; Cegueira e surdez congênita; Cegueira e surdez adquirida; Baixa visão com surdez congênita; Baixa visão com surdez adquirida.

Existem dois tipos de surdocegueira: o tipo pré-linguístico e o pós-linguístico. Esses tipos levam em consideração a questão da aquisição de uma língua. O surdocego pré-linguístico é aquele que já nasce com a deficiência ou que adquire antes da aquisição de uma língua. Já o pós-linguístico é aquele que adquire a deficiência depois de ter uma língua formada.

Cader e Costa (2000, p.68) complementam dizendo que:

o surdocego necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais, descobrindo sua via de acesso ao saber historicamente elaborado pela humanidade, bem como descobrindo como manter trocas significativas e necessárias à sua sobrevivência. (...) A falta ou pouca estimulação dessas competências poderá prejudicar a participação ativa da pessoa surdocega no ambiente social, e a carência dessa interação poderá limitar a capacidade sensorial dos outros sentidos em seu desenvolvimento, uma vez que a audição e a visão impulsionam condições viabilizadoras da interação.

Nessa mesma direção, o Decreto nº 5.296 de 2004, inciso III, defende um atendimento individualizado para pessoas surdocegas, proporcionado por guias-intérpretes³ ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento. Corroborando sobre a importância do guia intérprete, Garcia⁴ (2008, p. 32) defende que:

o acesso a um guia-intérprete compreendido como recurso comunicativo, pois se tratando de Surdocegos, por mais que a intelectualidade esteja preservada e sendo este linguisticamente apto a várias formas de comunicação, é imprescindível o acompanhamento de um profissional habilitado em guaiinterpretação para que o processo ensino-aprendizagem se efetive.

Isto posto, a presença de um guia intérprete em sala de aula é de extrema importância e a indispensabilidade de um atendimento individualizado em uma SRMF no contra turno fornecerá ao estudante surdocego um atendimento que explore o ensino aprendizagem potencializando o desenvolvimento comunicacional, pessoal e social, com a finalidade da autonomia da pessoa surdocega.

Van Dijk⁵ (1968) defendia a teoria do desenvolvimento da consciência da criança surdocega e com múltipla deficiência, por meio de símbolos e desenvolveu uma abordagem denominada de coativa que valorizava o movimento com e sem apoio, estimulando o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação da criança com o ambiente.

A estratégia co-ativa ocorre mediante estimulação sensorial, que inclui, entre outras ações, toques frequentes, tentativas de manter contato visual (mesmo que a criança seja cega, é importante desenvolver a postura do globo ocular), estimulação da participação em brincadeiras infantis, mobilidade conjunta com o adulto, união de atividades motoras entre a criança surda-cega e o mediador e uso constante de formas diversificadas de comunicação (fala, gesto, tensionamento ou relaxamento muscular, postura corporal, sinal, objetos, entonação verbal, expressão facial) (CADER; COSTA 2010, p. 43).

Van Dijk (1968, p. 85) classifica em seis fases o desenvolvimento da linguagem simbólica da criança surdocega. Essas fases são: nutrição, ressonância, movimento co-ativo, referência não representativa, imitação e gesto natural. O objetivo dessas fases é viabilizar

³**Guia- intérprete-** é aquele profissional que serve de canal de comunicação (audiovisual) entre o Surdocego e o meio no qual ela está interagindo e tem como papel fundamental compreender a mensagem em uma língua, extraindo o sentido através do conteúdo lingüístico e contextualizar o sentido na língua de destino. Também descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação e facilitar o deslocamento e a mobilidade do Surdocego no meio.

⁴**Alex Garcia-** Pessoa Surdocega. Presidente da Agapasm (www.agapasm.com.br). Especialista em Educação Especial. Vencedor II Prêmio Sentidos. Rotariano Honorário - Rotary Club de São Luiz Gonzaga-RS. Líder Internacional para o Emprego de Pessoas com Deficiência. Professional Program on International Leadership, Employment, and Disability (I-LEAD) Mobility International USA - MIUSA. E-mail: contato@agapasm.com.br Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4055194419684987>

⁵ **Van Dijk-** Os estudos de Dijk foram embasados pelos teóricos: Piaget (1982) que defendia a interação sensorio-motora e a manipulação dos objetos vinculados à ação para o desenvolvimento das representações simbólicas e por Vygotsky (1995) com a abordagem de valorizar as primeiras tentativas de comunicação e a organização do ambiente.

condições de aprendizagem de um sistema de comunicação ampliando as potencialidades de interação do surdocego com o ambiente, buscando atingir níveis mais elaborados do desenvolvimento humano. A primeira é *nutrição*: o processo de aproximação deve ser priorizado, pois constitui a base do sentimento de segurança e confiança, condições que influenciarão e determinarão o sucesso da intervenção futura. A segunda é *ressonância*: que consiste na interação com a criança e na introdução de modalidades alternativas de comunicação, fazendo com que a criança surdocega perceba a influência e os efeitos de seus movimentos no corpo do outro. A terceira é o *movimento co-ativo*: tem como objetivo ampliar a ação motora da criança por meio do espaço, desenvolvendo a habilidade de antecipação dos acontecimentos em uma área determinada. A quarta é a *referência não representativa*: orienta a percepção da criança para a relação entre o objeto e uma atividade. A quinta é a *imitação*: essa fase visa à estimulação da criança surdocega na realização das atividades propostas, pela criação, segundo suas possibilidades, dos movimentos e das ações realizadas pelo mediador. E a última, não menos importante, é o *gesto natural*: onde a criança começa a conquistar o controle voluntário sobre seus movimentos, transformando-os em instrumentos na interação com seu ambiente.

Na prática escolar é necessário estabelecer uma rotina aos estudantes surdocegos, considerando as seis fases citadas acima, pois dessa forma ajuda a memorizar onde estão dispostos os objetos, facilita também na orientação e mobilidade dos estudantes, no decorrer das atividades do dia a dia. Promovendo dessa forma o desenvolvimento da comunicação entre a criança surdocega e o ambiente.

2.2 Inclusão educacional

A inclusão representa um avanço em relação à invisibilidade da pessoa com deficiência frente à sociedade, pois antigamente as pessoas com deficiência eram excluídas do meio social e marginalizadas pelas diferenças. Diante dessa realidade, foram emergindo grupos em defesa das diferenças, com isso surgiu a integração social, a qual pregava que a pessoa com deficiência deveria ter as mesmas oportunidades e equidade que as pessoas sem deficiência, podendo assim ter uma vida com dignidade.

Um paradigma bem debatido nos últimos anos é a integração escolar, alguns defendem a ferro e fogo, outros criticam, alegando ter sido um passo muito pequeno em relação aos direitos da pessoa com deficiência, pois continuava a haver segregações. Nesse estudo, não

aprofundamos no tema integração escolar, foi realizado apenas a explanação do conceito para podermos fazer a relação com a inclusão educacional.

A integração escolar era considerada como um processo de vários níveis, com utilização de meios segregadores que focavam no desenvolvimento das potencialidades de cada estudante com deficiências particulares, preparando-o para a convivência em sociedade. A integração escolar tinha como finalidade adaptar o estudante com Necessidade Educacional Especial - NEE aos recursos da escola regular e não adaptar a escola ao estudante com deficiência.

Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Nesse contexto, no paradigma da integração escolar, a escola não se preocupava como seria a recepção que os professores e estudantes sem deficiência teriam (barreira atitudinal), nem com as barreiras arquitetônicas existentes, nem com o currículo e as propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois de certa forma, segregava o estudante com NEE dos demais estudantes. Dessa forma não havia uma qualidade/ equidade no ensino, pois o ensino só focava na preparação do estudante com deficiência em relação à autonomia na vivência em sociedade.

Nessa direção, para Sasaki (1997, p.42) a inclusão social é:

um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais.

Ao refletir sobre a problemática da inclusão, convém citar a Constituição Federal de 1988, que dispõe em seu artigo 5º, *caput*: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Norteando-se pelo princípio da igualdade e da isonomia, esse artigo fala também em “Dar tratamento isonômico às partes, significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994) refere-se às diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas direcionadas para a inclusão na educação. Elencando a importância no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência em estudar com pessoas sem deficiência, proporcionando a solidariedade, igualdade de oportunidades e respeito entre

os atores escolares e na sociedade como um todo. Segundo esse documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter e que o currículo deverá ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Portanto as escolas devem prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

Além das orientações legais, é importante ressaltar que a efetivação da inclusão educacional depende principalmente da mudança interior do indivíduo com e sem deficiência, do respeito às diferenças e a eliminação por definitivo de todo e qualquer tipo de barreiras que venham a dificultar a vida da pessoa com NEE.

De acordo com Mantoan (1997, p.145), “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Nessa perspectiva, é necessário pensar que a inclusão não deve estar só no papel, mas sim no cotidiano escolar, onde os atores escolares (estudantes, professores, gestão, funcionários, pais e a comunidade) possam vivenciar práticas inclusivas que proporcione para a pessoa com deficiência um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento cognitivo e emocional. É a partir dessa reflexão que discutiremos a seguir sobre as Salas de Recursos Multifuncionais.

2.3 Salas de Recursos Multifuncionais

É importante a adaptação das escolas regulares à realidade da inclusão social, excluindo todo e qualquer tipo de barreiras (arquitetônica, comunicacional, atitudinal e outras) com a finalidade na valorização da diversidade, no apoio individualizado, no currículo adaptado, ambientes que facilitem a intervenção pedagógica, materiais específicos e a disposição do tempo de acordo com a necessidade de cada estudante. Nesse sentido, “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.12).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) foram instituídas pela Portaria Ministerial nº 13/2007. A implantação deverá ocorrer nas escolas de educação básica das

redes públicas de ensino, onde é realizado, prioritariamente, o Atendimento Educacional Especializado- AEE. As SRMF destinam-se a complementar e/ou suplementar as atividades escolares das crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas em classes regulares de ensino.

A Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, explanando a definição de educação especial e o que o sistema de ensino proporciona a pessoa com deficiência. Nesse contexto, os artigos 58° e 59° tratam da necessidade dos serviços de apoio especializado na escola regular para os educandos com deficiência e a adaptação do currículo, métodos, técnicas e recursos educativos, visando o acesso igualitário no ensino regular.

Diante deste panorama de uma educação inclusiva é relevante falar sobre a importância da formação do professor que atuará com pessoa com deficiência.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.12).

É pertinente refletirmos sobre a formação dos professores que estão atuando nas salas de aula comum e nas salas de recursos multifuncionais, visto que a formação voltada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva influencia potencialmente na práxis pedagógica em sala de aula, sendo um dos facilitadores de uma educação com qualidade e igualitária. Em consonância, a LDB 9394/96 em seu art. 62 defende que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Na perspectiva de Educação Inclusiva, a SRMF, tem como objetivo: certificar a equidade de condições de acesso aos estudantes com deficiência à sala de aula comum. É relevante ter um suporte pedagógico, com recursos inclusivos, às escolas com salas comuns, com a finalidade de atender as necessidades educacionais de cada estudante, com um trabalho harmonioso, potencializando a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, como um ensino complementar.

O Decreto N°7.611, de 17 de novembro de 2011, define as diretrizes e os objetivos/serviços que o atendimento especializado deve prestar. E as providências para que a Educação as pessoas com deficiência se efetive com qualidade, visando à formação dos profissionais da escola na perspectiva de uma educação inclusiva e provendo uma adequação arquitetônica com foco na acessibilidade. Nos art. 3° e 5° a abordagem é sobre a eliminação de qualquer tipo de barreira no processo de ensino/aprendizagem e a implantação de SRMF dotado de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, sempre visando à produção e distribuição de recursos educacionais acessíveis que possibilitem o acesso ao currículo.

De acordo com o que foi dito anteriormente, a SRMF deve proporcionar apoio pedagógico, que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motora e comunicacional. E deve organizar os materiais utilizados em sala de aula regular, adaptando-os as necessidades de cada estudante.

Os ambientes deverão ser adequados à diversidade das crianças, ou seja, isentos de barreiras arquitetônicas, adaptados em termos visuais e sinalizados com referências indicativas do local. Para isso, faz-se necessário utilizar materiais apropriados às necessidades do educando, tais como cores contrastantes, texturas diferenciadas, objetos de referência que facilitem a mobilidade e a identificação dos locais pelos educandos. (BRASIL, 2006, p. 43)

A Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, define essa modalidade da Educação Básica como uma proposta pedagógica que visa o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, mediante as suas construções. Os art. 8° e 12° dispõem sobre a preparação e as providências que a escola deve tomar para adequar-se ao Atendimento Educacional Especializado- AEE e prover também como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a organização/ adaptação do currículo, a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais no processo educativo e acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização do sistema Braille e a LIBRAS, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, e sempre considerando as necessidades educacionais de cada estudante.

Nesse contexto, Garcia (2008, p. 93 a 96) defende formas de comunicação ajustadas à capacidade perceptiva de uma pessoa com surdocegueira, visando uma inclusão educacional com qualidade e equidade.

- **Alfabeto datilológico** - As letras do alfabeto se formam mediante diferentes posições dos dedos da mão.

- **Guia Intérprete** - O profissional deverá possuir fluência em pelo menos duas línguas e conhecer o modelo de comunicação usual da pessoa Surdocega que está a apoiar para que possa desempenhar satisfatoriamente seu papel.
- **Língua de sinais tátil** - Corresponde à língua de sinais, adaptadas ao tato, através do contato das mãos da pessoa surdocega com as mão do interlocutor.
- **Língua de sinais em campo visual**- Com o campo da visão reduzido o surdocego interpreta os sinais por meio dos movimentos do interprete.
- **Sistema Braille Tátil** – Sistema alfabético baseado no sistema Braille tradicional de leitura e escrita adaptado de maneira que possa ser percebido pela pessoa surdocega através do tato.
- **Tablitas de comunicação** - é um meio de comunicação feito de plástico resistente com letras em relevo, números ordinários e caracteres em braille. A pessoa com surdocegueira coloca o dedo indicador nas letras estabelecendo a comunicação.
- **Tadoma** - Consiste na percepção da língua oral emitida, onde a pessoa surdocega utilizando geralmente o dedo polegar, colocado suavemente sobre os lábios e os outros dedos mantidos sobre a bochecha, a mandíbula e a garganta do interlocutor.
- **Telletouch**- Este aparelho tem teclado de uma máquina braille e um teclado normal, onde levantam na parte de trás do aparelho uma pequena chapa de metal, a cela braille, uma letra de cada vez. É um dos principais meios de interação do surdocego com outras pessoas.

3. Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, abordando a estratégia de estudo de caso. Pois de acordo com André (2005, p. 47):

O desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases: a fase exploratória - momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada pra definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e a fase de análise sistemática dos dados, traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, podendo ser em algum momento conjugada uma ou mais fase, ou ate mesmo sobrepor em outros, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa.

Foi realizada entrevista semiestruturada e duas observações da prática escolar, pois são instrumentos eficazes para o levantamento de dados, referentes às condições de inclusão escolar do estudante surdocego na sala de aula comum.

O campo de pesquisa foi em uma escola da rede estadual de Pernambuco, na cidade de Recife. Participaram desta pesquisa oito sujeitos: uma professora do 5º ano do ensino fundamental, três professoras do 6º ano do ensino fundamental das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, dois profissionais da SRMF, um guia intérprete e um estudante surdocego. Para preservar a identidade dos profissionais faremos referência aos mesmos nos resultados e discussões, da seguinte forma: P1, P2, P3 e P4 para professores da sala de aula comum, PSR1 e PSR2 para professores da SRMF e GI para guia intérprete.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, a fim de permitir o registro das falas dos sujeitos em tempo real e de forma fidedigna. Pois de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

O objetivo da entrevista foi analisar as condições do processo de inclusão educacional do estudante surdocego. A entrevista semiestruturada composta pelas seguintes dimensões: perfil do estudante, perfil dos professores (grau de estudo e tempo de atuação), o processo de inclusão (currículo, adaptações em sala de aula, metodologia utilizada, SRMF) e condições necessárias à acessibilidade. Para assim, podermos entender como a inclusão do estudante surdocego se efetiva na prática, foram analisadas as respostas dos participantes que trabalham com o estudante surdocego, considerando às dificuldades encontradas no processo de inclusão educacional.

A observação teve como finalidade analisar dados não constante no roteiro das entrevistas realizadas, considerando a variedade de informações e a aproximação com os sujeitos. Foram realizadas anotações detalhadas sobre os tipos de acessibilidade que a escola possui, as quais foram organizadas e classificadas pela: descrição do ambiente, dos sujeitos, das atividades e das práticas educacionais.

4. Resultados e Discussão

Nessa sessão apresentaremos os resultados e discussões da entrevista e observações feitas com os participantes deste estudo, confrontando-os com as pesquisas bibliográficas já apresentadas. Para isso realizamos a categorização das respostas por dimensões, sendo elas: 1) perfil do estudante 2) perfil dos profissionais, 3) processo de inclusão, 3.1) fatores que

facilitam e dificultam a inclusão, 3.2) adaptações curriculares, 3.3) contribuições da SRMF para o ensino aprendizagem do estudante surdocego 4) condições de acessibilidade na instituição para o estudante surdocego. Para em seguida apresentar o quadro de observações realizadas em sala de aula.

1) Perfil do estudante participante

O estudante é uma pessoa surdocega, está cursando o 6º ano do ensino regular, tem 14 anos de idade, com diagnóstico oftalmológico de baixa visão no olho esquerdo e cegueira no olho direito, além de surdez congênita. Do ponto de vista da linguagem, consideramos que ele é pré-linguístico, encontra-se aprendendo a Libras e ao mesmo tempo a Língua portuguesa na modalidade escrita.

O Quadro 1, apresentado a seguir, traz dados dos participantes deste estudo referentes à disciplina e ano que leciona, formação, experiência profissional e tempo de atuação no exercício do magistério.

Quadro 1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.

	Disciplina	Ano de ensino	Formação	Tempo de Atuação
P1	Todas as disciplinas	5º ano (antiga 4º série) Ano: 2014	Letras, com especialização em Docência em Libras.	25 anos.
P2	Ciências	6º ano Ano: 2015	Ciências Biológicas possui Mestrado em Biologia Animal.	15 anos.
P3	Matemática	6º ano Ano: 2015	Biologia possui Mestrado em Ciências Florestais.	17 anos.
P4	Português	6º ano Ano: 2015	Letras, com especialização em Docência no Ensino Superior, está cursando a segunda especialização em Educação Especial.	3 anos.
PSR 1	SRMF	5º e 6º ano 2014/ 2015	Letras- Libras, com especialização em Educação Especial	12 anos.
PSR 2	SRMF	5º e 6º ano 2014/ 2015	Doutora em Ciências da Educação	31 anos.
GI	Guia Interprete	6º ano Ano: 2015	Letras, com especialização em Educação Especial, técnico em Braille e técnico em interprete de Libras.	5 anos.

Fonte: Niviane Maria Pereira de Araújo e Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015).

Conforme o Quadro1, destacamos o fato de todos os profissionais possuírem pós-graduação, sendo P1, P4, PSR1 e GI com especialização na área de educação inclusiva, elemento que contribuirá na práxis pedagógica em sala de aula, pois o professor tem uma compreensão diferenciada em relação à adaptação curricular, e na metodologia que deve realizar com o estudante surdocego. Os demais professores: P2, P3 e PSR2 possuem mestrado

e doutorado em diversas áreas. É importante salientar que os mestrados de P2 e P3 seguiram linhas diferentes da educação, elemento que poderá implicar na práxis de ensino aprendizagem em sala de aula comum com pessoas com deficiência. Conforme Brasil (2008), o professor atuante em salas inclusivas deverá ter conhecimentos gerais e específicos da área de educação especial para prática docente.

Outro ponto a ser analisado é o tempo de atuação em sala de aula com pessoas com deficiência, pois assim podemos comparar as formas diferenciadas da práxis de ensino com a experiência do professor entrevistado. Dos 06 professores participantes, 05 têm mais de 10 anos de experiência em ensino. Esse dado nos leva a pensar que eles têm estratégia didático-metodológica para viabilizar a inclusão em sala de aula.

O quadro a seguir apresenta os fatores que facilitam e que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula comum:

Quadro 2. Concepção dos participantes sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula comum.

Inicialmente deverá ser acompanhado fora da sala de aula comum	PSR2
Desafio em relação à comunicação	P1, P2, P3, P4 e PSR1
Não há capacitações, oficina, reciclagem, uma preparação em geral, por parte da escola e nem do governo.	P1, P2, P3, P4, PSR1 e PSR2
A não retenção do estudante no sistema de ensino	P1, P2, P3, P4, PSR1, PSR2 e GI
O governo não oferece materiais adaptados, o professor tem que realizar adaptações retirando de sua própria renda	P1, P2, P3, P4
O quantitativo alto de estudantes na sala de aula comum	P1, P2, P3, P4

Fonte: Niviane Maria Pereira de Araújo e Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015).

Chamamos a atenção para o fato de que os fatores facilitadores não aparecerem nas respostas dos entrevistados, diante desse resultado, podemos concluir que os profissionais participantes só encontraram dificuldades em trabalhar com estudante surdocego.

A PSR2 defende um atendimento educacional especializado, em princípio fora de uma sala de aula comum, para o estudante com surdocegueira adaptar-se socialmente. Na opinião dela, o estudante não passou por um processo de adaptação social, de estimulação dos sentidos, por esse motivo ele deve ser acompanhado individualmente para depois haver a inclusão em uma sala de aula comum, e assim evitar a exclusão de etapas no desenvolvimento do estudante. Contrário a esse pensamento, a Declaração de Salamanca (1994) defende uma educação inclusiva em que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter.

Em relação aos desafios em sala de aula, os profissionais P1, P2, P3, P4 e PSR1 concordam que há ausência de interação comunicacional entre professor e estudante em sala de aula, pois o guia intérprete de Libras é o único profissional que interage diretamente com o estudante surdocego, ocasionando um impasse, uma vez que o estudante ainda está aprendendo a Libras, fator que dificulta a comunicação, até mesmo com o guia intérprete.

Outro aspecto importante é a reclamação de todos os professores em relação à omissão de apoio por parte do governo e da escola para efetivação de uma educação inclusiva, em que há carência de capacitações, oficinas e reuniões que trabalhem a questão das práticas pedagógicas realizadas com estudantes com deficiência, e a importância de se trabalhar com materiais adaptados para facilitar a compreensão desses estudantes. Verificamos diante dos resultados, que a escola campo de pesquisa está em desacordo com o que a LDB 9394/96 no art. 62 discorre em relação à garantia de uma formação continuada aos profissionais de educação básica. Em relação a isso podemos inferir como formação continuada as capacitações, oficinas e grupos de estudos que discutam sobre deficiência, e como esses estudantes devem ser trabalhados pedagogicamente. Percebemos que ainda não está havendo uma verdadeira inclusão, pois de acordo com Mantoan (1997) a inclusão educacional não se limita a ajudar o estudante com suas dificuldades, mas para apoiar a todos da comunidade escolar.

Outro ponto a ser destacado é que todos profissionais concordam que a progressão do estudante, ou seja, a não retenção, dificulta muito o processo de ensino aprendizagem. Destacamos dentre os entrevistados o depoimento de PSR2 a esse respeito ao dizer: *“o estudante surdocego não está no ano adequado ao seu desenvolvimento. Pois há um sistema educacional em que alguns anos do ensino o estudante não pode ser retido e isso acaba levando o estudante passar por uma progressão, uma vez que esse sistema não permite a reprovação, vai passando o estudante, deixando queimar etapas onde ele poderia ter aprendido melhor, e aí ele chega num ano avançado, sem o conhecimento para tal, daí a dificuldade de obtermos um melhor resultado”*.

Além de todos os entrevistados terem respondido que essa progressão, ou seja, a não retenção do estudante, dificulta a inclusão, podemos analisar que a fala de PSR2 enfatiza isso, e coloca essa questão quase como um desabafo. Isso nos leva a pensar sobre de que maneira essa retenção do estudante está sendo trabalhada. Será que esses profissionais têm clareza de que a progressão não acontece simplesmente por acontecer, que os estudantes passam de ano, mas que essa progressão exige um acompanhamento, um planejamento individualizado naqueles casos que os estudantes têm um domínio de um conteúdo daquela série, mas não de

outro conteúdo? Para eles não ficarem retidos nessa série, repetindo todas as disciplinas, a ideia é progredir de onde eles pararam e não de repetir tudo. Será que esses profissionais têm clareza sobre isso? Precisamos refletir sobre esse aspecto também.

Outro elemento importante a ser discutido é o quantitativo alto de estudantes em sala de aula comum, pois nas respostas a entrevista, todos os professores concordam que esse é um complicador existente nas escolas públicas, o qual dificulta o processo de ensino aprendizagem e a ausência da atenção ao estudante com deficiência, delegando a práxis pedagógica ao profissional guia intérprete. O relato da P2 descreve essa situação quando diz: *“o problema de uma educação inclusiva é que temos em uma sala de aula com 40 alunos que ouvem e falam até de mais, todos com os sentidos perfeitos e com um aluno com surdocegueira. Então, eu que tenho que saber como trabalhar com esse ‘UM’ e ao mesmo tempo tenho que saber como trabalhar com todo o resto, pois não tenho quem me ajude a trabalhar com o restante dos alunos”*.

Essa angústia dos professores de ter uma sala numerosa, que de fato não é fácil quando esse profissional trabalha de forma geral, mas temos estratégias que facilitam a práxis de ensino, que é justamente a forma de agrupamento dos estudantes por nível em determinadas atividades, trazer os estudantes que têm desenvoltura maior nos estudos e eles funcionarem como monitores em sala de aula. Então devemos refletir a partir desse relato, como é que está sendo a dinâmica de trabalho desses professores? Em que medida eles estão discutindo a heterogeneidade em sala de aula? Como está sendo a forma de agrupamento desses estudantes?

Sabemos que não é fácil trabalhar em uma sala inclusiva com estudante com deficiência, em que esse estudante vai progredindo sem saber, mas é necessário pensar em como está sendo realizado o planejamento. Será que o professor está pensando no desenvolvimento do estudante surdocego? Podemos perceber que são elementos que esses profissionais se angustiam por não terem uma formação continuada com foco no processo de inclusão, ou até mesmo se pensarmos em uma sala de aula comum, que não tem estudante com deficiência, existem esses problemas de quantitativo alto em sala de aula, temos também as reclamações recorrentes à progressão do estudante. Então, podemos constatar que essa angústia ocorre por falta de formação continuada, pois essas reclamações são independentes se os professores têm um estudante com deficiência ou não, em sala de aula, e outro elemento a ser destacado é que esses profissionais são experientes na área da educação, pois essas questões são básicas na práxis de ensino.

O quadro a seguir apresenta as respostas dos profissionais sobre as adaptações que realizam na metodologia e nos materiais utilizados em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem do estudante surdocego.

Quadro 3. Respostas dos participantes sobre as adaptações curriculares

Não realizo adaptações na minha metodologia de ensino	P2, P3 e P4
Imagem, materiais concretos, escrita em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.	P1, PSR1 e PSR2
Atividades referentes à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética- SEA	GI

Fonte: Niviane Maria Pereira de Araújo e Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015).

É notável que as professoras P2, P3 e P4 não se preocupam com uma metodologia diversificada, na qual as atividades realizadas em sala de aula devem ser adaptadas com materiais específicos à surdocegueira. Para justificar essa postura, eles argumentam que o profissional Guia Intérprete de Libras é o único responsável no processo ensino aprendizagem do estudante surdocego, e que não podem desprender o seu tempo para realizar determinadas adaptações para apenas um estudante, quando tem um profissional específico para um estudante com deficiência. O profissional P3 expõe esse cenário ao falar: *“nós professores temos limitações em relação ao planejamento de uma aula inclusiva, pois temos profissionais que ficam em sala de aula (guia intérprete), que são responsáveis para realizar essas atividades específicas a esses alunos, e eu sou apenas uma professora aulista. E eu não sei trabalhar com materiais específicos para pessoas surdas e cegas. Já o guia intérprete deve procurar um atendimento que englobe essas duas deficiências, utilizando materiais específicos, pois ele é responsável pelo estudante”*.

O que podemos perceber é que há uma desvinculação da prática de ensino desses profissionais, no que é colocado pela Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, na qual provê adaptação do currículo e acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização do sistema Braille e a Libras, sem prejuízo no ensino aprendizagem do estudante surdocego com a finalidade de uma educação igualitária e qualitativa.

Percebemos também que a P1 demonstra uma sensibilidade na metodologia de ensino à deficiência do estudante com surdocegueira, tendo as mesmas dificuldades que qualquer outro professor possui, como o quantitativo alto de estudantes sem deficiência em sala de aula e a progressão do estudante. Essa professora administra a carga horária utilizando-a para pesquisas sobre a deficiência e como trabalhar didaticamente com ela. Elemento esse que ajudou a professora a realizar adaptações nas atividades e materiais utilizados em aula. A P1 relata a prática de ensino na aula de matemática, sendo o assunto sobre sólidos que rolam e

que não rolam, ao dizer: *“então eu pegava uma caixinha, configurava e dava pra ele tocar, e aí mostrava que aquele objeto não iria rolar porque tinha vértices e arestas. Ai eu pegava a mão dele e acompanhava o desenho, mostrando as pontas e os extremos, e ainda tinha cuidado de fazer com materiais que demonstrassem o que é áspero de um lado e macio do outro, e depois eu ensinava em Libras as palavras novas que surgiam na aula, ex.: áspero e macio. E assim tive que dá meus pulos, pois tive que fazer várias adaptações no decorrer do ano letivo”*.

Essas adaptações proporcionaram a interação do estudante com o professor, com os demais estudantes e o material utilizado, entendendo como inclusão não apenas a adaptação do conteúdo trabalhado, e sim, a reflexão sobre o papel que o professor deve tomar nas suas atitudes, para ocorrer uma verdadeira inclusão.

Já o guia intérprete assume o papel de suporte para as professoras do ensino fundamental das séries finais, sendo responsabilizado por elaborar atividades que façam com que o estudante se ocupe em sala de aula, embora essas atividades sejam de apropriação ao sistema de escrita alfabética, utilizando materiais com muitas imagens, letras no tamanho 24 Arial e material adaptado para percepção tátil dos desenhos realizados. O GI relata a sua prática pedagógica em sala de aula comum com o estudante surdocego, quando diz: *“trabalho sempre que possível com atividades relacionadas à disciplina que está sendo trabalhada no dia. Na aula de português trabalho com o alfabeto em letra de forma, fazendo a relação de cada letra com uma imagem e sinais em Libras. Na aula de matemática peço pra o estudante escrever de 1 a 10 e fazer em sinais de Libras, sempre fazendo relação à quantidade de objetos, pra ficar mais fácil à compreensão do estudante”*.

É importante salientar que todas essas adaptações e elaborações das atividades são realizadas sem acompanhamento das professoras do 6º ano e dos profissionais da SRMF, deixando totalmente desamparado o processo de ensino aprendizagem do estudante surdocego.

Os profissionais da SRMF descrevem as dificuldades em trabalhar com um estudante surdocego, pois os materiais são muito escassos, desenvolvendo adaptações em materiais específicos para apenas pessoa surda e apenas pessoa cega, unificando-os, afim de que seja apropriado para a deficiência relacionada à surdocegueira. As atividades realizadas no contra turno são como reforço do conteúdo da sala de aula comum, utilizando imagens e letras grandes, materiais eletrônicos e o ensino da Libras. Importante ressaltar que esse acompanhamento foi proporcionado apenas no ano 2014, com a professora regente P1. Durante o ano letivo de 2015, a escola não proporcionava ao estudante condições de permanecer no contra turno, para poder receber acompanhamento individualizado na SRMF.

É relevante destacar também, que esses profissionais não têm conhecimento das seis fases do autor Van Dijk (1968), sobre o desenvolvimento da linguagem simbólica da criança

surdocega, que são: nutrição, ressonância, movimento co-ativo, referência não representativa, imitação e gesto natural, fases essas que foram elucidadas no referencial teórico. Acreditamos que esse conhecimento poderia ter contribuído excepcionalmente na práxis pedagógica do professor ao estudante surdocego. Pois o objetivo dessas fases é viabilizar condições de aprendizagem de um sistema de comunicação, ampliando as potencialidades de interação do surdocego com o ambiente.

O quadro a seguir apresentará as contribuições da SRMF para o ensino aprendizagem do estudante surdocego.

Quadro 4 Contribuições da Sala de Recursos Multifuncionais

Categorias	Entrevistados
Raramente há interação entre os professores da sala de aula comum com os profissionais da SRMF	P1, P2, P3, P4, PSR1 e PSR2
Não há manutenção do estudante no contra turno	PSR1 e PSR2

Fonte: Niviane Maria Pereira de Araújo e Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015).

O Quadro 4 descreve a realidade na maioria das escolas da rede pública, o problema da interação entre os professores regentes da sala de aula comum e os profissionais da SRMF. O PSR2 descreve muito bem essa situação ao afirmar: *“os professores da sala de aula comum quando receberam o estudante surdocego não nos procuraram pra saber como se deve trabalhar, e nem foram e nem vão à busca do conhecimento sobre a deficiência. Às vezes eles apenas questionam a falta de condição de se trabalhar com esse estudante”*.

Essa desarmonia na interação prejudica potencialmente o desenvolvimento do estudante surdocego, havendo um impasse na metodologia de ensino. Por um lado, o professor não tem tempo para pesquisas e nem para um diálogo com os profissionais da SRMF e por outro lado, os profissionais da SRMF não se organizam juntamente com a direção da escola para ministrar uma palestra sobre a deficiência surdocegueira, abordando as práticas pedagógicas, adaptações de materiais e o verdadeiro papel do guia intérprete em sala de aula comum.

Outro aspecto pertinente é a questão da permanência do estudante surdocego no contra turno, dificultando a continuidade no processo de ensino aprendizagem, pois desde que iniciou o ano letivo 2015, o estudante não compareceu a SRMF, isso ocorre por várias razões, sendo: alimentação, transportes e recursos materiais.

Evidenciamos que essa escola está em desacordo com o Decreto N°7.611/2011 que defende a eliminação de qualquer tipo de barreira no processo de ensino/aprendizagem e a implantação de uma sala de SRMF dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

O quadro a seguir apresentará as condições de acessibilidade proporcionadas pelo campo de pesquisa:

Quadro 5: Condições de acessibilidade na escola campo de pesquisa

Tem uma boa acessibilidade arquitetônica	P1, P2, P3, P4, PSR1 e PSR2
Falha nos recursos materiais	P1, P2, P3, P4
Problema na permanência do estudante no contra turno	P1, P2, P3, P4, PSR1 e PSR2
Disponibilidade de profissionais (psicólogo, SRMF)	P1, P2, P3, P4, PSR1 e PSR2

Fonte: Niviane Maria Pereira de Araújo e Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015).

De acordo com a norma técnica da NBR 9050:2004 (p.2) da ABNT, (...) O termo “acessível” implica tanto acessibilidade física como de comunicação. Nessa perspectiva, é preciso pensar em uma reforma da escola, em vários aspectos, sendo: edificação, mobiliário, recursos didáticos, práticas pedagógicas e currículo. O profissional PSR1 expõe bem essa situação ao dizer: *“o Estado não oferece estrutura (alimentação, transportes e recursos) para que o estudante continue na escola no contra turno para ser acompanhado pela SRMF, perdendo assim a continuidade do trabalho do professor em sala de aula comum com o professor da SRMF”*.

Diante desse exposto, verificamos que a escola está em desacordo com a NBR 9050:2004, pois nas falas dos entrevistados e nas observações realizadas foi verificada a falta de recursos didáticos disponíveis para trabalhar em sala de aula comum, e até mesmo na SRMF, bem como o problema na questão da permanência do estudante no contra turno, prejudicando, dessa forma, a possibilidade de uma riqueza nas práticas pedagógicas com finalidade no ensino aprendizagem do estudante surdocego.

O quadro a seguir apresentará as observações da práxis de ensino realizadas em sala de aula comum, sendo os participantes P3 e P4 do ensino fundamental dos anos finais:

Quadro 6: Observações realizadas em sala de aula comum

P3	P4
<p>Revisão de exercício sobre substantivos e explicação de conteúdo novo: adjetivos. A professora chegou os alunos já estavam sentados e o estudante surdocego estava sentado na frente e ao lado do guia intérprete. A</p>	<p>Explicação do exercício de raiz quadrada A professora iniciou a sua aula com a organização da sala de aula. O estudante surdocego estava sentado na frente e ao lado do guia intérprete. Após essa organização foi ao</p>

<p>professora realizou a chamada e após isso, iniciou a aula, em nenhum momento se aproximou do estudante surdocego, durante os 50 minutos de sua aula. Enquanto a professora dava a sua aula, o guia interprete ensinava o alfabeto maiúsculo em letra de forma, em papel ofício, escrito com piloto preto e letras grandes. O estudante em alguns momentos abaixava a cabeça dando sinal de cansado. Depois pegava o lápis novamente e voltava a escrever. Quando ele repetiu a letra 'A' durante 5 vezes, ele afastou a atividade da mesa dele e pediu um papel em branco e começou a desenhar. Ele aproximava o rosto no papel pra identificar o que tinha desenhado e mostrava ao interprete e depois pintou. Toda essa atividade durou a aula de português. E quando a professora finalizou a aula, arrumou sua bolsa e saiu da sala, não perguntando nada sobre a atividade que o estudante surdocego realizou.</p>	<p>quadro e começou a escrever o exercício sobre raiz quadrada, enquanto os estudantes escreviam, a professora foi em cada banca acompanhar a escrita do estudante, menos a do estudante surdocego. Enquanto isso o estudante surdocego estava escrevendo de 1 a 10 e pintava os números correspondentes a quantidade de objetos que a guia interprete apresentava a ele, isso aconteceu durante os primeiros 20 minutos de aula. Após a atividade o estudante surdocego abaixou a cabeça ate terminar a aula. E a professora fez a explicação do conteúdo e passou mais atividades aos estudantes. Quando acabou a aula perguntou a interprete se o estudante estava com dor de cabeça, foi dito que ele não estava e ela foi embora para outra sala dar aula.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Niviane Maria Pereira de Araújo e Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015).

O Quadro 6 retrata a realidade de um estudante com surdocegueira em uma sala de aula comum, não havendo igualdade de ensino, nem atenção por parte das duas professoras entrevistados e observados. A professora P2 não autorizou a observação da sua práxis em sala de aula. E em relação aos profissionais da sala de recursos PSR1 e PSR2, não houve observação das práticas pedagógicas por motivo de não estar sendo oferecido ao estudante surdocego a permanência na escola no contra turno.

Constatamos que as observações realizadas não se afastam das falas dos entrevistados, confirmando o que já presumíamos no início do trabalho, que não são proporcionadas às mesmas oportunidades de ensino aprendizagem ao estudante surdocego em uma sala de aula comum, que as proporcionadas aos estudantes sem deficiência. E o agravante nessa situação é que o ensino do estudante surdocego fica totalmente à incumbência do guia intérprete. Não havendo acompanhamento no ensino aprendizagem do estudante, por parte dos professores do ensino fundamental dos anos finais, e pelos profissionais da SRMF, ocorrendo um descaso ao desenvolvimento do estudante em sala de aula. Uma fala importante, que pode ser destacada, e que merece uma atenção, é a do guia intérprete, quando fala: *“o estado de Pernambuco não manda materiais adaptados, eu que tenho que me virar nos 30, já procurei apoio na SRMF, mas não tem materiais específicos e atividades direcionadas para surdocegueira. Então pesquiso materiais que se adequem a essa deficiência, pra que o estudante possa fazer atividades em sala de aula, mesmo sabendo que são do nível primário”*.

Analisando essa fala, e de acordo com as observações realizadas em sala de aula, podemos inferir que o GI pesquisa materiais que se adequem a deficiência surdocegueira, com a finalidade em não deixar o estudante sem acompanhamento pedagógico, mesmo não recebendo apoio do governo em relação aos recursos materiais, nem dos professores regentes, que excluem consciente ou inconscientemente o estudante da prática de ensino aprendizagem e nem dos profissionais da SRMF por não haver acompanhamento pedagógico no contra turno.

5. Considerações Finais

O objetivo desse estudo foi analisar a importância do trabalho com adaptações curriculares na prática pedagógica dos professores que atuam com estudante surdocego em sala de aula comum e na SRMF. Quanto a nossa hipótese foi confirmada, já que constatamos que o estudante surdocego não tem as mesmas oportunidades de ensino aprendizagem que os estudantes sem deficiência na sala de aula comum, embora tenhamos uma política nacional de inclusão. Em relação às questões que nortearam este estudo, a saber: A política nacional na perspectiva da inclusão favorece o educando com surdocegueira? As adaptações curriculares têm proporcionado ao educando surdocego a inclusão educacional? Em que medida a SRMF contribui para o desenvolvimento educacional do surdocego. Observamos que a política nacional na perspectiva da inclusão educacional favorece sim o estudante surdocego, entretanto as adaptações curriculares não estão acontecendo, conforme orienta essa política.

Nos resultados obtidos, um elemento que merece destaque, diante das respostas dos entrevistados e das observações realizadas é a abdicação da responsabilidade das professoras regentes da sala de aula comum no processo de ensino aprendizagem do estudante surdocego, direcionando essa função para o guia intérprete. As professoras regentes do ensino fundamental dos anos finais realizam suas práticas pedagógicas sem pensar na adaptação curricular, justificando essa ação, frequência, as dificuldades surgidas nesse processo e a disponibilidade de um profissional (guia intérprete) em sala de aula. É evidente que o estudante surdocego encontra-se inserido na escola, mas sem participar com igualdade e qualidade no ensino aprendizagem dos conteúdos escolares. A prática dessas profissionais denota a falta de empenho para que se estabeleça uma inclusão e a permanência desse estudante no contexto educacional.

Constatamos também que há falta de recursos pedagógicos na escola campo de pesquisa, apesar de ser prevista por Decreto N° 7.611/2011 a implantação de uma SRMF

dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos. Outro aspecto pertinente é a questão da permanência do estudante surdocego no contra turno, dificultando a continuidade no processo de ensino aprendizagem, pois desde que iniciou o ano letivo 2015, o estudante que observamos não compareceu a SRMF, de acordo com PSR1, isso ocorre por várias razões, sendo: alimentação, transportes e recursos materiais.

Esta pesquisa levantou questões que podem ser aprofundadas e exploradas em outros trabalhos, sendo: Como é que está sendo a dinâmica de trabalho dos professores da sala de aula comum? Em que medida eles estão discutindo a heterogeneidade em sala de aula? Como está sendo a forma de agrupamento desses estudantes? Será que o professor está pensando no desenvolvimento do estudante surdocego?

De acordo com os resultados, concluímos que as escolas devem proporcionar práticas inclusivas para estudantes com deficiência, tendo um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento cognitivo e emocional, considerando as singularidades de aprendizagem de cada estudante. Já os profissionais da educação são responsáveis por um processo de inclusão eficiente em sala de aula, sendo necessária uma reflexão crítica das práticas pedagógicas que estão proporcionando ao estudante com surdocegueira. Sugerimos um planejamento sistematizado das atividades, utilizando estratégias inclusivas e recursos pedagógicos, para que se proporcione ao estudante surdocego um acesso igualitário ao currículo escolar e ao desenvolvimento cognitivo e social.

Referências

ALMEIDA, R. M. S. Manual Informativo sobre Inclusão: Informativo para Educadores. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_manual_informativo_educadores.asp?id_artigo=408> Acesso em 08 de nov. de 2014, 23h15.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, DE 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Cader, F.A.A.A.; Costa, M.P.R.da. Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. *CD-Rom da 23ª. Reunião da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2000.

Garcia, A. (2008). Surdocegueira: empírica e científica. <http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaecientifica/index.asp>. Acesso em 23 de fev. de 2015, 08h52.

Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. (Série: Planejamento de pesquisas nas ciências sociais, N°01) Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental

Kinney, R. A Definição, Responsabilidades e Direitos dos Surdocegos. In: Anais I Seminário Brasileiro de Educação do deficiente Audiovisual – ABEDEV. São Paulo, 1977.

MAIA, S.R. A educação do surdocego – diretrizes básicas para as pessoas não especializadas. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VAN DIJK, Jan. **Movement and communication witch rubella children**. Tradução: Dalva Rosa. Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid: ONCE, 1968.