

# PENSANDO COM ELIAS A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS

Márcia Alessandra de Souza Fernandes<sup>1</sup>

Monica Isabel Carleti Cunha Corrêa<sup>2</sup>

Tamille Correia de Miranda Milanezi<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho propõe reflexões teóricas sobre a inclusão escolar de pessoas surdocegas. Fundamenta-se nas contribuições da teoria Figuracional, elaborada por Norbert Elias, sobretudo, a noção de linguagem. Para este autor, a linguagem se estabelece e ganha sentido no fluxo das inter-relações humanas. Nesse processo, evidencia que expressões linguísticas se constituem nos grupos sociais sob o fluxo de tensões e de necessidades pessoais e sociais, referindo-se a um processo de internalização de desejos e de significados que marcam a vida em sociedade, portanto delinea aspectos importantes na estrutura social. Nesse contexto, encontram-se as pessoas surdocegas que necessitam de expressões linguísticas não padronizadas para se comunicarem. Outro aspecto abordado, neste trabalho, refere-se à cristalização de ideias e crenças sobre a função da escola, na modernidade, na qual preponderava os interesses capitalistas de produção e, nos termos elisianos, que o papel da escola esteve atrelado, igualmente, naquele período, ao controle das emoções e dos comportamentos. Utilizaram-se dados de pesquisas concluídas e em andamento que evidenciam, em sua maioria, a ausência de matrículas de pessoas surdocegas no ensino comum no estado do Espírito Santo. O resultado deste trabalho suscitou alguns apontamentos para a necessidade de estudos e pesquisas sobre a identificação de surdocegos no contexto escolar, das questões que envolvem a presença e/ou ausência de uma linguagem padronizada/convencional, bem como na identificação das crenças dos familiares e professores na educabilidade de estudantes surdocegos, considerando as funções sociais da escola instituídas historicamente.

**Palavras-chave:** Linguagem. Surdocegueira. Inclusão escolar.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, da Linha de pesquisa: História, sociedade, cultura e políticas educacionais. E-mail: [marciaasf@bol.com.br](mailto:marciaasf@bol.com.br)

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, da Linha de pesquisa: Diversidade e práticas educacionais inclusivas. E-mail: [monicaicc@yahoo.com.br](mailto:monicaicc@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, da Linha de pesquisa: Diversidade e práticas educacionais inclusivas. E-mail: [tamillemc@hotmail.com](mailto:tamillemc@hotmail.com)

## THINKING WITH ELIAS THE SCHOOLING OF STUDENTS DEAFBLIND

### ABSTRACT

This paper reflects on the school inclusion of deafblind people. It is based on contributions from Figural Theory, developed by Norbert Elias, above all, the notion of language. For this author language is established and makes sense in the flow of human connections. In this process, shows that linguistic expressions constitute social groups under the flow of tension and personal and social needs, referring to a process of internalization of desires and meanings that mark life in society, therefore outlines important aspects in the structure social. In this context are the deafblind persons in need of linguistic expressions nonstandard to communicate. Another aspect addressed in this paper refers to the crystallization of ideas and beliefs about school function, in modernity, in which predominated the capitalist interests of production and in terms elisianos that the role of schools was linked also in that period, control of emotions and behaviors. We use survey data completed and ongoing evidence that, in most cases, the absence of registration of deafblind people in the mainstream school in the state of Espírito Santo. As a result of our work, this paper has raised some pointers to the need of studies and research on the deafblind in the school context, the issues surrounding the presence and/or absence of standard/conventional language, as well as in indentifying the beliefs of families and teachers in educability of deafblind students, considering social functions of the hitorically instituted schools.

**Keywords:** Language. Deafblindness. School inclusion .

### 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, em diferentes países, a educação especial na perspectiva inclusiva vem se efetivandopaulatinamente, por meio de um amplo ordenamento jurídico e normativo, como referência fundamental na organização da vida em uma sociedade contratualista e a constituição do Estado de Direito.

Assim, um número cada vez maior de pessoas vislumbra processos sociais mais inclusivos, fundamentados numa expectativa de que todos podem e devem usufruir de um conjunto de direitos sociais, entre eles, o direito à escolarização.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

Neste texto, refletimos sobre a inclusão de estudantes surdocegos no ensino comum. Inicialmente, nossas reflexões se organizam em torno dos conceitos de **linguagem, configuração e interdependência**, desenvolvidos por Norbert Elias (2011), bem como em considerações a respeito do surgimento e da consolidação da escola na modernidade. Na segunda parte, com base na literatura nacional que versa sobre a surdocegueira, procuraremos conceituações dessa condição, focalizando a importância da comunicação no processo de intervenção pedagógica e de referenciais teóricos consubstanciados pela mediação/interação humana em ambientes inclusivos.

## **2 LINGUAGEM E ESCOLARIZAÇÃO: UM ENFOQUE ELISIANO**

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2008) “[...] as pessoas com deficiência são aquelas que apresentam limitações de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial restringindo sua participação plena e efetiva na sociedade [...]”. Apoiando-nos em Elias (2011, p.116), quando destaca que “[...] a maneira como uma língua se desenvolve e é definida corresponde a uma certa estrutura social[...]”, portanto, acreditamos que a comunicação com pessoas que apresentam determinadas deficiências precisa ocorrer de forma diferenciada através de uma língua ou linguagens “não padronizadas” para que haja interação no/com o seu grupo social.

De fato, o autor destaca que a linguagem é um dos elementos utilizados na vida em sociedade que influencia e é influenciada pelos hábitos que perduram nas configurações sociais. Elias (2011, p.117) também nos afirma que “[...] A linguagem é uma das formas assumidas pela vida social ou mental. Grande parte do que se pode observar na maneira como a linguagem é plasmada torna-se também evidente em outras formas que a sociedade assume [...]”.

Investigando o desenvolvimento de hábitos à mesa na corte francesa, Elias observa que “[...]o modo como pessoas argumentam que este ou aquele comportamento ou costume à mesa é melhor que outro, por exemplo, mal se pode distinguir da maneira como alegam que uma expressão linguística é preferível a outra” (ELIAS,2011, p. 117).

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

Nesses termos, a linguagem nos permite estruturar o pensamento, traduzir/expressar o que sentimos e comunicarmos com os outros, sendo indispensável às pessoas. Uma expressão linguística específica é constituída e entendida no grupo social em que estamos inseridos, portanto delinea aspectos importantes na estrutura social.

Assim é que, para Elias, a linguagem se estabelece e ganha sentido no fluxo das inter-relações humanas. Nesse processo, expressões linguísticas específicas não padronizadas podem ser subjugadas como inferiores, portanto menos importante. Essas expressões linguísticas se constituem no fluxo de tensões e de necessidades pessoais e sociais, referindo-se a um processo de internalização de desejos e de significados que marcam a vida em sociedade. Observamos, aqui, a pertinência das teses elisianas no estudo sobre a condição e o desenvolvimento das pessoas surdocegas que necessitam apropriar-se de expressões linguísticas específicas para se comunicarem e, portanto, constituírem figurações sociais.

Vale observar ainda que, as expressões linguísticas são legitimadas nas relações de *interdependência*, pois de acordo com Elias, os seres humanos se constituem em figurações ou em inter-relações humanas.

Para Elias (1980, p. 142-143),

[...] Se quatro pessoas se sentarem à volta de uma mesa e jogarem cartas, formam uma configuração. As suas ações são interdependentes. [...] Mas os habitantes de uma aldeia, cidade ou nação também formam configurações, embora as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e diferenciadas.

Elias (2011) assinala que, na passagem das sociedades feudais para as sociedades industrializadas, com o aumento da divisão do trabalho, provocaram-se mudanças significativas na estrutura e relações sociais.

No curso do tempo, as **configurações** sociais se tornaram mais complexas e a educação escolar, com a sua gênese na modernidade, passou a exercer a função de preparar os indivíduos para assumirem uma função social concreta de homem produtivo dentro da

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

sociedade atendendo aos interesses capitalistas de produção. Tal modelo cristalizou ideias e crenças sobre a função da escola, na qual pauta-se, na premissa, como responsável pela formação de mão de obra especializada.

Nos termos elisianos podemos dizer que o papel da escola esteve também atrelado, na modernidade, ao controle das emoções e dos comportamentos. Nesse contexto, observamos que as pessoas com deficiência e as que *destoavam* das demais, sobretudo, no controle de seus impulsos, constituíam o grupo de indivíduos que deveriam ser retirados de cena social.

De fato, conforme Elias (2011, p.140) “[...] a criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido é considerada como “doente”, “anormal”, “criminosa”, ou simplesmente “insuportável”, do ponto de vista de uma determina a casta ou classe e, em consequência, excluída da vida da mesma”.

Nesse aspecto, vale destacar o surgimento do sentimento de embaraço e de vergonha que narram o processo civilizador. Conforme Elias (2011, p.138), o comportamento e as emoções hoje vivenciados socialmente foram se constituindo por um longo período da civilização, gerado por mudanças nas relações humanas por meio da expansão do patamar de embaraço e vergonha, possivelmente ligados “[...] a experiências mais ou menos indefinidas e, de início, racionalmente inexplicáveis [...]”.

Assim, podemos inferir que as pessoas com deficiência compunham um grupo no qual gerava sentimentos de vergonha e embaraço, resultado do desconhecimento de explicações racionais, ainda em fase inicial das pesquisas científicas, oscilando, portanto, em hábitos e costumes medievais.

De acordo com Elias (2001, p.138), nas sociedades industrializadas, os sentimentos de vergonha e de embaraço são repletos “[...]de tabus por todos os lados [...] em graus variáveis [...]. Há pessoas diante das quais nos sentimos envergonhados e outras [...] com quem isso não acontece [...]”. Assim para o autor, o sentimento de vergonha é “[...] evidentemente uma função social modelada segundo a estrutura social [...]”.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

Nessa direção, parece importante ter em vista que “[...] nas sociedades industrializadas os problemas psicológicos de indivíduos que crescem não podem ser compreendidos se forem considerados como se desenvolvendo uniformemente em todas as épocas históricas”. Nesse sentido, as questões relativas “[...] à consciência e impulsos instintivos da criança variam com a natureza das relações entre ela e os adultos [...]” (Elias, 2001, p. 175).

Neste cenário, podemos deduzir que as relações sociais estabelecidas com pessoas com deficiência na modernidade, período este do surgimento da escola, caracterizou-se pelo cerceamento dessas pessoas.

No estágio atual das sociedades ocidentais, as pessoas com deficiência se constituem como sujeitos de direitos sociais conquistados com tensões e conflitos de movimentos sociais específicos, sendo a inclusão escolar um marco regulatório para que tais direitos se materializem. Conforme destacamos inicialmente, no próximo item focalizaremos alguns aspectos da literatura que versa sobre a surdocegueira.

### **3 SURDOCEGUEIRA: EXISTÊNCIA SOCIAL E O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

De acordo com Gonçalves (2010, p. 25), a inclusão escolar “[...] tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas [...] e [...] nunca antes vistas na sala de aula comum, onde ainda provocam estranhamento.”

Essa situação gera **tensões e embaraços** no cotidiano escolar, considerando, *a priori*, a função social da escola consolidada historicamente. Não obstante, o processo inclusivo de alunos com deficiência demanda a conjugação de vários elementos interligados, mas nem sempre articulados, como recursos, técnicas e materiais pedagógicos adequados, formação de professores e profissionais de apoio, subsidiados por políticas públicas consistentes.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

No que se refere à surdocegueira, dados da pesquisa “Cartografando Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: De que dispositivos de Atendimentos dispomos no Espírito Santo?” nos apontou que:

A categoria que aparece em menor proporção quando perguntamos “quem são os sujeitos” é a de “surdocegueira”, apenas 10% do conjunto das regiões aponta para esses sujeitos. Talvez possamos afirmar com isso que elas não chegaram às escolas ou estariam, segregados noutros espaços. Suas matrículas não se efetivaram na prática? Os dados indicam da dificuldade de quantificar esta categoria. **De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), para cada 1 milhão de pessoas existem 250 surdocegos. Fazendo um paralelo com a população brasileira, teríamos aproximadamente 50 mil surdocegos em nosso país. De acordo com o levantamento realizado pelo Grupo Brasil, apenas 2% deles estão em processo educacional. Seríamos reflexo desta condição nacional e/ou refletimos nossa condição no contexto estatístico brasileiro?** (JESUS, 2008, p.14, grifo nosso).

Consultamos, igualmente, os dados da pesquisa “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum”, desenvolvida no período de 2010 a 2012. Dessa pesquisa, no que se refere à identificação do público atendido, transcrevemos que:

Dos 6 usuários com cegueira que são atendidos nas Instituições Especializadas, 1 está matriculado no ensino comum. Referente à baixa visão, de 30 usuários que frequentam as Instituições, 10 estão matriculados no ensino regular. Quanto à surdez, do total de 37 usuários, 10 estão matriculados em escolas comuns. Os usuários que apresentam deficiência auditiva, de 36 que utilizam os serviços das instituições, 21 estão matriculados no ensino comum. **Quanto à surdocegueira, 2 usuários foram mencionados e não há informação de estejam matriculados em escola comum** (COZER & PATTUZZO, 2012, p.48, grifo nosso).

Informações atuais do estudo intitulado “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Educação Especial, formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, vinculado à linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES)” nos apontam o fluxo de matrícula de alunos com surdocegueira. Assim, dos três municípios capixabas envolvidos na

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

referida pesquisa, qual seja, Vitória, Vila Velha e São Mateus, constatamos haver três alunos surdocegos matriculados, sendo eles pertencentes à rede municipal de em Vitória.

Nesse sentido, podemos afirmar que, não diferente do quadro brasileiro, no estado do Espírito Santo ainda estamos em processo de identificação de pessoas surdocegas e, portanto, em um momento especial, de elaboração de políticas voltadas para esse público da Educação Especial.

Na mesma perspectiva, Sierra Barroco (2012, p. 227) corroboram com as reflexões sobre as políticas implementadas nessa área. “[...] Quando pensamos a educação escolar para as pessoas surdocegas no Brasil nos deparamos com certa inconsistência de dados e a falta de políticas direcionadas a esse atendimento, que tem características tão singulares”.

As autoras enfocam também que “[...] não há por parte do Ministério da Educação – MEC, uma proposta sistematizada de atendimento às pessoas surdocegas[...]” (SIERRA; BARROCO, 2012, p.227) nos documentos oficiais mais recentes publicados, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e apontam que, “[...] a única alusão feita pelo documento diz respeito à disponibilização de guia-intérprete” (SIERRA; BARROCO, 2012, p.228).

As mesmas autoras observam igualmente que, em 2010, “[...] a Secretaria de Educação Especial – MEC, em conjunto com a Universidade Federal do Ceará, formulou fascículos para a coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, na qual há um fascículo destinado à surdocegueira e múltipla deficiência” (SIERRA; BARROCO, 2012, p.228). Sendo essa a primeira iniciativa e, apesar “[...] da falta de políticas ou políticas rasas”, essas autoras consideram “[...] um avanço embora tímido, pois pelo menos a surdocegueira já mereceu um fascículo que tratasse dessa especificidade [...]” (SIERRA; BARROCO, 2012, p.227).

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

Quando nos referimos à perspectiva histórica sobre a surdocegueira, Cader-Nascimento e Costa (2007, p.11) nos apontam que “Os registros sobre a educação de surdos-cego<sup>4</sup> no mundo relatam casos de pessoas que conseguiram aprender a ler e escrever, havendo ocorrências de conclusão do ensino superior e de aprendizagem de diversos idiomas [...]”, sendo o caso de Helen Keller o mais conhecido “[...] Pela imitação, a aluna conseguiu aprender o alfabeto dactilológico, a controlar seus impulsos e adquiriu comportamentos aceitos socialmente”.

As autoras destacam a imprecisão do perfil das pessoas surdocegas que obtiveram êxito na trajetória escolar ao longo da história bem como enfatizam que o trabalho com Helen Keller não somente logrou sucesso no desempenho acadêmico como também no controle dos impulsos e na aquisição de comportamentos socialmente aceitos.

Nesse sentido, parece-nos que o desafio em lidar com os comportamentos e impulsos de crianças surdocegas causa *tensões e embaraços* tão maiores quanto o processo de ensino aprendizagem em si, em decorrência das pressões externas impostas.

No Brasil, de acordo com o Grupo Brasil (2003), a surdocegueira é definida como uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. Levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho.

A classificação da surdocegueira é um procedimento formal e tem sua utilidade na definição de programas, métodos e recursos educacionais a serem adaptados ou selecionados no trabalho com pessoas surdocegas. Quanto ao surgimento, ela é definida em dois períodos distintos: pré-linguístico e pós-linguístico. Independente do momento em que surgiu, ambos

---

<sup>4</sup> A palavra “surdo-cego” foi modificada, pois, a surdocegueira não é simplesmente a somatória de duas deficiências e sim uma dificuldade com características únicas que deve ser tratada de modo especial, em função das dificuldades que as pessoas surdocegas têm para contatar o mundo e conseguir inserir nele, portanto é admitido atualmente a terminologia surdocego.

os casos, pré e pós-linguístico, alteram o desenvolvimento e interação da pessoa no ambiente, necessitando de atendimento especializado. Em todos os casos a surdocegueira poderá acontecer antes ou depois da aquisição da linguagem (CADER- NASCIMENTO, 2007).

Há duas importantes classificações que determinarão os procedimentos necessários para a intervenção educacional: sensorial e linguística. Do ponto de vista sensorial, os surdocegos podem pertencer a quatro grupos, a saber:

- Aqueles que são surdos e cegos;
- Aqueles que são surdos e possuem baixa visão;
- Aqueles que possuem perda auditiva e cegueira;
- E aqueles que fazem uso de resíduo auditivo e visual.

Cader-Nascimento e Costa citando (2007)McInnes (1999) agrupa essas quatro categorias em **Surdocegos Congênitos ou Surdocegos Adquiridose**, dependendo da idade em que a surdocegueira se estabeleceu pode-se classificá-la em surdocegospré-linguísticos, quando a surdocegueira ocorre por causa congênita ou anterior a aquisição da fala, ou surdocegos pós-linguísticos quando a pessoa adquiriu a surdocegueira após a aquisição de uma língua, seja oral ou de sinais.

Cader-Nascimento e Costa (2007) ressaltam que através do diagnóstico médico é possível identificar as perdas auditivas e visuais com exames clínicos, oftalmológicos e audiológicos, no entanto esses não podem explicar como cada criança, em particular, irá utilizar o resíduo visual e/ou auditivo e o processo de compensação decorrente da estimulação aos sentidos remanescentes, o que pode ocasionar, para muitos profissionais, dificuldades na realização do diagnóstico, considerando que a comunicação pode interferir e até determinar o resultado da avaliação.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um aprofundamento teórico no que se refere às metodologias educacionais no trabalho pedagógico com estudantes surdocegos, considerando que o comprometimento nas duas principais vias sensoriais de percepção do mundo ao seu redor gera limitações desde a comunicação, a interação social, a mobilidade e levando ao isolamento.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

Quanto à surdez, Cambruzzi (2007) nos diz que

é uma deficiência sensorial que dificulta o acesso a linguagem. A linguagem representada é a forma mais alta de uma habilidade inerente à condição humana: a faculdade de simbolizar. Os linguistas, entretanto, estimam que não exista pensamento sem linguagem; pensemos então, o que acontece com a criança surda que não pode acessar aos conhecimentos, se não a habilitamos com uma língua” (CAMBRUZZI, 2007, p.10).

No que se refere à visão, a mesma autora afirma que “A visão dá as pessoas o acesso ao mundo que as envolve, permitindo assim que sua exploração seja tátil, porque tem a curiosidade de manipular este mundo, valendo-se da locomoção para atingir o que deseja” (CAMBRUZZI, 2007, p.10). Assim, de acordo com a autora, somente compreendendo as consequências da ausência da audição e da visão é possível compreender a surdocegueira.

Apesar de ainda pouco conhecida ou discutida, a surdocegueira possui um grande aporte teórico para as intervenções pedagógicas. Segundo Cader-Nascimento e Costa (2007), a teoria do desenvolvimento da consciência da criança surdocega ocorre por meio de símbolos e é defendida por Van Dijk.

Para essas autoras, Van Dijk é o suporte básico dos trabalhos desenvolvidos na área da surdocegueira. O referido autor sistematizou a teoria denominada abordagem coativa.

De acordo com Cadere Nascimento (2007), a abordagem coativa é organizada em seis fases: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência não-representativa, imitação e gesto natural. Essas fases manifestam-se num processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais. Tais fases não são excludentes, nem exclusivas e, às vezes, podem ser sequenciais e cumulativas.

Guardados os referenciais teóricos com enfoque nos conhecimentos produzidos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, em especial, aqui, os que apresentam surdocegueira, consideramos, conforme Sierrae Barroco (2012), “[...] que é no espaço escolar que encontram-se as possibilidades de desenvolvimento e humanização das pessoas

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

surdocegas”. Portanto, vislumbramos propostas pedagógicas que considerem os contextos e as inter-relações sociais em que esses estudantes se encontram inseridos.

Essas autoras pontuam, igualmente que, “[...] é preciso uma teoria psicológica da aprendizagem, e do desenvolvimento humano e uma teoria que direcione o trabalho pedagógico, um fazer do professor que produza conhecimento”(SIERRA; BARROCO, 2012, p. 229).

Nessa perspectiva, Góes (2002), em seus estudos sobre a corrente histórico-cultural, pontua a partir da obra Fundamentos da Defectologia de Vigotsky, algumas proposições gerais desse autor, as quais contribuem para a compreensão do desenvolvimento humano em casos de sujeitos com deficiência.

As formulações do autor sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo, ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades (GÓES, 2002, p.99).

A compreensão que o homem tem da realidade também constitui uma proposição importante na perspectiva de Vigotsky (1984), trazida por essa autora pois, “seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica”(GÓES, 2002, p. 99) .

Portanto, a efetivação dos processos de desenvolvimento em sujeitos com deficiência, para Vigotsky, conforme Góes (2002), passa por peculiaridades na organização sociopsicológica e que o desenvolvimento nesses casos requer caminhos alternativos e recursos especiais, que ele nomeia como compensações de ordem orgânica.

Góes (2002) destaca, igualmente, à luz das teses de Vigotsky, que é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, as quais se efetivam na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. Na mesma direção, conforme abordado no contexto inicial deste trabalho, em Elias (2011), reiteramos que é através das

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

relações de *interdependência* nas/das *configurações* sociais que o processo de civilização vai se constituindo e, analogamente, a humanização das pessoas com diferentes deficiências se evidencia nesse processo.

Mediante as implicações sociais e educacionais para/com estudantes surdocegos bem como o baixo índice de matrícula desses no ensino comum, apresentamos alguns apontamentos que, a nosso ver, podem ser indicativos para pesquisas e estudos desse tipo de deficiência, visando elencar elementos que interferem na identificação e inclusão de estudantes surdocegos na escola comum, a saber:

- Problematizar se a invisibilidade de estudantes surdocegos estaria relacionada à ausência de uma linguagem padronizada/convencional impedindo a inclusão escolar desses estudantes no ensino comum, considerando neste aspecto a linguagem como um elemento primordial nas relações de *interdependência* nas *configurações* sociais;
- Identificar quais as crenças dos familiares e professores na educabilidade de estudantes surdocegos, considerando as funções sociais da escola instituídas historicamente; e por fim,
- Estabelecer relações sobre essas expectativas e percepções da presença do estudante surdocego no contexto escolar relacionadas à pequena quantidade desses matriculados no ensino comum.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos em Elias (2011, p. 23), que "civilização" diz respeito "[...] a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, as ideias religiosas e aos costumes". Nesse sentido, o referido autor nos apontou que a compreensão dos fenômenos sociais devem ser observada considerando um fluxo histórico de longo percurso de cada sociedade em particular.

Refletimos nessa perspectiva que a ausência de sujeitos surdocegos nos dados estatísticos de trajetória escolar evidencia a necessidade de uma análise das relações sociais constituídas

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

historicamente. Nesse aspecto, também vale considerar os elementos determinantes que marcaram a constituição dos indivíduos e dos grupos sociais em diferentes momentos do processo civilizador.

Destacamos a força da linguagem na constituição humana no processo civilizador, bem como o significado de expressões linguísticas específicas no delineamento de aspectos importantes na estrutura social.

Por meio deste estudo foi possível evidenciar que a educação escolar, nos modelos impostos pela modernidade, cristalizou ideias e crenças sobre a função da escola, na qual preponderavam os interesses capitalistas de produção. Podemos dizer também, nos termos elisianos, que o controle das emoções e dos comportamentos se consolidou, igualmente, no período capitalista. Nesse contexto, as pessoas com deficiência não compunham de características consideradas adequadas aos espaços escolares, pois, **destoavam** das demais, sobretudo, no controle de seus impulsos e constituíam um grupo de indivíduos que eram retirados de cena social, e, igualmente, era julgado incapaz de formar mão-de-obra nos moldes capitalistas impostos.

Essas questões nos apontam para a necessidade de estudos e pesquisas sobre a trajetória escolar de pessoas surdocegas, da *práxis* pedagógica com estudantes nessa condição bem como a difusão de conhecimentos sistematizados sobre essa temática, desmistificando crenças latentes no atual estágio do processo civilizador e com foco nas potencialidades das pessoas com deficiência, pela superação de preconceitos e por uma educação como direito de todos, especialmente os surdocegos, ao que nos parece, ainda excluídos do ensino comum.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, jan. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abel; COSTA, Maria da Piedade Resende da Costa. **Descobrendo a Sudocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUfSCar, 2007.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: Construção de significados compartilhados. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

COZER, Diana; PATUZZO, Karolini Galimberti: Os sujeitos beneficiados pelos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial no Espírito Santo. In: JESUS,

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. 2. ed. Lisboa:Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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 (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 -116.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva: **Práticas Pedagógicas e Formação: Dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência**: questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas. Vitória: Edufes, 2010.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Surdocego Pré-linguístico**. Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, 2003.

JESUS, Denise Meyrelles; MESSINA, Igor Vieira; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos; MENEGUCI, Lilian; MILANESI, Josiane Beltrame. As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo: iniciando o diálogo. In: COLÓQUIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR, 1, 2008, Vitória. **Anais do I Colóquio de Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar**. Vitória: PPGE-UFES, 2008.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles *et.al.* As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo: iniciando o diálogo.

SIERRA, Maria Angela Bassan; BARROCO, Sonia Mari Shima. Educação Escolar e a Humanização da Pessoa Surdocega. In: Barroco, Sonia Mari Shima, Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, Silva, Tânia dos Santos Alvares da. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Em Defesa da Humanização do Homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 287 – 253.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.