

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE



1290002753



FE

TCC/UNICAMP G287i

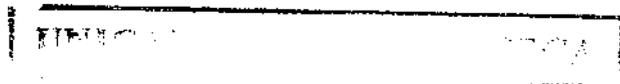
Trabalho de Conclusão de Curso

A inclusão do surdo na escola regular

Camila Delle Donne Gennari

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucia Helena Reily

05/03/2008



Camila Delle Donne Gennari

A inclusão do surdo na escola regular

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
o curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a orientação
da Profa. Dr. Lucia Helena Reyli.

Campinas
2005

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	110100000
V:	
TOMBO:	2453
PROG:	12312006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	11985

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Gennari, Camila Delle Donne.
G287I Inclusão do surdo na escola regular / Camila Delle Donne Gennari. --
Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Lucia Helena Reyli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Língua por sinais. 2. Tradutores. 3. Formação de professores. 4.
Comunicação. I. Reyli, Lucia Helena. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

06-041-BFE

Profa. Dra. Lucia Helena Reyli

Profa. Dra. Marcia Strazzacappa

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso faz uma abordagem geral ao tema Inclusão de Surdos na Escola Regular, a relação da criança surda com o ouvinte e as formas de comunicação (uso de gestos e a LIBRAS). Aborda de maneira sucinta, as diferenças individuais de aprendizagem das crianças surdas e alternativas para se trabalhar com elas na sala de aula. Através da bibliografia disponível no CEPRE-UNICAMP, principalmente, discute-se sobre o significado e equívocos da Inclusão, o direito à diversidade, sua finalidade e contribuições para o trabalho como aprendizagem humana. Levanta-se questões importantes para a compreensão do tema, afim de que pensemos em um paradigma pertinente à realidade das escolas e da necessidade dos alunos e aumentem as pesquisas e interesse pelo assunto por parte dos pedagogos, principalmente, a partir da formação continuada e reforma do projeto político pedagógico.

Agradecimentos

Primeiro aos meus pais que tanto me apoiaram para a conclusão do curso ajudando-me a cuidar do meu filho enquanto eu estava na faculdade. Sem eles eu teria trancado a faculdade por não ter com quem deixá-lo.

Às minhas irmãs mais novas, em especial, a Érica que buscava meu filho na creche TODOS os dias e me ajudava muito para que eu pudesse ir à faculdade sem precisar ir até m casa para deixá-lo lá, para eles cuidarem.

E posso aproveitar para agradecer também a Lucila e Cecília que deixaram meu filho estudar na creche da UNICAMP (berçário do CECI e maternal e infantil da CAS) mesmo eu não tendo direito de usá-las por ser estudante e, que por ele estar na creche, pude várias vezes fazer meu trabalho.

Agradecer as minhas amigas-irmãs: Pat e Mel, principalmente, que me ajudaram muito quando mais precisei de apoio, auxílio e companhia, até para tomar Guaraná com laranja na borda do copo na cantina da faculdade!

E aos amigos Tita, Rafael, Carol que sempre estiveram com a gente, que ainda os vejo e os adoro muito.

Em especial ao meu querido Renato que, mesmo tendo que dividir minha atenção com meu filho, amigos, trabalho, ainda cedeu nosso pouco tempo de estarmos juntos, para eu fazer meu TCC. Obrigada por emprestar-me suas cotas de impressão e por ajudar-me a não perder meu TCC quando eu não conseguia salvá-lo nesse aparelho estressante que é o computador.

Lúcia, nem sei como agradecer pelo apoio e pelas minhas faltas por causa dos concursos e estudos, pelo Breno que tinha um brinquedinho seu a disposição dele para tentarmos fazer reunião e por ter tido paciência e acreditado em mim.

Márcia, que Deus também ilumine sua vida. Você foi compreensiva e amiga, afinal, é na hora do aperto que enxergamos quem realmente nos ajuda de um apuro e quem realmente gosta do que faz. Obrigada mais uma vez.

Agradeço a Deus por colocar pessoas maravilhosas na minha vida que sempre pude contar e que acreditaram e acreditam em mim.

Sumário:

Introdução	1
Capítulo I – A comunicação na surdez	5
1.1 - O uso dos gestos e do método oralista.....	5
1.2 - A comunicação com a pessoa surda.....	5
1.3 - A criança surda e a interação com o ouvinte.....	7
1.4 - O professor e o aluno surdo.....	7
1.5 - Língua de Sinais.....	8
1.6 - Sobre o intérprete e a inclusão do surdo.....	13
Capítulo II – Diferença e Inclusão	16
2.1 - O surgimento do preconceito	16
2.2 - Diferentes somos todos nós.....	19
2.3 - Direito à diversidade	22
2.4 - Inclusão: significados e equívocos.....	24
2.5 - Inclusão: um problema de todos.....	26
Capítulo III - Deficiência e Educação Escolar.....	29
3.1 - Professor de Educação Especial X Educação Escolar.....	29
3.2 - Formação Continuada.....	33
3.3 - Projeto Pedagógico.....	35
Considerações Finais.....	36
Referências bibliográficas:.....	40

INTRODUÇÃO

Desde que entrei na Faculdade de Educação da Unicamp, já tinha como objetivo “descobrir”, detalhadamente, como era ter uma criança deficiente em uma escola regular, particular ou pública. A minha dúvida era saber como elas eram tratadas e como eram propostas as atividades para elas, alunos com apresentam limitações físicas e/ou psicológicas, cognitivas.

Então, escolhi por vários motivos para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC), o assunto inclusão na escola regular, mas na perspectiva do olhar do professor às crianças com deficiência auditiva; vou explicar inclusive minhas dúvidas e frustrações.

Eu sempre quis trabalhar com crianças com síndrome de Down e, o que me fez optar pela Pedagogia foi poder conhecer mais sobre a Educação Especial. Achava que Terapia Ocupacional não teria tantas outras alternativas como a Pedagogia (seria só Educação Especial e não Educação Infantil, Ensino Fundamental. Afinal, eu gosto de alunos de todas as idades e não queria ficar restrita à infância).

Eu acreditava que a Pedagogia iria me mostrar de uma maneira mais geral o assunto da inclusão do aluno com deficiência e que os alunos fariam estágios em APAE e outras instituições especializadas, já que teríamos que fazer estágios em educação infantil e fundamental. Porém, infelizmente, tive um restrito acesso tanto ao tema, como às disciplinas sobre esse assunto que tanto me interessava.

Tivemos uma disciplina denominada Fundamentos da Educação Especial, onde tivemos oportunidade de aprender sobre a diversidade, alteridade, diferenças, o “eu e o outro” em sociedade, ou seja, sobre a construção histórica da identidade social da “anormalidade”.

E tive a possibilidade de realizar uma disciplina eletiva sobre Educação Especial, mas nós a discutíamos na visão de pensadores e psicólogos e não sobre síndromes especificamente. Apesar disso, foi onde eu mais aprendi, porque os alunos dessa disciplina também tinham o mesmo interesse que eu, ou seja, estudar a deficiência mental. Então, nos trabalhos, os alunos apresentavam como era o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental, aspectos psicológicos, sua motricidade, sua socialização, etc.

Não tivemos um professor falando: “Olha, vocês vão aprender sobre a Educação Infantil, Educação Fundamental e também Educação Especial porque, afinal, há também crianças entre eles que também têm direitos, por exemplo, a uma escola regular. A inclusão é um assunto que vem sendo abordado com frequência...etc”.

Não desisti e fui atrás de disciplinas na Educação Física, na Medicina e até na Pedagogia que abordam o tema Educação Especial, contudo, devido a restrições de natureza acadêmica e burocrática, esta possibilidade me foi negada.

No começo da Faculdade, uma professora de língua de sinais ofereceu-nos um curso sobre LIBRAS (para quem tivesse interesse) e eu o fiz, mesmo sem saber onde usar.

Sou deficiente auditiva neurosensorial, bilateral, moderada, apesar de atualmente não estar usando o aparelho auditivo. Aprendi a leitura labial e fiz fonoaudiologia quando pequena, sempre freqüentando a rede regular de ensino. Na minha vivência escolar, sofri o desrespeito de muitos professores (por exemplo de não falarem olhando para mim, para a leitura labial, mesmo sendo solicitado pela diretora a pedido dos meus pais). Muitos profissionais não entendem a dificuldade de uma criança com essa deficiência e nem de sua família.

De acordo com os autores Lima, Boechat e Tega (2003), a família precisa de orientações sobre seu papel no desenvolvimento da linguagem e das habilidades auditivas da criança e da educação de surdos; isso porque os pais são as primeiras pessoas a estabelecerem uma linguagem com a criança; são as pessoas mais importantes na educação de seu filho. Eles são as melhores pessoas para ajudar diretamente a criança, pois o desenvolvimento da linguagem é um processo que surge da relação entre eles, que ocorre em situações contextualizadas, no dia a dia.

Eu posso dizer que tive esse apoio, porque eu ainda não tinha três anos de idade quando a minha mãe percebeu a minha deficiência e me levou a uma fonoaudióloga para que ela pudesse me ensinar a responder aos exames audiométricos (ensinado-me a reagir a sons) e para saber a perda auditiva que eu tinha, além de me ensinar a falar.

O que ocorre em vários casos, explicam Lima, Boechat e Tega (2003) é que, embora a criança surda não reaja a ruídos do seu meio, a família interpreta que, se ela produz sons, é porque pode ouvir e falar normalmente e ocorre então, o diagnóstico tardio, assim chamado porque a suspeita da deficiência auditiva só aparece quando já há

um atraso significativo no desenvolvimento da linguagem por parte da criança (quando ela não está falando as primeiras palavras, dos 12 a 18 meses).

A audição permite que a criança adquira conhecimentos pelo desenvolvimento da língua oral, facilitando sua integração na comunidade ouvinte. A dificuldade de ouvir os sons do meio impede a criança surda de tomar consciência dos sons que as pessoas fazem e daqueles que elas próprias produzem. Assim, seu balbúcio não é tão rico em entonações como o da criança ouvinte.

No começo de 2005 tive mais contato com crianças com deficiência auditiva e com a língua de sinais, pois fiz visitas voluntárias no CADAF (escola para surdos localizada no Jardim Guarani, Campinas) e fiz o quinto e sexto nível de língua de sinais e, foi por isso, que pensei em fazer então, um TCC sobre inclusão de surdos na escola regular, para saber como elas conseguem enfrentar os desafios do cotidiano, já que não têm intérpretes disponíveis para todas as salas.

Fiquei em dúvida entre estudar como está sendo a inclusão para surdos e como está sendo a inclusão para portadores de síndrome de Down. Escolhi inclusão para crianças deficientes auditivas na escola regular, para poder me aprofundar na leitura sobre surdez.

Desde pequena tive contato em clubes e outros lugares com crianças de ambas deficiências e aprendi a gostar muito delas, admirá-las e principalmente admirar o respeito e carinho da família por elas, apesar de reconhecer as dificuldades. E, a partir de estágios realizados durante a faculdade, deparei-me com situações terríveis contra essas crianças que estavam sofrendo a inclusão e sendo desrespeitadas na escola, principalmente.

Sinto muito por nós professores não termos em nossa formação acesso e conhecimento amplo sobre essas crianças, sobre o significado da inclusão e também sobre a dedicação da família dos deficientes, o que não impede de as pessoas que se interessam por essa área irem procurar cursos e práticas que são também oferecidos pelas redes de escolas municipais e/ ou estaduais, como eu estou fazendo, apesar de ser apenas estagiária.

Neste estudo, quero abordar a inclusão (como está ocorrendo a inclusão, e como poderia (ou deveria) estar acontecendo), com base em leituras realizadas, bem como a relação professor /crianças surdas “incluídas” na sala de aula regular.

Acredito que fazendo minha parte, fazendo as pessoas terem acesso ao meu trabalho que traz informações de publicações que tratam sobre inclusão e deficiente auditivo, por exemplo, posso levar a maior conscientização sobre a problemática vivida pelo surdo, pois essa pessoa que leu, pode comentar com outra e assim por diante, disseminando informações sobre a necessidade da conscientização, de estudos sobre o significado da inclusão e da urgência do respeito com essas crianças deficientes e tão especiais. A maior barreira a ser quebrada é o preconceito dentro de cada um, o que torna a integração do deficiente na sociedade uma tarefa muito difícil.

CAPÍTULO 1: A COMUNICAÇÃO NA SURDEZ

1.1 USO DOS GESTOS E DO MÉTODO ORALISTA

Luchesi (2003) explica que as situações de fracasso na escolarização, as dificuldades de integração social e a marginalização do surdo são entendidas como decorrências da diversidade relacionada à linguagem e comunicação da surdez.

O que se verifica é que tais procedimentos partem do princípio de que a surdez constitui a essência do indivíduo, ou seja, à surdez é atribuído um valor absoluto e, dessa forma, oscilam entre normalizar esses indivíduos, por meio de processos de reabilitação, e integrá-los em seu grupo de iguais, aceitando a sua forma de comunicação. Tais considerações levam à segregação do indivíduo surdo.

Trata-se aqui da questão do diagnóstico médico. Isso quer dizer que os professores se preocupam com o nome e a deficiência da criança e esquecem que ela pode não ouvir, mas pode andar, enxergar, entender, escrever, ler, entre outras. Dever-se-ia tirar de foco a deficiência e deixar que a sua potencialidade, ou o que ela tem de eficiente, sobressaia _ isso com qualquer deficiência.

Ao aprenderem, nos primeiros anos de vida, uma linguagem gestual (que inclui a língua de sinais), Luchesi defende que os surdos irão desenvolver melhor aptidão de fala, leitura labial e melhor ajustamento psicológico (2003). Ou seja, é importante a língua de sinais ser a primeira língua para que o surdo tenha mais sucesso (ou menor fracasso) para aprender a língua portuguesa como segunda língua e conseguir entender e ser entendido pelos outros ouvintes ou surdos.

1.2 A COMUNICAÇÃO COM A PESSOA SURDA

Para que se estabeleça comunicação com uma pessoa surda, Pereira, Menis e Phelippe (2003), explicam que é imprescindível que esta esteja olhando para o seu interlocutor, seja para fazer leitura orofacial, seja para entender os sinais. Diferentemente da criança ouvinte, cuja atenção se pode obter chamando-a pelo nome, para a criança surda o chamado de atenção se dá pelo toque no braço ou no ombro, ou ainda sacudindo a mão ou um objeto em seu campo visual.

Existem várias formas de se chamar a atenção de uma pessoa surda e uma delas, a mais comum, é o professor apagar e acender a luz para que todos os alunos surdos olhem para frente onde o professor se encontra e parem de conversar, para que seja explicada a matéria.

Segundo Pereira, Menis e Phelippe (2003), um trabalho de linguagem com crianças surdas deve ter como ponto inicial o estabelecimento da atenção para o rosto do interlocutor. Essa atenção vai se constituindo na interação mãe-criança desde muito cedo pois, as mães ouvintes enriquecem o vocabulário e o desenvolvimento da linguagem da criança ouvinte na medida em que podem apontar e então falar sobre um objeto enquanto a criança está envolvida nele. Para uma criança surda, este enriquecimento tem de ser mais formal; somente quando a criança olha para a mãe é que surge a oportunidade para que a interação aconteça.

No meu caso, especificamente, minha mãe percebeu minha deficiência porque eu falava sem articulação clara quando tentava me expressar ou responder algo. Quer dizer, eu falava o que eu entendia. Ela percebeu, com a ajuda da fonoaudióloga, que podia falar mais calmamente para ajudar na minha fala.

É por isso que eu também preciso que falem comigo olhando para mim. Apesar de minha deficiência ser moderada, eu não ouço bem os sons da fala e/ou me distraio facilmente quando o interlocutor não fala olhando pra mim. Aprendi a fazer a leitura labial que foi o que me ajudou muito (e me ajuda ainda) na ausência de um aparelho amplificador de sons.

Outra coisa que me ajuda muito é a visualização do que o professor fala. Esse uso intenso que os professores estão fazendo do retro-projetor e do *power point* me auxilia no sentido de poder entender o que o professor vai explicar por estar lendo com antecipação o assunto a ser tratado. É diferente, no entanto, com folha escrita, digitada, por exemplo. Eu acredito que seja porque eu vou desviar a atenção do rosto do professor, olhando para baixo, para o papel.

É papel do profissional conscientizar a mãe ouvinte da importância da visão para a criança surda, bem como da potencialidade comunicativa do filho, o que vai possibilitar, a nosso ver, uma mudança na imagem que a mãe tem do filho como interlocutor, e assim, contribuir para a aquisição de uma língua por parte da criança surda. (Pereira, Menis e Phelippe, 2003: p.233).

A inclusão social tem como meta criar uma sociedade capaz de acolher todas as pessoas, independentemente das diferenças e necessidades individuais e, para isso,

preconiza soluções para as diferentes identidades existentes nos ambientes sociais. (Rosa, 2003)

1.3 A CRIANÇA SURDA E A INTERAÇÃO COM O OUVINTE

A criança surda deve ter a oportunidade de interação com crianças que usam a fala como meio de comunicação. A exposição à língua oral deve acontecer com frequência, envolvendo sempre situações contextualizadas, que acompanhem o desenvolvimento cognitivo. Deve ser estimulada na produção de fonemas, palavras e frases e na compreensão da fala pela leitura orofacial. (Lima, Boechat e Tega, 2003)

A perda auditiva representa uma dificuldade tanto na produção da linguagem quanto na sua recepção. Considerando tais prejuízos, a ênfase na educação do surdo é colocada no desenvolvimento da linguagem. Para que os surdos consigam desenvolver um nível de competência lingüística o mais próximo possível do ouvinte e a conseqüente integração social, a abordagem oralista enfatiza o desenvolvimento da linguagem oral pelo treinamento da fala e da leitura labial, habilidade considerada importante para a pessoa surda manter um contato significativo com o mundo ouvinte. (Luchesi, 2003: p.18)

O período que vai até dois anos de idade é um período sensível para colocar a criança em contato com um sistema lingüístico, pois é uma condição necessária para que ela possa desenvolver linguagem. Assegura-se que os modelos verbais que ela receberá sejam produzidos por falantes idôneos da língua a ser adquirida.

1.4 O PROFESSOR E O ALUNO SURDO

Muitos professores, por não conhecerem as implicações da surdez, não conseguem acreditar no potencial do aluno surdo, podendo, assim, de maneira mais fácil atribuir as dificuldades do aluno à surdez e não às condições de ensino. O que ocorre é que, pelo fato de o professor não estar preparado para receber esse aluno surdo na sua sala, quando o recebe, muitas vezes tem idéias pré-concebidas ou concepções equivocadas a seu respeito e, nesse sentido, atribui ao aluno surdo algumas representações, na maioria das vezes, depreciativas.

Em livros e teses que li que falavam da pesquisa prática sobre o atendimento do professor de escola regular e a sua relação com pais de alunos surdos, mostrava-se que os pais acreditavam que seus filhos, no momento que ingressassem na escola regular,

seriam integrados, já que a escola possibilita "igualdade de oportunidades para todos"; havia outros que diziam não estarem satisfeitos com a inclusão da forma que estava acontecendo, pois seus filhos não estavam aprendendo, principalmente pela dificuldade de comunicação com os professores.

Não caberia aqui julgar o professor que não sabe receber o deficiente em sala. A intenção deste TCC é mostrar que, por conhecer essa realidade podemos trabalhar com essas crianças em nossa sala, de maneira que nem professor e nem alunos saiam prejudicados. Pretende-se mostrar ao professor da escola regular que ele pode contar tanto com ajuda dos pais e professores itinerantes, como contar com a ajuda da própria criança. Ao darmos espaço para ela e respeitarmos seus limites, nos mostrará do que é capaz e onde estão suas dificuldades e o que precisa aprender.

1.5 LÍNGUA DE SINAIS:

A língua de sinais é uma língua viso-gestual, criada pela comunidade de surdos. É composta de movimentos e configurações específicas de mãos, braços, olhos, face, cabeça e postura corporal, que combinados, fornecem as características gramaticais necessárias para a constituição da língua.

É a única língua que permite à pessoa surda aceder a todas as características lingüísticas da fala e é indispensável à inserção da criança surda no fluxo natural da linguagem, por depender de um canal de transmissão acessível (visual-espacial) ao surdo. (Lima, Boechat e Tega, 2003)

Vários autores esclarecem que a língua de sinais se constitui em um elemento insubstituível ao acesso de simbolização e da conceitualização. Dará à criança surda a possibilidade de construir seus significados, elaborar seu conhecimento de mundo e transmiti-lo àqueles que a rodeiam. Além do mais, dará a ela o sentimento de pertencer a uma comunidade e lhe proverá um meio de identificação como indivíduo, ou seja, passará a ter uma identidade cultural e social valorizadas.

Na interação com um adulto surdo fluente em língua de sinais, a criança se apropria dessa língua a partir de situações significativas e contextualizadas e a língua oral, a segunda língua, será fornecida por um adulto ouvinte. A criança surda deve ser exposta a ela o mais cedo possível.

Quando se fala de língua de sinais na educação da criança surda, aparece uma série de preconceitos com relação ao seu uso e a confusão mais comum existente na área de educação do surdo diz respeito à Comunicação Total e ao Bilingüismo. O livro “Língua de Sinais e Educação do Surdo” explicará a diferença:

A filosofia da Comunicação Total é o trabalho com a criança surda que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora e conseqüente trabalho no desenvolvimento das pistas auditivas e trabalho com fala, tanto ao nível de leitura orofacial como de produção. O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus pais e professores, para que ela possa construir seu mundo interno e para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. MOURA, LODI e PEREIRA, 1993

Moura, Lodi e Pereira (1993) explicam também que a Comunicação Total utiliza sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda, sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos não presentes na língua de sinais. Dessa forma, tudo que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que os representam, o que facilita a aquisição da língua oral e posteriormente a leitura e escrita.

O Bilingüismo, porém, se refere a uma filosofia educativa que permite acesso pela criança o mais precocemente possível a duas línguas: a de sinais e a língua oral ou escrita, mas não apresentadas concomitantemente, dada a diferença estrutural dessas duas línguas. O objetivo é que a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico paralelo ao verificado na criança ouvinte e que possa desenvolver uma identificação harmoniosa entre a cultura ouvinte e a cultura da comunidade surda, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte.

O estabelecimento de relações sobre os acontecimentos do mundo no caso das pessoas surdas só é possível a partir da informação obtida pelo canal visual, o que gera procedimentos específicos que são comuns a todos os que apresentam um impedimento auditivo. Têm-se evidências sobre a construção de noções de espaço e tempo por parte das crianças surdas. (Moura, Lodi e Pereira, 1993: p.129)

O que isso quer dizer eu vou explicar com um exemplo que acontece na minha casa: se eu, que tenho deficiência auditiva, deixar cair um brinco pequeno de metal, no chão, certamente levo mais tempo para encontrá-lo do que a minha irmã, que não tem deficiência auditiva. Isso acontece porque nós surdos não temos a possibilidade de correlacionar a informação obtida pelo canal auditivo com a obtida pelo canal visual. Nesse caso, quando acontece de cair algum objeto cujo som não ouvi onde possa ter

caído, eu pergunto para quem está próximo para que lado, aproximadamente, foi o objeto para eu procurar!

De maneira igual, o estabelecimento de um sistema lingüístico no caso das pessoas surdas deverá partir do processamento da informação visual verbal. É por isso que a língua de sinais se constitui num elemento insubstituível ao acesso de simbolização e da conceitualização. Ela dará à criança surda possibilidade de construir seus significados e elaborar seu conhecimento de mundo como já dito anteriormente.

Hoje, no Brasil, a comunicação total ainda é uma concepção predominante na educação de surdos. Embora o acesso aos sinais tenha favorecido de maneira efetiva o contato entre surdos e ouvintes tornando menos sofrida a conversação entre eles, a comunicação total não resolveu a questão da língua, já que os alunos surdos continuaram a ser expostos ao português ainda que usado com sinais. (Silva, 2000 p.36)

O acesso à linguagem para a criança surda dependerá da oportunidade que os pais e profissionais darão a estas crianças, de estarem em contato com falantes nativos de línguas de sinais.

A falta de interlocutores adequados fluentes em língua de sinais dentro da própria família deve contribuir para que muitos dos alunos não possam ter a experiência de estruturar aspectos importantes relacionados ao gênero narrativo; é necessário que o “arcabouço narrativo” seja construído conjuntamente por um adulto no período inicial de aquisição da linguagem pela criança. Seria importante que os escolares surdos fossem expostos, durante sua infância e em casa, ao gênero narrativo, para mais facilmente poder elaborar a chamada “superestrutura narrativa” e utilizar desse tipo de texto para fins escolares. (Silva, 2003)

Há quem diga que pais de crianças que não apresentam surdez profunda, que contam com recursos financeiros e instrução, e que as colocam em atendimento clínico fonoaudiológico para serem oralizadas quando pequenas, têm mais chances de se adaptarem à deficiência e mais chances de serem alfabetizadas em escolas regulares. Porém, eu acredito que todas as crianças surdas devam aprender a língua de sinais, e então, porque não juntamente com a língua oral, uma vez que a língua oral está presente onde quer que ela vá?

Pesquisas têm mostrado que o surdo não precisa necessariamente ser oralizado para o aprendizado da escrita e que essa relação escrita/oralidade não é essencial (nem mesmo para os que fazem uso da oralidade), sendo possível a relação da

escrita com a língua de Sinais, sem a necessária passagem pela oralidade. Porém, não se pode negar a possibilidade de a criança fazer a leitura labial do português oral no decorrer desse processo, uma vez que a oralidade (de forma não sistemática, como apoio para a comunicação) se faz presente na sala de aula. (Gesueli, 2003, p.157)

O caminho a ser percorrido pelo surdo no processo de leitura e escrita não está centrado na relação da escrita com a oralidade, pois, pelo fato de não ouvir, a última torna-se praticamente inviável, abrindo-se maior espaço para o aspecto visual da escrita. No entanto, segundo Gesueli, não se pode negar que a linguagem escrita possui uma relação íntima com a oralidade e mesmo no caso do ouvinte, a relação oral/ escrito não é espontânea, mas incentivada pela escola ou pelo adulto letrado.

A língua oral também é uma das vias de acesso ao aprendizado da leitura e escrita, juntamente com a língua de sinais. Infelizmente são poucas as pessoas que dominam a língua de sinais e ainda há pessoas com preconceito com a cultura do surdo.

Algumas das razões da rejeição dos sinais pelos profissionais que atuam direta ou indiretamente no trabalho com o surdo são explicitados em alguns livros afirmando que: a língua de sinais não é uma língua real e por isso o uso de sinais na educação infantil e no ensino fundamental impede ou prejudica a aquisição da língua falada.

Porém, um dos fortes argumentos existentes em defesa da língua de sinais é o de que a ênfase na língua oral e os resultados pouco satisfatórios das práticas oralistas têm sido responsabilizados por dificuldades que os surdos apresentam tanto nos aspectos intelectuais, como comportamental e de aprendizagem. (Silva, 2000, p.96). Porém, a língua de sinais ainda é utilizada para se atingir a oralização ou a língua escrita na tentativa de transformar o surdo em ouvinte, o que, em geral, é sinônimo de fracasso.

Considero que, por cada caso ser um caso, se a criança conseguir desenvolver a língua oral, bom para ela; se, no entanto, ela preferir se comunicar com a língua de sinais, tal opção também deverá ser respeitada.

Hoje, com a popularização da língua de sinais, inicia-se uma grande aceitação pelos ouvintes da Libras, que passou a ser considerada importante no processo educacional dos surdos. "Os ouvintes ainda não entenderam que aceitar a língua de sinais é também aceitar a surdez como diferença". (Gesueli, 2003, p.147)

A dificuldade quanto à leitura e escrita entre os alunos surdos e as repetências por duas ou três vezes na série escolar existem, mas essa problemática não se restringe apenas a esse grupo de alunos. Alguns dos fatores, explica Silva, estão relacionados às

expectativas dessas crianças em relação à função da leitura e da escrita, o pouco contato que esse grupo tem com material escrito fora do ambiente escolar e a experiência limitada em relação ao funcionamento da língua portuguesa.

No decorrer do processo de aquisição da escrita pela criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever. A escrita deve ter significado para a criança, ou seja, ela precisa saber porque e para que serve a escrita.

O desenvolvimento da escrita é independente do desenvolvimento da fala. Se a escrita não repete a história da fala e se é necessário que a criança se desligue do aspecto sensorial dos sons da fala para a construção desse sistema, o aluno surdo terá na L.S. a grande possibilidade para desempenhar essa tarefa sem contar necessariamente com a intermediação da fala. Uma forte mudança na prática pedagógica deve orientar-se pela importância do aprendizado da L.S, já que essa é sua primeira língua. (Gesueli, 2003, p.150)

Segundo Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), o que ocorre é uma dificuldade no encadeamento e na progressão temporal, ou seja, eles apresentam uma dificuldade em definir a extensão de uma sentença e há ausência dos elementos relacionais. Isso compromete a seqüência de eventos que o texto, de fato, procura mostrar, devido ao pouco domínio que têm da gramática da língua portuguesa.

Os desvios da produção escrita dos surdos devem ser considerados sintomas de um sistema lingüístico subjacente e não necessariamente “erros”, ou seja, hipóteses do sujeito surdo sobre a língua portuguesa escrita.

Silva (2003) explica que a falta de interlocutores adequados fluentes em língua de sinais dentro da própria família deve contribuir para que muitos dos alunos não possam ter a experiência de estruturar aspectos importantes relacionados ao gênero narrativo.

Ainda defendendo o uso da língua de sinais pela criança surda como primeira língua, Gesueli afirma que, as crianças com acesso a Língua de Sinais mostram melhor desempenho na oralidade. O aspecto visual é muito relevante nesse processo de construção, principalmente pelo fato de que as crianças têm uma experiência visual intensa. Elas fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita. Até as crianças que fazem uso da fala não se utilizam naturalmente da relação escrita/oralidade mostrando-se muito mais atentas ao aspecto visual da escrita (p.158).

O uso da língua de sinais é de fundamental importância pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito. Temos, então nesse processo de construção da escrita, a língua de sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra. O recurso à oralidade ocorre de forma complementar nesse processo, pela leitura labial ou pela articulação da palavra falada pela própria criança, mesmo porque a professora utiliza ocasionalmente a fala. (Gesueli, 2003, p.158).

Algo extremamente importante a ser observado é que

crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem construir significados. Interagindo por meios de signos, socialmente constituídos, o homem constrói e se apropria de sentidos, significando sua experiência no mundo (Reily, 2003: p.161).

Isso porque para elas é necessária a visualização para o entendimento do que estamos falando. Até para a inclusão na escola regular, é necessária essa intensa visualização porque podemos fazer a inclusão desse surdo que aprendeu a língua de sinais de várias formas e uma delas que julgo pertinente ou acessível, é apresentando, antes de começar a aula, em língua de sinais, o que será dado durante o período letivo; durante o período letivo, a aula dada oralmente deverá ser complementada com ilustrações para que ele entenda o que está sendo dito e aprenda junto às outras crianças, sem a professora necessariamente precisar ficar falando em língua de sinais na sala só para ele. Considero importante a criança ter os dois tipos de aula.

1.6 SOBRE O INTÉRPRETE E A INCLUSÃO DOS SURDOS

As especificidades da surdez não significam obstáculos para a integração na comunidade ouvinte, ao contrário, a aceitação da diferença favorece a integração, pois esta deve ocorrer de forma que a sociedade reconheça nos surdos a mesma capacidade de comunicação lingüística e a mesma potencialidade para realizações e participação em tarefas sociais comuns nos dois grupos. Nesse contexto, o intérprete de língua de sinais propicia maiores condições para a inserção das pessoas surdas na comunidade ouvinte. (Rosa, 2003: p.236).

Rosa explica a função do intérprete de língua de sinais que é o profissional que, de forma verbal, traduz para outra língua algo que foi dito. No caso dos surdos, são eles que executam o trabalho de tradução, porém, o fazem em gestos. O intérprete é uma pessoa ouvinte e bilíngüe, que domina o português na modalidade oral e a língua de sinais na modalidade gestual.

Explica também que, após inteirar-se do conteúdo a ser interpretado, o intérprete precisa esquecer as palavras ali expressas para apoiar-se em termos usados pela comunidade alvo. Ele precisa encontrar equivalência e ser capaz de expressar o sentido da mensagem inicial sem prejudicar o estilo da língua de partida. Eles representam a ponte entre dois mundos diferentes: o mundo visual dos surdos e o mundo oral dos ouvintes.

Assim como para o ouvinte um tom diferente de voz já traz muitos significados, para os surdos, a expressão corporal, juntamente aos sinais, carrega muitos significados. Quando as palavras não traduzem, usamos o som, a música e até mesmo o silêncio para nos fazer ouvir; o mesmo ocorre com o surdo, o que nem mil sinais traduzem, o intérprete, com o corpo, traduz. (Rosa, 2003).

Segundo esta autora, a importância do intérprete como participante do processo de conquista de espaço da comunidade surda na sociedade leva-nos para uma reflexão sobre o quanto é preciso repensar essa prática. Cabe ao intérprete reconhecer o direito do surdo à cidadania, e isso acontecerá no momento em que se possibilitar ao surdo a atribuição de novos significados de mundo, pelo ato interpretativo.

Eu tinha uma posição a favor do intérprete na sala de aula, porque o professor não é obrigado a saber e nem deve usar a língua de sinais na sala de ouvintes para não excluir a criança surda ao tratá-la como diferente (embora ela tenha uma diferença). Mas eu pensava que a criança tinha o direito de estar em uma sala de aula regular como as outras crianças e, como não ouve, tinha também o direito de ter alguém traduzindo a oralidade em sinais para sua compreensão.

Porém, quando comecei a fazer o curso de língua de sinais para ser intérprete, enquanto ao mesmo tempo estava me formando para ser professora de escola regular, eu me preocupo se vou saber respeitar estes duplos papéis. Sendo intérprete, não poderei ficar ensinando assuntos de sala para a criança. Por exemplo: se ela tiver dúvidas, quem tem que resolver, é a professora da sala, e não eu.

E tem o problema da interpretação feita pelo intérprete, expressa na frase já escrita anteriormente “o intérprete precisa esquecer as palavras ali expressas para apoiar-se em termos usados pela comunidade alvo. Ele precisa encontrar equivalência e ser capaz de expressar o sentido da mensagem inicial sem prejudicar o estilo da língua de partida” (Rosa, 2003: p.238). Se eu sou intérprete e vou traduzir uma palestra cujo assunto eu desconheço, posso estar passando o que entendi, correndo o risco de a minha interpretação estar errada. Também há o problema que não há sinal para tudo tem em

LIBRAS. A velocidade das minhas mãos para soletrar palavras que não tenham sinal pode tanto prejudicar o surdo na compreensão do assunto que está sendo tratado.

Portanto, hoje eu tenho minhas dúvidas sobre onde e quando o intérprete deve atuar. Ao mesmo tempo, considero que o surdo tem direito a ter alguém que entenda a sua língua e interprete para ele a língua portuguesa oral.

CAPÍTULO 2: DIFERENÇA E INCLUSÃO

2.1 O SURGIMENTO DO PRECONCEITO

Primeiramente, é preciso deixar claro que em nossa sociedade existem padrões pré-moldados e valores culturais de normalidade e quando uma pessoa apresenta evidências de que tem um atributo que a torna diferente dos outros, recebe o rótulo de desviante, anormal, deficiente. Essa diferença é mostrada como um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem em relação às outras pessoas consideradas “normais”.

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que este interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (Bronzatto, 2003: p.13).

As concepções que possuímos sobre determinados grupos são objeto de estudo de Psicologia Social, no tema estereótipos e consistem na atribuição de determinados traços aos membros de um certo grupo. O estereótipo decorre da generalização de observações individuais para todo o grupo a que pertence a pessoa em que recai a observação. “Quando o estereótipo é integrado por aspectos puramente negativos estamos diante daquilo que se chama preconceito”. (Bronzatto, 2003: p.8). Os preconceitos positivos também são prejudiciais. Um exemplo desse tipo de preconceito é quando falamos que um cego não enxerga, mas tem a visão pela alma, devido à sua grande sensibilidade.

Os deficientes tiveram uma conquista histórica que é esse espaço que eles conseguiram e estão conseguindo ocupar hoje. Foram muitos séculos abandonados à própria sorte e hoje eles também não devem ficar segregados em uma escola especial.

Historicamente, o destino deles era traçado pela sociedade onde eram abandonados para morrerem de inanição, colocados nas rodas dos expostos (uma janela giratória onde a pessoa podia abandonar a criança, sem ser vista ou reconhecida). (Jannuzzi, 2004)

Pela ética cristã, a Igreja não lhes concedia o direito à alma, e como as pessoas abandonavam às vezes na porta da igreja, ela tinha de acolhê-los e alimentá-los, isso porque a sua condição desviante era vista como uma punição divina. Aliás, houve um rei que elaborou uma lei na qual era estabelecida que o deficiente deveria ter sua vida

“cuidada” e seus bens também, mas para que esses bens voltassem como herança para o monarca (Prerrogativa Régis, século XIII, citada por Jannuzzi, 2004).

A razão por que nascem deficientes era respondida, geralmente, por ser da vontade divina, era Deus quem queria, talvez por uma bênção, talvez por punição. A explicação da inquisição (século XIV- XVI) era ainda mais supersticiosa e o *Directorium* perpetuava a idéia de que quem não tivesse enquadrado nos padrões, quem diferenciasse o mínimo, morria.

Porém, com o desenvolvimento da Medicina (século XVIII), Thomas Willis explica a neurofisiologia a partir do cósmico. Santo Agostinho fala sobre as funções cerebrais nos ventrículos. John Locke elabora a teoria da tábula rasa onde nós teríamos que olhar para o deficiente (tábula rasa) para formá-lo e discernirmos nosso conhecimento. Condillac diz que o ser humano é uma estátua em que se estimulam as sensações; por exemplo: quando se sente o cheiro de terra, cada pessoa vai ter uma lembrança associada a um acontecimento em um dia de chuva, talvez, por cheirar terra quando chove. Uma pessoa vai associar a sensação com um dia de chuva em que escorregou e caiu no molhado, outra pessoa vai lembrar de um dia de chuva em que encontrou um amor etc.

No século XVII serão criados os hospícios/ asilos (o significado de hospício, antes, era de lugar de hospedagem e, não lugar de “louco”) que servirão para cuidar dos deficientes, abrigando-os, mas que também não irão sobrecarregar o governo e nem a família.

No Brasil Império, não houve investimentos na educação dos deficientes porque a mão de obra não precisava ser especializada e nem saber ler. A implantação de institutos de atendimento para pessoas com deficiências era intermediada por vultos importantes da época, ou seja, conhecidos próximos do Imperador intermediavam e conseguiam a criação de uma instituição de ensino. O Imperial Instituto de Meninos Cegos, criado em 1854, surgiu porque a filha do médico do imperador era cega; o Instituto dos Surdos-Mudos, 1857, foi criado porque o embaixador conhecia um professor surdo e pediu para que o imperador construísse, então, a instituição. (Jannuzzi, 2004)

No século XIX percebemos nítidas mudanças em relação às atitudes relativas ao deficiente mental, por influência do espírito da Revolução Francesa, com o clima ideológico que questionou todo tipo de injustiças sociais e promoveu revisão do tratamento sub-humano dispensado anteriormente.

Com a industrialização sendo introduzida de forma mais rápida, a partir de 1920 prosseguindo em 1930, a escola é colocada como necessária a tal expansão. O trabalho era colocado e valorizado como capital necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país.

Aumenta-se a luta pelos direitos, onde as mulheres, deficientes, os negros e outras minorias se uniam, pelo direito de participação e de serem respeitados como cidadãos.

Com as crianças sendo chamadas para trabalhar nas indústrias, aumentou-se o número de surdos, cegos e deficientes físicos devido às condições trabalhistas, como também por causa das doenças causadas pelas condições de vida nos aglomerados urbanos.

Depois da Primeira Guerra houve um contingente muito grande de soldados mutilados, cegos, surdos, elevando a preocupação com mão de obra. Esses homens eram colocados em instituições especializadas para que pudessem ser habilitados a receberem certa autonomia para conduzir a sua vida.

Desde a criação das classes anexas a hospitais, com o crescimento do atendimento em instituições filantrópicas e principalmente a partir da década de 1950, com a criação de serviços diversos, de clínicas e centros de reabilitação, muitos dos quais com atendimento educacional, deve ter havido troca de informações entre os profissionais de saúde e da educação, imbricando várias teorias. (Jannuzzi, 2004: p.103)

O idealizador do CENESP, James Gallagher, argumentava com alguns dados numéricos que seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência. E educá-la possibilitaria “tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade” (Jannuzzi, 2004: p.179) e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível de renda familiar.

Foi somente no século XX, após a segunda Guerra Mundial, que a premência de atendimento aos lesionados nela, principalmente na Europa, suscitara o atendimento e progresso na área da saúde, com o desenvolvimento de técnicas modernizadas. Surgiram clínicas, serviços de reabilitação, psicopedagógicos, alguns mais e outros menos voltados à educação. (Jannuzzi, 2004, p.83)

com as transformações do mundo, depois dos estragos produzidos pela guerra, observa-se a tendência de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os seres humanos.

A inclusão da “educação de deficientes”, da “Educação de excepcionais” ou da “Educação Especial” na política educacional brasileira vai ocorrer somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX. (por movimentos liderados pela sociedade Pestalozzi e APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Com a declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, partirá a declaração de Salamanca. Com base na declaração de Salamanca (junho de 1994), promulgada por delegados e representantes de governos e organizações internacionais em Conferência Mundial de Educação Especial, em que se reafirma o compromisso com a educação para todos, foi formulado um capítulo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, segundo a qual reconhece-se o direito de todas as crianças, normais ou com necessidades especiais, à educação de melhor qualidade, preferencialmente nas escolas regulares de ensino. Tal política recebeu o nome de inclusiva, na medida em que defende a inclusão de todas as crianças com necessidades educativas especiais, entre elas os surdos, na escola comum. (Bronzatto, 2003)

A Conferência de Salamanca, em 1994, marcou um ponto decisivo quando fez com que os governos relembassem que deveriam incluir as crianças com dificuldades e com deficiência em seus planos nacionais a fim de ampliar o número de crianças que têm acesso à aprendizagem escolar. (Mittler, 2003: p. 230)

Assim, na nova LDB n. 9394/96, no capítulo V, que trata de Educação Especial, consta que a escolarização de educandos com necessidades deverá ser feita “preferencialmente na rede regular de ensino” (art 58), que deverá haver, “quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular” (§ 1º do mesmo artigo), que o atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados somente deverá ser efetivado quando “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (§ 2º do mesmo artigo) e serão assegurados aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (inciso IV, do Art. 59).

2.2 DIFERENTES SOMOS TODOS NÓS

“Somos diferentes de fato, mas queremos ser agora, também, diferentes de direito: o direito de ser, sendo diferente!”. (Omote, 2004, p.114)

Assim como todas as crianças são diferentes entre si, os adultos também são. Os professores, por exemplo, têm que ter consciência de que assim como eles têm diferenças entre si, também há diversidade entre as crianças. Cada professor tem um jeito de trabalhar e isso também deve ser respeitado.

Quanto aos alunos, eles não são virtuais e muito menos objetos categorizáveis. Existem de fato, são pessoas que vivem em lugares e tempos não ficcionais, provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos, têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam.

Portanto, deve haver entre eles, professor e aluno, trocas de experiências. Afinal, a comunidade escolar só será uma comunidade quando houver trocas, sejam elas de experiências, de vivências, cultura, de informação e conhecimentos, para que todos possam resolver situações, resolver problemas, ajudar algum outro colega de trabalho que esteja passando, por exemplo, por alguma situação *parecida*. Como uma situação nunca é igual à outra, o que se pode fazer é utilizar-se de uma atitude que deu certo com algum professor em relação a seu aluno, e usar com outra criança; mas se vai dar certo ou não, só experimentando.

Podemos, então, falar sobre a questão da coletividade, onde há a constituição da pluralidade. Em grupo, adquirimos maior resistência, mais força para mudarmos de paradigma com mais segurança; enxergamos e produzimos mais, vivemos mais a experiência dos outros, há mais trocas.

Quando conversamos com um grupo e cada um fala algo diferente, são várias as idéias que ouvimos e com isso, construímos o conhecimento. Nem sempre isso vai dar conta de saber tudo o que eu precise ou deseje saber. O meu passo depende da minha subjetividade. Se tenho uma experiência sobre determinado assunto e por isso me interesse por aprofundá-lo, vou construir o conhecimento a partir dessa abertura que houve. A partir do outro, reconhecemos o que o outro gosta e o que nos interesse também.

Ou seja, se um professor consegue, na sala de aula, que as crianças troquem suas experiências e vivências e o professor também dá abertura para ouvir o que elas trazem de experiências antes de irem para a escola, existe, em primeiro lugar, o respeito em relação ao outro, assim como também haverá as trocas. Ocorre a construção do aprendizado e a experiência de viver as diferenças, a pluralidade.

Na sala de aula, o professor tem que ter uma visão heterogênea em relação aos seus alunos. Está ocorrendo hoje uma homogeneização da sala, das crianças. A maioria dos professores, de acordo com minha pesquisa apoiada em publicações atuais, continua a esperar de todos os alunos o mesmo “rendimento”, esquecendo-se então, de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que seus alunos são diferentes quando chegam à escola, lutam para que o processo escolar os torne iguais, que alcancem um dado padrão pré-definido de desempenho escolar; o que leva à exclusão escolar dos que não são deficientes.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, e como entendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 1999).

Mantoan (1999) explica que os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e com deficiência. Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes. Atitudes que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Omote (2004) também fala sobre não podermos mais categorizar o desempenho escolar como bom, regular, excelente, a partir de instrumentos, medidas e terminalidades arbitrariamente estabelecidas pela escola. Esse modo de avaliar tem sido a grande sustentação dos que defendem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, entre outras, que um aluno é considerado apto ou não apto para freqüentar uma dessas modalidades de ensino, principalmente quando se trata de alunos deficientes.

O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e no vazio de idéias que acompanha a crise do paradigma, surge o momento oportuno das transformações. Os paradigmas estabelecem limites e indicam como resolver problemas dentro desses limites. Se a criança deficiente entrar na sala de aula regular, não vai dar para usar o velho paradigma.

O paradigma seria um modelo, no caso, de educação que estivesse incidindo no momento. A educação se dá em múltiplos e diversos locais e as pessoas precisam criar, ousar, interagir e trocar idéias para a prática de um novo modelo. Aprenderemos com os erros e acertos e precisamos de coragem e força de vontade para lutarmos pelo que

acreditamos. Se acreditarmos que podemos construir através de processos educativos um ser humano solidário, tolerante, faremos isso a partir da criação de novos paradigmas (que caminhem ou possam acompanhar o desenvolvimento da sociedade), com todos os riscos que isso possa implicar.

O mundo e as pessoas estão em constante transformação e os paradigmas também sofrem alterações diante dessas mudanças. Há dúvidas se é ou não arriscado trocar um modelo por um outro, se vai dar certo, há o medo do que é novo ou diferente, não há troca de experiências e de vivências e falta comunicação entre os envolvidos na educação para a demonstração de interesses de mudança. Para que surjam paradigmas mais justos e para que, na educação, por exemplo, possamos resolver o problema da inclusão, é preciso acreditar e batalhar.

A implementação de políticas realmente inclusivas implica o enfrentamento de grandes problemas devido ao contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que o acompanham, ou seja, ao jogo de interesse existente e por fatores econômicos, como explica Laplane (2004), o que não deveria fazer com que se desista desse movimento de inclusão, direito de educação para todos e respeito às diferenças.

Aliás, uma forma de trabalhar a inclusão na escola que deveria contemplar a todos, seria trabalhar na sala com temas transversais e de maneira que as disciplinas se inter-relacionem, partindo do fato que as redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações as fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Ou seja, mais um motivo para se acreditar e criar um novo paradigma.

2.3 DIREITO À DIVERSIDADE

O direito de educação é do aluno, sendo ele especial ou não. Os currículos devem ser pertinentes a todos os estudantes, levando-se em conta as necessidades educacionais especiais na sua formulação e na implementação de políticas no âmbito da escola como um todo e devem auxiliar e servir de apoio àqueles profissionais que são responsáveis pela educação e ensino às crianças, ou seja, tanto professores comuns como especiais.

As mudanças de atitudes, de ações, de professores e de toda comunidade escolar perante o deficiente (talvez principalmente em relação aos deficientes), têm que ser feitas na base, ou seja, no projeto político pedagógico. Deveria existir uma proposta de Rede, também uma assembléia para discutir os melhores caminhos a se seguir rumo a inclusão.

O projeto político pedagógico da escola está sempre atrelado a alguma concepção, explicitada ou não. As escolas são diferentes no sentido de espaço, de comunidade, de pais e crianças e, os professores de sala, não têm formação acadêmica com práticas inclusivas para estarem sozinhos com os diretores ajudando na construção do projeto. Ou seja, é necessária uma construção mais democrática do projeto, com participação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Assim como o currículo, que não pode ser uma coisa pronta e nem ser fórmula para uma determinada série ou idade e não é algo que tenha que limitar, controlar, restringir esse caminhar, esse processo em desenvolvimento do ponto de vista acadêmico, profissional, pois ele deveria ser o quanto cada um de nós conseguimos ir além. Todos nós professores temos uma visão muito restrita do nosso trabalho, centrada no que a escola está fazendo e esquecemos de ver o desenvolvimento do nosso trabalho.

Quem faz a escola *ser* mais democrática não é a lei, e sim, nós professores e a sociedade. A lei disponibiliza o direito à educação. É preciso entender que o papel da escola, do professor e da organização da escola (parte pedagógica) tem que seguir e/ou ter como base, as leis. O nosso país está dentro de um regime democrático, por isso, quem dá aula tem que conhecer as leis, o que rege a escola e a educação e as garantias de direitos de todos.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e são, do nosso ponto de vista, as maiores barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar. (Mantoan, 2004)

Neste sentido, podemos e devemos discutir a constituição com as crianças: onde ela existe, para quem existe, o que quer dizer dentro do coletivo nacional, a lei de educação para todos. É uma forma de já estarmos ajudando a construir sua identidade, de promover o exercício do papel de cidadãos e de saberem quais são seus direitos e deveres.

A escola é lugar de emancipação, autonomia, participação; e tem o dever de promover a cidadania, pois o fato de nascermos cidadãos não nos torna cidadãos, é preciso exercer este papel e ninguém pode ferir esse direito.

Tenho certeza que será um processo lento, mas também que trará como resultados uma escola mais democrática, mais inclusiva, mais construtiva.

Mesmo que não consigam aprender os conteúdos tradicionalmente transmitidos, que são também muito importantes, mas não podem ser o único objetivo da escola, há que se dar também às pessoas com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. (Omote, 2004: p.132)

Os conhecimentos que elas conseguirem assimilar em um ambiente escolar comum e desafiador, não terão a mesma qualidade dos adquiridos em um ambiente segregado. Mas nada impede que esses alunos recebam atendimento educacional especializado como complemento e apoio ao seu processo escolar.

A diversidade deve ser valorizada e os professores e outros profissionais da educação também precisam estar a par de estratégias práticas que podem utilizar diariamente na sala de aula, na escola e na comunidade para melhorar a inclusão bem sucedida. (Stainback, 1999)

Laplane (2004) afirma que deve ficar bem claro que a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas também está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, a o acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros.

2.4 INCLUSÃO: SIGNIFICADOS E EQUÍVOCOS

Os vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. A diferença está principalmente no fato de que a inclusão não fala ou trata só de deficiente, mas aborda crianças de desenvolvimento normal também.

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar os alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com

deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes, no sentido de integração social.

A “integração é um movimento no qual é o cidadão com deficiência quem tem que se adaptar à sociedade e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão”, segundo Omote (2004: p.132). A integração é necessária mas não é o suficiente. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai desde a inserção nas salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados e especializados.

A integração escolar pode ser entendida como o *especial na educação*, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da Educação Especial às escolas regulares.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Por tudo isso, concordo inteiramente com Mantoan (1999) que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, como já referi anteriormente. Na

perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular.

Às escolas cabe atender às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). O que está em questão no ensino inclusivo é o oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados e em proporcionar aos professores, atualização de suas habilidades.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Mantoan, 2004).

Insisto, com Mantoan (1999), que a inclusão é um desafio, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula e que a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

2.5 INCLUSÃO: UM PROBLEMA DE TODOS

Góes e Laplane (2004) explicam que as dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que o introduzem na categoria de alunos especiais.

E eu acredito que, principalmente a escola, não poderia continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos

quais forma e instrui os alunos. Não pode, muito menos, desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Omote (2004) esclarece sobre a urgência da escola de redefinir seus planos, visando uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

Explica ainda que os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. Temos igualmente de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual e social. (Omote, 2004).

Também acredito e concordo com esse autor ser indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiência, mas sem discriminações.

Por outro lado, alunos de escola comum, ao conviverem naturalmente com pessoas que têm deficiências mais severas, certamente serão muito beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico, por conviverem com esses novos colegas em suas turmas.

O ensino na maioria das escolas comuns de ensino regular não corresponde ao que é necessário para que a inclusão se concretize, pois essas escolas geralmente adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças.

O que existe são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços semi ou totalmente segregados (classes especiais, turmas de aceleração, escolas especiais, professores itinerantes etc).

Existem também escolas que não acreditam nos benefícios que os alunos com deficiência poderão auferir da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais". (Omote, 2004, p.133)

Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da inclusão. "Embora uma criança com deficiência possa não ser capaz de

absorver todo o currículo da educação regular, ela pode beneficiar-se das experiências não acadêmicas no ambiente educacional regular”. (Stainback e Stainback, 1999: p.23)

No caso das pessoas com deficiência, ficam preparadas para a vida na comunidade, melhor fica seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional e serão capazes de participar de algum tipo de situação integrada.

3.1 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO ESCOLAR

Uma das diferenças entre a escola especial e a Escola Regular Comum está na diferença do número de alunos, currículo adaptado, professor especializado. Porém, o que quero discutir nesse momento é o papel da Educação Especial e Educação Regular hoje, como ela está sendo trabalhada e *com quais alunos* e, para isso, parti das diferenças entre os termos *modalidade* de ensino e *níveis* de ensino.

Os níveis de ensino referem-se à educação básica, educação infantil, educação fundamental e ensino médio e a educação superior (ou ensino) superior. As modalidades de ensino envolvem o ensino regular, ensino especial, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante e educação indígena.

Portanto, sobre a Educação Especial, o que tem que ficar absolutamente claro, é que ela é *complementar* à educação comum e não substitutiva, isso porque

a Educação Especial é uma modalidade da educação, portanto, é parte integrante da Rede Regular de Ensino, caracterizando-se como recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o exercício do direito à educação. (Moraes, 1998: p.48)

e também porque os professores da Educação Especial aprenderem ao longo de sua formação métodos e maneiras de trabalhar com o específico, o especializado, para complementar a formação do deficiente, enquanto que ao professor comum cabe o ensino do conteúdo, o que é do currículo escolar e acadêmico.

Ao professor de Educação Especial deveria caber ensinar LIBRAS ao seu aluno surdo, pois é de sua competência ensinar, sendo algo especializado. Nota-se no entanto, que seria preferível que tivesse em todas as escolas um surdo para que esse ministre a aula e ensine a língua de sinais. Assim como o aluno deficiente mental deveria receber a aplicação de exercício de atividade cognitiva (também) pela professora de Educação Especial. A finalidade de seu trabalho é a garantia de acesso e permanência da clientela ao processo educacional, através, da percepção e entendimento da diversidade na educação e a superação das impossibilidades geradas pela imobilização do homogêneo e do uniforme.

Todos os serviços de apoio especializado, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema Braille e outros recursos especiais de ensino e de

aprendizagem não caracterizam e não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum que tem alunos com deficiência. (Omote, 2004: p.131)

Portanto, o professor especializado tem o compromisso com a linguagem, com as ferramentas para o ensino. Ele vai adquirir um conhecimento, a partir de sua formação, que dá condições para o aluno aprender a ser oferecido àquelas crianças com deficiência e não para alunos com dificuldade de aprendizagem (a não ser que essa dificuldade esteja ligada à deficiência).

Objeto da Educação Especial é a população impedida de participar do processo educacional por razões de caráter subjetivo e/ou impossibilidade pessoal e, portanto, individual e localizada, em função do estabelecimento prévio do sistema educacional de um ideal de aluno, de professor e de ensino (impossibilidade pessoal que são condições entendidas como inatas ao ser humano: andar, falar, ouvir, pensar, enxergar; os que seriam deficientes: visuais, auditivos, mentais e físicos). (Moraes, 1998)

O atendimento especializado realizado pelo professor de Educação Especial fora da escola é um complemento para a criança, ocorrendo em horário diferente ao da escola regular, com objetivos, metas e procedimentos diferentes. Esse saber especializado complementa a educação escolar, porém não dá conta do direito de todos à educação como o saber escolar tem que dar.

Em contrapartida, a chegada do professor de Educação Especial às escolas resultou em um alívio coletivo por parte dos professores comuns que viram estes profissionais, como responsáveis pelas crianças tanto deficientes físicas e mentais, como pelas crianças com desenvolvimento normal mas com dificuldade ou déficit de aprendizagem, crianças repetentes, bagunceiras, agressivas, entre outros.

Os professores de sala deveriam tentar lidar com essas crianças ou procurar ajuda do coordenador pedagógico, do diretor e dos pais. O que não é aceitável é entregar para o professor itinerante uma responsabilidade que não é dele. Se a criança está com dificuldade de aprender português ou qualquer outra matéria do currículo escolar, cabe ao professor de sala rever seu método, rever se a maneira de ensinar está pertinente àquelas crianças, rever espaço, tempo e necessidade daquelas crianças, juntamente ao coordenador pedagógico, ao diretor, aos pais e até mesmo com os próprios alunos (*isso é formação continuada: rever suas práticas!*).

Entendo que falta ser dado um maior direcionamento ao papel dos professores de educação comum, mas, especialmente, ao papel dos professores de necessidades

educacionais especiais, porque eles são elementos chaves para ajudar as escolas a desenvolverem políticas mais inclusivas. Também são responsáveis pelo suporte aos processos de desenvolvimento cognitivo, psicológico, físico durante a escolarização da criança. Os professores especiais têm que ter consciência do seu papel de agente facilitador e apoiador dos colegas e do sistema regular de ensino, respondendo às necessidades de todos os seus alunos, lembrando: o nome especializado refere-se ao atendimento à criança deficiente.

O que o professor de sala poderia e deveria fazer é: desenvolver práticas includentes. Desenvolver essas práticas está muito mais relacionado com o trabalho com as crianças diferentes entre si, do que com as crianças deficientes! É saber ensinar de uma forma que todos possam acompanhar, na medida do possível, o que está sendo ensinado; é respeitar que há crianças que captam com facilidade a matéria, enquanto que têm outras que, se você não ficar “em cima” não fazem a tarefa, não entendem a matéria. Talvez se sairmos um pouco da lousa e giz e passarmos a usar métodos mais dinâmicos com recursos materiais e espaços diferentes, mais envolventes e diferentes na sala, conseguiríamos que uma boa parcela, senão toda, a sala de aula prestasse atenção e se envolvesse com o que está sendo ensinado.

O professor comum precisa ter consciência de qual é o seu papel e saber que ao ensinar os conteúdos, o importante não é a quantidade de tarefas a executar, mas sim a adaptação do conteúdo conforme as necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência. Cada um faz aquilo que pode e consegue fazer. É preciso haver respeito pelos limites das crianças, respeito pelo que as crianças trazem quando chegam às escolas (vivências, experiências, saberes e práticas) ou seja, elas não são tábuas rasas (como dizia Jonh Locke). O problema sempre rebata na criança deficiente e nunca no professor. Precisamos rever isso.

O grande erro está em receber as crianças diferentes no começo do ano e achar que, no final, todas têm que sair igual, sabendo as mesmas coisas, do mesmo jeito, e, pior, achar que isso é possível!

As práticas inclusivas, em resumo, implicam na aceitação de TODAS as crianças, sem exceção, não só na sala como na comunidade. Realizar práticas includentes de ensino também quer dizer saber que o significado de inclusão não tem nada a ver com ensino especial. Não é porque os termos *deficiente* e *inclusão* estão sendo tão mencionado que vamos associar inclusão com deficiente. O termo inclusão não está sendo muito trabalhado do jeito que era para estar sendo.

Eu acredito que houve uma falha muito grande em nossa formação como pedagogos no sentido de não termos tido contato com as crianças deficientes. Aliás, a nossa história falhou quando nos impediram já há muitos anos, de termos contato com elas, impedindo-as de ficarem no nosso meio, de socializarem com pessoas ditas normais. Excluíram-nos desse contato, desse *aprendizado*. E, justamente por nós, professores de sala comuns, não termos hoje na nossa formação acadêmica o trabalho com práticas inclusivas, nossa experiência ficará muito limitada. Se, na nossa família ou durante nossa vida, não tivermos contato com eles, não saberemos como guiar um cego, nem como nos comunicarmos com um surdo, não saberemos como é ser um cadeirante, não saberemos como ensinar um surdo-cego ou saber que ele pode aprender.

Quero deixar claro que não acho que esses professores têm que fazer curso de Educação Especial depois da pedagogia, porque os papéis são diferentes dentro da escola. Eu só tenho certeza que eles têm que saber que a sala de ensino regular tem crianças diferentes entre si, mesmo quando não há deficientes. E teremos que saber lidar com essas diferenças da maneira menos preconceituosa possível, tanto com as deficientes quanto com as não deficientes.

Sei que os professores de sala comuns não são só responsáveis pelo desenvolvimento da criança e também pelo ensino, pela parte pedagógica e também sei que, se os professores comuns não souberem lidar com as crianças deficientes, então, teremos o professor especial para auxiliar essas crianças no seu desenvolvimento, mas ainda acredito na importância de ter contato com essas crianças durante os estágios, por exemplo.

Acredito na necessidade de integração entre os profissionais, isto é: professor comum conversando sobre a criança com professor especial (ou outro profissional como o pedagogo, coordenador,...) tentando resolver juntos como ajudar a criança a se desenvolver, aprender e a construir sua identidade na sala, na escola, com os colegas, professores e toda a comunidade escolar.

Aliás, uma das primordiais funções da escola é compartilhar saberes, trocar pontos de vista, reconhecer o outro em todos os sentidos... A escola ainda não se deu conta de sua responsabilidade em atender pedagogicamente a diversidade do cotidiano e, portanto idealiza um currículo, um professor, um aluno, uma práxis educacional, nos mostra Moraes (1998) em seu estudo sobre o Programa de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Faz sentido compreendermos que uma nova Educação Especial também será alcançada pela ação que exercemos juntos aos professores e sua formação (visto a função dos professores).

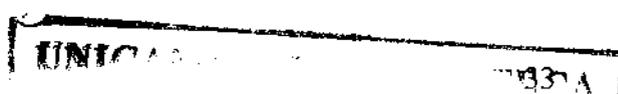
Ainda que sua formação inicial tenha contribuído para o entendimento da prática pedagógica como prática social e, por conseqüência o papel da escola como formadora para a cidadania e do professor como agente indispensável nesse processo, essa mesma tendência indicaria a necessidade de uma formação contínua para o profissional docente uma vez que o contexto escolar é tão dinâmico quanto as relações humanas.

Três pressupostos para o programa de formação dos professores: desenvolvimento pessoal (professor constrói ativamente sua formação, relação existência experiência, produzindo a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzindo a profissão docente, na perspectiva de uma prática docente que siga além das técnicas e dos métodos produzidos fora do domínio profissional) e desenvolvimento profissional (produzir a escola, no sentido de recuperá-la como instituição, composta por diferentes elementos, todos integrados entre si e não estanques, enfim, instituição una e inteiramente responsável por seus resultados, constitui o passo inicial para transformá-la: abandonar a cultura do fracasso existente atualmente e procurar construir a cultura do sucesso). (Moraes, 199:, p.54)

O professor deveria ter o domínio amplo, profundo e atualizado do conhecimento específico da área e suas relações com outras áreas de conhecimento; poderia participar do processo de construção do conhecimento de seus alunos, sendo mediador das relações entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser aprendido, buscando caminhos metodológicos próprios capazes de propiciarem clareza de intenções e ações e trabalhar o estigma, o preconceito e as representações sociais, onde se encontra não apenas o ser Humano biológico, mas o ser Humano que se transforma em ser social nas e pelas relações com o próprio homem.

Um projeto de formação continuada de professores deveria ter como objetivo principal possibilitar a transformação das representações por eles vivenciadas no cotidiano escolar. Eles entenderiam que formação continuada é pautar-se na revisão de suas práticas muito mais do que necessariamente os cursos, palestras, em que só são apenas apresentados conceitos.

Ao definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que vão se apresentando, os educadores estabelecem relações, apontam metas e objetivos



comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria atuação. Dessa forma estarão tecendo, no coletivo, o projeto que será o fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende (Moraes, 1998: p.57).

Para a “profissionalização do profissional” da educação três condições deveriam se fazer presentes: a criatividade, a responsabilização e o investimento. Trata-se de aspectos fundamentais na construção de profissionais que assumem a tarefa de “desenvolver caminhos”, contando com mais “poder em seu ofício individual e coletivamente”, mais autonomia e mais investimento na construção de práticas alternativas, com base na cooperação e inovação rompendo com o individualismo e a rotina”. (Meirelles, Caetano e Aguiar, 2005)

A formação de profissionais da educação deveria abordar questões acerca dos princípios subjacentes aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação. Faz-se necessário repensar a natureza da formação continuada para que os profissionais da educação possam se tornar co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, a partir da experiência e da pesquisa.

O professor deveria ter por competência o domínio dos conhecimentos, dos instrumentos técnicos e metodológicos e a percepção das relações próprias da humanidade. A escola não se realiza por si. O professor “tem que ter a competência de utilizar meios disponíveis ou criados no sistema de ensino para a permanência e sucesso escolar das crianças, jovens e adultos caracterizados como deficientes”. (Moraes, 1998: p.21)

Os professores e as escolas que recebem as crianças deficientes apontam seu despreparo para ensiná-los, a inexistência de suporte técnico, a falta de recursos didáticos, dificuldade para avaliá-las, número excessivo de crianças em sala de aula, a agressividade da criança, queixando-se quanto à situação de desamparo aparentemente inevitável, para qual o caminho era suportar. Acredito que cabe também aos municípios e estados fazerem a descrição situacional de seu território, mapeando e caracterizando sua demanda e recursos educacionais.

O desafio é exatamente encontrar possibilidades de construção de um sistema educacional inclusivo das diferentes formas de conceber e praticar o processo educacional, nas diferentes formas de organização escolar. (Omote, 2004, p.107)

3.3 PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Pedagógico é um projeto político, mas não no sentido partidário. É um processo, um caminhar, no cotidiano escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades.

De acordo com Mantoan (1999), quanto às ações inclusivas, o projeto político deve deixar de apresentar uma discussão estruturada da Educação Especial e deve conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferentes culturas, classes sociais, característica individual, crença, etnia, sexo... A inclusão só se dá através de um processo interativo onde a sociedade, escola, família, comunidade e portadores de deficiência se reconheçam e estabeleçam respeito.

O currículo precisa investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza apresentada pela diversidade sócio-étnico-cultural brasileira. Alunos que vivem numa situação de grande vulnerabilidade social deveriam receber atenção intensiva.

A escola tem o papel de trabalhar a solidariedade, reconhecimento de direitos e deveres, respeito e a consciência de ser cidadão com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmam Fávero, Pantoja e Mantoan, para a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (junho de 2004), a maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nessas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados.

Omote (2004) esclarece que mudar a escola não é justapor os serviços da Educação Especial às salas de aula de ensino regular, com o apoio de professores itinerantes, os currículos, atividades e avaliações adaptadas. Trata-se de adotar novas medidas para atender às diferenças de todos, medidas essas que não sejam excludentes, tais como as provas e outras avaliações de caráter classificatório, o ensino disciplinar, a fragmentação dos tempos escolares em séries, entre outras.

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, de acordo com a bibliografia, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim e existem os que também “não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam marginalizados e mais discriminados do que nas classes e escolas especiais”. (Omote, 2004, p.134).

Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

Assim como há esses pontos de vistas negativos em relação à inclusão, há outros que devem ser esclarecidos sobre a importância e urgência desta. Eu acredito que esse movimento pode dar certo baseado no que Omote (2004) afirma e explica: que o sucesso da inclusão tem a ver com a inversão de uma prática pedagógica que é equivocadamente, concebida e adotada para atender às diferenças em uma turma de alunos e também defendo com ele que, o que não pode acontecer é a individualização do aluno, onde o professor tenta controlar de fora, o processo de aprendizagem e compreensão da criança, pois “o aluno individualiza, naturalmente, a sua aprendizagem, quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o

emancipam, dando-lhe espaço para que pense, decida, realize suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades”. (Omote, 2004: p.135)

Mantoan (2004) argumenta sobre a necessidade de incluir onde, primordialmente, seria para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar brasileira, acho importante que tomemos como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento de cada um.

Concordo com Mantoan (2004) que as ações educativas inclusivas têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno. A autora ainda confirma mais uma razão de ser da inclusão: um motivo para que a educação se atualize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da Educação Especial e nas suas modalidades de exclusão.

E ainda nos alerta que, no intuito de entender melhor o que a inclusão representa na educação escolar de todo e qualquer aluno e, especialmente para os que têm deficiências, é preciso esclarecer o que as escolas comuns que adotam o paradigma inclusivo defendem, priorizam e no que mudaram para se ajustarem a ele.

A autora também reconhece que, de fato, a escola se abarrotou do formalismo, da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia e, uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Por isso, se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Independentemente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos

significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência. Para eles como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover, tanto na apropriação do conhecimento escolar como no desenvolvimento pessoal.

Mazzotta (2003) defende: reconhecer a evolução das atitudes dos não deficientes e dos portadores de deficiência em busca do conhecimento e aceitação mútua e a importância da organização de movimentos sociais é não cometer o equívoco de concordar com posições como: “quem entende de deficiente é o deficiente”. Assim como reconhecermos a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática.

Mittler (2003) explica que a inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Escola Inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares e isso significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares, em oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, porém, ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. As necessidades educacionais devem ser satisfeitas. Para Fávero, Pantoja e Mantoan, 2004, é necessário também garantirmos tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um, garantirmos o atendimento educacional especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino e estimularmos, formarmos continuamente e valorizarmos o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola: a aprendizagem dos alunos.

Os termos renovação escolar e reestruturação da escola significam coisas diferentes para pessoas diferentes e são usados para descrever a necessidade de transformar as escolas públicas em instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de maneira mais humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos.

Isso envolve mais do que a renegociação e reorganização dos limites e das estruturas da Educação Especial e regular, a inserção de alunos com deficiência em turmas de ensino regular, a maneira pela qual avaliamos as necessidades e habilidades dos alunos e os instruímos, ou de que forma organizamos o dia escolar. Também envolve o repensar de nossas atitudes e crenças sobre as

crianças, educação, atmosfera e a (s) cultura (s) das escolas. (Stainback e Stainback, 1999).

Omote (2004) comenta sobre as práticas escolares usuais que precisam ser revistas, porque são marcadas pelo conservadorismo, excludentes e inadequadas para o alunado que já temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis. Entre essas práticas, destacamos a avaliação da aprendizagem, que é das mais retrógradas e ineficientes e que precisa ser urgentemente redefinida e mudada.

Cada atividade e cada lição devem ser criadas para assegurar que todas as crianças naturalmente tomem parte. No espaço da sala de aula devem ser oferecidas oportunidades para TODOS os alunos aperfeiçoarem suas propostas de atividades diferenciadas, para exercitarem seus potenciais criativos também. Aliás, tão importante quanto buscar soluções criativas para o ato educativo é propiciar a criatividade potencializada em seus alunos e, em muitas situações, reconhecermos humildemente que algumas das idéias vindas deles são melhores que dos professores. Eles podem ter uma deficiência (ou não), mas é importante que olhemos suas potencialidades, para conhecer o que elas podem e conseguem fazer.

Em ambas as circunstâncias: despreparo dos professores para esse fim e os que também não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, fica evidenciada a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação, novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos. Isso implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em metodologias educacionais compatíveis com esse grande desafio.

Os professores devem conhecer seus alunos, envolvê-los no desafio comum de construir uma aula mais interessante, diversificada, praticar com eles uma saudável cumplicidade nessa busca, tendo sempre como base do seu trabalho o afeto e o respeito.

Desejo, por fim, que nós educadores trabalhemos sempre com paixão, tenhamos respeito às diferenças de cada criança, que desejemos e lutemos para que a aula do dia seguinte seja sempre ideal para todos os seus alunos, que sempre olhemos nos olhos deles e que tomemos suas mãozinhas esperançosas. Perseguindo seus ideais pedagógicos incansável e entusiasmadamente, poderemos ter certeza de que nós estaremos fazendo o melhor, para fazer um mundo melhor, com mais amor, respeito e inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde e GUARINELLO, Ana Cristina organizadoras. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- BRONZATTO, Angélica de Paiva e Silva. Tese: *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Unicamp (2003).
- FÁVERO, Eugênia A. G., PANTOJA, Luisa M. P. e MANTOAN, Maria Teresa E. PDF Cartilha: *o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Para Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, junho de 2004.
- JANNUZZI, Gilberta. *A história da educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério (UEMS). *A Integração pelo trabalho na sociedade da exclusão*. Site da Anped: www.anped.org.br. (2005).
- LAPLANE, Adriana e GÓES, M. Cecília. *Políticas públicas e a inclusão do deficiente*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LAPLANE, Adriana e GÓES, M. Cecília. *Políticas e práticas da Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIMA, M. Cecília; BOECHAT, Heloísa A. e TEGA, Lígia M. Habilitação fonoaudiológica da surdez. In: Silva, Ivani Rodrigues, Kauchakje, Samira e Gesueli, Zilda Maria, organizadoras *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, Editora Plexus, 2003.
- LUCHESE, Regina. *A educação do surdo*. Campinas: Papirus Editora, 2003
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes - LEPED/UNICAMP, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal*. Ano VIII/Setembro de 2004 Brasília/DF.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.
- MEIRELES, Denise de Jesus (UFES), CAETANO, Andressa Mafezoni e AGUIAR, Ana Marta Bianchi. *Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular*. Site da Anped: www.anped.org.br. (2005).

- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre, Editora Artmed, 2003.
- MORAES, Mônica Cristina Martinez de. Tese: *Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial*. 1998, USP.
- MOURA, Maria Cecília; LODI, Ana Claudia B. e PEREIRA, Maria Cristina da C. *Língua de Sinais e educação do surdo*. Série de Neuropsicologia, V. 3. Editora Tec Art, São Paulo, 1993.
- OMOTE, Sadao (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília/SP: Fundepe Publicações, 2004.
- PEREIRA, Maria Cristina; MENIS, Valdecir; PHELIPPE, Isabel. Para início de conversa. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Zilda Maria, organizadoras *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, Editora Plexus, 2003.
- REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Zilda Maria, (orgs). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, Editora Plexus, 2003.
- ROSA, Andréia da Silva. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Zilda Maria (orgs.) *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, Editora Plexus, 2003.
- SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Zilda Maria (orgs). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, Editora Plexus, 2003.
- SKLIAR, Carlos (org). *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.
- STAINBACK, Susan e William. *INCLUSÃO: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.
- THOMAS, Adriana da Silva (UFRGS) *A Pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?* Site da Anped: www.anped.org.br (2005).