

Inclusão

REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano 2 • Nº 03 • Dezembro/2006

DESTAQUE

Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva

ENTREVISTA

Contribuições do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

VEJA TAMBÉM

O direito das pessoas com deficiência à educação



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Expediente

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário Executivo
José Henrique Paim Fernandes

Secretária de Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Comissão Organizadora da SEESP
Cláudia Maffini Griboski
Claudia Pereira Dutra
Denise de Oliveira Alves
Kátia Aparecida Marangon Barbosa

Comitê Editorial
Antônio Carlos do Nascimento Osório
Cláudio Roberto Baptista
Dulce Barros de Almeida
Elizabet Dias de Sá
Júlio Romero Ferreira
Marcos José da Silveira Mazzotta
Maria Teresa Eglér Mantoan
Marlene de Oliveira Gotti
Renata Rodrigues Maia Pinto
Rita Vieira de Figueiredo
Rosita Edler Carvalho
Soraia Napoleão Freitas
Windyz Brazão Ferreira

Coordenação Editorial
Berenice Weissheimer Roth

Jornalistas Responsáveis
José Murilo Milhomen – Registro Profissional nº 1459/DF
Assessoria de Comunicação Social do
Ministério da Educação

Fotos
Sergio Nunes Ferreira do Amaral

Diagramação
Bachar Samaan (bsamaan@terra.com.br)

Fotolito, impressão e acabamento
ArtPrinter Gráficos e Editores Ltda.

Revista Inclusão é uma publicação semestral da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600
CEP: 70047-900 Brasília / DF.
Telefones: 0XX(61) 2104-9267 / 2104-8651
Cadastro via E-mail: revistainclusão@mec.gov.br
Distribuição gratuita

Tiragem desta edição: 40 mil exemplares

As matérias publicadas pela revista podem ser reproduzidas, desde que citada a fonte. Quando assinadas, indicar o autor. Artigos assinados expressam as opiniões de seus respectivos autores e, não necessariamente, as da SEESP, que os edita por julgar que eles contém elementos de reflexão e debate.

Inclusão : Revista da Educação Especial / Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Especial.v.1, n.1 (out. 2005 –). – Brasília:
Secretaria de Educação Especial, 2005 – .

ISSN 1808-8899

1. Inclusão educacional. 2. Educação especial. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.





O Ministério da Educação implementa a política de inclusão educacional, fundamentada nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, na proposta pedagógica que propõe ensinar a todos os alunos, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional e na concepção política de construção de sistemas educacionais com escolas abertas para todos.

Nessa perspectiva, a educação especial envolve um amplo processo de mudanças para a implantação de sistemas educacionais inclusivos, revertendo as propostas convencionais de criar programas especiais para atender, de forma segregada, alunos com necessidades educacionais especiais e inserindo os gestores públicos e os profissionais da educação na elaboração de políticas para todos, que contemplem a diversidade humana.

A educação inclusiva é hoje o debate mais presente na educação do país. Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como, afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social.

No contexto educacional brasileiro, essa é uma política que gera conflito, provoca reflexão e

polêmica acerca das idéias e possíveis caminhos na busca de um novo paradigma educacional que envolve redefinição da organização do sistema e do pensamento pedagógico que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem.

A Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial, tem cumprido o papel de trazer artigos e opiniões que contribuem para aquilo que é o fundamental na vida de cada educador: pensar a educação, refletir o seu tempo e buscar a formação como um processo contínuo alicerçado nos avanços alcançados no campo da pedagogia, da sociologia, do direito e demais áreas do conhecimento, bem como nos saberes produzidos na experiência de cada projeto pedagógico e de cada comunidade.

Agradecemos a contribuição de nossos colaboradores que enriquecem a reflexão e participam desta alternativa coletiva de transformação e emancipação social. Assim, homenageamos, neste espaço, ao professor Hugo Otto Beyer, da UFRGS, defensor do projeto da educação inclusiva que, na edição passada da revista, foi autor do artigo Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Hugo, lamentavelmente foi uma das vítimas do trágico acidente aéreo que recentemente abalou o nosso país.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial/MEC

SUMÁRIO DE ZEMBRO 2006

Editorial



3

Entrevista



6

O desenvolvimento da educação especial. Contribuições do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

Geralda Cornélia de Freitas
Teresa Cristina de H. Sousa
Gilmária R. da Cunha
Rosângela Machado

Destaque



8

Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva

Susan Stainback

- **A produção textual de alunos com deficiência mental** Rita Vieira de Figueiredo 26
- **Inclusão escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas** Denise de Oliveira Alves 31
- **Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa** Soraia Napoleão Freitas 37
- **O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos** - Maria Nilza Oliveira Quixaba 41

Enfoque



20

A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes - possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar
Carmen Sanches Sampaio

Resenhas



46

QUADROS, R.M. de & SCHMIEDT, M.L.P.
Idéias para ensinar português para alunos surdos

RODRIGUES, David.
Atividade motora adaptada - a alegria do corpo

Informes



48

III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores

9º Congresso Internacional de Pesquisas de Línguas de Sinais – TISLR9

Conferência Internacional “Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?”

Política de Formação de Leitores

Veja Também



53

O Ministério Público e a tutela do direito das pessoas com deficiência à educação
Rebecca Monte Nunes Bezerra

Opinião

Doa a quem doer
Claudia Werneck

56

Geralda Cornélia de Freitas
Teresa Cristina de H. Sousa e Gilmária R. da Cunha
Rosângela Machado



O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade implantado pelo MEC em 4.646 municípios brasileiros conta com 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores para a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Os municípios aderiram ao Programa assumindo o compromisso com o desenvolvimento de ações de formação de educadores, organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado, realização de parcerias e participação da família com vistas a garantia do acesso e permanência de todos os alunos nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino.

A seguir, as professoras *Geralda Cornélia de Freitas*, de Betim/MG, *Teresa Cristina de Holanda Sousa* e *Gilmária Ribeiro da Cunha*, de Salvador/BA e *Rosângela Machado*, de Florianópolis/SC, coordenadoras do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em seus municípios, falam sobre o desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade introduziu uma nova política de formação de educadores para a efetivação da educação inclusiva no país. Como esse processo ocorreu no seu município?

Betim: A partir de 2004, Betim, município-pólo, com o objetivo de disseminar as políticas públicas inclusivas, orientou a implantação de uma sistemática de ação inclusiva para quarenta e quatro municípios mineiros de sua abrangência. O êxito do trabalho justifica-se pela implantação e expansão dos setores de apoio à inclusão educacional nesses municípios de abrangência, como também no município-pólo de Betim, com uma significativa matrícula e atendimento de 2.974 alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os ensinos, infantil, fundamental e médio, conforme Censo Escolar 2006.

Salvador: O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, através de ações voltadas para a formação de gestores e educadores a partir do ano de 2004, contribuiu para ampliar e fortalecer um trabalho de inclusão que a Se-

cretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador-Ba (SMEC), aos poucos, já vinha se empenhando para realizar, com o apoio de instituições parceiras. Desde 2003, a partir da formação dos coordenadores dos municípios-pólo, realizada pelo MEC/SEESP, esse trabalho deu um salto em qualidade e resultados.

Florianópolis: A nova política de formação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade possibilitou preparar gestores e educadores para serem multiplicadores dos fundamentos e princípios da educação inclusiva em suas redes de ensino. Principalmente os gestores das secretarias municipais de ensino se sentiram apoiados para implementar ações que promovem o atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado foi organizado de modo complementar ou suplementar ao processo de escolarização?

Betim: Os atendimentos oferecidos pelo Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva -Rafael Veneroso/CRAEI-RV, são de caráter complementar e suplementar, tendo por objetivo o apoio às famílias, aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais, em seu processo de aprendizagem e inserção social. Fazem parte destes atendimentos a utilização e viabilização de equipamentos e materiais específicos para alunos com disfunção neuromotora, ensino da Libras aos alunos surdos, ensino do sistema Braille, utilização do Soroban, prática de orientação e mobilidade e atividade de vida diária para os alunos deficientes visuais, serviços de itinerância e orientação às famílias.

Salvador: A oferta do atendimento educacional especializado no município de Salvador está organizada de modo complementar, em tur-

no oposto ao ensino regular, contando com o apoio dos serviços especializados de doze instituições parceiras, conveniadas à Secretaria.

Florianópolis: O Curso de Formação para Gestores e Educadores deixou claro que o atendimento educacional especializado é complemento ou suplemento ao processo de escolarização, não podendo em hipótese alguma substituir o conhecimento escolar que é de competência das salas de aula comuns. Assim sendo, as redes de ensino, que participaram do Programa, têm claro que uma das ações a ser implementada em suas políticas educacionais é o atendimento educacional especializado complementar.

Comente as contribuições da formação do Programa na construção do projeto pedagógico das escolas para a promoção da acessibilidade curricular, atitudinal, física e nas comunicações.

Betim: Com a implementação do Programa, o município de Betim teve suas ações enriquecidas com os princípios norteadores desta proposta, os quais objetivam a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A partir de então, houve um fortalecimento e ampliação da prática inclusiva, oportunizando não somente a sensibilização dos educadores quanto ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, como também a fundamentação teórica e aplicação prática para o trabalho escolar com estes educandos.

Salvador: O Programa possibilitou o rompimento de barreiras atitudinais existentes em muitos profissionais e a partir daí, inúmeras escolas da rede municipal de Salvador têm revisitado o seu Projeto Político Pedagógico tornando-o inclusivo e buscando revelá-lo em sua prática. A conscientização da inclusão como um direito à igualdade de oportunidades ao mesmo tempo em que se respeite à diversidade humana que está presente na escola, tem desafiado educadores e educadoras na construção de um currículo que concilie as diferenças, preserve as identidades e, sobretudo, não negue aos alunos e alunas a igualdade de aprender, segundo as possibilidades de cada um.

Florianópolis: O Curso de Formação e as publicações distribuídas para as escolas ofereceram subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos fundamentados nos princípios da educação inclusiva. Outro fator importante foi

o estudo das especificidades, ou seja, a formação e as publicações permitiram conhecer as necessidades de cada deficiência para, então, buscar serviços e recursos para os alunos com deficiência terem acesso ao currículo e ao ambiente físico escolar. Além disso, o fato de demonstrar possibilidades de acessibilidade fez com que os gestores e educadores acreditassem na inclusão escolar.

Com base nas experiências vivenciadas por seu município, destaque as ações realizadas para fortalecer as relações entre a escola e família e, para a formação de redes de apoio à inclusão escolar.

Betim: Entendemos que a relação estreita junto às famílias favorece enormemente este trabalho. Assim, o CRAEI-RV propõe a realização de diversos trabalhos junto aos pais, podendo estes acontecer individualmente ou em pequenos grupos. Realiza periodicamente encontros com pais que contemplam as intervenções e orientações dos serviços de psicologia, assistência social, fonoaudióloga, pedagogia e fisioterapia. Além disso, oferece oficinas onde os pais têm oportunidade de aprender trabalhos manuais que possam melhorar a renda familiar. Conforme interesse e necessidade, os pais também podem aprender o Braille e a Libras, visando estreitar os laços familiares. É interessante destacar que os trabalhos realizados com os pais acontecem enquanto seus filhos participam das intervenções das quais necessitam.

Salvador: Podemos destacar a criação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio ao Professor – NIAP, o qual tem como principal objetivo o fortalecimento do sistema educacional inclusivo de Salvador através do apoio interdisciplinar. O NIAP é composto por profissionais que realizam encontros sistemáticos com professores com vistas a apoiá-los no processo de inclusão dos alunos, através de estratégias individuais e coletivas de acordo com demanda do professor, do coordenador pedagógico e do gestor da escola. O Núcleo também promove, no âmbito da escola, discussões acerca da necessidade de formação de redes de apoio a partir da comunidade na qual está inserida, incentivando gestores e professores a buscar parcerias de apoio à inclusão, começando pela própria família, que neste processo também se sente apoiada.

Florianópolis: A primeira ação realizada para fortalecer as relações entre a escola e a família foi a orientação aos pais referente

aos seus direitos e onde eles podem recorrer caso esses não sejam atendidos. A segunda ação foi mostrar aos pais, principalmente, daqueles alunos com deficiência que nunca frequentaram o ensino regular, os benefícios da inclusão escolar. As redes de apoio são formadas constantemente, principalmente com os profissionais da APAE, das escolas e instituições especializadas e das universidades. Serviços e saberes entre as universidades, instituições especializadas e rede regular de ensino, devem servir de apoio para fortalecer a inclusão escolar.

Considerando os princípios da educação inclusiva de direito de todos à educação e atenção à diversidade, o que mais você destacaria como relevante na implementação do Programa no seu município.

Betim: Dentre as várias ações de caráter inclusivo, realizadas no município de Betim, destacamos o projeto Espaço Aberto à Inclusão que tem como objetivo possibilitar um momento em que os educadores das escolas comuns possam compartilhar experiências, oportunizando a construção de um fazer inclusivo, por meio de uma formação contínua, teórica e prática.

Salvador: Na implementação do Programa no município de Salvador o que mais destacamos foi a possibilidade de mobilizar todos os gestores para uma ampla discussão no que se refere à diversidade humana e o espaço escolar, o diálogo entre saúde e educação, a definição de papéis da escola regular e da instituição especializada, sensibilizando-os e transformando-os em multiplicadores de idéias que favorecem a inclusão. Atualmente percebemos que as escolas estão mais “abertas” à inclusão, diminuindo a cada dia o discurso de “não estar preparada”, pois já compreendem que é preciso primeiro acolher e a partir daí buscar a superação dos desafios e assim transformar a realidade.

Florianópolis: O que considero de mais relevante em meu município foi poder reunir profissionais de várias redes de ensino para discutir uma política educacional inclusiva e contar com a contribuição de várias realidades. São vários municípios que discutem, hoje, a inclusão escolar e que tiveram como ponto de partida os seminários de formação para gestores e educadores que ajudaram na reflexão, nos esclarecimentos e nas possibilidades para implementação de redes de ensino verdadeiramente inclusivas. ■

Susan Stainback¹
susanbrays@alltel.net

CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS E SISTÊMICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



¹- Professora Emeritus, Departamento de Educação, Universidade de Northern Iowa, EUA.
Ela recebeu o grau de doutora nas áreas de Estudos das Necessidades Especiais e Pesquisa Educacional, na Universidade da Virgínia, EUA.

Resumo

O currículo oferecido em sala de aula é um dos elementos-chave para o sucesso educacional dos estudantes. A área de currículo escolar tem progredido muito durante as últimas décadas. Entretanto, o currículo não pode ser estudado isoladamente. Existem outros aspectos em relação à sala de aula e à escola que influenciam a efetividade e o direcionamento do currículo oferecido. Neste artigo, a autora tratará de alguns aspectos do contexto de sala de aula, das políticas e procedimentos do próprio sistema educacional que geram impactos na efetividade do currículo oferecido e de sua influência na promoção da educação inclusiva. A autora definiu, para efeito de esclarecimento, que escolas e salas de aula inclusivas são lugares que dão as boas-vindas e que comemoram a participação de todas as crianças, não obstante possíveis diferenças que possam existir entre elas.

Assim como a vida, escolas e salas de aula são muito complexas. O currículo não funciona isoladamente de todo o resto da escola, e influencia a sala de aula. Em conseqüência, quando as escolhas curriculares forem feitas, o contexto da sala de aula deverá apresentar as necessidades a serem consideradas em relação aos resultados desejados. Similarmente os parâmetros e as exigências do sistema educacional que dirigem a sala de aula também devem requerer a atenção para que os resultados desejados do currículo sejam obtidos. Alguns destes elementos serão anotados e discutidos neste artigo.

Palavras-chave: currículo, sala de aula regular, educação inclusiva.

Abstract

The curriculum offered in a classroom is a key element in the educational success of students. Much progress in the area of curriculum has occurred over the past several decades. However, curriculum cannot be studied in isolation. There are other aspects of the classroom and the school that influences the effectiveness and direction of the curriculum offered. In this paper, the author will address a few of the aspects of the context within the classroom and policies and procedures of the educational system itself that impact the effectiveness of the curriculum offered and its influence on promoting inclusive education.

For clarification, as defined by this author, inclusive schools and inclusive classrooms are places that welcome and celebrate the participation of all children, regardless of any differences they may exhibit.

Schools and Classrooms, like life, are very complex. Curriculum does not operate in isolation from everything else going on within, and influencing the classroom. As a result, when evaluating curricular choices, the classroom context it is going to be presented in needs to be considered in terms of the outcomes desired. Similarly the parameters and requirements of the educational system that directs the classroom also require attention if the outcomes of the curriculum desired are going to be achieved. In this paper, a number of these elements will be noted and discussed.

Keywords: curriculum, mainstream classroom, inclusive education.

CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS DA SALA DE AULA

As salas de aula, assim como os professores e os alunos designados a ela, são únicas. Um modelo ou uma prática que funcione em uma sala de aula não necessariamente servirá para uma outra. Similarmente, os variados componentes que operam dentro de uma sala de aula podem ter um impacto significativo nos resultados educacionais obtidos pelos alunos.

O papel do professor

Até um certo ponto, o professor sempre foi visto como a fonte e o distribuidor do conhecimento, porém isso não tem mais lugar na nossa sociedade. As mudanças estão acontecendo cada dia mais para se esperar que informações pré-concebidas ou fatos serão suficientes para conceder aos alunos de hoje em dia um sucesso daqui para frente. Do

mesmo modo, com o grande número de diversidades da natureza, dos interesses e das necessidades de aprendizagem de cada indivíduo, particularmente em uma sala de aula inclusiva onde todos os alunos, não obstante suas diferenças participem do processo de aprendizagem, não se pode esperar de um professor que ele dispense todo o seu conhecimento somente para atender às necessidades de cada aluno individualmente. Por essas razões, se aos alunos estiver sendo fornecida uma educação que lhes possa servir com sucesso para toda a sua vida, o papel tradicional do professor, como o distribuidor do saber, tem que mudar.

Para dirigirem-se às necessidades dinâmicas dos alunos, em um número crescente de salas de aula, os professores estão assumindo o papel de organizadores de ambientação das salas de

aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições dos procedimentos e das práticas para o ensino aprendizagem. A participação do aluno, a interação e a aprendizagem interdependente são o foco principal. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor.

Enquanto professores, continuaremos a ajudar os alunos em seus anos de formação, para conseguirem as habilidades básicas, tais como escrita, leitura e compreensão de textos e fala, porém existe um foco maior que os ajudará a dominar e usar essas habilidades como meio de aprendizagem e não como um fim. ►



Como professores necessitarão ser, cada vez mais, capazes de achar alternativas às habilidades básicas tradicionais e recursos disponíveis para atender às necessidades originais de cada um dos alunos dentro de uma sala de aula. Alguns alunos talvez precisem de habilidades especiais básicas tais como Braille, equipamentos para se comunicarem usando computadores, calculadoras, assim podendo permitir que cada indivíduo tenha as habilidades necessárias para lhes garantir sucesso quando em sociedade. Enquanto os alunos progredirem, uma ênfase maior é dada a uma avaliação crítica mais complexa do que se necessita para promover e praticar a realização da tomada de decisões em suas vidas atuais e no futuro. Assim como os alunos, nós, como professores, estamos sendo convidados a avaliar e tomar decisões mais educacionais. Em relação aos interesses e à direção que os alunos tomarão, exigirá nossa orientação e a atenção em vez de simplesmente seguir um pacote de currículo e de materiais previamente designados.

Resumindo, como professores estamos sendo chamados a mudar o nosso estilo de ensino para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes de serem auto-aprendizes por toda a

vida. Não se pode mais esperar de nós, professores, sermos complacentes com um padrão educacional que seja aplicável a todos os alunos. Em vez disso, deveremos ser mais pró-ativos em providenciar habilidades e conhecimento que são necessários para que cada indivíduo viva de forma produtiva sua vida, continuamente, em um mundo de mudanças.

Interdependência e apoio

Enquanto a dinâmica da educação e as escolas estão mudando rapidamente, é da maior importância que todos os membros da comunidade, da sala de aula e da escola tenham disponível e reconheçam um sistema de sustentação. Ambos, alunos e professores precisam de apoio que possa lhes ajudar a realizar suas atividades diárias com sucesso. Frequentemente professores e alunos se sentem sozinhos e frustrados quando não sabem onde procurar ajuda. Nos EUA, o problema tornou-se óbvio quando as estatísticas de números de mudanças de professores foram examinadas. Da mesma forma, os alunos demonstraram suas frustrações e o desespero sob a forma de comportamento, saindo da escola, juntando-se a grupos de gangs e outras coisas tais como essas. Em uma reunião

local para dissolver um grupo de adolescentes de rua, uma aluna do curso médio deu a posição dos membros do grupo. Ela disse: *"pergunte-nos porque nos juntamos aos grupos? É simples. As pessoas querem fazer parte... elas querem ter alguém com quem possam contar. Dentro das "gangs" é isso que acontece"*. (YOUNG,1990, A1)

Nós, incluindo professores, alunos, administradores escolares e a equipe de funcionários, todos necessitamos nos sentir seguros e que "fazemos parte" do nosso local de trabalho e que nos sentimos bem.

Quando envolvidos em uma atividade, todos nós precisamos saber que existem alguns indivíduos com os quais podemos contar, aqueles que nos fornecem o suporte e o auxílio de que precisamos. A ansiedade, o medo de falharmos, a isolamento, ou o ridículo podem ser aliviados quando as salas de aula e as escolas são colocadas de forma em que sempre um aluno companheiro, um professor ou um membro da equipe de funcionários esteja disponível para ajudar e compartilhar de um problema ou para fornecer apoio moral quando necessário.

Construindo dentro das escolas e das salas de aula um sentido de "eus" coletivos (sistemas de auxílio mútuo, seguros, essencialmente uma comunidade de apoio de indivíduos interdependentes) estaremos construindo o "nós" coletivo, fornecendo a todos os membros um senso de identidade único, um senso de fazer parte de um grupo e de um lugar. É somente por meio de um esforço coletivo que o compromisso com o núcleo de valores sociais, de justiça, de tolerância, de interesse e do respeito pelo outro pode ser adquirido. (DEWEY, 1879)

Apoio desse tipo não requer re-

curso monetário extra. Em cada escola, um membro dessa escola pode ter o papel de apoio. Se isso for feito será muito positivo e benéfico. Todos os membros da escola e da sala de aula podem se sentir seguros se tiverem ajuda disponível. Essa informação a cada membro terá valor e o seu auxílio será respeitado e poderá assim ajudar o próximo. Mais adiante também informa a todos os membros que todos necessitam de auxílio. Não existem grupos separados para darem melhor apoio e grupos de pessoas que necessitam de ajuda mais que as outras.

Em resumo, todos os membros da escola, alunos, professores, pessoal administrativo e equipe de funcionários requerem ajuda. A responsabilidade de dar apoio a um membro companheiro da escola pode ser dada por cada pessoa da escola. Assim sendo, todo membro da escola pode ter ajuda quando necessário for e pode-se desenvolver um respeito mútuo, interesse e responsabilidade para com o outro, também confiança nas suas próprias habilidades. Todos são reconhecidos como pessoas de valor porque, em uma organização com essa estrutura, todos são designados a serem ajudantes ou contribuintes para o bem-estar de todos.

Se nós pudermos construir e reforçar este tipo de auxílio com sucesso, entre os membros da escola, não somente a confiança pessoal e o desempenho serão melhorados, mas também a cooperação e o respeito mútuo podem ser esperados entre os alunos além da sala de aula e do ambiente escolar, como membros produtivos da nossa sociedade. Interdependência é uma maneira de vida positiva que pode ajudar a todos em todos os estágios das nossas vidas e em todo o aspecto da nossa comunidade.

Paradigma da diversidade

Muito freqüentemente as diferenças entre alunos são vistas como um problema. Muitas pessoas acreditam que as diferenças dos alunos em relação a ajustes educacionais são dificuldades que necessitam ser trabalhadas, melho-

radas ou os alunos precisam estar "prontos" (homogeneizados) para se encaixarem em uma situação de aprendizagem. Essa visão pode ser um grande inconveniente, prejudicando, assim, o processo de aprendizagem nas salas de aula que tentam promover valores e oportunidades de aprendizagem inclusivas para todos os alunos.

Tais expectativas e definições predefinidas dos valores dos alunos estão sendo reavaliadas e mudadas para uma inclusão que ocorrerá como uma posição educacional desejada nas escolas e nas salas de aula. Quando se reconhece que se tem uma visão limitada do que seja um comportamento aceitável de um aluno, é requerida uma mudança de paradigmas que esteja longe dessa estreita percepção.

Para que a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo. As diferenças entre os alunos devem ser reconhecidas e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe. Robert Barth escreveu sobre isso em um de seus tratados em 1990, "A Personal Vision of a Good School" (A visão pessoal de uma boa escola).

Ele disse:

Eu preferia que meus filhos estivessem em uma escola onde as diferenças são notadas, cuidadas e vistas como sendo uma notícia boa para enriquecer o processo de aprendizagem. A pergunta a qual várias pessoas estão preocupadas é "qual é o limite da diversidade além do comportamento aceitável?" Porém a pergunta que eu gostaria que fizessem mais freqüentemente é: "Como podemos transformar o uso deliberado das diferenças de classes sociais, gênero, idade, habilidades, raça e interesses em recursos positivos para serem usados na aprendizagem?" As diferenças oferecem uma grande oportunidade para o aprendizado. As diferenças oferecem recursos livres, abundantes e renováveis. Eu

gostaria de ver a nossa compulsão por querer eliminar as diferenças em forças igualitárias e fazer uso dessas diferenças pra modificar as escolas. O que é importante sobre as pessoas e as escolas são exatamente as diferenças e não as semelhanças. (p.570)

Em inclusões sociais, isso é muito importante para a melhoria das oportunidades do ensino-aprendizagem, mas também é necessário já que, onde se tem inclusão, são lugares onde as diversidades são parte inerente de uma sala de aula.

A diversidade em suas muitas formas é celebrada em escolas inclusivas. As oportunidades de se capitalizar em cima da diversidade não devem ser somente focalizadas nos alunos. As diferenças encontradas dentro da equipe de funcionários no tocante os seus vários "berços" (as suas origens), características e experiências devem ser incentivados, procuradas, colocadas para fora e avaliadas. Em uma escola onde o currículo escolar é considerado, esses recursos inerentes da diversidade humana, que estão disponíveis entre os alunos e a equipe de funcionários, não devem ser negligenciados.

Respeito mútuo e respeito pessoal

Como percebido anteriormente, o reconhecimento das diferenças dentro de uma escola e entre seus membros deve ser capitalizado para a melhoria do currículo oferecido e apresentado nas escolas e nas salas de aula. No entanto, deve-se tomar cuidado para não se desenvolver, e se necessário for, reconhecer e dissolver qualquer condição ou políticas que sejam exclusivas por causa dessas diferenças e, que sejam de alguma forma, efetivadas somente para alguns membros da população estudantil.

As políticas públicas devem ser avaliadas e modificadas se necessário e comunicar a cada membro da escola, alunos e adultos da escola, que elas são importantes dentro da escola, que são ►

bem-vindas e que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. As políticas da escola e das salas de aulas, bem como as práticas educativas, podem ser desenvolvidas para comunicar o valor de cada um dos membros, em vez de elevar alguns alunos e membros da equipe de funcionários acima ou abaixo do status de outrem baseado em atributos de aprendizagem ou em outras características. Isso não significa que as realizações e os objetivos de cada aluno não podem ser comemorados, mas tais realizações podem ser reconhecidas do ponto de perspectiva individual em lugar de um aluno ou membro da equipe de funcionários que imaculem uma outra pessoa.

As políticas e as práticas que promovem a inclusão social devem comunicar aos membros da escola que cada um é uma parte desejável, de valor, e importante peça da comunidade da escola. Além do mais, devem comunicar que cada aluno é igualmente digno de receber instrução da mais alta qualidade possível, e não algo para os alunos que são etiquetados como "talentosos" ou para os alunos etiquetados como "incapazes". Não se deve dar mais privilégio a um aluno porque ele é um atleta de sucesso, ou poucos privilégios para um que não seja. As diferenças e as individualidades devem ser reconhecidas como aspectos positivos entre todos os indivíduos, e não grupos predefinidos ou somente a alguns membros da escola.

Mais e mais se tem reconhecido que, para melhorar o impacto positivo de um currículo, é benéfico para a escola, para as políticas e para as práticas da sala de aula, considerar todas as necessidades de todos os membros da comunidade da escola, dos alunos, dos professores, da equipe de funcionários, dos administradores e dos membros da família. O foco no respeito mútuo e na compreensão entre todos os membros da comunidade é importante nas atividades de tomada de decisões, em projetos selecionados, em procedimentos usados para compartilhar as realizações e os desafios. Esse tipo de foco pode aumentar

a probabilidade de todos lucrarem positivamente e de maneira agradável a partir das experiências da escola.

Cooperação

Trabalho em equipe e cooperação com outros membros da comunidade da escola não só são ferramentas positivas de aprendizagem, mas são cada vez mais peças importantes como objetivo educacional. Como visto anteriormente, as interdependências entre alunos e professores são importantes não só para dar uma sustentação mútua que se faz necessária, mas também para a participação eficaz dentro da comunidade e para dar força para a nossa sociedade no futuro. Os povos são interdependentes e cada um de nós tem um papel a realizar, não somente nas nossas comunidades, mas também em nossas escolas para realizarmos os objetivos educacionais. Para se atingir os objetivos do currículo e a necessidade de uma aprendizagem contínua e para a vida toda, requer-se sustento e manutenção que podem ser feitos com a cooperação e o apoio dos membros de comunidade.

Kohn mostrou o triste declínio no que diz respeito à cooperação em nossa sociedade e subseqüentemente em algumas de nossas instituições educacionais:

A atual paixão da nossa sociedade pela palavra competitividade tem levado discussões profundas sobre a educação, trazendo uma confusão entre duas idéias muito diferentes: a excelência e a procura desesperada pelos povos de triunfar. Quando jovens as crianças não aprendem a ser dóceis. Frequentemente vários anos de educação não promovem a generosidade ou um compromisso com o bem-estar do outro. Pelo contrário, os alunos graduados pensam que são os mais espertos aqueles que olham para o número um. (KOHN, 1991, p.498)

Se escolhermos promover a inclusão de todos os alunos na vida con-

vencional das escolas e da comunidade, a interdependência e a cooperação têm uma enorme importância. Como membros da comunidade da escola e da comunidade em geral, precisamos uns dos outros para aprender e viver o mais eficientemente e eficazmente possível. Quanto mais a diversidade aumenta, isso se torna mais óbvio. Esse movimento para uma diversidade maior dentro do sistema educacional serve realmente como um lembrete positivo das necessidades de todos nós. Todos têm que trabalhar juntos em cooperação; trabalhando interdependentemente, compartilhando e importando-nos uns com os outros; nós não vamos só enfrentar os desafios do currículo da escola e da aprendizagem para a vida toda, mas também os desafios que ainda virão com as experiências.

Com relação à preocupação sobre a cooperação, gostaria de dividir a minha experiência sobre o seu poder. Em uma recente viagem ao Brasil, eu poderia facilmente ter sido considerada como alguém seriamente inapta, tomando por base minha incapacidade de me comunicar de maneira eficiente, entender ou falar o português. Além disso, não possuía informações úteis sobre a cidade a qual eu estava visitando, São Paulo.

Apesar desse meu problema em potencial, minha "incapacidade" foi virtualmente eliminada, e tirei vantagem das minhas diferenças através da cooperação, gentileza e apoio das pessoas à minha volta. Membros do grupo que eu fazia parte me auxiliaram na comunicação, orientações, alimentação, e compartilhamento de objetos e costumes. Com a ajuda dessas pessoas, eu não passei por grandes dificuldades, e ao invés disso, fui capaz de dividir com eles algumas das coisas que eu havia aprendido e vivido que era de interesse deles. Tornei-me "capaz" não apenas por causa dos meus colegas de escola, mas também por causa do apoio dos motoristas de táxi, de um conhecido que era garçom no hotel no qual fiquei hospedada e por causa de uma aluna do ensino médio que me auxiliou em uma palestra a que assisti.

Com base nessa experiência, ficou claro para mim que uma inaptidão não deve ser considerada como uma característica permanente ou um traço de um indivíduo. Tampouco, uma inaptidão é uma função do relacionamento entre um contexto situacional e de uma ou mais características peculiares de uma pessoa que está destoando. Ao mudar o contexto situacional para apoiar e ficar em harmonia com uma característica individual, a tão aclamada inaptidão deixa de existir. Desde que a educação inclusiva seja mais frequentemente definida como a inclusão de alunos com deficiências no fluxo das escolas e das salas de aula, por meio do processo de mudança da situação educacional, para deixar de estar em desacordo com as características dos alunos, poderemos estender a educação a todos os membros da escola.

CONSIDERAÇÕES SISTÊMICAS

Normalmente, as melhores tentativas dos professores e da equipe pedagógica nas escolas e salas de aula para promover resultados educacionais positivos são impedidas pelas práticas e procedimentos exigidos pelo sistema. Mudanças nesse nível, normalmente, requerem uma equipe de membros da escola e da comunidade envolvidos, juntamente com os administradores, professores, diretoria e outras pessoas da comunidade que precisam chegar a um consenso no que tange à mudança. Outra estratégia que também tem mostrado muitos resultados é o envolvimento de alunos no processo.

Currículo padronizado

Uma noção aceita de educação e realidade é que as crianças, assim como os adultos, são únicos. Não existe criança padrão. Contudo, vários sistemas educacionais tendem a esquecer esse fato quando analisam currículos. Livros, fatos, habilidades, experiências, e em alguns casos, até mesmo, projetos de classe são frequentemente exigidos por esses sistemas como qualificações para lecionar em uma série em particular, matéria e "tipo" de classe. Alguns sistemas

vão ainda mais longe, detalhando essas qualificações periodicamente. Ora, se as crianças são únicas, porque esses sistemas educacionais exigem um conjunto de qualificações para todas as crianças no terceiro mês da 1ª série para que sejam exatamente as mesmas?

Em escolas e salas de aula inclusivas as singularidades de cada aluno são celebradas. Como professores, tentamos aproveitar a singularidade de nossos alunos. Currículos padronizados e materiais impostos pelo sistema, que é supostamente desenvolvido para os alunos, estão, por definição, na direção oposta para individualização tendo por base as necessidades dos alunos. Em vários casos, quando a individualização das necessidades educacionais e interesses são atendidos por professores, eles são, na maioria das vezes, barrados pela padronização de qualificações e materiais do sistema. Como professores, nos é dito que supramos essas necessidades únicas, porém, para que isso aconteça, será preciso romper com as exigências do sistema no qual operamos.

Esse problema sistemático vem ganhando atenção crescente entre os educadores que estão promovendo ambientes de sala de aula e de escolas mais inclusivos, orientados e apoiados pela comunidade. Analisar qualificações curriculares impostas pelo sistema e, ao mesmo tempo, trabalhar para tornar a diversidade entre os alunos mais flexível e reflexiva está ficando insustentável. Sendo assim, a assistência e a orientação para os professores e equipe da escola para apoiar os esforços devem estar bem definidas, a fim de se alcançarem essas necessidades únicas dos alunos. O propósito da preocupação sobre a sistemática curricular é encorajar as habilidades dos professores para estimular o progresso máximo entre as crianças, ao invés de homogeneizá-las. Se na educação escolhermos celebrar e tirar vantagem da capacidade inerente da nossa população estudantil, precisaremos de uma abordagem de sistema curricular que nos apóie e nos permita fazê-las.

Avaliação padronizada

Na busca pela excelência educacional, avaliações padronizadas de nossos alunos têm sido usadas para indicar a "qualidade" da educação oferecida. Esses procedimentos de avaliação também servem para medir o valor da habilidade do aluno de participar ou completar as atividades escolares. Em alguns círculos, acredita-se que quanto mais falhas haja entre os alunos, mais rigorosos são os padrões do sistema escolar que devem ser seguidos. Ao contrário, parece que ao invés de ser rigoroso, o sistema está simplesmente falhando em oferecer aos alunos as informações que a avaliação padronizada se propõe a medir.

Recentemente publicado em um grande jornal, um artigo discorria sobre a rigidez do jardim de infância oferecido por um sistema. Eles aprovavam o sistema por possuir altos padrões que permitiam que apenas 70% da turma do jardim avançasse para a 1ª série do ensino básico. Mais que condenar esse sistema escolar, eu considero seus padrões um desastre. Primeiramente, isso indica que as turmas de jardim de infância não fornecem às crianças as habilidades básicas que esse sistema escolar considera necessário para o ingresso na 1ª série. Porém, mais importante, considera o que ele faz com a confiança e o respeito próprio dessas crianças. As expectativas dos adultos com relação a essas crianças "fracassadas" são negativamente influenciadas. E mais, esse tipo de avaliação ensina muitas crianças que aprender não é divertido. E a 1ª série é apenas o começo.

Assim como o currículo padrão, a avaliação padronizada não reconhece ou encoraja a singularidade entre os alunos. Isso somente ensina a alguns alunos que eles não têm valor nenhum, enquanto estimula um ego inflado em outros. Isso torna a escola, as atividades e o processo educacional uma inconveniente lembrança, ou ameaça, de fracasso em potencial. Por definição, em uma curva de avaliação normal, metade dos alunos estão abaixo

da média. É sabido entre alguns alunos mais espertos que quanto pior forem seus companheiros, melhores resultados eles irão alcançar. A consequência disso é a competição, ao invés da cooperação em uma situação de aprendizagem.

Avaliações padronizadas também têm resultado prejudicial na prática educacional de ensinar apenas para ser bem sucedido na prova, a fim de salvar os alunos, os professores e as escolas da humilhação de serem rotulados como fracassados. Ensinar fatos ou números decorados não faz nada em prol do desenvolvimento de um indivíduo crítico ou possuidor de um desejo duradouro pelo aprendizado. Além do que, essa atitude não reconhece ou estimula o aproveitamento dos pontos fortes dos alunos.

A avaliação para entender o que o aluno sabe e precisa para aprender pode ser uma ferramenta de diagnóstico positivo. Avaliações usadas em vários sistemas escolares requerem estudos e modificações a fim de estimular seus aspectos positivos enquanto evitam as armadilhas. Avaliações que realmente levam em conta a singularidade dos alunos, as habilidades e conhecimentos necessários ao funcionamento do aluno na sociedade podem ajudá-los a identificar e entender o que eles precisam para ser bem sucedidos sem desmoralizar suas noções de indivíduo.

Empoderamento

Recentemente, a delegação de competências vem se tornando uma expressão popular no âmbito educacional, empresarial e social. Delegar competência pode ser algo difícil de alcançar na educação já que a maioria dos sistemas educacionais opera usando um modelo burocrático. Existe uma forma hierárquica de gestão, de cima para baixo, ou seja, as decisões são tomadas nos órgãos centrais ou em conselhos superiores. Essas decisões são elaboradas para serem conduzidas pelos administradores, professores e funcionários das escolas e impostas aos alunos.

Enquanto o conhecimento dos consultores e dos profissionais de fora pode ser útil, a imposição de modelos e procedimentos desenvolvidos em outros lugares pode não ser viável. (WHEATLEY, 1994)

Cada sistema é uma mistura única de todos os indivíduos envolvidos que operam dentro dele. Nas tomadas de decisão, o mais relevante é priorizar os recursos dos educadores, alunos e membros da comunidade que fazem o sistema. Como Villa e Thousand (2005) mencionaram, as preocupações e as idéias de cada membro que é afetado por uma decisão precisa ser perguntada. Ao fazê-lo, os membros da escola são permitidos a fornecer recursos com relação ao que acontece em suas vidas. Eles têm poder para influenciar seu ambiente de trabalho e de aprendizado. Quando educadores, alunos e comunidade reconhecerem que eles têm participação nas tomadas de decisões, maior apego às normas práticas, materiais e procedimentos adotados podem ser esperados. Eles se tornam acionistas na operação do sistema.

Considerações que estão acontecendo no presente são, da mesma forma, de importância crucial. Envolvendo idéias e preocupações de alunos e professores que sofrem o impacto dos procedimentos e práticas adotados pelos sistemas escolares pode-se fornecer a informação que permite a avaliação da viabilidade e a eficiência da decisão. A informação sobre como exatamente uma decisão está operando em um sistema pode ser de muita relevância vinda daqueles indivíduos que a usam e são influenciados por ela todos os dias nas salas de aula e nas escolas.

COMENTÁRIOS FINAIS

O currículo não opera em um vazio. Apenas algumas considerações que influenciam nossos currículos de sala de aula foram observadas aqui. Enquanto podemos estudar e implementar as mais avançadas e inclusivas opções curricula-

res disponíveis, devemos ir mais além e reconhecer e trabalhar para estimular as influências contextuais e sistêmicas que podem melhorar de forma mais eficaz o currículo fornecido. Porém, apesar do papel que exercemos, não podemos alcançar essas metas sozinhos. Como professores, administradores, equipe, alunos ou membros da comunidade, precisamos da cooperação e ajuda de outros. É responsabilidade de todos estimular a mudança nas escolas, salas de aula, e sistemas que podem nos levar na direção da visão de oportunidades educacionais inclusivas, e encorajar o aprendizado contínuo entre todos os membros da sociedade.

Referências

- BARTH, R. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 71, 512-571.
- DEWY, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80
- KOHN, A. (1991). Caring kids: The role of the schools. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 496-506
- VILLA, R. & THOUSAND, J. (2005). *Creating an inclusive school*. Baltimore: Paul Brookes Publishers.
- WHEATLEY, M. (1994). *Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- YOUNG, J. (1990, April 17). Gangs hearing: School board's policy review draws wide range of opinions. *Waterloo Courier*.

CLASSROOM CONTEXTUAL CONSIDERATIONS

Classrooms, like the teachers and students assigned to them are each unique. A model or practice that works in one will not necessarily fit another. Similarly various components operating within a classroom can have significant impact on the educational outcomes achieved by students.

Role of the Teacher

To an ever increasing degree the teacher as the source and dispenser of knowledge can no longer meet the needs of our society. Too much is changing every day to expect that providing a preconceived set of information or facts will be sufficient to allow the students of today to be successful even a decade from now. Likewise, with the increased recognition of the diverse nature, interests and learning needs of individual children, particularly in an inclusive classroom that allows all students regardless of differences or needs to participate, one teacher cannot be expected to dispense all the knowledge needed to meet the unique needs of every child in his/her classroom single-handedly. For such reasons, if students are going to be provided an education that can serve them successfully throughout their lifetime, the traditional role of the teacher as the dispenser of a standardized set of information is changing.

To address dynamic student needs in increasing numbers of classrooms, teachers are assuming the role of organizers of the environmental setup of the classroom, learning experiences, resources and procedural and practice conditions for learning. Arrangements for student involvement, interaction, and interdependent learning are becoming a major focus. Supplying resources and techniques for locating information and

directing the curriculum in a way the students have not only the skills and opportunity but also the motivation and focus for addressing their learning needs is the teacher's challenge.

While as teachers we will continue to assist students in their formative years to achieve the basic skills such as reading writing and communicating, greater focus will be directed toward assisting students to master and use these skills as a means to learn rather than an end in and of themselves, As teachers we will need to be increasingly fluent in the alternatives to traditional basic skills and the resources available to provide them to meet the unique needs of all the diverse students within a classroom. Some students may require basic skills such as Braille, computer communication devices and calculators to allow each individual to gain the skills s/he requires to function successfully in society. As students progress, increasing emphasis on more complex critical evaluation of what they need and want to learn is promoted and practiced for decision making in their current and future lives. Like the students, we as teacher are being called upon to evaluate and make more educational decisions. Concerns regarding directions in which students need guidance will require our attention instead of simply following a predesignated, package of curriculum facts and materials.

In summary, as teachers, we are being called on to change our style of teaching to develop interdependent lifelong self-learners. No longer can we be expected to be complacent to follow an educational pattern to be applied to all students. Instead we will become more proactive in providing the skills and knowledge that is needed for individual

students to live ongoing productive lives in our changing world.

Interdependence and Support

As the dynamics of education and the schools are rapidly changing, it is of particular importance that all members of the classroom and school community have available and recognize a support system. Both students and teachers require support that can assist them in successfully carrying out their daily activities. Too often, teachers and students feel alone and frustrated when they don't know where to turn. In the U.S., the problem has become obvious as the statistics on teacher turnover are examined. Similarly students have demonstrated their frustration and despair in the form of acting out, dropping out of school, joining gangs and such. At a local meeting to disband teenage street gangs, a high school student stated the position of gang members. She stated: "Ask us why we join gangs. It is simple. People want to belong...they want to have someone they can lean on. In gangs, that's what happens" (Young, 1990, P.A1).

We, including teachers, students and staff, all need to feel secure and that we "belong" to work at our best. Whenever engaged in an activity, everyone needs to know that there are individuals that can be depended on to provide any support and assistance that is required. Anxiety, fear of failure, isolation, or ridicule can be relieved when classrooms and schools are arranged so there is always a fellow student, teacher or staff member available to assist with and share a problem or provide moral support when needed.

By building within schools and classrooms safe and secure systems of

1- Professor Emeritus, Department of Education, University of Northern Iowa, USA. She received her doctorate in the areas of Disability Studies and Educational Research from the University of Virginia, Charlottesville.

mutual assistance, in essence a supportive community of interdependent individuals, a sense of collective "I's" can be transformed into a collective "We" providing all members with a unique sense of identity, belonging and place. It is only through such a collective effort that commitment to core social values of justice, tolerance, concern and respect for others can be acquired (Dewey, 1879).

Support of this type does not require the need to add monetary resources. In any school every school member can be enlisted and assigned the role of a support provider. By doing this many positive benefits can be gleaned. All members of the school and classroom communities can feel secure in having help available if needed. It informs every member that they are worthwhile and that their assistance is respected and they can be of help to others. It further informs all members that everyone needs assistance. There is not a separate group of givers who are more accomplished than others and a separate group of receivers who are needy.

In summary, all school members; students, teacher and staff; require support and assistance. The responsibility of support for fellow school members can be shared by every person in the school. In so doing all members can feel they can get assistance when they need it and develop mutual respect, concern and responsibility for others, and confidence in their own abilities. Everyone is also recognized as worthwhile and valued because in such an organizational structure everyone is designated as a helper or contributor to the welfare of all.

If we can successfully build and reinforce this type of helping among school members, not only will personal confidence and performance be enhanced but cooperation and mutual support can be expected to continue among our students beyond the classroom and school environment into their lives as productive members of our society. In-

terdependence is a positive way of life that can help everyone at all stages of our lives and in all aspects of our communities.

Diversity Paradigm

Too often differences among students are viewed as a problem. It is believed by many that student differences in educational settings pose difficulties that need to be "fixed", improved or students need to be "made ready" [homogenized] to fit the learning situation. This view can be a major drawback and detrimental to the learning process in classrooms that attempt to promote inclusive values and learning opportunities for all students.

Such predefined expectations and definitions of worthwhile students are being re-evaluated and changed for inclusion as a desired educational position in schools and classrooms to occur. When limited views of acceptable student behavior are recognized there is required a paradigm shift away from this narrow perception.

For inclusion to be successful, student differences must be recognized as an asset. Differences among students need to be recognized and capitalized upon to provide learning opportunities for all class members. Robert Barth pointed this out in his 1990 treatise, "A Personal Vision of a Good School." He stated:

I would prefer my children to be in a school where differences are looked for, attended to, and celebrated as good news, as opportunities for learning. The question with which so many people are preoccupied is 'what are the limits of diversity beyond which behavior is unacceptable?' But the question I would like to see asked more often is 'how can we make conscious deliberate use of differences in social class, gender, age, ability, race and interest as resources for learning?' Differences hold great opportunities for learning. Differences offer a

free, abundant and renewable resource. I would like to see our compulsion for eliminating differences replaced by an equally compelling force on making use of these differences to improve schools. What is important about people- and about schools - is what is different, not what is the same. [p. 570]

In inclusive setting, this not only is important to the improvement of educational opportunities but is necessary since inclusive settings are ones in which student diversity is an inherent part of the classroom make-up.

Diversity in its many forms is celebrated in inclusive schools. Opportunities to capitalize upon diversity should not only focus on the students. The differences among staff in regard to their various backgrounds, characteristics, and experiences should be encouraged, sought out and valued. Whenever curriculum is considered, these resources inherent in the human diversity available among students and staff within the educational setting should not be neglected.

Self and Mutual Respect

As previously noted, the recognition of differences among school member can be capitalized upon to enhance the curriculum offering and presentation in schools and classrooms. However, care must be taken to not develop, and if necessary to recognize and dissolve any conditions or exclusionary policies that are in effect for some members of the student population based on differences.

Policies can be evaluated and modified if necessary to communicate to every school member, student and adult, that they are important within the school and are welcome and belong. School and classroom policies and practices can be developed to communicate the value of every member, rather than elevate some students and staff above or below the status of others based on learning attri-

butes or other characteristics. This does not mean that the achievements of each student cannot be celebrated, but such achievements can be recognized from a per individual perspective rather than one student or staff excelling over others.

Policies and practices that promote inclusion communicate to school members that every one is a desirable, worthwhile, important part of the school community. They further communicate that every student is equally worthy of the highest quality education possible, not something more for students labeled "gifted" or less for students labeled "disabled." No more privileges should be provided a student because s/he is a star athlete or fewer privileges for a student who is not. Differences and uniqueness are recognized as positive aspects among all individuals, not predefined groups or only some school members.

Further it has been recognized that to enhance the potential positive impact of the curriculum, it is beneficial for school and classroom policies and practices to consider the needs of all members of the school community, students, teachers, staff, administrators and family members. A focus on mutual respect and understanding among all members is important in decision making activities, projects selected, procedures used and sharing of achievements and challenges. This type of focus can increase the probability of everyone positively profiting in an enjoyable way from the school experience.

Cooperation

Teamwork and cooperation with other members of the school community is not only a positive learning tool but is increasingly important as an educational goal. As previously noted, interdependence among students and teachers is not only important in regard to providing needed mutual support, but is also important to effective participation in the community and the strength of our society in

the future. People are interdependent and we each have a role to play, not only in our communities, but in our schools to accomplish our educational goals. Curriculum goals and the need for ongoing lifelong learning require the support and maintenance that can be gleaned by cooperation and support among community members

Kohn pointed out the unfortunate decline in respect for cooperation in our society and subsequently in some of our educational institutions:

Our society's current infatuation with the word competitiveness which has leached into discussions about education, encourages a confusion between two very different ideas; excellence and the desperate quest to triumph over other people. ... At a tender age, children learn not to be tender. A dozen years of schooling often does nothing to promote generosity or a commitment to the welfare of others. To the contrary, students are graduated who think that being smart means looking out for number one. (Kohn, 1991, 498).

If indeed we chose to promote the inclusion of all students into the mainstream of our schools and community life, interdependence and cooperation takes on a heightened importance. As members of the school community and community at large we do need one another to most efficiently and effectively learn and live. As diversity increases this just becomes more obvious. This move toward greater diversity in educational setting actually serves as a positive reminder of the needs of everyone. Everyone is needed to work together cooperatively; working interdependently, sharing and caring; if we are going to face not only the challenges of the school curriculum and lifelong learning but those of the upcoming generation of experiences.

In regard to this concern of cooperation, I would like to share with you the power of cooperation I personally experienced. On a recent trip to Brazil, I

could easily have been classified as severely or profoundly disabled based on my inability to effectively speak, understand or read Portuguese. In addition I had no functional knowledge of the city I was visiting, São Paulo.

Despite this potential problem, my "disability" was virtually eliminated and my differences were capitalized upon through the cooperation, kindness, and support of the people around me. Members of the group of people I was with assisted me in communication, directions, foods, and sharing of materials and customs. With their help I experienced no difficulties and in turn I was able to share with them some of the things I have learned and experienced that was of interest to them. I became "enabled" from not only my educational colleagues, but also by the support of taxi drivers, a friend I met who was a waiter in the restaurant in the hotel where I was staying and from a high school student who supported me at the conference I attended.

Based on this experience, it became clear to me that a disability need not be considered a permanent characteristic or description of a person. Rather a disability is a function of the relationship between a situational context and one or more particular characteristics of a person being discordant. By changing the situational context so to support and be in harmony with an individual's characteristics, the so called disability no longer exists. Since inclusive education is often defined as including students with disabilities into the mainstream of schools and classrooms, through the process of changing the educational situation to no longer be in disaccord with the students' characteristics we can enhance the education for all members of the school.

SYSTEMIC CONSIDERATIONS

Too often the best attempts by teachers and staff in schools and classrooms to promote positive educational

outcomes are thwarted by the practices and procedures required by the system. A change on this level often takes a cadre of involved school and community members. Along with administrators, teachers and staff, school board members and other community members need to come to a consensus regarding change. Involving students has also been found to be very beneficial.

Standardized Curriculum

An accepted tenet of education and reality is that children, like adults, are unique. There is no standardized child. However, many school systems tend to forget this fact when they are developing curriculum requirements. Books, facts, skills, experiences and in some cases even class projects are often spelled out by a school system as requirements for a particular grade level, subject area and "type" of classroom. Some systems go so far as to spell out these requirements on a per month basis.

If children are unique, why do school systems develop a set of requirements for all children in the third month of the first grade to be exactly the same?

In inclusive schools and classrooms the uniqueness of each child is celebrated. As teachers we attempt to capitalize on the uniqueness of our students. Standardized curriculum requirements and materials imposed by a system that is supposedly designed for students is by definition in direct opposition to individualization based on student needs. In many instances when individualization of educational needs and interests are attempted by teachers, they are often thwarted by the system's standardized requirements and materials. As teachers we are told to meet unique needs however to do so will result in breaking with the requirements of the system in which we are operating.

This systemic problem is gaining increasing attention among educators

who are promoting more inclusive, community oriented, supportive school and classroom environments. It is becoming critical that we evaluate curricular requirements being spelled out by the system and work together to make them more flexible and reflective of the diversity among students. In so doing, assistance and guidance for the teachers and school staff to support efforts to meet unique student needs must be kept clearly in mind.

The purpose of systemic curricular concerns is to foster the teacher's ability to promote maximal progress among children rather than to homogenize. If in education we choose to celebrate and capitalize upon the diversity inherent in our student population we need a system curricular approach that allows and supports it.

Standardized Evaluation

In a quest for educational excellence, development of standardized evaluations of our students has been used to indicate the "quality" of education being offered. Such evaluation procedures in turn also serve to evaluate the value of a student's ability to participate in or graduate from school activities. In some circles it is believed that the more failures among students indicates that a school system is maintaining rigorous standards to be admired. To the contrary, it appears that rather than being rigorous, the systems are simply failing to provide students the information that the standardized testing purports to measure.

Recently in a large city newspaper, there was an article regarding the rigors of kindergarten offered by one system. They lauded the system for having high standards that allowed only 70% of the kindergarten class to progress into first grade. Rather than commend this school system, I consider their standards a disgrace. First it indicates that kindergarten classes do not provide children the basic skills that this school system considers necessary for first grade entrance.

But more importantly, consider what it does to the confidence and self respect of these young children. Expectations of adults toward these "failed" children are negatively influenced. Further, such evaluation teaches many children that learning is not fun. ... and kindergarten is just the beginning.

As with the standardized curriculum, standardized testing does not recognize or encourage the uniqueness among students. It teaches some students that they are less than worthy, while promoting in others an inflated sense of self. It makes school and learning activities an unpleasant reminder of, or potential threat of failure. By definition, on a normal evaluation curve, half of the students are below average. Among some "savvy" students, it is recognized that the less well their peers perform the better they will score. This results in competition rather than cooperation in the learning situation.

Standardized testing has also resulted in the educationally unhealthy practice of teaching to the test to save the students, teachers and schools from the humiliation of being labeled as failures. Teaching memorized facts and figures does nothing toward fostering critical thinking or a desire for lifelong learning. Likewise it does not recognize nor promote capitalizing on the unique strengths of students.

Evaluation to understand what the student knows and needs to learn can be a positive diagnostic tool. Testing used in many school systems require study and modification to promote the positive aspects of evaluation while avoiding the pitfalls. Evaluation that truly considers the uniqueness of students and those skills and knowledge needed by the student to function in society can help students recognize and understand what they need to be successful without demoralizing their sense of self.

Empowerment

Empowerment has become a popular catchword in recent years in education, business and in our communities. Empowerment itself can often be a difficult thing to accomplish in education since most systems of education operate using a bureaucratic model. There is a top down form of governance. Decisions are made at the top, at the central office or by other overseeing bodies, and these decisions are designed to be passed on and carried out by administrators, teachers and staff and imposed on students in the schools.

While input from outside consultants and professionals can be helpful, imposing models and procedures developed elsewhere are often not viable (Wheatley, 1994). Every system is a unique blend of all the involved individuals that operate within it. In decision making, tapping the resources of the educators, students and community members that make up the system is the most relevant. As Villa and Thousand (2005) pointed out, the concerns and ideas of every member who is affected by a decision need to be solicited.

In so doing, school members are being allowed to provide input in regard to what occurs in their lives. They are being empowered to influence their working and learning environment. When educators, students and community members recognize that they are participants in the decision making process, greater allegiance to rules, practices, materials and procedures adopted can be expected. They become stakeholders in the operation of the system.

Ongoing consideration of decisions that have been made is likewise of paramount importance. Involving the ideas and concerns of students and teachers who are impacted by procedures and practices adopted by school systems can provide information that allows evaluation of the applicability of and

effectiveness of a decision. Information regarding exactly how a decision is operating in a system can be most relevantly gleaned from those individuals who use and are influenced by it every day in their classrooms and schools.

FINAL COMMENTS

Curriculum does not operate in a vacuum. Just a few of the considerations that influence our classroom curriculum have been noted here. While we can study and implement the most advanced and inclusive curricular options available, we must in addition recognize and work to promote the contextual and systemic influences that can most effectively enhance the curriculum provided.

However, regardless of our role we cannot accomplish this alone. As teachers, administrators, staff, students or community members, we need to solicit the cooperation and assistance of others. Promoting changes in schools, classrooms and systems that can move us toward the vision of inclusive educational opportunities and foster lifelong learning among all of our society's members is a shared responsibility.

REFERENCES

- Barth, R. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 71, 512-571.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80
- Kohn, A. (1991). Caring kids: The role of the schools. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 496-506.
- Villa, R. & Thousand, J. (2005). **Creating an inclusive school**. Baltimore: Paul Brookes Publishers.
- Wheatley, M. (1994). **Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Young, J. (1990, April 17). Gangs hearing: School board's policy review draws wide range of opinions. *Waterloo Courier*.

Carmen Sanches Sampaio¹
carmensanches@oi.com.br



A PRESENÇA DE UMA ALUNA SURDA EM UMA TURMA DE OUVINTES POSSIBILIDADE DE (RE)PENSAR A MESMIDADE E A DIFERENÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

Resumo

A presença de uma aluna surda em uma turma de crianças ouvintes em uma escola pública tem instigado um grupo de professoras a investir na realização de uma prática pedagógica que transforme a diferença em vantagem pedagógica. Nesse processo algumas questões têm surgido: como pensar uma escola que, de fato, reconheça as singularidades lingüísticas e culturais dos alunos e alunas? Como reconhecer politicamente a surdez como diferença? Esse texto socializa e discute limites e possibilidades de uma ação pesquisadora que procura, com as professoras, investir na construção de um currículo escolar *que mude o foco de um pressuposto de semelhança para o reconhecimento da diferença* (BURBULES, 2003) e que não seja marcado pelo fracasso e exclusão cotidiana de um número significativo de alunos e alunas das classes populares.

Palavras-chave: surdez, mesmidade e diferença, cotidiano escolar

Abstract

The presence of a deaf student in a classroom with listener children in a public school has been caused a reaction in a group of teachers of investing in a pedagogical way that changes the difference into a pedagogical advantage. In this process some points must be discussed such as: How thinking of a school that really recognizes the students' linguistics and cultural differences? How to politically recognize the deafness? This text socialize and discuss the limits and the possibilities of a research action that wishes, along with the teachers, invest in a construction of a school résumé that changes the angle of a imposed view of similarities into the acknowledgments of difference (BURBULES, 2003) and intends don't be seen by the failure and exclusion of a significant number of students of lower classes.

Keywords: deaf, similarities and differences, school

¹ Doutora em Educação/FE-UNICAMP. Professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Pesquisadora do Grupalfa: Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares/UFF.

Investigo², em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, o processo alfabetizador experienciado por uma turma formada por crianças ouvintes e uma criança surda.

A presença, nesta escola, de uma aluna surda tornou mais visível, para algumas professoras, a característica de toda sala de aula – a diferença. A surdez dessa aluna não pode ser ignorada e nem tão pouco facilmente apagada como tantas outras diferenças constitutivas do espaçotempo escolar. Seu modo de ser – alguém que não escuta e não se comunica através da linguagem oral – tem desafiado a escola a pensar e praticar modos outros de se relacionar e compreender a alteridade. Nesse sentido, algumas questões têm surgido: como pensar uma escola que, de fato, reconheça as singularidades lingüísticas e culturais, ao invés de apenas se propor a incluir uma aluna surda? Como reconhecer politicamente a surdez como diferença? Quais as conseqüências desse reconhecimento para o currículo escolar? É possível compreender e lidar com a diferença, no cotidiano escolar, rompendo com um discurso, ainda hegemônico, do “respeito” e da “tolerância” à diferença que termina apontando para ações pedagógicas que investem na *nomeação, discriminação, seleção, domesticação e controle do outro/do diferente?* (SKLIAR, 2003)

É necessário dizer que essa escola já conviveu com um índice elevado de crianças retidas ao final da 1ª série do Ensino Fundamental – em torno de 40%. Insatisfeitas com essa realidade algumas professoras começaram a estudar e a investigar a própria prática pedagógica deslocando o foco das atenções para o processo de ensinar e aprender, para o processo alfabetizador vivenciado pelas

crianças e professoras³. Nesse processo perguntas e mais perguntas foram surgindo: por que um número elevado de crianças não aprende a ler e a escrever mesmo sendo alunos e alunas da escola desde a Educação Infantil e com a promoção automática garantida ao final da classe de alfabetização? Como compreendemos⁴ os alunos e alunas? Como compreendemos o processo *ensino-aprendizagem?* Como temos alfabetizado? A prática alfabetizadora, implementada na escola, garante que as crianças compreendam as funções da linguagem escrita na sociedade na qual vivemos? As atividades de leitura e escrita articulam-se com as práticas sociais de leitura e escrita? Como temos lidado com as crianças que não aprendem no tempo da escola, crianças que não acompanham a turma? O que significa não acompanhar a turma? Como lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes modos de compreender o ensinado, diferentes modos de se relacionar com o conhecimento, com as pessoas, com o mundo, revelado pelos alunos e alunas? É possível lidar com a(s) diferença(s) fugindo da hegemonia da normalidade que contribui, decididamente, para a utilização da diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir os alunos e alunas que não aprendem, não lêem, não escrevem, não se comportam como a maioria?

Essas perguntas, mais do que as respostas, pois como nos fala Nuria Pérez (2001) é necessário mantermos viva a pergunta porque mesmo que não tenhamos a resposta, obriga-nos a continuar perguntando, têm possibilitado o investimento na realização de uma prática pedagógica que transforme a diferença – que nos constitui – em vantagem pedagógica. A tão proclamada homogeneidade – nos modos de aprender e ensinar, nos

modos de avaliar, nos modos de interagir com o(s) outro(s), nos modos de planejar, de selecionar os “conteúdos” escolares etc – vem, aos poucos, dialogando com a heterogeneidade real de toda sala de aula, possibilitando o aprendizado desafiador de compreender a singularidade e a pluralidade como traços constituintes do processo ensinoaprendizagem. Um aprendizado nada fácil para quem aprendeu, ao longo da sua formação, a compreender a diferença como “deficiência”, como o que foge à norma, como desvio, como falta, como impossibilidade de vir a ser, portanto, ser controlada.

A presença da aluna surda na escola é, para algumas professoras, a possibilidade de fortalecer, nos diferentes espaçotempos escolares, ações pedagógicas comprometidas com a construção de um currículo escolar que mude o foco de um pressuposto de semelhança para o reconhecimento da diferença (BURBULES, 2003: 160) de modo que a preocupação excessiva em nomear e apontar os diferentes possa se deslocar para o movimento de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para as domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2005: 59)

A partir das discussões realizadas por Skliar (1998, 1999, 2001, 2003, 2005) sobre surdez, educação, alteridade e diferença, discussões inquietantes, instigadoras e provocadoras pretendo, nesse texto, socializar e debater limites e possibilidades de uma ação pesquisadora que procura, com as professoras de uma escola pública, investigar como lidamos, no dia-a-dia da escola, com a questão da surdez como diferença, questão nova e

2 Coordeno o projeto de pesquisa: A formação da professora alfabetizadora no exercício da docência e a construção cotidiana de uma escola inclusiva e democrática. Essa ação investigativa conta com a participação de duas alunas do Curso de Pedagogia/UniRio: uma, bolsista IC/CNPq e a outra, bolsista IC/UniRio.

3 Há mais de dez anos que um grupo de professoras alfabetizadoras dessa escola, grupo do qual sou parte, vem estudando, investigando e, como diria Jorge Larrosa (2003), conversando sobre a prática pedagógica/alfabetizadora realizada cotidianamente no dia-a-dia da sala de aula. Além dos espaçotempos institucionais acontece, uma vez por mês, aos sábados, fora do horário regular de trabalho, os encontros do GEFEL (Grupo de Estudos de Formação de Leitores e Escritores). Nesses encontros ampliamos, de modo (com)partilhado, nossas compreensões sobre o processo ensinoaprendizagem através do movimento de articular prácticoeoriaprática.

4 Utilizo, ao longo do texto, a 1ª pessoa do plural, pois o falar da professora, de seus saberes e fazeres falo também de mim, pesquisadora vinda da universidade, mas acima de tudo, professora alfabetizadora dos anos iniciais da Educação Básica que por mais de 15 anos fui. Muitas das dúvidas das professoras foram, em algum momento, dúvidas minhas e muitas das perguntas que hoje nos fazemos, ainda não tenho as respostas, mas juntas, de modo (com)partilhado temos investido na construção de uma escola mais democrática e mais solidária de modo que todos os alunos, alunas, professoras e pesquisadoras nela possam aprender e ensinar.



desafiadora para os profissionais da escola investigada. Outros autores e autoras farão parte dessa discussão ampliando as possibilidades de pensar (e praticar) uma educação, uma escola cuja mesmidade não proíba a diferença do outro.

* * *

Em 2003, participando de um Conselho de Classe a fala, angustiada, de uma das professoras alfabetizadoras (professora da 1ª série do Ensino Fundamental), chama minha atenção:

Eu não sei o que fazer (...) Há quase dois anos estou com Caroline É muito difícil, para mim, trabalhar com uma aluna surda! Como avaliar? Ela é uma criança alegre, se dá bem com todos os colegas, mas... A turma está lendo, menos ela.

Sem experiência no trabalho com crianças não ouvintes, a professora se sentia desamparada, despreparada e sem condições de avaliar a aluna. O que fazer? Como agir? Como alfabetizar uma aluna que não ouve se o dizer, o pensar e o conhecer, no dia-dia-da sala de aula, nessa escola, como em tantas outras, são mediados pela oralidade, linguagem ainda privilegiada no processo de ensinar/aprender? Sua fala/pedido de socorro ecoava pela sala de reunião mediante o silêncio existente. A responsabilidade pelo trabalho com essa aluna era, basicamente, dela, professora de turma, pois as crianças que não "acompanham a turma", as que não aprendem e/ou não se comportam de acordo com as expectativas da escola/professoras, as que fogem dos padrões compreendidos como "normais", são selecionadas, destacadas e encaminhadas para atendimentos "especiais"

dentro e/ou fora da escola. Com essa aluna não era diferente⁵. A força da armadilha que nos captura para a compreensão da diferença como deficiência é forte.

Boaventura de Sousa Santos, ao discutir as duas formas principais de conhecimento da modernidade, o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação (SANTOS, 2000), nos ajuda a compreender esse modo de lidar com a diferença no dia-a-dia da sala de aula. Para o conhecimento-regulação, que tem a primazia sobre o conhecimento emancipação, a ordem é a forma hegemônica de saber. A diferença, para o conhecimento regulação, representa o caos, a desordem - forma hegemônica de ignorância. Por esse motivo deve ser evitada, silenciada e até apagada.

A diferença, por ser uma for-

⁵ Uma professora surda, oralizada, que atua no Curso de Formação de Professores (Curso Normal Superior de Educação) da própria escola, uma vez por semana, fora do horário regular das aulas, trabalhava com essa aluna, no intuito de alfabetizá-la. Essa mesma professora, uma vez na semana, por um período de duas a três horas, participava das atividades realizadas em sala de aula.

⁶ Caroline ficou surda um pouco antes de completar um ano de idade em decorrência da meningite que contraiu. Com surdez pré-lingüística, pois não se apropriou da linguagem oral, chegou na escola, com cinco para seis anos, sem utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

ma de complexidade (BRIGGS & PEAT, 2001), anuncia imprevisibilidade e indeterminação nos processos educativos, gerando sentimentos de apreensão e incerteza nos tempos e espaços escolares marcados pela busca da homogeneidade. Sob o olhar da regulação, as associações estabelecidas entre diferença e caos, diferença e desordem, diferença e turbulência, sinalizam impossibilidade de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade real de toda sala de aula, rica característica dos processos sociais, passa a ser negligenciada pela escola e vivenciamos, cotidianamente, o que nos fala Skliar: está mal ser aquilo que se é ou que se está sendo (SKLIAR, 2003). Nesta perspectiva, essa aluna surda, como tantas outras alunas e alunos ouvintes – os PNEs (Portadores de Necessidades Especiais), como têm sido nomeados - precisam de correção, normalização, medicalização. Não foi por acaso que a mãe da aluna não ouvinte chegou a explicitar, algumas vezes, o desejo de que sua filha voltasse a ouvir⁶.

Como a sociedade, a escola, na perspectiva teórica do conhecimento regulação termina por investir, até sem perceber, em ações cotidianas que naturalizam a relação normal – anormal. Sem questionar essa e outras premissas dualistas – corpo/mente, natureza/cultura, objetivo/subjetivo, razão/emoção, bom/ruim, certo/errado, etc – tornam-se familiares. A seleção, nomeação e discriminação dos estudantes portadores de necessidades especiais durante as discussões pedagógicas realizadas são compreendidas, por um grupo significativo de professoras, como óbvia e natural. E, na maior parte das vezes, a solução encontrada é o encaminhamento para os especialistas de modo que os casos possam ser entendidos e administrados. Enquanto isso, no cotidiano escolar, essas crianças e jovens são tolerados sob o discurso do respeito à diversidade. Desse modo,

Os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia etc (...) são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de

normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos. (SKLIAR, 1998: 12,13)

Uma certa diversidade que termina por mascarar/ocultar as diferenças, pois nossa aceitação, nosso respeito, nosso reconhecimento para com o outro – o diferente/anormal - é um pressuposto, uma atitude necessária de modo a permitir/tolerar que o outro seja o que é ou, através da nossa intervenção e generosidade, o tornemos normal, igual a nós. E, sob esta ótica, a mesmidade da escola termina por “proibir” a diferença do outro.

[...] mantém-se uma lógica de relação de poder entre quem hospeda – que é quem estabelece as leis de composição da diversidade, os fluxos de migração, as relações comunitárias do trabalho etc. – e quem é hospedado – que, para tal efeito, deve, na maioria dos casos, desvestir-se de suas tradições, desculturalizar-se, descomunizar-se, descorporalizar-se, destituir-se como sujeito para ocupar o lugar da diversidade. (idem, 2003: 206)

Penso que o grande desafio da escola, ou seja, nosso necessário e emergente aprendizado é, compreender, e não apenas aceitar, como nos fala Humberto Maturana (1999), o outro como legítimo outro e, nesse processo, procurar se afastar, mesmo sabendo da dificuldade, de uma relação de colonialidade com a alteridade. O antes afirmado retorna em forma de pergunta: a mesmidade da escola “proíbe” a diferença?

* * *

O cotidiano escolar, espaço-tempo de complexidade, multiplicidade, incerteza e possibilidades, ao contrário do modo como aprendemos a compreendê-lo: definido pela ordem, regularidade, previsibilidade e repetição pode revelar, nas ações mais rotineiras, a tensão entre regulação e emancipação. Como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2000), é necessário e urgente perseguir a revalorização, reinvenção e primazia

do conhecimento emancipação, uma das tradições marginalizadas na modernidade ocidental, sobre o conhecimento regulação. Essa ação implica na (re)valorização da solidariedade como forma de saber (idem) subsidiando um fazer pedagógico que não se compreenda o outro como um outro incompleto, insuficiente e que deve, portanto, ser corrigido e normalizado. Neste sentido, tem sido instigante, provocador e um grande aprendizado a tentativa, cotidiana, de lidar com a surdez como diferença rompendo com uma concepção, ainda hegemônica, de localizar a surdez dentro dos discursos e práticas vinculadas a deficiência. As investigações, em sala de aula, têm sinalizado que as crianças precisam de ajuda, de atendimentos variados e singulares, que aprendem em tempos e por caminhos não homogêneos, independentes de serem ouvintes ou surdas.

A professora que trabalha com a aluna surda, desde 2004, quando, juntas, começamos a investigar o processo alfabetizador vivenciado por esta aluna e seus colegas ouvintes, desenvolve uma ação alfabetizadora que investe na dialogicidade, na produção de textos escritos e orais, de modo que as crianças possam aprender a ler e a escrever usando, praticando e experienciando a linguagem escrita, procurando fugir de uma prática pedagógica que tem a memorização e a repetição como eixos do trabalho. Caroline, provocada a participar das atividades realizadas, dentro e fora da sala de aula, foi evidenciando a subordinação do currículo ao ensino da oralidade e, ao mesmo tempo, foi instigando-nos a pensar e a compreender a surdez como uma experiência visual, embora se comportasse como se ouvinte fosse, pois praticamente não convivia com surdos. Várias vezes, quando solicitada a ler, lia emitindo sons incompreensíveis e se posicionando (desde segurar o papel ou livro, até o movimento com o corpo) como seus colegas ouvintes faziam. Em casa e na escola usava gestos mímicos, desenhava, dramatizava, recorria a datilologia (dizia as palavras utilizando o alfabeto manual em Língua de Sinais), usava sinais (itens da ►

Libras). Ela e os que com ela conviviam usavam de todos os recursos possíveis de modo a garantir a comunicação. Vivíamos, na escola, o destacado por Regina Maria de Souza:

[...] professores e alunos não falavam, via de regra, a mesma língua, isto é, não havia um sistema linguístico comum a ser compartilhado. Em muitas situações não se poderia afirmar que o educando fosse usuário de uma língua. De fato, as crianças e mesmo os adultos surdos muitas vezes chegavam às escolas trazendo um "sistema" de comunicação muito simples, fortemente alçado na pantomima e em gestos de apontar. Outros pareciam ter estabelecido com os pais uma forma de comunicação mais complexa, composta por gestos e sons, mas que por conceito não poderia ser, nem substituir, uma língua. (SOUZA, 1998, 10)

Procurávamos, guiadas pela opção política de aprender com a diferença e não isolar e destacar os diferentes, não "falar" com Caroline isolando-a das outras crianças e, também de não achar natural que ficasse, como algumas vezes presenciei, no ano anterior, à parte do discutido, pensado e trabalhado em sala de aula. As crianças eram (e são), nesta turma, provocadas a tomar decisões e a interferir nas propostas a ser realizadas pelo grupo; a dizer, escrever, desenhar, representar o que pensam e sentem; a discutir, coletivamente, os conflitos existentes; a revelar seus saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001); a ajudar os colegas, a aceitar ajuda no desenvolvimento das atividades. Algumas professoras dessa escola, como a professora de Caroline, procuravam atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças (VYGOTSKY, 1989, 1991) investindo nos conhecimentos prospectivos – conhecimentos potenciais – em vez dos já consolidados.

A investigação e as discussões

realizadas sobre esse processo foi tornando mais evidente a necessidade da presença regular, em sala de aula, de uma professora e/ou estagiária usuária da língua de sinais. Discordávamos, radicalmente, do que nos disse a fonoaudióloga que trabalha com Caroline – vocês na têm que se esforçar para entendê-la, como estão fazendo, ela é que tem de se esforçar para entender vocês, pois está entre ouvintes. Mesmo iniciantes na discussão (e investigação) sobre surdez e educação procurávamos estabelecer, com clareza, as fronteiras políticas da proposta educativa em construção – não queríamos produzir e reproduzir uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvendo a idéia da supremacia do ouvinte (evidente na fala da fonoaudióloga, por exemplo).

O uso cotidiano, em sala de aula, do português – oral e escrito – e da língua de sinais, pelas crianças, professoras, alunas bolsistas, pesquisadora se insere, para nós, no que Skliar (1999) denomina de educação bilingüe numa perspectiva crítica: a possibilidade de transformação das relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos. Não podemos esquecer que a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros. (VEIGANETO, 2001: 111)

A pressão exercida junto a Gerência de Inclusão⁷ e equipe técnico-pedagógica da escola garantiu, quase no final do 1º semestre do ano passado (2005), a contratação de uma professora surda para atuar nesta turma.

A surpresa vivenciada por Caroline foi evidente. Nesta época, tendo ampliado seus conhecimentos sobre a língua de sinais, com as alunas bolsistas que, duas vezes na semana estavam em sala

de aula e, também, com a fonoaudióloga⁸ que a atendia, perguntou, utilizando a língua de sinais, para uma das alunas bolsistas se surdo podia ser professora. Interagir com a professora surda, mais do que qualquer outra experiência vivida no cotidiano da escola, foi crucial para que começasse a se perceber como surda, pois foi o encontro surdo/surdo.

[...] Nos contextos sociais persiste a idéia errônea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola continuam traçando representações contra qualquer tipo de contestação possível. Os surdos, nessa situação, vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo em uma terra do exílio [...] Este é o ambiente onde vive a grande maioria dos surdos que são filhos de pais ouvintes. É o ambiente da cultura dominante. A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência "oposicional", o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro do surdo/surdo. (SKLIAR, 1999: 11)

Temos experienciado o que Wripley (1996) citado por Skliar (1999) chama de a invenção cotidiana da surdez. Caroline começou a se narrar de modo diferente. Começou a compreender os surdos também de uma outra forma percebendo-os e, desse modo percebendo a si mesma, como sujeitos potentes e capazes. A cada dia que passa, usa e pratica com mais fluência a língua de sinais. Ao contrário do já vivenciado, inúmeras vezes, em sala de aula, lê os textos que produz e os trabalhados em sala utilizando a

7 Órgão que presta assessoria às escolas da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica – (Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do de Janeiro) oferecendo cursos, orientando e realizando discussões que visam a implementação de políticas públicas de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

8 Embora a ação tenha como foco a oralização e leitura labial, Caroline tem acesso ao aprendizado da língua de sinais durante as sessões de terapia.

língua de sinais, sem inibição. Seus colegas de turma estão também aprendendo, como nos falou um deles, a falar com as mãos, como Caroline. Mas, estão acima de tudo, aprendendo a se relacionar com a surdez a partir da perspectiva teórica, epistemológica e política da diferença e não do ponto de vista, ainda hegemônico, da deficiência.

A presença na escola de uma professora surda tem evidenciado a dificuldade encontrada, pelas próprias professoras, em lidar com essa questão. Era comum, no ano passado (2005), nas reuniões pedagógicas, se a aluna bolsista, usuária da língua de sinais não estivesse presente, a exclusão da professora surda. Inexistia a preocupação em falar mais devagar (essa professora é oralizada e “lê” os lábios) e de frente para a professora surda ou uma das professoras da escola, usuária da língua de sinais, realizar a “tradução” das discussões em andamento. Mesmo sem perceber, a própria professora surda e a aluna bolsista, por várias vezes, se colocavam em uma posição física na sala de reuniões mais afastadas do grupo e fora da roda de discussão. Inclusive a própria professora surda ao ser solicitada a falar, por mais de uma vez resistiu alegando não ter o que dizer. Eu e Ana Paula, professora de Caroline, temos insistimos e a provocamos para que participe efetivamente das discussões e estudos realizados, embora a língua pela qual se expressa e constrói conhecimentos não seja a língua dos professores e profissionais ouvintes da escola. Skliar tem nos ajudado a compreender que:

O problema não é a oposição entre a língua oral e a língua de sinais. A questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder lingüístico dos professores e o processo conseqüente de deseducação. (idem, 1999: 24,25).

A investigação com o cotidiano, a partir de uma perspectiva complexa,

possibilita a percepção e o aprendizado de que a mesmidade da escola proíbe e não proíbe a diferença, pois a permanente tensão entre os conhecimentos regulação e emancipação, presente no cotidiano escolar, revela o confronto entre ações que legitimam relações com o outro que, a todo momento, demonstram está mal ser o que se está sendo ou está bem ser o que nunca poderá ser e, ações com a alteridade que nos desafiam a experimentar uma educação, uma relação pedagógica inspirada em dois princípios radicalmente novos: não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é. (SKLIAR, 2003: 209)

Referências

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina L. & MOREIRA, Antonio Flávio B. (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo. Cortez, 2003.

BRIGGS, J. & PEAT, D. **Espejo y Reflejo: del caos al orden** – guia ilustrada de la teoria del caos y la ciencia de la totalidad. 3ª ed., Barcelona, Gedisa editorial, 2001.

DUSCHATZHY, D. & SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto, Cortez, 2000.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação**: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

_____ (org) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ (org) **A atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre. Mediação, 1999.

_____ A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R. L. & ZACCUR, E. & GIAMBIAGI, I. (org) **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. 3ª ed. Martins Fontes, 1991.

Rita Vieira de Figueiredo¹
rvieira@ufc.br

Adriana L. Limaverde Gomes²
adrianalimaverde@terra.com.br

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL



Resumo

O presente trabalho analisa o processo de aquisição da linguagem escrita em alunos com deficiência mental. As reflexões e os dados aqui apresentados resultam de diversas pesquisas realizadas pelas autoras e de situações de intervenções escolares envolvendo alunos com deficiência mental. As referidas pesquisas foram desenvolvidas com alunos de diferentes idades, escolaridade e meio sócio-econômico. Os dados revelaram que na tentativa de compreender a escrita, estes alunos percorrem processos semelhantes àqueles identificados em alunos sem deficiência.

Palavras-chave: deficiência mental, linguagem escrita, aprendizagem escolar.

Abstract

The present work analyzes the process of acquisition of the language written in pupils with mental retardation. The data and discussions presented here result of diverse researches carried through by the authors and of situations of pertaining to school interventions involving pupils with mental retardation. These researches had been developed with pupils of different chronological ages, instruction levels and socioeconomic levels. The data had disclosed that in the attempt to understand the writing, these pupils cover similar processes to those identified in pupils without mental retardation.

Keywords: mental retardation, written language learning, school learning.

¹ Profa. (PhD). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará

² Profa. (Ms) Faculdade 7 de Setembro. Doutoranda em Educação – Universidade Federal do Ceará

Apesar de alguns professores do ensino regular afirmarem que não estão preparados para receber alunos com deficiência mental em suas salas de aula, pesquisas recentes (MOURA, 1992; MARTINS, 1996; ALVES, 1997; FIGUEIREDO BONETI, 1995, 1996, 1999a, 1999b; GOMES, 2001) vêm indicando que esses alunos vivenciam processos cognitivos semelhantes aos das crianças ditas normais, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos ditos normais.

No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funciona o código lingüístico, elas aprendem a ler e escrever. As crianças com deficiência mental passam por etapas semelhantes àquelas descritas por Ferreiro e Teberosky (1986). Portanto, alunos com deficiência mental apresentam hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Para avaliar a evolução escrita de alunos com deficiência mental, o professor pode utilizar as mais variadas proposições tais como: escrita livre de palavras e frases, reescrita de atividades vivenciais, reescrita de histórias lidas, produção com base em imagens e escrita de bilhetes, dentre muitas outras. Os registros das crianças expressam o nível de evolução em que elas se encontram, desde

a escrita sem valor representativo até a escrita alfabética.

A escrita sem valor representativo

As produções que caracterizam esta etapa indicam que o aluno não percebe ainda a escrita como uma forma de representação. Os registros das crianças se caracterizam por formas circulares sem a utilização de sinais gráficos convencionais e sem intenção de representação.

Os alunos que se encontram nesse nível de representação não con-

ficuldades psicomotoras apresentadas por algumas crianças, evidenciadas especialmente na motricidade fina, o que torna para elas quase impossível desenhar ou realizar o traçado das letras. As atividades que envolvem modelagem e recorte e colagem são igualmente penosas para esses alunos que normalmente se distanciam desse tipo de tarefa, manifestando inclusive rejeição pela leitura e a escrita. O uso de letras móveis, fichas com palavras e frases escritas, jogos pedagógicos e livros de literatura infantil, são instrumentos que podem auxiliar o professor no seu trabalho com esses alunos. Para superar as dificuldades de organização



espacial e na coordenação motora fina, o professor pode fazer uso de recursos variados que permitam em alguns momentos a criança exercitar livremente sua expressão gráfica, como o uso do desenho livre, e em outros escrever em espaços delimitados.

Em nossos estudos os alunos que apresentam esse tipo de respostas são justamente aqueles

cujo comportamento se caracteriza por constantes dispersões, agitação e desinteresse por atividades que implicam em simbolismo tais como desenho, pintura e modelagem. Entretanto, a análise do desempenho desses alunos deve contemplar não somente os avanços na escrita, mas também os ganhos na aquisição de atitudes tais como: cooperação, participação e interação no grupo, interesse por atividades relacionadas a leitura e a escrita tais como: leitura e contação de histórias, registros orais e escritos, desenho, modelagem e escrita do nome próprio. À medida que

seguem interpretar as suas produções, mesmo quando estão em um contexto preciso. A dificuldade de atribuir significado à escrita pode se manifestar em diferentes atividades nas quais as crianças são solicitadas a interagir com o universo gráfico. Em algumas situações as crianças não se implicam com a tarefa e dão respostas aleatórias sugerindo não estar interessadas pela atividade ou simplesmente não compreender a solicitação do professor.

Outro aspecto importante a ser considerado pelo professor são as di-

as crianças avançam nas atitudes que favorecem a aquisição da escrita, elas começam a produzir registros utilizando-se de algumas letras, especialmente daquelas referentes à pauta do próprio nome. Um avanço importante na aprendizagem da criança é quando ela demonstra gosto por jogos pedagógicos, especialmente aqueles de cartões com palavras os quais mobilizavam o aluno para a interação no grupo, bem como para a atenção à escrita das palavras. O professor que explora esse tipo de atividade está favorecendo a passagem do aluno para um nível mais avançado.

Escrita com valor representativo

A consciência de que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, conforme Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram em sujeitos normais, também aparece nos alunos com deficiência mental. O texto a seguir ilustra a produção de uma criança com deficiência mental no nível pré-silábico da escrita. A professora leu a história Aladim e a lâmpada maravilhosa e solicitou que os alunos escrevessem o que haviam compreendido da história.

Texto produzido: Texto lido:

AOUUARDO	Era uma vez um Aladim
AOAARDOAOO	estava no mar com um pano na boca e ele estava preso
A MARDOMA	aí ele pegou a lâmpada e fugiu

Na produção da história de Aladim, o aluno usa limitado repertório de letras tendo como referência a pauta das letras que compõem o seu nome (Eduardo). Essa escrita demonstra a preocupação com a variedade dos caracteres, especialmente em relação à ordem e seqüência das letras. Apesar desse registro ainda se caracterizar como uma escrita do nível pré-silábico, a representação que o aluno tem da escrita, evidenciada pela leitura que ele faz de seu registro, indica uma pro-

Levi 15 anos 5ª SÉRIE 17/10/07

RAPUZEL estava na gruta e então uma bruxa muito má que ela fazia feitiçaria fazia muita má obra e queria vingança igual sorria e temegro na novela Maria do Bairro e aí muito tempo depois ela a bruxa queria matar e cortar as tranças de RAPUZEL então o príncipe chamou RAPUZEL para a casa dele e ela ficou lá e ele cortou as tranças e ela ficou feliz e aí

Fim

ass Levi

gressão de idéias e uma estrutura textual característica da escrita alfabética. Registros semelhantes a estes são produzidos por crianças sem deficiência.

O avanço conceitual da criança na escrita se dá de forma gradual. É comum a criança produzir registros de um nível precedente aquele no qual já é capaz de representar a escrita. No início do processo de aquisição da escrita, alguns alunos que já são capazes de produzir escritas com orientações silábicas, podem apresentar também produções com características da escrita pré-silábica. Por exemplo, em uma classe de alfabetização, uma aluna com

deficiência mental foi solicitada a reproduzir a parte que mais gostou de uma história lida pela professora. Essa aluna escreveu a seguinte Pauta: SANRGATE. Quando a professora solicitou que ela interpretasse a sua produção ela leu fazendo correspondência entre as unidades das palavras e a seqüência das letras escritas: Ela(SA) comeu(NRG) bastante (ATE). Na pauta escrita pela criança não há evidência da relação fonema-grafema, assim como não há segmentação das palavras. Entretanto sua interpretação de escrita indica uma orientação silábica.

No nível silábico, o aluno de-

monstra ter adquirido a compreensão de que a escrita constitui um meio de representação da fala e de registro de eventos, embora ainda não compreenda o funcionamento deste sistema de representação - em nosso caso, a escrita alfabética. O início da representação da escrita com base silábica pode ser identificado nos registros dos alunos, quando eles começam a utilizar as letras do próprio nome nas suas produções. A escrita de Eduardo (um aluno com deficiência mental) ilustra esse tipo de comportamento. Ele escreveu as palavras cachorro (CUURDO); vaca (AUARDO); e borboleta (AVDURDO) e em seguida leu fazendo a correspondência de uma sílaba para cada letra escrita apontando a seqüência RDO como sendo um final mudo. Seu comportamento evidencia a escrita silábica, com a utilização do RDO como elemento curinga da escrita. Esse elemento curinga é geralmente utilizado quando a criança entra no conflito entre a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de caracteres. Para resolver esse conflito, a criança introduz uma ou mais letras. No caso da palavra VACA, Eduardo utiliza dois elementos curingas: a letra A e a terminação RDO, compondo: AUARDO. Na medida em que a criança avança conceitualmente o elemento curinga desaparece dos seus registros.

Os alunos com deficiência mental são capazes de produzirem textos próprios do nível alfabético, apesar de seus registros evidenciarem fragilidades em selecionar, controlar e organizar com coerência suas idéias. Nessas produções a qualidade dos textos está relacionada com o gênero textual. Na reescrita de textos narrativos muitos alunos expressam dificuldades na recomposição do sentido global dos eventos narrativos, enquanto que nas produções de textos com uso de imagens e na escrita de bilhetes, eles demonstram maior facilidade na escrita. Provavelmente as dificuldades se acentuam na reescrita de textos narrativos porque esses textos apresentam um grau elevado de complexidade e conseqüentemente

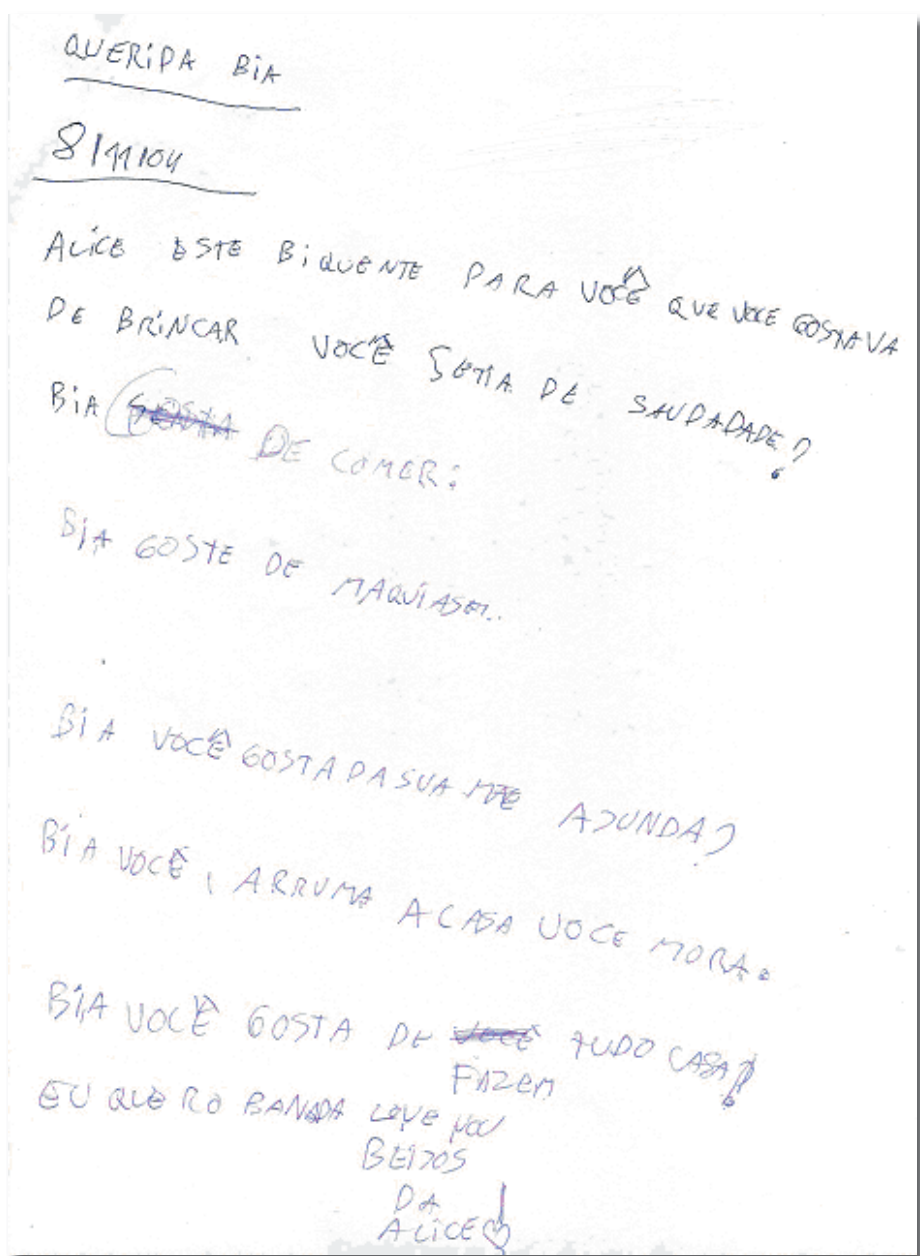
devem exigir maior elaboração em termos de funcionamento cognitivo. Para auxiliar o aluno na superação dessa dificuldade, o professor pode orientá-lo na utilização de algumas estratégias tais como, a mobilização de conhecimentos anteriores, a organização temporal dos fatos presentes no texto lido, o reconto oral com a finalidade de elencar os eventos principais da história.

O texto da página 28 exemplifica uma produção alfabética de um aluno com síndrome de Down:

Na reescrita do conto Rapunzel, o aluno acrescentou palavras que

não pertenciam ao texto lido. Esse procedimento não comprometeu a progressão de suas idéias. Ele demonstrou capacidade de articular fatos que se assemelham, fazendo uso de sua experiência cotidiana. O texto desse aluno é compreensível, apesar da ocorrência de erros ortográficos, e ainda da ausência de pontuação. Esse mesmo tipo de erro foi identificado nas produções de alunos sem deficiência, colegas de turma do aluno em questão.

O bilhete apresentado abaixo, produzido por outra aluna com síndrome de Down, exemplifica uma escrita espontânea própria do nível alfabético.



A produção acima sugere que a aluna ainda está aprendendo a organizar a estrutura de um bilhete. Ela inicialmente indica o destinatário (Bia) em seguida escreve o próprio nome (Alice) e posteriormente retoma a utilização do destinatário de forma adequada.

Considerações Finais

Para que os alunos estruturarem de forma adequada suas produções textuais e possam se apropriar das características específicas dos diferentes gêneros textuais se faz necessário vivenciar experiências escolares e sociais que possibilitem o acesso a diferentes tipos de textos, logo o professor deve proporcionar o trabalho com variados gêneros. A mediação do adulto e a interação que os alunos com deficiência mental estabelecem com o universo da escrita, influenciam significativamente na evolução conceitual dos mesmos na língua escrita. Normalmente, os alunos que interagem positivamente com seus professores, com seus pares, e também com o objeto de conhecimento, apresentam melhores resultados se comparados àqueles que tem dificuldades nas suas formas de interação.

Referências

ALVES, José Moisés. **Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras de síndrome de Down**. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

FERREIRO & TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1986.

FIGUEIREDO BONETI, Rita Vieira de. **L'émergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle**. Université Laval. Québec, 1995.

_____. Le développement du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle: L'interprétation du prénomé. **Archives Psychologie**. Genebre, 1996, n° 64, p. 139-158.

_____. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial** – V.3 n° 5 – 1999a. Universidade Metodista de Piracicaba.

_____. A Representação da escrita pela Criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate** - V. 1. n° 37 – 1999b. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará.

GOMES, A L. L.V. **Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. **Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica**. São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

MOURA, Vera. **O Poder do saber: relato e construção de uma experiência em alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1992.

Denise de Oliveira Alves¹
denisealves@mec.gov.br

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: EXPECTATIVAS DOCENTES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS



Resumo

À luz do debate sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência, o artigo prioriza a reflexão sobre o papel ocupado pela aparência física na expectativa que os professores constroem a respeito do desempenho escolar de seus alunos. Inicialmente é feita uma aproximação com os ideais de beleza das diferentes épocas e culturas da qual se concluiu o quanto estes referenciais determinam práticas de exclusão da diferença. Como possibilidade de transformação desta realidade aponta-se para a necessária superação de concepções reducionistas que não comportam uma prática educacional inclusiva. Somente uma concepção sistêmica por parte dos professores e demais profissionais da educação poderá acolher a demanda da escola inclusiva.

Palavras-chave: diferença, aparência física, inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Abstract

When debating about disabled students educational inclusion, the following article prioritises the importance of the physical appearance in the expectation that the teachers have regarding school performance. Initially an approach is made to differentiate the distinctive beauty ideals during different periods of times and cultures in which it can be concluded how much of these are really a determined practice of exclusion of the difference. A possible way to transform this reality is to overcome some of the reduced conceptions that prevent the good practice of educational inclusive. Only through a systemic point of view from the teachers and other people involved in the educational process will then there be an inclusive school.

Keywords: difference, physical appearance, disabled students educational inclusion.

¹ Educadora Especial. Mestre em Educação. Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão.MEC/SEESP.

Aproximações iniciais

O debate sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência resgata uma questão essencial à constituição de toda sociedade que se diz avançada: a forma como o ser humano vê e trabalha com as diferenças. Na medida em que avançam as formulações teóricas e o desenvolvimento conceitual sobre os processos de ensinar e de aprender, motivando estudos e investigações nas áreas da educação, da sociologia e da psicologia, gestores, educadores e toda a comunidade escolar são chamados a reconhecer e considerar a diversidade. Mesmo assim, o respeito para com a diferença na escola ainda é exercício pouco praticado e muitos são os mecanismos dos quais esta tem se utilizado para ofuscar as expressões da diferença em seu cotidiano.

A reflexão sobre o que é a diferença e as razões que alimentam posturas pedagógicas excludentes que ainda hoje permeiam as práticas educacionais, nos colocam em proximidade com os estudos de Eizirik e Comerlato (1995) segundo os quais:

A diferença é mudança, e também é um choque epistemológico profundo, provoca dor e sofrimento, porque abala as estruturas. De todas as maneiras, a diferença é aquilo que coloca a nossa identidade momentaneamente em cheque. (p.105)

O recorte permite inferir a respeito do termo, principalmente se remeter a ele o caráter contextual da prática docente. Não é preciso pesquisar exaustivamente para percebermos o quanto a escola já se empenhou em implementar ações homogeneizadoras, moldar seus alunos, no sentido de sua adequação à ordem social, buscando forjar seus hábitos, interesses e motivações. Nesta perspectiva, a diferença para o professor, ao invés de ser vista em sua positividade, coloca-se, muitas vezes, como barreira no encontro com seus alunos, aqueles

com os quais não tem apenas um encontro casual, que logo acaba e pode ir embora, mas permanece em uma sala de aula, várias horas ao dia e muitos dias ao ano, talvez por isso a diferença tenha provocado, na escola, tantos embates.

“normalidade” do outro, partindo da premissa de que o que está em desacordo, o diferente, é sempre o outro. Assim, a necessidade de a tudo uniformizar parece se prestar muito mais a satisfação de nossa busca de identidade, da nossa homogeneidade, enquanto “grupo de



Foucault (1991), em História da Loucura, problematiza a lógica que alimenta a busca pela padronização, mostrando como nos constituímos, indiretamente, através da exclusão de tantos outros: criminosos, prostitutas, idosos, loucos, deficientes. Exclusão esta que se presta a confirmar o status distintivo de um e a

pessoas normais”, ou seja, é na exata medida em que caracterizamos a outra pessoa como desviante, que asseguramos nossa suposta normalidade.

Existem algumas diferenças que não causam estranhamento nas relações humanas no cotidiano escolar,

são aquelas que se situam dentro de um limite social "permitido". É possível "tolerar" um ritmo um pouco mais lento que o "normal" para aprender, copiar do quadro, participar das atividades propostas; entretanto, bem mais difícil de aceitar é a "diferença-deficiência", configurada,

mo ou no comportamento da pessoa considerada deficiente, mas se define pela natureza da relação entre esta e quem a considera deficiente. (OMOTE, 1990,p.12)

Algumas pessoas com defici-

física e a capacidade intelectual.

Neste artigo priorizamos a discussão sobre as diferentes formas com que os preconceitos em relação a aparência física do aluno com deficiência podem influenciar seu processo de inclusão escolar. Procuramos mostrar o atravessamento desta variável (a aparência física) na expectativa que os professores constroem a respeito do desempenho escolar de seus alunos.

Aparência física e deficiência: elementos para uma docência inclusiva

Partindo da percepção de que determinados atributos da criança, como a aparência física, podem contribuir para que os seus comportamentos sejam interpretados, ou não, como sendo expressão de deficiência, Omote (1990) passou a dedicar-se a estudos sobre a aparência física e a competência da pessoa.

Desses estudos obteve resultados que confirmam a relevância da aparência física como atributo na formação de conceitos sobre a pessoa e que crianças podem ser julgadas por seus professores como sendo academicamente mais ou menos competentes de acordo com suas aparências, podendo também, por interferência desta categoria, serem alvos de interações mais ou menos favoráveis por parte dos docentes. Mostrou-nos, ainda, que as percepções equivocadas e a expectativa decorrente delas, introduzem um viés sistemático de baixo investimento e negligência para com os processos de aprendizagem destes sujeitos.

Na verdade, o estudo das expectativas e seus efeitos sobre as relações interpessoais possui longa tradição na pesquisa psicossociológica, tendo alcançado alto grau de difusão a partir do momento em que se passou a focalizar, mais especificamente, as expectativas do professor sobre o desempenho escolar de seus alunos, o que ocorre, segundo Coll e Miras (1996) em fins da década de sessenta. Antes, porém, em ►



não raras vezes, como impossibilidade de aprender e de participar nos espaços comuns de aprendizagem. Tratando-se especificamente das pessoas com deficiência, podemos inferir que:

[...] a deficiência não é simplesmente uma qualidade presente no organis-

ência podem apresentar traços em sua aparência que extrapolam os parâmetros de normalidade de nossa época e cultura, sobre elas recai, muitas vezes, um imaginário empobrecido, caracterizado pela descrença em suas capacidades intelectuais, amplamente revelador da suposta relação entre a aparência

1948, segundo os autores, outros estudos já tinham sido realizados, utilizando a expressão *profecia de autocumprimento*, para referir-se ao fenômeno de que quando alguém “profetiza” um acontecimento, a expectativa que tem a respeito pode modificar sua conduta, de tal maneira que aumenta a probabilidade de que esta “profecia” seja cumprida. Assim, a representação que o professor possui de seus alunos, o que pensa e espera deles, não é, para Coll e Miras, somente um filtro que o leva a interpretar de uma ou de outra maneira o que fazem, a valorizar de um ou outro modo as aprendizagens que realizam, mas que pode chegar, inclusive, a modificar o comportamento real dos alunos.

Não é difícil percebermos a idéia errônea de uma estreita ligação entre aparência física e desempenho escolar, como se um jeito diferente de andar ou de se comunicar, uma maneira menos comum de gesticular pudessem, por si só, serem indicativos de impossibilidade de aprendizagem. Incluem-se, neste grupo, pessoas com deficiência física, paralisia cerebral, Síndrome de Down, entre outras. Estas pessoas são, muitas vezes, discriminadas em razão de sua aparência, por apresentarem um conjunto de características físicas diferenciadas, o que faz com que sejam mais facilmente identificadas como “deficientes”. Disso decorre toda uma rede de sentidos que as tem subestimado, para quem de suas reais potencialidades.

Tomando como exemplo a criança com Síndrome de Down, não é difícil entendermos a relação ainda existente entre o mito de sua não educabilidade e as suas características físicas. Embora existam atualmente razoáveis informações médicas a respeito da síndrome, ainda repousa sobre ela uma visão mais mítica que objetiva, denunciando uma estrutura social que impõe e legitima códigos culturais hegemônicos. A possibilidade de realização de cirurgia facial em pessoas com a síndrome é, atualmente, uma realidade. O objetivo de tais cirurgias é retirar a prega epicântica (de pele)

existente entre os olhos, amenizando ou eliminando, com isso, as características faciais que evidenciam a presença da síndrome. Considerando o fato de existirem estereótipos e características físicas que influenciam a qualidade da relação da pessoa com Síndrome de Down e as pessoas em geral, é provável que possamos reconhecer os benefícios extraídos de tais práticas, que visam “endireitar”, restituir alguma estética perdida. O que não se pode esquecer, entretanto, é que a aparência física é apenas um entre inúmeros determinantes da reação do meio e que a imagem e estima de si é algo que se elabora na interação com o outro, cujo processo não pode ser pensado a partir de uma “prótese identitária” tão somente! Talvez a simples eliminação ou redução das características faciais que evidenciam a presença de uma síndrome não seja suficiente para que estas pessoas sintam, em relação à sociedade e à escola, sentimento de pertencimento.

O modo como cada época e cultura define a beleza física ou a normalidade é um aspecto interessante nesta análise. Conforme Neto (1996) pesquisas arqueológicas realizadas há quarenta mil anos, já relatavam preocupação com a aparência, quando foram encontradas varetas de ocre vermelho no sul da África (semelhante ao batom, por seu uso). Outro registro foram jarros contendo hidratantes de três mil anos atrás, encontrados por cientistas na tumba do Faraó Tutancâmon na antiguidade. A aproximação maior com uma suposta perfeição na representação do corpo humano encontramos na arte grega e romana, uma vez que os gregos possuíam uma inclinação natural para a maneira matemática de pensar e desenvolveram vários cânones relativos as proporções ideais para o corpo humano. Interessante ressaltar a forma como eram tratadas as mulheres gregas consideradas “feias”. *“Desenhos em taças ilustram prostitutas grandalhonas e barrigudas, com seios caídos e rugas no rosto, sendo submetidas a práticas sexuais violentas”*.(NETO, 1996)

No Renascimento, vimos a matemática e a geometria dominando o terreno estético, em busca de um padrão unificador. Para o arquiteto renascentista Leon Batista Albert, a beleza residia na perfeição dos corpos: *“Tirei e comparei as proporções e as medidas, tomando, mais ou menos, duas partes dos extremos, tirei uma média proporcional que me pareceu a mais louvável”*. Também Leonardo da Vinci ilustra este período, retratando através do desenho O Homem, a preocupação pelas proporções ideais do corpo humano. Desta forma, o corpo humano tem inspirado artistas de todos os tempos e já houve época em que um artista *“não podia ser reconhecido como tal enquanto não pintasse ou esculpisse um corpo nu”*. (NETO, 1996,p.51)

Estas passagens parecem não dizer respeito somente a uma época muito remota. A ânsia em basear ideais de beleza em parâmetros rígidos e inflexíveis, ressaltando a transitoriedade de acordo com os ditames de cada época e cultura, estão bastante presentes hoje, influenciando no contexto das relações interpessoais. Assim, a imagem que temos de nosso corpo e do corpo de outras pessoas, é permeada por uma série de padrões impostos pela cultura.

Em aproximação com estudos de Omote (1990) e, Coll e Miras (1996) encontramos em Buscaglia (1993) que as impressões que tanto os professores, quanto a sociedade em geral tem a respeito da aparência física das pessoas com deficiência, são, de certa forma, introjetadas por elas, constituindo-se em elementos integrantes de seu comportamento. Este fenômeno, segundo ele:

[...] é com frequência denominado somatopsicologia e constitui-se no estudo de como as respostas da sociedade afetam as ações, os sentimentos e as interações dos deficientes, sugerindo que a sociedade pode influenciar as pessoas com deficiências físicas ou mentais a limitarem suas ações, mudarem

seus sentimentos em relação a si mesmos, assim como afetarem sua interação com as outras pessoas. O grau dessa influência dependerá da força, da duração e da natureza do estímulo crítico. (BUSCAGLIA, 1993, p. 25)

Assim, levando-se em consideração o fato de que o processo de formação e desenvolvimento da auto-imagem não pode jamais prescindir da interação social, uma vez que nela se delinea as impressões, o grau de aceitação, os modelos de parceiros sociais e demais componentes necessários para o processo de construção da identidade, estas percepções que a sociedade tem e emite em relação às pessoas que apresentam uma aparência física dissonante da normalidade, acabam por introjetarem-se nelas, de forma a constituírem-se, muitas vezes, em obstáculos bem maiores que a sua deficiência. Atitudes restritivas e depreciativas em relação a elas podem levá-las a concluir que são de fato incapazes de agir por si mesmas, de continuar a crescer como pessoas, projetando assim, uma auto-imagem na qual a sua deficiência adquire caráter determinista e essencializador, de tal forma que as demais atitudes poderão significar apenas formas de se adaptar a esta condição.

Como pano de fundo à problemática da exclusão da diferença, pelo viés da aparência física e da deficiência, encontra-se, sistematicamente, a repulsa à diversidade, ao heterogêneo, ao que não consegue ser igual. Bem sabemos de quantos e tão criativos mecanismos de que a escola já se utilizou, para restituir a ordem e manter a padronização; padronização esta, compatível com um modelo de sociedade pretensamente racional, de espírito científico, de busca incessante da verdade, que personificou, por muito tempo, o sistema escolar. Bem sabemos o quanto os professores, desempenhando seu papel civilizatório, de controle, de restituição da ordem, representam esta racionalidade.

Frente a estas referências per-

guntamos: que dinâmica precisará ser instaurada para que esta escola, e a sociedade, como um todo, possa incluir a cada um com sua especificidade? Para que todos possam exercer sua singularidade, distantes da homogeneização, com mecanismos próprios de adaptação ao que pareça, a cada um, digno de adaptar-se?

Redimensionando o olhar

Descartes foi o primeiro arquiteto da visão do mundo como sendo um imenso relógio. Uma visão mecanicista, segundo a qual, um homem saudável é um relógio bem feito. O relógio tornou-se o modelo do cosmos. Tal perspectiva, que concebe homens e mulheres como seres fragmentados, dicotomizados, uma espécie de máquina que pode ser dissecada em suas peças, tomou conta da ciência, das artes, da política, da economia. Também a natureza da escola passou a ser ordenada como a de um relógio.

Com relação à educação de alunos com deficiência, uma das maiores conseqüências desta forma de ver, foi a desconsideração dos mesmos enquanto seres humanos, em sua totalidade. O aluno com deficiência e com uma aparência física diferenciada da "consensual" têm, algumas vezes, pelas razões que procurei explicitar anteriormente, uma história pregressa de muito pouco investimento em si por parte de seus familiares e professores. Sobre ele não se depositam muitas expectativas, prova disso são as práticas de segregação e institucionalização, presentes ainda hoje, que demarcam bem um papel e um lugar para esses indivíduos. Esta forma de pensamento, segundo Mantoan (2006) recorta a realidade, permite subdividir os alunos em "normais e com deficiência", as modalidades de ensino em "regular e especial". *A lógica dessa organização*, continua a autora, *"é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, ,*

sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão". (p.190)

Hoje, possuímos, no campo educacional, sólidas matrizes teóricas que, somadas ao acúmulo de práticas educacionais inclusivas dão sustentação a necessária superação de paradigmas reducionistas que não comportam a diferença. Para instaurar uma nova dinâmica que promova a reviravolta, a que se refere Mantoan, tão necessária a construção de uma escola inclusiva é preciso redimensionar o olhar, é preciso desalojar certezas e fazer a travessia de paradigmas. O paradigma cartesiano não comporta uma prática educacional inclusiva. Somente uma concepção sistêmica, por parte dos profissionais que atuam com as pessoas com deficiência, poderá focalizar os esforços e sucessos de cada uma delas e, principalmente, colocá-los acima das percepções que, inevitavelmente, terão a respeito das mesmas. Nessa direção o aluno não mais será visto como incapaz, mas como um ser humano único, possuidor tanto de capacidades quanto de limitações. A tarefa de construção desta escola onde todos os alunos, como seres múltiplos, plenos de potencialidades, não sucumbam, ao ocultamento, ao domínio, a repressão, demanda um novo educador. Um educador que, mesmo não podendo depurar suas percepções a ponto de eliminar dela seus preconceitos, haverá de saber como minimizar sua rigidez e os efeitos dela sobre a pessoa percebida.

Considerações finais

No decorrer deste texto procuramos demonstrar que as percepções que as pessoas constroem de si e dos outros resultam, em grande parte, de um complexo processo histórico, onde a cultura imprime suas marcas em cada indivíduo, ditando normas e fixando ideais, de forma que nossa singularidade acaba por revelar a história acumulada de uma sociedade. Vimos, ainda, o quanto estas percepções interferem na ►

expectativa que os professores formam a respeito de seus alunos com deficiência e que estas podem introjetar-se neles, obstaculizando sua aprendizagem e participação no contexto escolar.

Frente à problemática colocada, apontamos para a necessária superação de paradigmas simplistas que desconsideram a totalidade do ser humano, dando margem para a perpetuação dos preconceitos e exclusão da diferença. Acreditamos que a qualidade do processo interacional entre o aluno com deficiência e seus professores resulta, tanto da concepção que está subjacente a sua prática pedagógica quanto do conjunto de saberes e competências que este vai acumulando sobre a docência. Conhecimentos meramente intuitivos ou práticos contribuem para que a influência da aparência física na expectativa dos professores sobre seus alunos adquira um caráter determinista, colocando-se como poderosa força de exclusão. Assim, a busca pelo conhecimento aliada ao convívio com alunos com deficiência em salas de aulas inclusivas possibilitará, ao professor, elementos para que ele redimensione sua prática e os sentidos que atribui a ela, em um processo contínuo e criativo de superação dos poderes massificadores e alienantes que por longo período, permearam as relações no interior da escola.

Quando garante a todos o direito à educação e o acesso à escola, a Constituição Brasileira, segundo Mantoan (2003, p.36) *"não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência"*. Também a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala em maio de 1999 deixa clara a impossibilidade de qualquer forma de discriminação ou diferenciação com base na deficiência,

[...] que tenha o efeito ou propósito

de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art.1º, nº 2-a).(MEC, 2004)

Contudo, muitas pessoas com deficiência tiveram, por longo tempo, este direito negado. O tratamento destinado a elas tinha como objetivo sua adaptação, numa tentativa explícita de normalização da deficiência em total negligência para com a sua singularidade. A perspectiva da educação inclusiva impõe um processo de desconstrução destes referenciais. Não basta que se reconheça o cotidiano de exclusão escolar, é preciso que se promova a ruptura do processo de reprodução das estruturas excludentes que nos cercam e, de certa forma, nos sufocam numa "cortina de fumaça" de preconceitos cristalizados. Para reconhecer e assumir a diversidade, há que se redimensionar o olhar, desalojando o instituído. Olhar a diferença no sentido de perceber que ela rotula, marca, discrimina, é tão importante quanto olhar para além da diferença, não permitindo que ela se coloque como poderosa força de exclusão. Que possamos fazer parte do grupo de pessoas preocupadas em combater a lógica da cultura do preconceito, que desejam a ruptura dos processos de reprodução ideológica, a desconstrução das verdades instituídas e o desafio de lutar por uma sociedade e uma escola melhor para todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. MEC/SEESP, 2004.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2ªed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EIZIRIK, M. & COMERLATO, D. **A escola invisível**: Jogos de poder, saber, verdade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Coutinho e Leandro Konder. 4ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação. São Paulo: Summus, 2006.

NETO, S de S. (org). **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

OMOTE, Sadao. Aparência e competência em Educação Especial. In: Dias, Tárzia R. da S. et.al (org). **Temas em Educação Especial 1**. São Carlos, 1990.



Soraia Napoleão Freitas¹
soraianf@ce.ufsm.br

UMA ESCOLA PARA TODOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

Resumo

Este artigo objetiva realizar uma reflexão acerca da prática educativa, na busca de consolidar bases para a construção/estruturação da escola inclusiva, almejando a proposta de Educação para Todos. Destaca alguns subsídios da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), na tentativa de retomar questões fundamentais, ao tratar de temas como inclusão educacional e social. Dada a relevância que a educação representa socialmente, busca-se esclarecer alguns pressupostos no que tange à prática educativa, a fim de identificar alguns fatores que contribuam para diferenciação pedagógica, visando o alcance da perspectiva da escola inclusiva que almejamos.

Palavras-chave: inclusão, prática educativa, escola para todos.

Abstract

This paper aims at reflecting on educational practices in mainstream schools with the view to consolidate the basis for building up and structuring inclusive schools in order to respond the Education for All call. For this, it addresses some aspects of the World Conference on Education for All (Jomtien, 1990) and the Salamanca Statement (Salamanca, 1994) as an attempt to review some key issues, such as, educational and social inclusion. Considering the social relevance of education, this paper focuses on the clarification of assumptions related to educational practices as a means to identify some factors that contribute to differentiate pedagogy and to realize the inclusive school we wish for.

Keywords: inclusion, educational practices, school for all

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP – Universidade de Campinas/SP. Professora do Departamento de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM

Articular as temáticas educação e inclusão torna-se uma tarefa indispensável, quando a sociedade e o sistema escolar buscam meios de garantir a Todos, o cumprimento dos seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, dentre estes, a almejada educação de qualidade. Sob esse prisma, a reflexão acerca da prática educativa é imprescindível, face aos desafios com os quais convivemos na educação brasileira, diante da necessidade da escola buscar atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

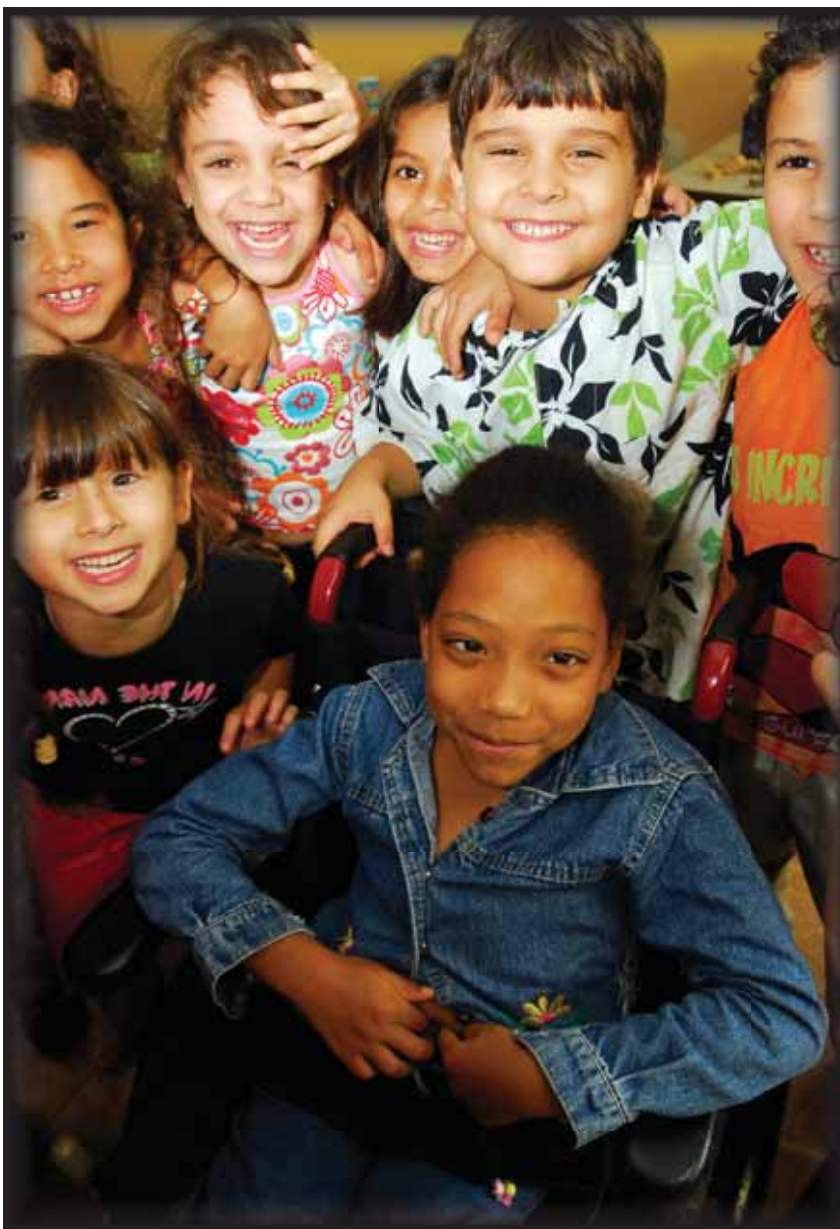
Essa discussão torna-se relevante quando os índices de repetência e evasão indicam que grande parcela da população de estudantes é excluída do sistema educacional, revelando a incapacidade da escola para desenvolver seu principal objetivo social: "a aprendizagem". Dessa forma, o presente texto consiste em uma tentativa de discutir os entendimentos de uma inclusão que não seja feita em termos voluntaristas e caridosos, mas pelo contrário, que se assuma como política social e educativa.

Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas a diversidade social, a diferença, logo de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos, significa rupturas, transgressões e superações. Logo, colocar a diferença em um âmbito político exige pensar a inclusão, também em termos legalistas

e requer que todas as instâncias sociais construam narrativas e práticas sociais diferenciadas, respeitando a dignidade humana, promovendo a ética como instrumento das relações sociais. O direito à educação para Todos e o respeito às diferenças já estão garantidos desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 mas, sobretudo, é a partir

Jomtien, na Tailândia (1990) - Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que em seu Art. 1º evidencia:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (1990, p. 1)



da década de 1990 que entra em ascensão, por meio de acordos e políticas de âmbito internacional que amparam e sustentam os movimentos de estruturação de escolas inclusivas de vários países, dentre eles o Brasil.

Tais conquistas são definidas em instrumentos internacionais, como o relatório e resolução da Conferência de

Logo, pensar acerca da escola inclusiva nos remete buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a Todos o direito social de aprendizagem. Assim, requer, da mesma forma, a transformação das práticas pedagógicas quando dimensionadas em práticas avaliativas, a fim de que estas não cons-

tituam um mecanismo de seleção classificatória na fabricação de sucessos e de fracassos escolares, mas possibilitem a orientação da prática docente, na tentativa constante de aprimorar as práticas educativas e reduzir as desigualdades e os preconceitos pedagógicos.

Afirmando essa premissa, pode-se destacar o Art. 3º da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990, p.1), quando propõe como objetivo "Universalizar o acesso à educação e promover a equidade" orientado no sentido de que:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Frente a essa realidade vale destacar que, ao tratar todas as crianças como iguais, a escola transforma as diferenças e as desigualdades, em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados a instituição escolar. Perrenoud (2001, p.21) discorrendo sobre como a escola faz para fabricar sucessos e fracassos, distingue três mecanismos complementares: 1) o currículo, ou o caminho que desejamos que os alunos percorram (necessidade de considerar que nem todos alunos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar); 2) ajuda que o professor proporciona para que cada aluno possa percorrer o caminho (surge o problema da indiferença às diferenças, a ajuda padronizada promoverá a chegada dos mais bem preparados enquanto os demais não atingirão os objetivos) e; 3) modo de avaliação contribui expressivamente para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem, ou ainda, "a avalia-

ção cria suas próprias desigualdades, quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons ou de crianças socialmente favorecidas, mesmo sendo equitativa, ela fabrica desigualdade por meio da realidade dos desvios".

Sob este prisma, o autor diferencia que na prática pedagógica deve se organizar as intenções e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou, ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele. Nas palavras ainda de Perrenoud (2001, p. 36):

O desejo de diferenciação acrescenta outra dificuldade à busca dessas atividades: o sentido de uma atividade ou de uma situação varia de uma criança para outra, segundo sua personalidade, suas aspirações, seus interesses, seu capital cultural, sua relação com o jogo e com o trabalho. Assim, é preciso diferenciar as atividades globais ou os papéis individuais no contexto das mesmas para que cada um encontre nelas um sentido e a oportunidade de aprendizagens também significativas.

É necessário atentar que, diferenciar pedagogicamente, ou seja, individualizar os percursos de aprendizagem, não significa, em nenhum momento, desprezar a interação entre os indivíduos. A relação entre os pares exerce papel fundamental na aprendizagem dos educandos e o confronto das diferentes capacidades cognitivas entre aluno/aluno e aluno/professor é que facilitam a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos.

Da mesma forma, o compromisso com a inclusão toma força a partir da "Conferência Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade", realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Na oportunidade, foi elaborada e aprovada a "Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais". Na

sua introdução são reafirmadas as propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), que no Art. 3º, estabelece:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (1994, p. 14)

Neste Documento, no Art. 4º, aponta que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. (1994, p. 18)

Assim, a responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais é da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas.

Logo, a formação inicial dos professores precisa ser repensada em seus diferentes níveis, para que possam ser formuladas e encontradas soluções ►

compatíveis com a urgente necessidade de melhoria das propostas educativas de nossas escolas para, então, podermos falar de uma educação para todos.

Sob essa ótica de discussão, é no entrelaçamento entre a educação geral e a educação especial, que se dará à base para a definição de proposta de Educação para Todos, tanto nas dimensões relacionadas às políticas públicas, da formação de professores e das práticas pedagógicas, quanto das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais seja implementado.

Assim, a educação das pessoas com necessidades educacionais permite aos professores reverem a sua própria formação, os seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando, face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica.

Portanto, para incluir todas as pessoas numa realidade dos mesmos direitos, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, conforme a Declaração de Salamanca (1994) explícita.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem sócio-econômica ou cultural. A inclusão reforça a idéia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, atualmente, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a cora-

gem das escolas em assumir um sistema educacional para todos os alunos.

É neste contexto que as atuais políticas públicas de educação se inserem. O sistema educacional escolar precisa transformar-se para oferecer educação de qualidade para todos, nas salas de aula, com apoio ao aluno, a seus familiares e aos professores, quando necessário. Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária à formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.

Diante disso, uma pedagogia mediadora e centrada na criança precisa romper com os laços de preconceitos e rótulos que até então permearam o cenário educacional, buscando criar condições para que os alunos se desenvolvam plenamente. Desse modo, é necessário que a escola seja analisada em sua totalidade, enquanto instituição social, estruturalmente, quanto aos seus objetivos e posturas pedagógicas e ainda, quanto às metodologias e estratégias que utilizam para promover a aprendizagem dos educandos. É preciso deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos, considerando suas potencialidades e necessidades. Assim, cabe ao professor compreender e respeitar as diferenças de seus alunos, possibilitando a inclusão educacional e social através da aprendizagem significativa. Enfim, convidam-se as instituições escolares e universitárias, assim como o poder público, a refletir e investir em formação docente, já que aos professores cabe o trabalho com a sistematização do conhecimento.

Nesse novo contexto, a forma-

ção de professores possibilitará que a escola seja reorganizada, para que se efetive como um espaço de conhecimento, de pesquisa e busca de alternativas que promovam o desenvolvimento das potencialidades e a valorização das diferenças dos alunos envolvidos no processo educativo.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

PERRENOUD, Ph. (2001). **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Maria Nilza Oliveira Quixaba¹
nilza@bol.com.br

O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL POR MEIO DA DANÇA, DA MUSICALIDADE E DA TEATRALIDADE: Uma experiência de arte inclusão com alunos surdos



Resumo

O desenvolvimento sociocultural de pessoas surdas é possível por meio de atividades ligadas à arte-inclusão, tendo como estratégias o uso da música, do teatro e da dança. Este artigo é um relato de experiência que visa suscitar uma reflexão sobre alguns conceitos pertinentes à arte, a partir de uma atividade desenvolvida com pessoas surdas, em uma escola da rede pública estadual de ensino, por meio do Projeto Arte Inclusão. Destacam-se no projeto etapas que possibilitaram a adição de outros trabalhos artístico-culturais. A relevância da atividade descrita está no fato de a mesma ter dado uma visibilidade ao estado do Maranhão que até então, não possuía um projeto dessa natureza, fazendo-se então presente em eventos em níveis nacionais e internacionais. Um outro aspecto que torna a atividade notadamente importante é o fato de incentivar outras atividades voltadas para a surdez e as possibilidades de descoberta das diferentes linguagens intrínsecas à arte.

Palavras-chave: desenvolvimento sociocultural, pessoas surdas, arte.

Abstract

Social and cultural development of deaf people is possible by means of on activities to the art inclusion, having as strategies the use of music, the theater and the dance. This article is a story of a real experience in Maranhão. It has as objective to excite a reflection on some pertinent concepts to the art, from an activity developed with deaf people, in a public school. Some stages are distinguished in the project. It had been possible the addition of other artistic-cultural works. The relevance of the described activity is in the fact of the same one to have given a visibility to the state of Maranhão that until then, didn't have a project of this nature. The activity has been showed in events in national and international levels. One another aspect that becomes the important activity is the fact to stimulate other activities directed toward the deafness and the possibilities of discovery of the different intrinsic languages to the art.

Keywords: social development ,deaf people, art.

¹ Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia. Especialista em Educação Infantil e Especial. Especialista em Psicopedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Técnico da Supervisão de Educação Especial (SEDUC-MA). Mestranda em Educação Especial da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)..

Introdução

O teatro, a dança e a música constituem-se formas de expressão artística que possibilitam, dentre outras coisas, o desenvolvimento sociocultural de indivíduos de todos os grupos, indistintamente, inclusive de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, a abordagem do tema possibilita, sobretudo, uma reflexão acerca de alguns conceitos relacionados à arte, enquanto mecanismo de inclusão sociocultural, envolvendo a dança, a música e o teatro, no desenvolvimento de educandos surdos.

No Brasil, a Arte na Educação Especial teve como referenciais as idéias da educadora russa Helena Antipoff e do movimento Escolinha de Arte, que postulavam a inclusão, no ensino de Arte, de pessoas com necessidades educacionais especiais.

No Maranhão, assim como nas APAES, houve várias iniciativas, no entanto, só em 2002 com o Projeto Arte e Inclusão que a Rede Pública Estadual de Ensino marcou presença em eventos a nível nacional e internacional dando ponto de partida para incentivos destinados a esta área, experiência esta que abordaremos com mais detalhes nos tópicos a seguir. Segundo Giles Deleuze (apud SALDANHA et al., 1999, p. 5) *"A arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única forma de resistência"*.

Em garantia ao respeito às diferenças interculturais e o acesso à arte,

por todos, indistintamente de gênero, raça e etnia, temos como bases legais o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil 1988, especialmente no inciso III do artigo 208; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei 8.069/90 e, principalmente, a Lei 9.394 de 20/12/96, artigos 26 e 58. (BRASIL, 1997, 1998, 1999a, 1999b, p.16)

Se todos têm o direito de ter acesso, não se entende porque as pessoas com necessidades especiais na sua maioria não os têm. Diante disso questiona-se: por que não disponibilizar espaços

deste trabalho se concentra no registro de informações, socializar experiências e, sobretudo, divulgar os potenciais das pessoas surdas, e quem sabe estar contribuindo para a estimulação de profissionais das diversas áreas do conhecimento, quanto a essa área de estudo, ou quem sabe, contribuir na prática pedagógica de docentes.

O surdo e as possibilidades de descoberta da arte em diferentes linguagens

O universo da arte é amplo e



de incentivo às potencialidades artísticas do surdo? Quais os benefícios que a musicalidade, a teatralidade e a dança podem trazer para o seu desenvolvimento sociocultural?

Nesse sentido, no artigo serão abordados alguns aspectos como: o surdo e as suas possibilidades de descoberta da arte em diferentes linguagens, a arte cênica e a sua utilização enquanto mecanismo de desenvolvimento sociocultural de educandos surdos e, também, um relato de experiência do Projeto Arte e Inclusão. A preocupação da execução

abriga múltiplas formas de linguagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte apresentam os conhecimentos a serem construídos na área e estão organizados no âmbito das artes visuais, do teatro, da música e da dança. Desse modo, a dança é constituída por movimentos rítmicos que envolvem todas as partes do corpo. Em sintonia com diversos estímulos da música, ela é vivenciada às culturas, sendo uma das poucas atividades onde o ser humano encontra maior integração corpo-mente e espírito. Aguiar e Ninsenbaum (2000, p. 114) destacam que *"La rutina de un niño sordo no debe cons-*

tituirse de un abordaje o técnica aislados. Por el contrario, en ella deben constar la participación de actividades rítmicas y la audición de música, debidamente inseridas en su cotidiano, ya sea en su casa o en la sala de clase". Segundo Barros (2004), "Os surdos têm o direito de acessar a todos os bens culturais da humanidade, inclusive a música".

Assim sendo, postula-se que todos devam ter acesso à música. A música, no entanto, até algum tempo atrás, não ocupava lugar de destaque em programas direcionados a pessoas surdas. Não era considerada nem valorizada, sendo, na maioria das vezes, negada. (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003, p. 10)

Pode-se dizer, que a dança e a música são formas de comunicação que expressam compreensões individuais e sociais do mundo, afirma Maria Fux (apud, BRASIL, 2002, p. 21):

A experiência do corpo é descobrir o ritmo interno por meio do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior. Para tanto, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que se move e para quê.

O trabalho da dança com surdos, na perspectiva da educação, visa à consciência corporal, propiciando ao indivíduo, ritmo musical, noções de espaço temporal e coreografias e dramatizações criativas.

Muitos educadores afirmam que a música e a dança proporcionam um desenvolvimento pleno do ser humano, ampliando o campo do conhecimento e possibilitando a intercomunicação e a convivência na diversidade por meio de diferentes sonoridades, mobilizando corpo, sentimentos, afetividade, imaginação e expressividade. (BRASIL, 2002, p. 26)

Convém ressaltar que em cada sujeito existe um ritmo de marcação silenciosa de formas, ondas e ressonâncias individuais, que as conectam com

as demais coisas do universo. Esse ritmo chamado Identidade Sonora do Indivíduo (ISO), está ligado à formação da identidade sonora que caracteriza cada pessoa e é semelhante ao histórico da vida e, as crianças surdas também possuem.

A arte cênica e sua utilização enquanto mecanismo de desenvolvimento sociocultural de educandos surdos

Complementando um leque de possibilidades, a teatralidade, articulada à dança e à música, culmina na promoção de ações que delineiam e definem o espaço cênico onde ocorre a trama composta por cenário, objetos de cena e iluminação. Todos estes elementos se juntam e, cuidadosamente, se articulam para dar vida ao teatro.

Desde a Antiguidade, o teatro desempenha um importante papel na sociedade. A arte permite ao homem encontrar o seu próprio eu, recriando e transformando o mundo à sua volta. O surdo possuidor de um código lingüístico próprio, a língua de sinais gesto-visual, possui um grande potencial para dramatizações, devido à habilidade de comunicar-se corporalmente, por meio, da mímica, da pantomima, das expressões faciais e outros. Lulkin (1997, p.31), assim se refere:

A comunidade de surdos faz do teatro uma manifestação cultural, onde não está presente a língua falada, como conhecemos e utilizamos.

A Língua de Sinais existe dentro da expressão teatral como uma das formas possíveis de fala, ou como linguagem performática que extrapola o código lingüístico, adquirindo formas novas, alterando significantes que metaforizam seus significados. A mímica, a pantomima, os códigos inventados, a transformação corporal, a habilidade de disfarce e a criação improvisada não são possibilidades dependentes de uma língua e sim de uma cultura e das linguagens permitidas/legitimadas dentro da comunidade desses atores.

Relato de experiências

Considera-se importante, para fins pedagógicos ou mesmo de pesquisa, relatar-se uma experiência vivenciada e desenvolvida em um projeto de arte e inclusão com alunos surdos na cidade de São Luís-MA.

Tomou-se, enquanto desafio, a exposição de um grupo de surdos a variados ritmos, apresentando-lhes músicas com temas representativos da cultura local, no sentido de lhes proporcionar a construção de um conceito cultural que parecia não existir, mas, acreditando-se que as pessoas possuem potenciais imensuráveis, tínhamos a certeza de que o grupo muito poderia beneficiar-se dessa experiência.

A finalidade do projeto era a exploração das habilidades de jovens surdos do Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Governador Edison Lobão, por intermédio da Supervisão de Educação Especial, sob nossa coordenação (enquanto professora de surdos), o grupo denominava-se Talentos Especiais, composto por 25 surdos e uma aluna com necessidades visuais do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão- CAP.

Ainda no âmbito do projeto havia, enquanto objetivos, o desenvolvimento de potencialidades dramáticas, juntamente com a música e dança, relacionando-as à cultura do nosso Estado, cujo aspecto culturalmente mais relevante é o Bumba-Meu-Boi, o qual foi utilizado como roteiro para encenação da peça - Dessa língua ninguém tasca - numa amostragem especial a qual ratificou o talento dos envolvidos, possibilitando melhor efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educacionais, no contexto sociocultural do Estado. A maior constatação ocorreu quando o projeto foi selecionado diante de inúmeros trabalhos na área, em níveis nacionais e internacionais, para participar do I Festival Internacional Artes sem Barreiras – Belo Horizonte/MG, no período de ►



Foto 1: Participação no Festival Internacional Arte sem Barreiras em 2002.

17 a 23 de novembro de 2002, (Foto 1).

Também merece destaque a participação do Grupo no VIII Festival Maranhense de Teatro Estudantil, que, em decorrência do aprimoramento e motivação, resultou em uma premiação, com menção honrosa para o grupo, no todo e menção honrosa individual para uma integrante do grupo (Foto 2).



Foto 2: Participação no VIII Festival Maranhense de Teatro Estudantil com a Peça Dessa língua ninguém tasca – numa amostragem especial em 2003

Essa trajetória foi imprescindível no sentido de sensibilizar a comunidade para o processo de inclusão sociocultural. Há hoje o reconhecimento, em nossa comunidade, do potencial do trabalho do grupo, tanto que são recebidos constantemente dezenas de convites de diferentes segmentos sociais para participação em eventos, possibilitando espaços de divulgação e reconhecimento da cultura própria do surdo e a conquista do respeito pelo talento e não pela piedade.

A repercussão das participações do grupo em eventos desse porte contribuiu para a ascensão profissional de alguns participantes do projeto, o que possibilitou a contratação, pela rede estadual de educação, como monitores surdos para auxiliar nas classes especiais para surdos. Essas pessoas, na sua maioria, são consideradas modelos para seus pares, o reconhecimento da cultura local e a inserção dos integrantes do grupo foram possibilidades propiciadas por essa iniciativa apoiada por vários profissionais.

Tais atividades são consideradas muito importantes. Gomes e Neumann (2000, p.32) destacam o pensamento de Vygotsky, por meio da visão sócio-interacionista que discorre que a atividade grupal é extremamente enriquecedora, pois um indivíduo serve de estímulo para o outro, havendo trocas que contribuirão para a exploração e a vivência de diversos contextos interativos.

Partindo dessa análise, entende-se que é de fundamental importância que se otimize esforços para que haja mais incentivo e espaços enriquecedores, nos quais pessoas surdas possam desenvolver suas habilidades artísticas de forma mais efetiva, onde as atividades grupais possam ser viabilizadas, utilizando recursos que a musicalidade, a dança e a teatralização disponibilizam, enquanto força propulsora da inserção sociocultural desses sujeitos.

Atualmente, as atividades estão sendo desenvolvidas no Centro de Apoio

às Pessoas com Surdez Maria da Glória C. Arcangelli (CAS) por uma equipe de multiprofissionais.

Esta continuidade é bastante importante, considerando-se que é salutar para o indivíduo surdo ter suas potencialidades continuamente estimuladas, para que as desenvolva.

Conclusão

A arte é um dos mais eficazes instrumentos que faz com que as pessoas desenvolvam potencialidades diversas, concorrendo para que estas interajam entre si, ampliando, desenvolvendo e construindo saberes.

Nesse contexto, estão o teatro, a dança e a música que enquanto formas de expressão artística concorrem para a interação entre as pessoas, mas, como estratégias metodológicas possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências, inclusive em pessoas com alguma necessidade especial, seja esta física ou sensorio-motora.

Pensar, e, sobretudo, por em prática, ações que possibilitem que a pessoa surda interaja com o som e toda a forma de expressão corporal é possibilitar a efetivação da cidadania por meio da inclusão sociocultural.

Fica então, evidenciado que na maioria das vezes, práticas simples fazem a diferença, ou seja, os talentos estão, a todo o momento, em múltiplos lugares. No que diz respeito a pessoas surdas isto não é diferente. Elas possuem uma gama de potenciais que precisam apenas do estímulo certo para aflorar, fazendo emergir novos talentos.

Referências

AGUIAR, Ritamaria; NISENBAUM, Esther. **Musicaterapia: superando fronteiras**. Rio de Janeiro: ACC & P Editores, 2000.

BARROS, Cristina Ana. Diálogo entre a musicalidade e teatralidade; Os surdos e a vivência da arte da música visual. In: **Seminário Nacional De Musicalização Na Área de Surdez: despertar do silêncio**, 1., Uberlândia, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte – 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais**. Brasília, DF: MEC/SE-ESP, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 1999b.

GOMES, Márcia Elira Fraga; NEUMANN, Vanda Robina. Dramatização silenciosa. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 31-32, jul./dez. 2000.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LULKIN, Sergio Andrés. **Atividades dramáticas com estudantes surdos**. Disponível em: http://www.ricardojapiassu.pro.br/edu_e_exclusao.doc. Acesso em: 20 out. 2005.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et al. **Manual de arte educação: uma dinâmica para o desenvolvimento**. Brasília: Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais, 1999.

*QUADROS, R. M. de & SCHMIEDT, M. L. P.
Idéias para ensinar português para alunos
surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.*



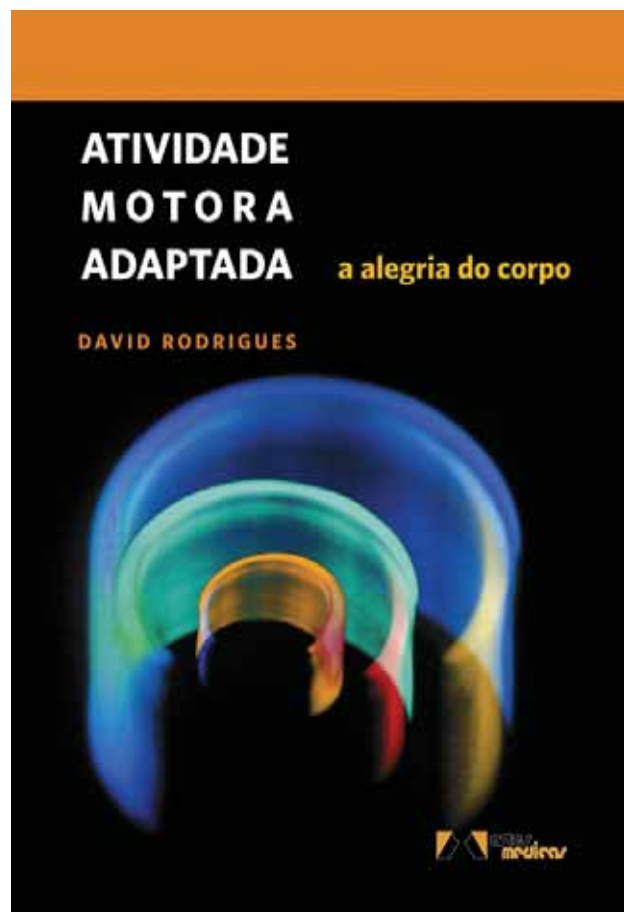
A publicação deste livro tem por objetivo contribuir com professores que trabalham no ensino fundamental, situando-os no contexto da educação bilíngüe, e apresentando diversas propostas de atividades de ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, a partir da língua brasileira de sinais.

A concepção do livro encontra-se fundamentada na visão sócio-cultural da surdez, que abrange os estudos surdos e a questão das identidades/culturas surdas; e na proposta educacional bilíngüe, que traduz uma reflexão a respeito da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa, das políticas linguísticas e da questão do letramento.

As políticas educacionais para os alunos surdos têm se voltado para uma perspectiva bilíngüe, em que a língua de sinais é a primeira língua e a língua portuguesa, segunda língua. Este livro apresenta diferentes atividades, jogos e brincadeiras utilizados no ensino de língua portuguesa para ouvintes e na criação/adaptação de outras atividades específicas para alunos surdos, contextualizadas a partir do enfoque bilíngüe.

O livro está organizado em capítulos que tratam da educação de surdos no Brasil na perspectiva da educação bilíngüe; das propostas de atividades de ensino de língua portuguesa como segunda língua; e da exploração de recursos didáticos para o ensino da língua portuguesa e demais áreas de conhecimento, constituindo uma referência para os professores do ensino fundamental que buscam a formação como um processo contínuo de elaboração e revisão da prática pedagógica.

RODRIGUES, D. Atividade Motora Adaptada – a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.



O livro *Atividade Motora Adaptada - a alegria do corpo*, de autoria de David Rodrigues, professor da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa, trata das principais tendências da Atividade Física Adaptada que implicam na melhoria do ensino de Atividade Física Adaptada. Todos os estudantes de Educação Física, Ciências do Desporto, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e todos os profissionais de saúde em geral deveriam receber formação básica sobre Atividade Física Adaptada nos seus programas de formação. Esse aspecto não só é importante para o desenvolvimento das suas competências profissionais mas também pode ter um impacto decisivo na forma como eles encaram e se relacionam com as pessoas com condições de deficiência. A alegria é o elemento básico e fundamental e pode ser desfrutada pela participação em todos os tipos de atividades e assim pode fazer com que a pessoa se torne “o vencedor de sua própria deficiência”.

Profº Dr. Herman Van Coppenolle

Professor Titular da Universidade Católica de Lovaina
Coordenador do Mestrado Erasmus Mundus em Atividade Física Adaptada

III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação realizou em Brasília, nos dias 24 e 25 de agosto de 2006, o III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores Educação Inclusiva: direito à diversidade.

O Seminário contou com a participação de 400 representantes de Secretarias de Educação de todos os Estados, do Distrito Federal e de 144 Municípios-Pólo, e especialistas na área de educação inclusiva e educação especial, entre os quais pesquisadores de referência nacional e internacional.

O evento teve como objetivo reunir todos os coordenadores do Programa para refletir e socializar as ações realizadas nas várias regiões do Brasil, subsidiar as diretrizes das políticas públicas e difundir os avanços alcançados.

Conferências, palestras, mesas-redondas e cursos foram desenvolvidos para ampliar os conhecimentos sobre a educação inclusiva para a transformação do sistema educacional. Dentre os convidados destacou-se a presença do Professor Álvaro Marchesi da Universidade Complutense de Madrid / Espanha, que proferiu a conferência magna *Educação Inclusiva: concepção e princípios*, enfatizando os fundamentos da educação inclusiva e os desafios a serem enfrentados



Secretária de Educação Especial, Claudia Pereira Dutra, durante cerimônia de abertura.



Professor Álvaro Marchesi, Espanha.



Professora Maria Teresa Mantoan, Unicamp

pelos sistemas educacionais que adotam a orientação inclusiva na política pública.

Na seqüência, a professora Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial e a professora Cláudia Maffini Griboski, Diretora do Departamento de Políticas da Educação Especial realizaram a palestra *Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional*, na qual abordaram a educação contextualizada na visão de sociedade e humanidade como expressão plural da diversidade.

A seguir, a professora Maria Teresa Mantoan abordou a temática *A escola como espaço inclusivo* tratando de uma nova visão do conhecimento na construção de um currículo abrangente e para todos.



Colóquio: Experiências Educacionais Inclusivas

De extrema relevância ainda foi o lançamento do livro *Experiências Educacionais Inclusivas* e a realização do colóquio, que possibilitou o compartilhamento de experiências sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. O Colóquio contou com a participação dos professores Hugo Otto Beyer (UFRGS), Soraia Napoleão Freitas (UFSM), Júlio Romero Ferreira (UNIMEP), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Rosita Edler Carvalho (UFRJ), Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Dulce Barros de Almeida (UFG) e Denise de Oliveira Alves (MEC/SEESP).



Mesa-redonda: Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania

Destacamos as mesas-redondas *Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania* e *Atendimento Educacional Especializado: concepção e prática*. A primeira, abordou os direitos das pessoas com deficiência como condição essencial ao pleno exercício da cidadania, com a participação de Ela Wiecko Volkmer de Castilho, Subprocuradora Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, de Eugênia Augusta Gonzaga Fávero Procuradora da República do Estado de São Paulo, e de Rebecca Monte Nunes Bezerra Promotora de Justiça de Natal. A segunda foi constituída pelas professoras Denise Alves e Marlene Gotti (MEC/SEESP) que enfocaram organização dos espaços para o atendimento educacional especializado.

Da esquerda para direita

Dr^a Ela Wiecko Volkmer de Castilho

Dr^a Eugênia Augusta Gonzaga Fávero

Dr^a Rebecca Monte Nunes Bezerra

O seminário também oportunizou aos representantes das secretarias a participação em minicursos que abordaram temas fundamentais ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, tais como: Práticas educacionais inclusivas na educação infantil, Desenvolvimento cognitivo e avaliação de alunos com deficiência mental, Ajudas técnicas e tecnologias assistivas: comunicação alternativa/aumentativa, Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências, Enriquecimento Curricular para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, O aluno e a família como sujeitos do processo de inclusão, Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula, Comunicação e acessibilidade nas escolas e Construção de redes de apoio à inclusão.



Cerca de 400 gestores e educadores representando os 144 municípios-pólo do programa

Os minicursos foram ministrados pelos seguintes profissionais: Mara Lúcia Madrid Sartoretto - Associação dos Familiares e Amigos do Down - AFAD, Hugo Otto Beyer - UFRGS, Rita de Cássia Reckziegel Bersch - Consultora em Tecnologias Assistivas, Romeu Kazumi Sassaki - Consultor de Inclusão Social, Escolar e Empresarial, Ângela Mágda Rodrigues Virgolim - UNB, Antonio Carlos Sestaro e Samuel de Carvalho Sestaro - Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Windyz Brazão Ferreira - MEC/SEESP, Claudia Werneck e Marina Maria R. Gomes da Silva - Escola de Gente, Adriana Romeiro de Almeida Prado - CEPAM/ABNT e Mônica Geraes Duran - FDE/SP, Simone Mainieri Paulon - UFRGS e Gerson Smiech Pinho - Centro Lydia Coriat.



Encerramento



THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESERACH 9 CONFERENCE TISLR9

**9º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS DE LÍNGUAS DE SINAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
FLORIANÓPOLIS/SC, DE 06 A 09 DE DEZEMBRO DE 2006.**

O TISLR é o congresso internacional de pesquisas das línguas de sinais mais importante do mundo. As oito edições realizadas reuniram pesquisadores de várias línguas de sinais apresentando diferentes e similares tipologias lingüísticas. Os estudos abrangem as diversas áreas da lingüística desde os estudos formais aos estudos aplicados. As várias edições apresentam um desenvolvimento significativo dos estudos de cada vez mais línguas de sinais. Esse crescente número de investigações compartilhadas e publicadas a partir das edições do TISLR coloca as línguas de sinais de países como o Brasil em evidência e oportunizam as análises comparativas. Tornou-se, portanto, um evento que ultrapassa fronteiras.

O TISLR é um espaço de socialização das pesquisas sobre as diferentes línguas de sinais do mundo que busca explicações para os fatos lingüísticos considerando a modalidade visual-espacial que é específica dessas línguas. Pela primeira vez, o evento estará sendo realizado fora dos Estados Unidos e da Europa e contará com o esforço de vários pesquisadores do mundo inteiro e, em especial, com o empenho dos pesquisadores brasileiros, que vêm estudando a língua de sinais brasileira para fazer uma edição do TISLR especial, e com o apoio do Ministério da Educação.

A 9ª edição do TISLR apresenta como temática a evolução dos estudos das línguas de sinais da década de 60 até os dias de hoje, com palpites sobre os caminhos das investigações no futuro: Línguas de sinais: desfiar e fiar o passado, o presente e o futuro. Estaremos contando com pesquisadores representando mais de 30 países que contribuirão com os primeiros estudos das línguas de sinais, bem como novos pesquisadores que estão apontando novas direções das investigações. Dando continuidade às edições anteriores, os estudos interlingüísticos estarão em pauta, pois contribuem com o delineamento dos universais lingüísticos da modalidade visual-espacial frente à modalidade oral-auditiva.

Público alvo: lingüistas, pesquisadores de línguas de sinais, professores de línguas de sinais, intérpretes de línguas de sinais, demais interessados.

Informações: Projecta Eventos
email: tislr9@tislr9.ufsc.br
Fone/Fax: (48) 3222 4030

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTAMOS A FAZER PROGRESSOS?”

7 e 8 de Maio de 2007 LISBOA, Portugal
Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

Vai realizar-se, nos dias 7 e 8 de Maio de 2007, nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, uma Conferência Internacional sobre o tema “Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?” Os temas centrais da conferência são “Perspectivas Internacionais em EI”, “Valores e práticas da EI”, “Formação para a EI” e “Atitudes face à EI”.

A organização da Conferência aceita propostas de comunicações e de posters sobre estes temas que deverão ser apresentadas em língua inglesa até ao dia **15 de Janeiro de 2007**.

Esta conferência contará com alguns dos nomes mais expressivos da investigação e desenvolvimento da Educação Inclusiva a nível mundial.

Para mais informações, consultar o site: www.fmh.utl.pt/feei

Por uma Política de Formação de Leitores

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, apresentou aos secretários estaduais e municipais de educação uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização.

Considerando sua função de indutor de políticas públicas e suas competências constitucionais, o Ministério da Educação apoiará estados, municípios e o Distrito Federal na implementação da Política de Formação de Leitores por meio das seguintes ações:

1. Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca

2. Publicação e distribuição de periódico - o MEC estará distribuindo às secretarias de educação e às escolas públicas do Ensino Fundamental o primeiro número da revista **LeituraS**, com periodicidade quadrimestral, que trará, além de reflexões teóricas, entrevistas e opiniões que possam contribuir para a prática leitora desses profissionais e para o exercício de sua função como mediadores de leitura.

3. Centros de Leitura Multimídia - o Ministério apoiará a implantação, em 2007, de 60 Centros de Leitura Multimídia em municípios interessados em desenvolver uma política de formação de leitores. Esses Centros servirão de referência, apoiando o desenvolvimento de atividades de leitura nas escolas e de cursos de formação continuada na área da leitura e das bibliotecas escolares. O apoio do MEC se dará por meio da realização de cursos de formação continuada e da dotação, a cada Centro, de equipamentos eletrônicos e de informática, de acervo bibliográfico, de filmes, entre outros materiais. A seleção dos municípios será feita, em 2007, por meio de edital específico.

4. Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE - considerando que ações relativas à biblioteca escolar são imprescindíveis para a implementação de uma política de formação de leitores, o MEC continuará distribuindo acervos às bibliotecas das escolas por meio do PNBE com vista ao estabelecimento de um sistema de bibliotecas escolares que apoie a formação de leitores e de produtores de textos.

Rebecca Monte Nunes Bezerra
rebeccanunes@bol.com.br

Relato da Promotora de Justiça na Área de Defesa da Pessoa com Deficiência e do Idoso da Comarca de Natal/RN

O MINISTÉRIO PÚBLICO E A TUTELA DO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO



Tendo sempre como norte a dignidade do ser humano, o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte tem atuado de modo a garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Assim, após constatar o pequeno número de pessoas com deficiência freqüentando a rede regular de ensino (menos de 2% do total dos alunos matriculados à época, quando 17,64% da população tem alguma deficiência, segundo o

Censo de 2000), bem como o número de vagas reservadas às pessoas com deficiência que não eram preenchidas nas empresas privadas, o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte resolveu lançar uma campanha, em novembro/2003, em favor da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, por estar convicto que o exercício do direito à educação garante não somente a consolidação da cidadania para o indivíduo, mas também lhe confere reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho, considerando-se que fica difícil falar em capacitação para o trabalho sem que se encontre suprida a necessidade de educação.

O mesmo ocorre em relação à cidadania: como exercê-la sem que o indivíduo tenha acesso à educação, que tem como principal finalidade prepará-lo para tal? Afinal, como poderá ser considerado cidadão um indivíduo que sequer teve o direito de viver em comunidade, freqüentando a sala de aula comum, onde se espelha a sociedade em que se vive?

Com o objetivo de aumentar a inclusão escolar das pessoas com deficiência, a referida campanha, denominada "A Escola é para todos", deu início a uma série de iniciativas tomadas pelo Ministério Público para efetivação do direito de todos à educação, sendo, ainda hoje, uma das grandes "bandeiras" erguidas pelos diversos Promotores de Justiça que atuam na área de direitos das pessoas com deficiência no Rio Grande do Norte; afinal, a inclusão escolar das pessoas com deficiência não pode ser considerada como um ato estanque, mas, sim, como um processo em constante análise e aprimoramento.

Como uma das primeiras iniciativas para o êxito da campanha, foi firmada uma parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, por meio da qual os carteiros da Capital do Estado, ao percorrerem os seus bairros de atuação, procuravam identificar se havia pessoas com deficiência que não freqüentavam ou nunca freqüentaram a escola, preen-

chendo um formulário previamente fornecido pelo Ministério Público, encaminhando-o posteriormente ao Promotor de Justiça com atribuição na área de direitos da pessoa com deficiência.

De posse do formulário preenchido, o Promotor de Justiça chamava os envolvidos, ouvia-os, buscando encontrar as causas da exclusão, da pessoa identificada, do sistema regular de ensino, tomando, em seguida, uma ou algumas das seguintes providências: 1) encaminhamento da criança ou adolescente com deficiência à escola mais próxima de sua residência; 2) expedição de recomendação ao diretor da escola para o recebimento de determinada pessoa com deficiência; 3) encaminhamento à Secretaria Estadual de Educação que, através da Coordenação da Educação Especial, providenciava e acompanhava o processo de inclusão escolar da criança ou adolescente, indicando, ainda, quais as ajudas técnicas necessárias ou o atendimento educacional especial que melhor se apresentava para contribuir com o desenvolvimento pessoal do aluno; e 4) abertura de processo criminal contra eventuais diretores ou professores que recusaram a matrícula das referidas pessoas, entre outras.

Ainda norteado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, foi constatada a falta de acessibilidade nas escolas, a qual, em algumas situações, se constituía no único entrave para o acesso à educação. Para resolver o problema, firmou-se uma parceria com o Fundo das Nações Unidas da Infância - UNICEF -, que financiou a contratação de uma arquiteta, a qual realizou vistorias e emitiu laudos em relação a todas as escolas, públicas e privadas, inclusive pré-escolas, nos Municípios de Natal, Parnamirim e Macaíba, todos do Estado do Rio Grande do Norte, num total de aproximadamente 600 (seiscentos) laudos.

De posse dos laudos técnicos, os Promotores de Justiça passaram a celebrar ajustamentos de conduta com os representantes de cada estabeleci-

mento de ensino, a fim de tornar ditos estabelecimentos totalmente acessíveis às pessoas com deficiência, no menor espaço de tempo possível, inclusive no que tange ao mobiliário adaptado, à sinalização tátil horizontal e vertical, garantindo-se, assim, que todos os ambientes da escola se tornassem acessíveis a todas as pessoas.

Tais laudos também estão sendo inseridos em um banco de dados que alimenta o Sistema de Acessibilidade nas Escolas - SICAE, que faz parte do programa desenvolvido com o apoio do UNICEF, o qual servirá para identificar (i) quais escolas se encontram acessíveis ou com um menor número de obstáculos arquitetônicos, (ii) quais as mais próximas à residência da criança ou do adolescente com deficiência e (iii) possibilitar o acompanhamento do cumprimento do ajustamento de conduta celebrado, nele contendo, ainda, a localização das escolas através de mapas geográficos. Importante ressaltar que o mencionado sistema terá razão de existir até que seja integralmente cumprido o avençado nos ajustamentos de conduta firmados pelos responsáveis legais dos estabelecimentos de ensino, quando, então, todas as escolas estarão totalmente acessíveis.

A campanha vem sendo implementada em outros municípios do Rio Grande do Norte, sofrendo pequenas alterações, como é o caso do envolvimento de Agentes de Saúde - pertencentes ao Programa Saúde da Família - que, ao realizarem suas visitas domiciliares, identificam as pessoas com deficiência que estão fora da escola, encaminhando as informações ao Promotor de Justiça com atribuições em matéria de defesa dos direitos da pessoa com deficiência da respectiva localidade.

Também continua a ser providenciada a elaboração de laudos periciais de acessibilidade das escolas públicas e privadas, através de convênios ou dos profissionais da área de Arquitetura colocados à disposição do Ministério Público.

Mister destacar, ainda, que, em todo o Estado, está sendo trabalhada, de forma prioritária, na área de direitos das pessoas com deficiência, a inclusão escolar e a acessibilidade de edificações ou espaços de uso público ou coletivo, trabalho este que envolve o Promotor de Justiça de cada Comarca, os Prefeitos Municipais, as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e de Obras, o Conselho Tutelar, entre outros.

No que tange à permanência do aluno na sala de aula, recentemente foi lançada pelo Ministério Público do Rio Grande do Norte, por intermédio do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Infância e da Juventude, em todo o Estado, a Campanha "Presente & Consciente", tendo como ações principais a implementação da ficha de acompanhamento do aluno infrequente e a inserção nos meios de comunicação de esclarecimentos acerca da importância do comparecimento à escola.

Os membros do Ministério Público também ministram palestras para diretores de escolas, professores, alunos e pais, onde são tratados os aspectos legais da inclusão escolar, oportunidade em que são divulgados os principais direitos do aluno com deficiência, relatando-se, também, fatos e procedimentos inclusivos de sucesso, bem como o acesso a alguns programas federais e estaduais, estimulando a prática da inclusão escolar com a divulgação do direito de todos à educação, até mesmo como uma forma de diminuir o preconceito ainda hoje existente.

Também como forma de garantir a acessibilidade de uma maneira em geral, que muitas vezes se constitui como um direito-meio para o acesso à saúde, à educação, ao lazer, ao transporte, entre outros, estão sendo celebrados ajustamentos de conduta por meio do qual o órgão público municipal se compromete perante o Ministério Público a somente expedir alvará de construção e reforma ou a carta de "habite-se" para projetos que respeitem totalmente a legislação

em matéria de acessibilidade, tanto no que diz respeito ao projeto arquitetônico em si, como no que tange à execução desse projeto, evitando-se, assim, a construção ou reforma de edificações ou espaços urbanos de forma inacessível, o que também vai fazer com que as escolas sejam construídas ou reformadas atendendo às normas de acessibilidade. No tocante às edificações já existentes, são instaurados inquéritos civis para apurar a acessibilidade ofertada, oportunizando-se ao responsável pela edificação de uso público ou coletivo a celebração de ajustamento de conduta para remoção dos obstáculos arquitetônicos existentes, o que serve também para coletar maiores subsídios para o ingresso de competente ação civil pública, se necessário.

Internamente, foi criado um Grupo de Estudos em matéria de acessibilidade, constituído por Promotores de Justiça e Arquitetas do Centro de Apoio Operacional, o qual se reúne para discutir toda a legislação e as normas na área de acessibilidade, como forma de subsidiar a atuação dos membros do Ministério Público e das arquitetas responsáveis pelas perícias, uniformizando os entendimentos e a forma de agir dos órgãos ministeriais.

Tem sido ainda motivo de atenção por parte do Ministério Público Potiguar o fornecimento, pelo Poder Público, de cadeiras de rodas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência física e a questão do transporte escolar acessível.

Também são expedidas recomendações para que as escolas recebam os alunos com deficiência, providenciem recursos pedagógicos adequados, elaborem um cronograma de capacitação dos professores e disponibilizem a matrícula antecipada dos citados alunos como forma de se garantir às escolas um maior espaço de tempo para que providenciem as adaptações necessárias ao recebimento daqueles.

Várias outras iniciativas são ainda tomadas para que a escola comum da rede regular de ensino não somente passe a receber os alunos com deficiência, mas lhes propiciem o desenvolvimento do seu potencial, respeitando a individualidade de cada um, sendo-lhes assim garantido o direito inerente a todas as pessoas que é a educação, contribuindo-se para a diminuição do preconceito e para a efetivação do direito daqueles ao exercício de sua cidadania.

Conclusão

Como se pode observar, são inúmeras as formas de atuação do Ministério Público na persecução da garantia de direitos das pessoas com deficiência, ressaltado, no texto, exemplos de ações desenvolvidas no Rio Grande do Norte com o objetivo de efetivar o direito daquelas à educação, cabendo a cada um dos envolvidos no processo (Promotores de Justiça, Secretários Estadual e Municipal de Educação, de Saúde, de Obras, professores, alunos, pais e sociedade) assumir efetivamente a sua responsabilidade e o seu papel na inclusão escolar das referidas pessoas.

REBECCA MONTE NUNES BEZERRA



Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Promotora de Justiça na área de Defesa da Pessoa com

Deficiência e do Idoso da Comarca de Natal/RN, Coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Pessoa com Deficiência, das Comunidades Indígenas, do Idoso e das Minorias Étnicas do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

DOA A QUEM DOER

A novela *Páginas da Vida*, de Manoel Carlos, produzida e veiculada pela TV Globo, começa a pautar de frente e com objetividade, pela primeira vez na dramaturgia televisiva brasileira, um tema de extremo impacto transformador: o direito indisponível de toda e qualquer criança que more em território brasileiro a uma educação básica digna – nas classes comuns! – da rede regular de ensino.

Algumas cenas de *Páginas da Vida* podem estar incomodando. Principalmente aquela em que Helena, personagem de Regina Duarte, ameaça denunciar a escola de Clara, sua filha com síndrome de Down, ao Ministério Público. Helena alega que a escola não está garantindo à menina o mesmo direito à participação no processo educacional oferecido às outras crianças de sua sala. A queixa procede.

Não ficaria bem para a Constituição de um país classificar e categorizar a infância da nação, dando às crianças valores hierárquicos como seres humanos e cidadãos. O Brasil não é exceção. Helena tem razão. A legislação brasileira entende por “criança” qualquer criança - não importa de que modo pense, ande, ouça ou enxergue. Doa a quem doer. Mexa no bolso de quem for. Fazem parte desse conjunto todas as crianças que nasceram e continuam vivas, incluindo as com síndrome de Down.

Contudo, o assunto incomoda. Estamos habituados a considerar deficiência uma conversa “particular”, sem relevância para os grandes debates nacionais sobre educação, saúde, cultura, cidadania, lazer e direitos humanos em geral. Muitos de nós pensam em política pública de forma segmentada: crianças pobres de um lado, crianças com deficiência de outro. Há educadores, ativistas em direitos humanos, médicos, pagodeiros, gestores públicos, empreendedores sociais, empresários, contadores, jornalistas e jornaleros, enfim, gente com histórias de vida muito variadas, de todos os segmentos sociais, pensando assim. Há até quem discorde de que toda criança tem idêntico valor humano e social.

A Constituição não dá margem a dúvidas: meninos e meninas com síndrome de Down são sujeitos de todo e qualquer direito e devem exercer o direito à educação na escola pública mais próxima de sua comunidade. Nada de escolher um ou outro direito mais simpático, como brincar no parque, cortar cabelo em um dia especial ou freqüentar praças públicas. São seres públicos, e não problemas privados. Integram o presente e o futuro do Brasil. Quem tem a coragem e o direito de negar isso?

Voltemos agora à cena de Helena e Clara. Que lindo momento! Dá à população brasileira a oportunidade de refletir sobre a qualidade do serviço prestado pelas escolas públicas em geral, e pelas cada vez mais caras escolas particulares. A maioria das famílias de estudantes sem deficiência nem se dá conta do quanto seus filhos e filhas também estão sendo segregados ou humilhados por situações que vão desde a meia do uniforme errada ao fato de

serem mais gordos, mais feios, terem cabelos menos lisos ou menos crespos, serem irrequietos, discordarem de um professor ou não conseguirem o impossível para uma humanidade que se caracteriza pela diversidade: “acompanhar a turma”. Se uma escola discrimina uma criança com deficiência é porque discrimina outras também, já que não consegue lidar com a diversidade. Mesmo que o faça de forma amorosa ou bem-intencionada.

Páginas de Vida caminhou até agora apoiada jurídica, pedagógica e filosoficamente sobre o que dispõem as convenções mundiais e internacionais de direitos humanos, inclusive a mais recente, assinada em 25 de agosto último, em Nova Iorque, Estados Unidos, na ONU, com a presença de 192 países, entre eles o Brasil. A primeira Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência defende incondicionalmente uma educação inclusiva para todas as crianças. “Inclusiva” significa aberta a qualquer diversidade e não apenas ao repertório individual e restrito de diversidade que construímos no decorrer da vida.

Ou seja: a família é livre para escolher a educação de seus filhos, desde que não viole o direito fundamental indisponível das crianças de estudarem em uma escola regular. De preferência, junto aos seus irmãos, primas e vizinhos. A escola brasileira está preparada? É claro que não. Ao contrário, está despreparada para qualquer menino ou menina! Tem alguns dos piores índices de educação do planeta! Mas esta é a escola que o Brasil tem hoje. Não há mágica. Essa é a escola que temos que modificar. E esse é o caminho seguido na novela.

Ao pautar desse modo o tema da educação inclusiva, *Páginas da Vida* foge do clichê midiático do “combate ao preconceito” e, em um salto, denuncia uma prática social lamentavelmente bem aceita, mas inconstitucional: a discriminação em função de diferenças. Discriminar é impedir o acesso a bens, serviços e direitos a uma parcela da população. A discriminação é mais grave quando se dá na área da educação, crime passível de prisão previsto na legislação brasileira desde 1989.

Por isso essa conversa de inclusão dói tanto. Idéia abominável e subversiva, leva a conclusões óbvias: meninas e meninos com deficiência intelectual têm o mesmo valor para a nação brasileira que crianças consideradas as melhores alunas ou alunos da turma. Será que é isso que apavora e indigna tanto as pessoas quando vêem na novela uma criança com síndrome de Down exercendo seus direitos humanos fundamentais?



Claudia Werneck é jornalista, escritora e empreendedora social, fundadora, superintendente geral da Escola de Gente – Comunicação em Inclusão e integra o Conselho Nacional de Juventude da presidência da República.

Normas Técnicas para Publicação de Artigos

1. A Revista INCLUSÃO recebe prioritariamente artigos inéditos de educação especial, de caráter opinativo ou de caráter científico, fundamentados em pesquisas e/ou relatos de experiências. Os artigos deverão ser aprovados por, no mínimo, três avaliadores, membros do Comitê Editorial.
2. Os originais poderão ser:
 - 2.1. Aceitos na íntegra, sem restrições
 - 2.2. Aceitos com modificações
 - 2.3. Rejeitados para serem submetidos ao(s) autor(es) para alterações.
 - 2.4. Rejeitados
3. Quando as alterações forem referentes apenas a aspectos gramaticais, com vistas a manter a homogeneidade da publicação, o Conselho Editorial se dá o direito de fazer as modificações necessárias, respeitando o estilo do autor. Nos demais casos, o autor reformulará o texto conforme o que for solicitado pelo Conselho.
4. Os textos deverão ser apresentados em português. De maneira excepcional, poderão ser disponibilizados em outro idioma, caso em que obrigatoriamente deverão conter tradução em português.
5. Os artigos deverão ser remetidos em disquete de 3,5" para o endereço postal informado abaixo ou por correio eletrônico em "attach" para o e-mail: revistainclusao@mec.gov.br constando, no assunto, a seguinte informação: artigo para a Revista INCLUSÃO preferencialmente em RTF (rich text format).
6. Os textos deverão ser digitados em Word, com a seguinte configuração: espaço 2, corpo 10, tipo Arial, formato de papel = A4, entre 06 e 08 laudas, sem marcações de parágrafo.
7. A primeira lauda deve conter: o título e o(s) nome(s) do(s) autor(es), seguidos de titulação acadêmica e instituição formadora; atividade que desempenha; nome da instituição a que está vinculado e e-mail.
8. Na segunda lauda, o cabeçalho deverá conter:
 - 8.1. O título em português, expressando, de forma clara, a idéia do trabalho;
 - 8.2. Três palavras-chave que melhor representem o assunto do artigo, visando a confecção de instrumentos de busca;
 - 8.3. Um resumo informativo em português e inglês com extensão máxima de 10 linhas.
9. A participação do autor será a título de contribuição, não sendo remunerada financeiramente.
10. As opiniões emitidas pelos autores são de sua exclusiva responsabilidade, não expressando necessariamente a opinião da Secretaria de Educação Especial.
11. O uso de fotos ou ilustrações deve ser coerente com a temática tratada e devem vir acompanhadas das fontes e de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. As fotos devem vir devidamente autorizadas para publicação e com dados do fotógrafo.
12. As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.
13. As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações de fonte deverão ser feitas nos textos.
14. As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.
15. As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
16. O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o uso de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Secretaria de Educação Especial

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar,

Sala 600 - Cep: 70047-900 - Brasília/DF

Telefone: 0800 61 61 61

seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br/seesp



Ministério
da
Educação



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)