



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## e suas políticas públicas

**Organizadores:**

Cícero de Sousa Lacerda

Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti

Josemary Marcionila Freire Rodrigues  
de Carvalho Rocha

Wellington Cavalcanti de Araújo



Cícero de Sousa Lacerda  
Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti  
Josemary Marcionila Freire Rodrigues de Carvalho Rocha  
Wellington Cavalcanti de Araújo  
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

João Pessoa  
2019



## INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PARAÍBA

DIRETORA GERAL

Érika Marques

DIRETORA ACADÊMICA

Iany Barros

DIRETOR

Richard Euler Dantas de Sousa

ADMINISTRATIVO

EDITORES

Cícero de Sousa Lacerda

Hercílio de Medeiros Sousa

Jeane Odete Freire Cavalcanti

Josemary M. Freire Rodrigues de Carvalho Rocha

CORPO EDITORIAL

Hercílio de Medeiros Sousa - Computação

José Carlos Ferreira da Luz - Direito

Luciane de Albuquerque Sá de Souza - Administração

Maria da Penha de Lima Coutinho - Psicologia

Rafaela Barbosa Dantas - Fisioterapia

Rogério Márcio Luckwu dos Santos - Ed. Física

Thiago Bizerra Fideles - Engenharia de Materiais

Thiago de Andrade Marinho - Mídias Digitais

Thyago Henriques de Freire - Ciências Contábeis

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (IESP)**

E21 Educação inclusiva e suas políticas públicas [recurso eletrônico] /  
Organizadores, Cícero de Sousa Lacerda ... [et al.]. - Cabedelo,  
PB: Editora IESP, 2019.  
89 p.

Formato: E-book  
Modo de Acesso: World Wide Web  
ISBN 978-85-5597-120-4

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Crianças surdas - Inclusão. 4.  
Educação inclusiva. 5. Educação – Integração escolar. 6. Escolas  
regulares – Deficientes auditivos I. Lacerda, Cícero de Sousa ... [et  
al.]. IV. Título.

CDU: 37

Bibliotecária: Angélica Maria Lopes Silva – CRB-15/023

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS.....</b>	<b>12</b>
<i>Desde Maria Bispo Barbosa</i>	
<i>Cícero de Souza Lacerda</i>	
<i>Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti</i>	
<i>Hercílio Medeiros de Sousa</i>	
<b>CAPÍTULO II - INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>29</b>
<i>Geilza de Lima Abdias da Silva</i>	
<i>Cícero de Souza Lacerda</i>	
<i>Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti</i>	
<i>Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona</i>	
<b>CAPÍTULO III - ESTUDO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NAS ESCOLAS REGULARES DO BRASIL .....</b>	<b>53</b>
<i>Maria Lúcia Medeiros Pereira</i>	
<i>Jader Rodrigues de Carvalho Rocha</i>	
<i>Josemary Marcionila Freire Rodrigues de Carvalho Rocha</i>	
<b>CAPÍTULO IV - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO PEDAGÓGICO</b>	<b>69</b>
<i>Elaine Cristina de Brito Moreira</i>	
<i>Jader Rodrigues de Carvalho Rocha</i>	
<i>Wellington Cavalcanti de Araújo</i>	
<i>Izabel Cavalcanti Barros Lamenha Pinto</i>	
<b>CAPÍTULO V - DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA 1ª INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL .....</b>	<b>83</b>
<i>Elaine Cristina de Brito Moreira</i>	
<i>Josemary Marcionila Freire Rodrigues de Carvalho Rocha</i>	
<i>Wellington Cavalcanti de Araújo</i>	

# APRESENTAÇÃO

A educação constitui de uma grande importância e necessidades para vivermos com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade. Nesse contexto, o paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam às necessidades exigidas nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, o ser humano. Diante o exposto a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é importante, pois contribui com a igualdade de acesso e qualidade educacional a todos.

A educação especial inclusiva é Lei e garante o direito a todos os portadores de necessidades especiais o acesso à educação de qualidade. As políticas públicas de educação especial inclusiva data desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e apresenta como um dos principais objetivos o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especial no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. Mas, no entanto, ainda falta professores preparados e suporte pedagógico adequado para realmente termos uma política de educação inclusiva efetiva.

Os organizadores

## CAPÍTULO I

### POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS

*Desde Maria Bispo Barbosa  
Cícero de Souza Lacerda  
Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti  
Hercílio Medeiros de Sousa*

#### 1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos indivíduos portadores de necessidades educativas especiais atualmente, no Brasil, é um desafio social que estas pessoas enfrentam na sociedade na escola baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB) lei 9394|1996| que define, educação especial como a modalidade escolar para educandos "portadores de necessidades especiais".

Neste ponto, destacam-se a surdez como variáveis a falta de comunicação oral, que prejudica sensivelmente o aprendizado, não se pode desprezar falta de preparo da maioria dos educadores que atuam nessa área, do ponto social, as dificuldades dão em função do despreparo dos educadores atuantes em classe de ensino regular.

A inclusão tem de ser um projeto de toda "comunidade educacional requerer a participação dos pais e comunidade, já que somente é na medida em que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avanço de todo e cada um dos alunos". Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos.

Sendo a escola um local de construção, reconstrução do conhecimento, entendemos que ela se configura como um espaço de trabalho realizado por um conjunto de profissionais que interagem para formação do educando. A equipe escolar deve encontrar-se em sintonia partindo do princípio de que todas as funções são importantes na busca por uma relação ensino aprendizagem eficiente, capaz de alcançar os objetivos propostos pela escola enfrentar cotidianamente muitos problemas por não

conseguir acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem no âmbito local, regional nacional e mundial.

As dificuldades de inserir as pessoas com deficiências no processo de inclusão é tida como um dos maiores obstáculos enfrentados na sociedade. Preocupados com essa questão os governantes elaboraram políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência. Bem como afirma Carvalho (2008):

A constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim, reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender os princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. (CARVALHO, 2008).

A partir destas considerações, visa-se analisar como as políticas públicas são inseridas no contexto escolar para propiciar o processo de inclusão. Deste modo, podemos receber a crescente trajetória em que está inserida a educação inclusiva no cenário educacional, considerando a importância de conhecer e interpretar os interesses dos organismos financeiros e reguladores, que por muitas vezes disseminam diretrizes incoerentes com a atual organização do universo escolar. Sobre esta temática Garcia (2007) enfatiza que: As políticas públicas para a educação especial na realidade brasileira têm causado impactos no âmbito da educação básica, como por exemplo, nas questões curriculares, em relação à formação dos professores, etc.

Assim, a perspectiva da inclusão tem como proposta várias definições e mudanças no contexto escolar. Ainda segundo Garcia (2007) “a inclusão deve permear a rede de ensino através da reorganização, propondo novas soluções as demandas existentes, competências e responsabilidades”

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Políticas públicas no âmbito educacional têm sido pensadas e implementadas para que a escola se torne inclusiva. Entretanto, se a escola deve se tornar inclusiva é porque ela não tem sido, ainda que os preceitos constitucionais nos apontem para uma visão de sociedade justa e igualitária, sem qualquer tipo de discriminação. De fato, desde que foi inventada, a escola não tem considerado as diferenças entre os alunos, organizando-se com base na indiferença a essas diferenças, como destaca Rodrigues

(2003, apud Brasil 2014, p.07): Assim, a escola foi (é?) uma fonte de inclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou falta de inteligência, a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses como os que eram veiculados na escola.

Se há a necessidade de se falar em inclusão é porque muito têm sido excluídos na esfera social e educacional e, portanto, é importante refletir sobre o que é ser ou estar incluindo, ou pensar sobre quem são os excluídos e como as pessoas são excluídas quando estamos falando de educação. Ao falarmos sobre a inclusão no espaço escolar, devemos também indagar- como faz o pesquisador David Rodrigues (2003, apud Brasil 2014, p. 07) – “se pode a escola se tornar uma de inclusão no mar de exclusão que é a sociedade, ou seja: pode a escola ser inclusiva numa sociedade que, não é?”.

Nesse sentimento, convidamos a reflexão sobre o que é o “especial”. Trata-se de uma forma especial de entender uma educação para determinados sujeitos, trata-se de uma caracterização “em si” excludentes das pessoas a partir da deficiência que possuem? Se for esse o caso, então não deveríamos estar falando de educação, mas de uma prática médica ou terapêutica. É o que acontece quando nos desviamos da nossa função de professores: cuidamos de aspectos médicos e deixamos de lado as necessidades específicas dos alunos no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem.

É no espaço de atuação pedagógica, que investimos nossa formação e experiência profissional. (Nas escolas, infelizmente, é comum que documentos que contenham diagnósticos médicos sirvam para justificar a falta de ação (da escola e do professor) em relação ao aluno: isso ocorre quando o professor) em relação ao aluno: isso ocorre quando o professor alega não se sentir preparado para o ensino de aluno com deficiência. Casos assim deveriam ser entendidos como ponto de partida para um trabalho de cunho educacional e pedagógico destinados a esses alunos, e não como o final do professor de escolarização para eles. Quando isso ocorre é como se a escola estivesse dizendo: estes não são capazes de aprender, desistindo.

Neste contexto, percebe-se que a educação inclusiva assume um lugar central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola: É necessário garantir o acesso à escola, mas isso não basta. É necessário garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como estar a sociedade produz seus excluídos, bem como reage a

eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes com os quais estão habituados.

Investindo esforços para que os alunos tenham suas diferenças consideradas e não apagadas- nos processos de ensino e aprendizagem, o Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial apresentou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que instituiu uma mudança estrutural na escola, implementando políticas públicas de inclusão educacional visando a uma educação de qualidade para todos os alunos.

## **2.1 COMUNIDADE ESCOLAR E A POLÍTICA DE INCLUSÃO**

Educacionais especiais como “os alunos da inclusão”, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos. Na seleção e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É senso comum nas escolas que todo “aluno com condições de aprendizagem” formal A associação mais imediata e comum no ambiente escolar, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é a de mais encargo que o sistema educacional impõe aos professores, mesmo sendo favorável a concepção contida na lei e percebendo os benefícios que sua implementação traria a toda a sociedade, o temor e as preocupações daí decorrentes são inevitáveis a algumas expressões como: “a inclusão é forçada” ou “é inclusão só de fachada” sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especial no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária. Como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação.

Segundo Paulon(2005, p.26) “Não raro ouve-se nas escolas referências a alunos com necessidades especiais como ‘os alunos da inclusão’, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos” deve ser encaminhado para a escola de ensino regular. No caso, os educadores consideram as escolas citadas

como as mais preparadas para receber estes alunos, já que o sistema por ciclos de formação possibilita o convívio com as diferenças e com colegas de sua idade. No entanto, ressaltam que algumas crianças e adolescente não possuem condições de frequentar a escola regular comum e, em alguns casos, nem a escola especial.

Quanto existe, certa resistência em pensar a transformação do espaço da escola especial, pois muitos acreditam que sua estrutura também é inclusiva, promotora de laço social e que somente nela seria possível a permanência de algumas das pessoas com necessidades especiais.

Outra ressalva bastante proferida pelos grupos escutados é de que processo da inclusão deve ser compartilhado com vários segmentos sociais, não ficando apenas ao encargo da escola, ou do professor, como pode verificar nas expressões de Paulon(2005,p.26): “Sou a favor da inclusão, mas não jogando tudo no professor”; “Acredito na inclusão, mas estou decepcionada com esse ‘fazer de conta’ de que se está incluindo...”.

Considerando essa linha de pensamento, Souza e Góes (1997 *apud* Damazio 2005, p.116) fazem uma análise da situação da educação brasileira e apresentam a realidade do fracasso escolar: a educação brasileira é situada como a pior do mundo, há uma rigorosa seleção gerando um índice de reprovação no final da primeira série que beira os 50%, os professores (mulheres) são discriminados e, assim por diante. Dentro desse contexto, vale destacar as palavras das autoras em relação à inclusão:

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativa de inserção dos excluídos na escola, mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou o trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que já nela estão novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (Souza e Góes, 1997 *apud* Damazio 2005, p. 117).

A política de inclusão insiste em dar conta dos excluídos dessa forma. “Em “todos” há uma subdivisão que caracteriza os” “ portadores de necessidades especiais” que, por alguma razão, caracterizam um determinado grupo. Skliar (1997 *apud* Quadros 2005, p.123) analisou algumas hipóteses possíveis para a categorização deste grupo:

(...) Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica (...). (...) Se é especial por que é menor, por que atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto (...). (Skliar,1997 apud Quadros 2005, p.125).

Na verdade, caracteriza-se a educação com base na exclusão. Se se propõe uma educação com base na exclusão. Se propõe uma educação inclusiva, supõe-se a existência de excluídos. Assim, a reflexão deve ser feita tendo em vista esta oposição que sustenta a política educacional nacional. Dessa forma, a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais.

A declaração de Salamanca aponta algumas linhas de ações específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos: Os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de seus pais. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de comunicação de surdos cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classe ou unidade especiais nas escolas comuns. (Declaração de Salamanca, 1994).

A declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: a questão da língua imersa em cultura surda. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual ela traduz se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A escola há muito tem representado o lugar em que s surdos não possuem os seus espaços, pois baniu a linguagem de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais.

Nas escolas se observa a submissão/ opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte na proposta interacionais. Inicia-se no cotidiano de todo o processo

educacional ao ensino de português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora de escola (quanto isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso, tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que, a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocada.

## **2.2 EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS SURDAS**

Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. Essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participarem da educação escolar, decorrentes da especificidade do limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural a ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem ficando aquém dos demais colegas de escolas. Por meio de estudos de diversos autores, pesquisadores contemporâneos, pontualmente realizados na última década do século XX e início do século XXI, podemos encontrar algumas contribuições a educação escolar de alunos com surdez na escola comum. Embora essas contribuições sejam decorrentes de estudos importantes na área, elas ainda não contemplam o fazer educativo escolar na verdade dimensão inclusiva. Verificamos que existem, também, estudos que se posicionam contrárias à escola inclusiva para alunos com surdez, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez e da pessoa com surdez, bem como das propostas que são desenvolvidas para atendê-las na escola Comum.

Considerando que a escola inclusiva resolve em uma visão colonialista, ou seja, de dominação do “modelo ouvintista”, que desrespeitam a comunidade, a cultura e identidade das pessoas com surdez. Alegam que o modelo excludente da educação especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão, que a educação das

peças com surdez, na perspectiva inclusiva, não respeita a identidade política surda, sua cultura, sua comunidade, conforme (SKLIAR, 1999 apud BRASIL,2005. p.24). Em suma, as peças com surdez ficariam sempre subjugadas as ouvintes.

Consideramos que a escola comum é a melhor escola para as peças com surdez. O agrupamento pelas deficiências baseia-se na padronização e essa referência prejudica o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois suprime o contraditório, ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças. Alguns pesquisadores, como Sá (1997, p. 29), afirmam que: A escola inclusiva não atende adequadamente ao direito das peças com surdez, pois não oferece a elas o ambiente social e linguístico adequado ao seu desenvolvimento e defende a escola para peças com surdez. Sabemos que um grande desafio transformar a escola comum existente, porém, esta é a escola para todos e de todos. Temos, pois, que transformar suas práticas educativas, vencendo os desafios. (SÁ 1997, p. 29).

Segundo Felipe (1997, p.41-46), questiona a escola comum, “que se diz inclusiva em relação a sua capacidade de atender a alunos com surdez”, afirmando que até o presente momento, “a escola comum não tem apresentado sucesso com eles”. Na opinião dessa autora, o discurso da inclusão escolar de peças com surdez não abrange tudo de que é preciso fazer para escolarizar convenientemente essas peças. Felipe questiona também a garantia do direito linguístico do aluno com surdez ao aprendizado da leitura e da escrita e aos resultados práticos desse aprendizado, uma vez que eles têm se mostrado insatisfatórios: a maioria desses alunos não consegue ler nem escrever razoavelmente.

Pouco tem sido feito, mas já começam a aparecer alguns resultados dos esforços das escolas comuns para se tornarem espaços inclusivos de ensino e de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que tentam a melhoria do processo educacional para todos os alunos. Mas isso só não basta, pois concomitantemente a essas transformações da prática pedagógica para atender ao ensino inclusivo, é necessário que se garanta igualmente o que lhe é complementar, ou seja, o atendimento educacional especializado, de acordo com a Procuradoria Federal.

Segundo Lenzi (1997, p. 22- 23), Muitos professores e familiares de alunos com surdez acreditam que eles não sejam capazes de realizar seus estudos acadêmicos em escola comum. Entre as peças com surdez há diferentes graus de perdas que interfere de maneira diferente em seu desenvolvimento em geral e, também, na escola. Esses graus de perda de audição devem ser reconhecidos, pois definem possibilidades e

necessidades que a escola comum deve considerar, para que a inclusão do aluno com surdez em sala comum aconteça adequadamente.

Não há como considerar, a surdez e a pessoa com surdez generalizando suas possibilidades de elas serem ou não incluída em uma escola. Todas elas têm direito, como pessoa, de estudar em escola comuns. Vale aqui lembrar que limitar, restringir ou diferenciar uma pessoa pela sua deficiência ou diferença é uma forma de discriminação, que deve ser banida, assim como prescreve a Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto 3.956/2001.

### **2.3 AS DIFERENÇAS FAZEM A DIFERENÇA**

Ter-se-ia que reconhecer que as diferenças precisam se consideradas em uma política educacional que busca garantir o acesso à educação enquanto direito humano. Dessa forma, não está se tratando de oposições, mas de diferentes vieses que se tornam fundamentais para uma análise político-educacional do sistema de ensino, da sua estrutura e de seus currículos.

As diferenças passam a fazer a diferença ao se refletir sobre a educação em cada contexto histórico-cultural nos diferentes espaços. O dito normal não mais configura a realidade, uma vez que a normalidade passa a ser relatividade perante os diferentes grupos sociais e culturais que caracterizam uma sociedade multicultural. Nesse sentido, a educação de crianças especiais passa a fazer parte de uma preocupação muito mais ampla:

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia (...). Skliar, (1997 apud Quadros 2005, p.135).

Ser diferente e as consequências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-especiais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças.

Discutir sobre as diferenças que são excluídas é um desafio. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita

de forma fragmentada a respeito do homem. Conforme Skliar (1997 apud Quadros 2005, p. 137) “existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio antropológica”. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de constituir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conhecer (de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta”<sup>2</sup>.

Assim como Skliar e Quadros (2001 apud Damazio 2005, p.125) analisam, as representações do ser ouvinte e do ser surdo apresentam diferentes matrizes. O termo ‘ouvinte’ refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os ‘ouvintes’ muitas vezes não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos. Isso acontece porque o termo ‘ouvinte’ em oposição ao ‘surdo’ foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos intimamente relacionados com a demarcação da diferença. Perlin (1997, p. 35-40) analisa alguns pontos a respeito da identidade surda calcando seus ensaios na questão do ser igual, da proximidade enquanto necessidade da pessoa surda. A autora usa a expressão “óculos surdos”, diga-se de passagem, uma expressão especialmente visual, uma expressão essencialmente surda. A autora prossegue suas reflexões da seguinte forma:

E uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos narram. Ela se parece a um ímã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que eles identificavam, identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo- surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 2000 apud QUADROS 2005, p.135-136).

Em se tratando das representações que os ouvintes têm de surdo, observa-se que as representações de surdos são “ouvintizadas”. A representação de surdez está associada ao significado de deficiência, ou seja, incapacidade, incompetência, falta, falha, insuficiência<sup>3</sup>. As representações das pessoas surdas enquanto deficientes, mutilados,

inferiores, incapazes, sem linguagem... estão nas falas das professoras, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes. Os surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes.

Os movimentos de resistência dos grupos surdos e tais representações perpassam experiências diferentes que são visuais. A língua, uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresenta um papel fundamental nestas lutas. Comumente a língua de sinais é considerada “gestos” pelas pessoas que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para consolidação das identidades e culturas surdas. As línguas de sinais, dentre elas, a língua de sinais brasileiros, são línguas de fato e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. Do ponto de vista linguístico, são línguas como quaisquer outras estudadas, pois apresentam todos os níveis de análise que constituem as línguas, isto é, o nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em cada país, há pelo menos uma língua de sinais com suas peculiaridades gramaticais. A língua de sinais brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica e é usada pelos surdos brasileiros para expressar ideias, pensamentos, sonhos, arte e histórias e reproduzem discursos, assim como quaisquer outras línguas.

Os comentários de muitos surdos sobre a possibilidade de usar a língua de sinais incluem as seguintes expressões: *alívio, tranquilidade, fácil, possível, completa, expressiva, perfeita, suave, leve*. Incluo a tais expressões, a reflexão de Wrigley (1996 apud Quadros 2005, p. 122), ao abordar a questão das línguas de sinais: “Gerações de surdos sinalizadores têm demonstrado a existência de uma língua rica suficiente para ser expressa de diferentes formas, inclusive através da poesia e de histórias. Os surdos criam sistemas de significados para explicar como entender seu espaço no mundo. O que a cultura surda tem feito é mostrar que uma necessidade humana básica para a linguagem e para a simbolização são essenciais.” (WRIGLEY, 1996 apud QUADROS 2005, p.122).

As expressões mencionadas, normalmente são utilizadas pelas pessoas surdas que têm que aprender o português. Ao compararem uma língua com outra, eles utilizam tais expressões. A língua de sinais é uma forma linguística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora. Desta forma, é uma língua que consegue captar e expressar as experiências visuais características das comunidades surdas. Pensar, então em educação

de surdos é considerar pelo menos os aspectos apresentados, entre tantos outros possíveis que representam as experiências visuais das pessoas surdas. Assim, pensando no surdo, nas suas diferenças, nas diferentes traduções das representações, a seguir, serão discutidas implicações específicas na educação que podem ser consideradas ao se propor uma escola possível para surdos.

#### **2.4 A PROPOSTA DE BILÍNGUE DE EDUCAÇÃO DO SURDO**

A surdez tem sido considerada como uma enfermidade que deve ser curada. A proposta bilinguismo não privilegia uma língua mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas, portanto não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontra. Esta proposta leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos com relação ao processo educacional da criança surda. Algo muito concreto, algo sem controvérsias à luz dos conhecimentos atuais da linguística: a existência de duas línguas ao redor dos surdos. No caso dos surdos esta situação bilíngue ocorre pela sentença da língua da comunidade ouvinte, a língua oral, escrita, e a língua da comunidade surda: a língua de sinais.

O surdo é visto como um indivíduo diferente, mas não deficiente, suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas, desde que seus direitos linguísticos sejam respeitados. A educação de crianças surdas se desenvolve em diferentes direções, sendo importante verificar os benefícios e os inconvenientes dentro de cada uma delas, em função das características da próxima criança: Oralismo puro e a posição gestualista. É um aspecto a ser considerado na educação surda, já que deve ser considerada como um indivíduo em todos sentidos, a posição oralista restrita se define como que aceita a linguagem oral como única e exclusiva.

#### **2.5 IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.**

Questões linguísticas são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Assim, ter-se á o cuidado de analisar as implicações linguísticas sem incorrer neste reducionismo, situando sempre que possível, portanto, as questões que possam estar implicadas no processo. Como registrado neste trabalho até o presente, se

reconhecem as peculiaridades culturais dos grupos surdos, ou seja, os seus processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva. Faz-se necessário esclareço que se entender por língua, linguagem e implicações linguísticas, Lenzi (1997, p. 25) define linguagem “como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não”. Nesse sentido, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua. Assim, considerando o contexto linguístico específico da criança surda, cabe apresentar a declaração dos direitos humanos de 1994: (...) é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural- constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue- se cada vez mais da vida nacional(...) (UNESCO, 1954). Como já introduzido anteriormente pela própria declaração de Salamanca e aqui pela declaração dos direitos humanos, os alunos surdos têm o direito de ter acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a língua de sinais. Isso significa muito mais do que dizer que o aluno é permitido utilizar a língua de sinais, ou seja, a língua é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas. Direito este reconhecido pelo ministério da educação através de várias ações na secretaria de educação especial. o

Currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual- espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira.

Na linha de análise da Góes (2000 apud Quadros 2005, p. 130), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade/ identidade surda ao analisar aos casos de alunos surdos adquirindo a língua de sinais com pessoas ouvintes (casos típicos em escolas especiais e escolas regulares onde há uma preocupação com a língua de sinais). A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com o português.

(...) Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos de duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa Gestalt de realizações linguísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral. (GÓES, 2000 apud QUADROS, 2005, p. 131).

## **2.6 AS DIFERENTES ABORDAGENS NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA SURDA: UM POUCO DESSA HISTÓRIA.**

As pessoas surdas foram vistas com indiferença, sendo abandonados ou sacrificados, por serem considerados diferentes.

Como instrumentos que ligava a Deus, persistiu até o século XV, estando essas pessoas, portanto, a margem da sociedade, jogada a própria sorte. Acreditando que os surdos fossem capazes de aprender passou a ensinar crianças surdas, filhos da nobreza, a falar. Fundou uma escola para surdos. Ressaltamos, porem, que nessa época, apenas os filhos de nobres e influente controlavam os serviços de um professor para ensinar seus filhos surdos, especialmente, para que eles não ficassem privados da fala e tivessem o direito de herdar os bens os bens da família.

A primeira exigia que os surdos superassem suas limitações e se comportassem com o senão fossem surdos, oralizados para que fossem aceito pela sociedade. Por sua vez, os gestualistas acreditavam que os surdos poderiam desenvolver uma linguagem própria baseada nos gestos, e que a partir dela seria possível ter acesso do conhecimento. As línguas faladas ou escritas dos ouvintes foram em busca de recursos para aprofundar e ampliar suas pesquisas. No século XVII foram destinadas as pessoas surdas, que utilizavam como metodologia a aquisição da língua de sinais. Seguindo a tendência da maioria dos países europeus. Devido ao grande avanço na escolarização dessas pessoas, em 1864, é fundada a primeira instituição nacional de ensino superior para surdos, a universidade de Goldfeld que existe até os dias atuais.

Segundo Goldfeld (2002, apud Silva 2011, p. 19) afirma que “ (...) naquele momento acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa língua passa a ser grandes objetivos dos educadores de surdos”. A língua de sinais (ASL) encontrou uma estrutura que se assemelhava á das línguas orais. Comunicação total sobre a língua de sinais e uma nova alternativa educacional aponta para a possibilidade de uma educação bilíngue.

Essa abordagem acredita que o surdo pode utilizar a língua de sinais como primeira língua e a língua oral como segunda, e não as duas ao mesmo tempo. Essa concepção deu origem ao que conhecemos hoje como filosofia bilíngue.

A língua oficial de seu país, no caso o Brasil o português, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada também na língua português, como uma

segunda língua. Por outro lado, existem aqueles que acreditam que as pessoas surdas devem aprender a língua de sinais, como uma primeira língua, e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita. Em 1857, no dia 26 de setembro, foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, o instituto nacional dos surdos-mudos, atualmente o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Contudo, os alunos continuavam a utilizar a língua de sinais nos pátios e corredores das escolas.

Por meio da lei nº10. 436 de 2002 e do decreto nº 5.626 de 2005. Os documentos reconhecem a libras como língua oficial em todo território nacional e orientam que os sistemas públicos e privados de ensino ofereçam cursos de formação de professores e intérpretes para atuarem como profissionais nos diferentes segmentos da sociedade. Entretanto, evidenciamos que muito ainda falta para que as escolas brasileiras estejam efetivamente preparadas para atender as necessidades educacionais especiais dos educadores que apresentam surdez.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando-se em consideração as explanações realizadas neste trabalho, verificou-se múltiplas políticas públicas que propõe a garantia de igualdade de direitos das pessoas com deficiência auditiva. No entanto, já ocorreram grandes avanços nessa área, mas ainda há muito a se desempenhar. Na realidade é que na prática os resultados das políticas públicas implantadas que visam diminuir a exclusão social das pessoas com deficiência não são muito satisfatórios.

Sendo assim, torna-se evidente que os indivíduos portadores de deficiência auditivas possuem capacidades e potencialidades, que necessita serem desenvolvidas, também é essencial o respeito as suas limitações, possibilitando assim a ressignificação do que é ser deficiente na sociedade atual.

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Dessa forma estará atendendo não somente aqueles com deficiência, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo de exclusão e do fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 08 de dez.2014.

\_\_\_\_ **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em 12 de jan.2015

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

\_\_\_\_ **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em 15 de jan. 2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394/96. Brasília. DF, 1996.

\_\_\_\_ Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio a Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

CARVALHO, Rosita Elder. **A nova LDB e Educação Especial**. Rio de Janeiro: Final problemática wva Editora, 2ª ed, 2008.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez na Escola Comum – Questões Polêmicas e Avanços contemporâneos**. IN. \_\_\_\_ ( Org ). **Ensaio Pedagógicos – Construindo Escolas Inclusivas**: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

GARCIA. R.M.C. **Reflexão Teórico- Metodológicos Acerca das Políticas para a Educação Especial no Contexto Educacional Brasileiro**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.16, n.27 p.131.142, jan/jun. 2007. Disponível em:<<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero27.pdf>. Acesso em: 03.de abr.2014.

LENZI, Alpha Couto. **A Integração das Pessoas Surdas**. Revista Espaço. INES. Rio de Janeiro. nº 7, p. 22-25 janeiro – junho, 1997.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Luca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERLIN, Gladis Teresinha T; QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos em Escola Inclusiva**. Revista Espaço. INES. Rio de Janeiro. nº7, p. 35-40, janeiro- junho. 1997.  
QUADROS, Ronice Müller. **Inclusão de Surdos**. IN \_\_\_\_ (Org). **Ensaio Pedagógicos – Construindo Escolas Inclusivas**: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escola Inclusiva: Confrontando o Paradigma**. Revista Espaço. INES. Rio de Janeiro. nº7, p. 22-25 janeiro-junho, 1997.

SILVA, KatieneSymone de Brito da. **Inclusão Escolar de Alunos com Surdez: Módulo Didático 6**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 11 de fev. 2015.

## CAPÍTULO II

### INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Geilza de Lima Abdias da Silva  
Cícero de Souza Lacerda  
Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti  
Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona*

#### 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial é um tema que vem ganhando espaço nos diversos meios de comunicação e interação social, inquietando as pessoas, sobretudo as famílias, na busca por garantia de direitos já existentes mais não validados verdadeiramente.

Por isso a compreensão de ensino inclusivo nesta perspectiva é levar os responsáveis pela Política de Educação Especial a repensar o sentido que se está atribuindo à temática abordada e proporcionar à escola comum a reflexão sobre práticas adotadas. Visto que o processo de escolarização é garantir a todos os cidadãos o mesmo aprendizado e não que eles precisam atender ao perfil idealizado pela instituição.

Nesse sentido, é necessário compreendermos que uma sociedade inclusiva se fundamenta no ideal que é reconhecer e valorizar a diversidade, como características existentes em todo e qualquer grupo social.

O presente trabalho versa sobre o ensino inclusivo mediante os desafios propostos pela inclusão. Especialmente, busca refletir como vem acontecendo a inclusão e integração de alunos com deficiência na escola comum. Face ao exposto, para o desdobramento deste estudo, pretende-se responder a pergunta: como acontece a integração e inclusão de criança com deficiência na escola regular e de que forma a prática pedagógica é inserida quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos?

A escolha do tema partiu da necessidade de conhecer melhor as definições conceituais dos termos integrar/incluir, diante das perspectivas inclusivas e entender como acontece a inclusão de crianças com necessidades educativas especial na escola

regular, tendo em vista que a nossa sociedade ainda é muito preconceituosa e precisa rever seus conceitos de valores, proporcionando dessa forma uma visão clara do que vem a ser uma educação igual para todos.

Diante do abordado, se faz necessário averiguar se as práticas pedagógicas usadas por nossos professores estão oportunizando condições efetivas e dignas de aprendizagem, a fim de que os alunos sejam preparados integralmente, levando-os ao desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades para interagir no seio social.

O trabalho foi defendido tendo como objetivo principal pesquisar como estão atuando os educadores diante da realidade da educação inclusiva, ressaltando que nos referimos a uma instituição escolar que deve receber a todos, sem distinção de cor, raça, sexo, cultura, ou seja, sem exclusão, mas que essa mesma escola tem o papel de preparar o estudante para conviver com as diversidades que nos permeia, considerando que somos todos diferentes.

Nesse sentido, é válido fazer uma ressalva a respeito da inclusão e integração escolar no âmbito dos sistemas educacionais, como também, necessitamos refletir sobre nossas concepções de educação, em virtude de entendermos que o ser humano passa por um processo de construção do conhecimento, assim deve-se compreender que a temática supracitada é de extrema complexidade e amplitude e por isso é tão discutida atualmente. Em suma, deve-se enfrentar o desafio de mudar o ensino errôneo ministrado nas escolas que se diz aberta para todas as pessoas e principalmente propiciar a aprendizagem como eixo essencial, uma vez que, um ambiente educativo precisa garantir o ensino a qualquer cidadão.

Para tecer as metodologias, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica, que tem por fonte crucial: livros, revistas, apostilhas, que nos proporcionou conhecer o posicionamento de teóricos a respeito da inclusão e integração de alunos especiais na escola regular de ensino.

Nesse propósito, a pesquisa organiza-se em cinco momentos relevantes que se transformaram em importantes tópicos. O primeiro tem por finalidade nos proporcionar uma reflexão a respeito das Políticas Inclusivas adotadas pelo sistema educativo brasileiro, sobre a égide da organização sócio-política na perspectiva da educação inclusiva. O segundo nos leva a conhecer alguns avanços ocorridos nos estudos referentes à Educação Especial e da pessoa com necessidades educacionais especiais, no que tange a unificação do sistema de ensino regular e especial.

Posteriormente, o referido artigo em seu terceiro tópico, procura elucidar o paradoxo existente entre os termos Inclusão e Integração Escolar, que ao longo dos anos receberam diversos conceitos construídos socialmente. Nessa perspectiva o quarto momento destaca e esclarece alguns acontecimentos históricos da educação especial, fazendo uma diagonal do direito a educação escolar, assegurado na Constituição Federal.

No quinto faremos menção a importância da união família e escola no processo de inclusão, uma vez que, é fundamental acontecer à compreensão de que incluir um aluno com ou sem deficiência, se faz necessário primeiramente, entender que todas as crianças têm suas peculiaridades e precisam ser atendidas de um modo diferente, porque todo indivíduo possui suas limitações, mas que são cidadãos capazes. Porém, para isso é de suma relevância que o seio familiar e o ambiente escolar integrem-se na busca de uma sociedade igualitária.

Face ao exposto, a busca por uma educação inclusiva de qualidade, sem dúvida tem sido e continuará ecoando em um dos grandes desafios do mundo, à procura de soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas instituições educacionais. Merece ressaltar, que para incluir na educação básica crianças com algum tipo de deficiência, faz-se necessário uma assistência minuciosa, uma vez que, não podemos continuar fazendo dessa situação uma ilusão, mas que ela se concretize de fato.

No entanto, convém destacar que a concepção de um ensino inclusivo e igual a todos é difícil, uma vez que tem se discutido muito, porém poucos são os resultados. Considerando-se que o sistema educativo do Brasil venha em seu âmago propor incluir a todos com necessidade especial no ensino regular. É pertinente abordar que a sociedade ainda requer passar por transformações, de modo que as perspectivas inclusivas sejam alcançadas e que ambas as escolas e os meios sociais enxerguem a urgência de um novo paradigma para acontecer o cumprimento dessas políticas. A essa abordagem os Parâmetros Curriculares Nacionais advertem que:

Embora os sistemas educacionais tenham a intenção de realizar intervenções pedagógicas que propiciem as pessoas com necessidades especiais uma melhor educação, sabe-se que a própria sociedade ainda não alcançou níveis de integração que favoreçam essas expectativas (BRASIL, 1999,p.10).

Cabe, pois concluir que o percurso para alcançarmos uma educação inclusiva de qualidade é imenso e necessita de tempo, atenção, engajamento por todos que fazem o

sistema educacional brasileiro para que tenhamos sucesso na efetivação de incluir todos os indivíduos socialmente, inclusive nos âmbitos educacionais.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

A educação inclusiva apareceu e atualmente vem eclodindo no mundo todo, trazendo em sua pauta a pressuposição da educação de qualidade a todos, sem distinção de classe social, raça, religião, enfim abolindo a exclusão da sociedade. Como sabemos o ambiente escolar é a primícias na lista de oportunidades na vida do ser humano, uma vez que ele terá espaço para conhecer e aprender com as demais pessoas fora do seio familiar.

Partindo dessa premissa, há algum tempo, estamos percebendo que a pregação da educação inclusiva é que todas as crianças são especiais e por esse motivo devemos tratá-las com muita cautela. Porém, é preciso delinear de forma geral que todas as crianças com necessidades educacionais especiais, ou não exigem um pouco mais da nossa atenção, visto que muitas delas em nosso país ainda encontram obstáculos para garantir sua escolarização, sofrendo dessa maneira as furadas da ainda permanente omissão da população.

Infelizmente, essa é a realidade do mundo globalizado e complexo que vivemos apesar de termos leis maravilhosas no Brasil, embora não cumpridas como deveriam, nossos meninos estão à margem da negligência social.

Diante dessas considerações, o movimento em busca da fidedigna educação inclusiva tem crescido consideravelmente e com ele muitos desafios, principalmente com relação a políticas e práticas coesivas para obter êxito.

Nesse contexto, faremos uma retrospectiva dos marcos históricos pioneiros nesta batalha de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Cujo princípio, as escolas especiais eram separadas das regulares, dirigidas por grupos religiosos ou filantrópicos, levando os direitos humanos a refletir sobre essa atitude.

Mediante tal situação, mais um degrau foi alcançado com a matriz da política educacional de inclusão, denominado de a Declaração mundial de Educação para todos, resultado da Conferência de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano decenal de educação para todos, (Brasil, 1993).

Para efeito de conhecimento, é bom destacarmos a proposta dessa Declaração, exposto no art. 1º, onde propõe que:

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. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 161).

Partindo dessa informação a sociedade fica grata pela iniciativa, mas muitos passos ainda precisam acontecer para alcançarmos um paradigma educacional embasado na concepção de direitos humanitários, que associa igualdade e diferença como valores indissociáveis. Por esse motivo, as concepções passaram por uma metamorfose, e uma nova visão chegou em 1994 com a Declaração de Salamanca, organizada pelo governo da Espanha em colaboração com a UNESCO.

Mediante isso, a Declaração de Salamanca faz uma alerta às escolas regulares, destacando o princípio de que, “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.(2008,p.15). Nisso é dada a importância de que a visão da educação inclusiva deve proporcionar o reconhecimento das diferenças e participação dos sujeitos, de modo a garantir-lhes a efetivação em um único sistema educacional, abrangendo a todos.

Faz-se importante ressaltar, que o Brasil ao longo de sua história também se movimentou na busca incessante de fazer a sociedade reconhecer e respeitar as diversidades coexistentes. A esse respeito o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais teve início ainda na época do Império com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro.

Daí em diante foi surgindo outras instituições especializadas como a Pestalozzi (1926) e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE-(1954). E conseqüentemente, leis, estatutos, convenções, decretos, também surgiram. Visto que o

número de pessoas carentes de atenção eficaz dentro do contexto da educação inclusiva cresceu, mostrando urgência em acontecer.

Dada relevância ao exposto, houve-se a necessidade de contribuir para um novo olhar diante dessa situação, a fim de que nossas crianças não ficassem restringidas ao convívio único com as demais crianças com necessidades especiais, levando-as a segregação. Não obstante, o Decreto nº3.956/2001 promulgado no Brasil, vinculado a Convenção de Guatemala (1999), afirma e garante que:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008, p. 11).

Esta declaração permite-nos afirmar que o indivíduo não é um ser irracional para ficar “preso” a um sistema, mas ser provido de direitos que o leve a progredir como pessoa no ambiente sócio- educacional. Partindo dessa colocação surgiu uma nova perspectiva da diversidade no âmbito do ensino inclusivo. Ante a esta circunstância, propôs-se um novo delineamento mediante o conceito de necessidades educativas especiais e a ânsia urgente de mudarmos de paradigma e asseverar de fato uma educação inclusiva e igual a todos os indivíduos.

Tendo em vista que essa instrução não deve ser alheia aos governantes e este tem a incumbência de dedicar recursos econômicos necessários para estabelecê-los.

Nesse sentido, a busca no mundo por uma sociedade cada vez mais inclusiva ganhou maior credibilidade com a criação da SEESP (Secretária de Educação Especial), cuja desenvolve um importante trabalho, voltado a proposição de políticas e para o fomento técnico e financeiro de ações responsabilizadas pelas Unidades federadas. De modo que a Educação Especial viesse a ser tratado como componente relevante e não mais um eventual, presente nas práticas pedagógicas “inclusivas” da escola regular.

Posteriormente, o tão sonhado direito as pessoas com necessidades especiais, estão assegurados na carta mãe do país desde 1988, delineados nos artigos que se seguem:

Art. 23. É competência comum da União, do Distrito Federal e dos municípios:

II- cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 24. Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar corretamente sobre:

XIV- proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

Face ao exposto, Faz-se necessário destacar a Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a conhecida Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece:

Art. 58. Entende por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Com base nos estudos e na fundamentação teórica, pode-se concluir que o processo de inclusão não tem fim, mas fixa a importância da sociedade e a comunidade escolar compreenderem que ambas devem continuar juntas na luta pela concretização de um ensino-aprendizagem eficaz.

### **3 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

De forma global, a educação em nível de mundo vem ao longo de sua história perpassando por diversos obstáculos e lutas, a fim de constituir uma sociedade de direitos válidos aos cidadãos. Nesse sentido, a questão da educação inclusiva surgiu como um movimento em função de mexer com as estruturas educativas por nós vivenciadas. Ela trouxe em seu âmago um novo olhar em direção aos direitos fundamentais aos seres humanos, que é ter uma educação de qualidade e para todos.

Diante dessa realidade, faz-se necessário repensar se estávamos de fato tendo uma escolarização adequada e digna, para obtermos sucesso no mercado de trabalho e usufruir do pleno desenvolvimento como pessoa.

Quanto ao exposto a Constituição federal em seu Art. 205 garante:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL/CF, 2012, p. 121).

Isto posto, torna-se evidente que temos direitos assegurados pela Constituição do nosso país. Sendo assim, cabe a população não deixar de lutar por melhorias no ensino público e continuar fazendo da educação inclusiva alvo de debates nas diversas instituições e poderes que regem o Brasil.

Mesmo sob a precaução da lei a questão inclusão escolar ainda suscita polêmicas. Visto que, a temática citada está harmonizada a um público que visa uma igualdade plena e o verdadeiro sentimento de acesso aos vários campos sociais, cujo primordial dele é o ambiente educativo. Quanto a isso o Ministério da Educação frisa que:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual, os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. (BRASIL, 2010, p. 08).

Com esse objetivo, existem pessoas sensíveis que estão sempre em busca de possibilidades a fim de mudar esses paradigmas que rotularam o desejo real de termos uma escola inclusiva. Face ao exposto, surge um dilema precedido de uma reflexão: igualdade X diferenças no contexto da educação especial e inclusiva. Uma vez que, é comum a sociedade frisar a esse respeito que todos devemos ser iguais, porém é válido lembrar que o ser humano na universalidade das coisas que as pessoas não são semelhantes em tudo, no que tange a homogeneidade.

Todavia, deve-se entender que todos são iguais quando lhes propiciam a igualdade de oportunidades, ao ingresso e uso dos bens acessíveis no seio social, asseguram-lhes a permanência e a continuação da escolaridade em todos os níveis de educação, desde a creche aos mais elevados graus de estudo. Fazendo referência ao abordado o Atendimento Educacional Especializado afirma que:

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. (MEC/SEESP, 2007, P. 17).

Posteriormente, venhamos a abordar que para frisarmos uma política de igualdade, se faz necessário refletirmos a respeito das desigualdades entre os homens, visto que não se pode falar em uma sociedade justa se não reconhecermos primeiro que somos dissemelhante. Em suma, quando se aborda os termos igual ou diferente, não se retrata ao aspecto físico, em virtude de termos algum tipo de deficiência, seja cognoscitiva ou motora. Enfim, é indispensável reconhecermos as diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, existente em nosso mundo. Com isso, é urgente que repensemos o paradigma de igualdade pregado pelo sistema educacional brasileiro. A esse respeito Mantoan acentua que é preciso: “[...] Repensar e romper com o modelo

educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (2006, p.20).

Consoante a esses pressupostos, é oportuno sublinhar que a igualdade precisa ser vista como um ponto de partida para melhorar nossas ações educativas e não como um objetivo a ser atingido. Devemos pôr em discussão o conteúdo apresentado, a fim de que nossos professores junto a toda comunidade escolar reflitam e façam adequações no currículo para que os educandos sejam realmente efetivados de um ensino de qualidade.

É lícito supor, que quando essas propostas surgirem e forem colocadas em prática é sinal que as necessidades individuais dos alunos foram respeitadas, acontecendo assim uma verdadeira inclusão. Como foi colocado Valdez acredita: “Quanto mais inclusiva a escola, mas centrada estará nas diferenças e necessidades de cada aluno”. (2014, p.21).

Convém ressaltar que no Brasil a busca por uma educação especial de qualidade tornou-se algo intenso. Nas duas últimas décadas vem se buscando subsídios e construindo propostas que levem os alunos com necessidades educacionais especiais se tornarem cidadãos que requer mais atenção dentro do contexto maior da educação.

Em linhas gerais, eles não precisam ser vistos como um grupo minoritário presente na sociedade. E sim, como aqueles que têm direitos iguais de gozar e participar ativamente das atividades oferecidas às pessoas “ditas normais”. Desse modo, teremos uma reversão diante dos quadros dramáticos de exclusão social atualmente. Quanto a isso Sá complementa que devemos: “[...] Entender que as construções sociais a respeito das identidades e diferenças tem um papel preponderante, principalmente se efetuadas em um contexto socialmente valorizado, como é o espaço da escola” (2006, p.19).

Não se pode deixar de dizer que o mundo ao nosso redor sofre mutações drásticas e simultaneamente nos tornamos conhecedor de novos acontecimentos, sejam bons ou ruins. Mas, são nessas mudanças que surgem o desejo e a urgência dos indivíduos ultrapassarem os limites impostos, a fim de obter clareza quanto à visão de uma educação verdadeira e necessária na busca de significados eficazes de uma digna inclusão escolar. Para tanto, é urgente que a sociedade insista em manter sua busca por uma Política Nacional de Educação Especial sensata, uma vez que os obstáculos não irão parar, mas não podemos esquivar-se diante de uma problemática inerente ao nosso cotidiano.

#### 4 DISMISTIFICANDO OS TERMOS: INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

A educação inclusiva faz menção em sua trajetória, aos desafios que as escolas vêm sofrendo quando a temática é educação especial. Uma vez que não só o âmbito escolar mais a sociedade como um todo, tem sido palco de lutas no que se refere ao dilema de interpretação dos termos inclusão e integração escolar.

Pode-se dizer que, estamos buscando melhorias dentro das Políticas de Educação Especial para nossas crianças. Todavia é de suma relevância que estejamos ao menos cômico dos significados das palavras supracitadas. A exemplo do que se discute Mantoan argumenta:

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado.(2006, p.35).

É pertinente abordar que o objetivo da inclusão está presentemente intrínseco na Política educacional e Social. Isso demonstra que para haver desempenho significativo no campo da educação, é urgente que os profissionais, sobretudo compreendam que: Inclusão (do latim *includere*), quer dizer participar. Nesse caso, não se pode deixar e ressaltar que a necessita reavaliar suas práticas pedagógicas, criando um ambiente educativo acolhedor, seguro e colaborativo. Nesse sentido, Colat e Nogueira (citado por MANTOAN, 2006) afirmam:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional o que acarreta a revisão de antigas concepções na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (2002, p. 26).

Fundamentado nessas conjecturas, fica claro que não adianta o aluno está matriculado no ensino regular com os demais discentes “ditos normais”, uma vez que

suas potencialidades não são exploradas e respeitadas. Ainda a esse respeito Féres destaca:

A inclusão e a qualidade têm de estar totalmente articuladas, pois a inclusão não se faz só com matrícula. Só se consolida no momento que as crianças e os adolescentes se forma como cidadãos com as suas competências cognitivas devidamente desenvolvidas. (2003, p. 03).

Fazendo referência ainda ao contexto citado, frisamos mais uma vez o quanto é importante interpretarmos corretamente a palavra inclusão. A fim de que o cotidiano escolar de nossos alunos especiais se torne gratificante, mesmo que gradativamente. Com isso, é de suma relevância que a escola comum passe por organizações, mobilizando as famílias e qualificando melhor os profissionais da educação que lidam diariamente com essas crianças e primordialmente, manter o currículo flexível para que os indivíduos com necessidades especiais percebam que mesmo na diferença somos todos iguais, e principalmente sintam que suas singularidades estão sendo atendidas e respeitadas. Contribuindo com esse argumento Bruno fala:

Nós professores temos dificuldades para romper com a ideia de homogeneidade em que fomos formados: a criança ideal, abstrata, que se desenvolve e aprende de forma única: este é o grande desafio que a inclusão impõe a escola: lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais. Trabalhar com o nível de conhecimento, adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e ajudá-lo a progredir e ter experiência significativas de aprendizagem são a chave da questão. (2007, p. 24).

Dessa forma, percebemos que a comunidade escolar, compreende-se como um ser completo e acabado. Esquecendo-se conforme ressaltado que é de total importância que a criança no seio da escola especial e inclusiva seja vista como um ser humano capaz de agir, interagir e progredir nos aspectos: físico-motor, cognitivo e afetivo, de modo que o perceba como indivíduo pensante e não uma marionete para ser manipulado. Ela precisa interagir para melhor construir conceitos e atuar de forma mais ativa no mundo que o cerca. A esse propósito o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço

para compreender o mundo em que vivem, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (1998, p. 21 e 22).

Convém observar que quando a instituição escolar assimilar a real definição e papel da inclusão, os alunos terão condições de acesso em todos os aspectos, porém para isso acontecer, o centro educativo necessita perceber que ela é essencial na vida dos educandos, contribuindo assim, para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com esse objetivo os Parâmetros Curriculares Nacionais descreve:

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidades dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (PCNs, 1999, p. 01).

Neste sentido, é válido corroborar ainda, estando a sociedade entendida que a inclusão não deve ser algo fragmentado e sim fundamentado de que a criança não é um obstáculo na escola. Desse modo, chegaremos a uma verdadeira educação especial inclusiva e não abstrata. Partindo desse pressuposto, vos levo a entender com eficácia o que vem a ser integração escolar num ambiente educativo. Em virtude de atualmente ainda subsistir uma má apropriação e interrogações sobre as palavras incluir e integrar, compreendendo-as como sinônimas. No entanto, existem diferenças entre ambas, no que se refere a valores e práticas. O exemplo disso Mittler ressalva:

A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários. (2003, p. 07).

Com intuito de esclarecermos o tópico em evidência, o MEC (Secretária de Educação Especial), leva-nos a elucidar que:

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da normalização, criado na Dinamarca por Bank-Mikel Kelsen (1959) e amplamente adotada na Suécia, em 1969. (...) A ideia de normalização, como foi proposta, subentendia não tornar o indivíduo "normal", mas torná-lo capaz de participar da corrente natural da vida, inclusive da escola. (MEC, 2006, p. 13).

Nesse sentido, convém observar que em algumas definições de integração, entende-se que o aluno é colocado na escola para fins de, “adaptações” entre si. Embora a instituição aja de forma desagradável ao perceber a criança como um ser de outro planeta, uma vez que, ela é a própria diversidade, tendo em suas mãos a oportunidade de enriquecer a aprendizagem e melhorar os paradigmas de ensino. Diante de tal situação, é pertinente dizer que encontramos um vácuo nesta concepção, visto que o ambiente escolar é que deve preparar-se ao receber um aluno com necessidades educacionais especiais e não o oposto. De modo similar, Valdez afirma:

A diversidade não deve ser percebida como um problema a se resolver, mas como uma riqueza para apoiar a aprendizagem de todos. A escola é heterogeneidade, diversidade, e essa diversidade há de ser fonte de enriquecimento e de aprendizagem mútua. (2014, p. 21).

Mediante indagações e definições abordadas no texto, destacaremos no seguinte quadro as principais diferenças entre ambos os conceitos:

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Cooperação / solidariedade	Competição
Respeito às diferenças	Seleção
Comunidade	Individualidade
Valorização das diferenças	Preconceitos
Melhora para todos	Visão individualizada
Pesquisa reflexiva	Modelo técnico racional

Fonte: Inclusão-Revista da Educação Especial-Out./2005.

Diante dessas considerações, o termo abordado nos trouxe uma reflexão eficaz. Porém, é preciso manter o receio de suas hermenêuticas nos espaços escolares. Contudo, faz-se necessário, que não aconteçam mais dúvidas na mente de nossos educadores quanto a essa temática. Uma vez conhecendo os verdadeiros conceitos e significados, os educandos irão ter professores atuando com práticas pedagógicas de forma significativa e coerentes como rege a Política de Educação Inclusiva.

## **5 O DIREITO A EDUCAÇÃO ESCOLAR ASSEGURADO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL**

Neste tópico abordaremos uma questão primordial na vida educacional de qualquer cidadão, que sonha vivenciar de maneira eficaz os pressupostos escritos na carta mãe de um país. Partindo dessa premissa, é válido recordar o paradigma de ensino que usamos sofreu grande influência nos modelos adotados pelas pedagogias europeias e norte-americanas. Ainda nesse contexto a luta por uma educação de qualidade necessitou perpassar por diversos conflitos de concepções desde os monarquistas liberais até os que pregavam as tendências conservadoras. Quanto a essa reflexão Aranha reafirma que “ [...] É uma pena que, apesar da participação efetiva dos grupos da sociedade plural nas discussões dos problemas educacionais, nem sempre as leis aprovadas derivam dessa discussão fecunda e democrática” (2006, p. 346).

Ao mesmo tempo em que se lançavam inúmeros ideais a respeito do ensino no Brasil, o mundo político de nossa nação chegou a um ponto crucial que foi o fim da Ditadura Militar (1945-1985), levando-nos a galgar um novo rumo mediante o encadeamento histórico da educação brasileira. Não obstante, com o fim do governo militar surge em 1985, a Redemocratização do país, com o objetivo de tornar o interesse do povo acessível a todas as classes sociais.

Como era de se esperar o novo modelo político evocou resistência e dificuldades para atuar. Todavia após inúmeras objeções chegamos ao advento da Constituição Federal promulgada em 05 de Outubro de 1988. Nessa perspectiva, faz-se importante afirmar, que embora o país estivesse passando por transformações a nossa didática de ensino ainda tinha um grande caminho a percorrer até chegarmos à implantação das diretrizes pedagógicas. Com referência a isso Aranha adverte:

A educação elementar recebia menor atenção. O ensino secundário, privilégio das elites, permanecia acadêmico e propedêutico, voltado para a preparação ao curso superior. Não se deve pensar, porém, que estaria se efetivando a democratização do ensino, pois as escolas tinham as poucas vagas disputadas pela classe média- e não pelos mais pobres-, enquanto a elite continuava com a educação com preceptores, em casa. (2006, p.298 e 299).

Diante dessa realidade, é bom esclarecermos que a batalha por uma organização escolar teve início no final do Século XIX e com a ideia de escolarização seriada e a partir daí surgiram muitos outros modelos; projetos; reformas; períodos, enfim até chegarmos

a iniciativas que nos propuseram conhecer de fato o teor da reforma educacional aberta para todos. Quando se fala em escola aberta para todos, é fazer valer os direitos, cuja lei propõe a esses alunos que participem ativamente com os demais alunos de todas as atividades educativas, pedagógicas, extraclasse, proporcionando-lhes um ambiente favorável e desafiador, para que os próprios vençam as limitações dele como indivíduo e escola quanto âmbito estudantil. Visto que, ela necessita oportunizar aos seus discentes uma educação verdadeira e digna de qualquer cidadão. Referente a essa abordagem a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, fomenta:

Mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. Uma pessoa, em tais condições, precisa inquestionavelmente dessa convivência. (2004, p. 22).

Conforme já exposto, a busca pela expansão quantitativa de ambientes escolares, não se preocupou em permitir condições essenciais aos alunos, que é a aprendizagem significativa, cuja deve ser uma tarefa de interesse nacional. Partindo dessa premissa, é válido recordar que a educação no Brasil, anteriormente era compreendida como uma necessidade e elemento indispensável no que tange as transformações sociais. Embora seja preciso acentuar ainda, que tais preocupações apenas beneficiava uma parte da população, negligenciando assim, a outra metade dos indivíduos.

É pertinente dizer que apesar de termos algum avanço, encontramos críticas com relação ao esquecimento sofrido pela educação, o que ocasionou um obstáculo concreto na democratização do ensino. Diante desse fato Nagel fala que:

A educação escolar, independentemente de sua institucionalização, é um processo que só se concretiza á medida que aciona transformações no comportamento dos homens com o objetivo de criar (neles) condições mínimas para enfrentar o dever que se processa nas relações sociais. (1987, p. 193).

De qualquer modo, apesar de ainda encontrarmos lacunas em nosso regimento educacional, precisamos nos alegrar, pois foram muitos embates suportados para que hoje possamos continuar a buscar melhorias nas escolas, baseando-se em leis que outrora não existiam. Convém ressaltar que, o ensino público brasileiro ou de forma

geral a educação vem sendo ainda abordada com eficácia, não só pela administração do Brasil, mas nas diversas nações do mundo.

Assim sendo, fica demonstrado que o modelo de educação por nós adquirida necessita e muito passar por discussões e melhorias que preencha os espaços encontrados no nosso regime escolar. Diante dessas considerações, lembro-vos que perante confrontos e pressões temos atualmente uma Carta Magna, que certifica os direitos do nosso povo, quando em suas palavras descreve com afinco as garantias de uma vida digna, mesmo perante a sociedade medíocre que habitamos.

Por tudo isso, é bom lembrarmos que para obtermos uma boa educação a todos, faz-se necessário os governantes entenderem que a escola preocupa-se, mas a sociedade de maneira globalizada está incluída nessa luta de ensinar tudo a todos, independentemente de qualquer gênero. A respeito desse pensamento, Figueiredo enfatiza que:

No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação a todos. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino. (2008, p. 20).

De qualquer modo, temos uma progressão satisfatória, em termos de grandes números de pessoas matriculadas exercendo o direito a educação escolar, como cita a Constituição Federal em seu artigo 205. Todavia, o ponto fundamental é que não bastam estatisticamente números exorbitantes de alunos tendo a oferta de ensino, mas a qualidade dessa oferta.

Nessa perspectiva, é preciso ressaltar que não temos apenas uma lei que se preocupa em garantir o direito ao ensino como também à permanência dos educandos nos ambientes escolares. No que se refere o texto, destacaremos também: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN- (Art. 3º, inciso I); a Constituição Federal de 1988 -CF- (Art. 206, inciso I) e concernente a isso o - ECA - (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (Art. 53, inciso I).

Dada a importância a essas informações, convém observar que apesar das lutas dos grandes educadores e ascensão formal da legislação compreendemos que, ainda exige-se uma permanência em mudar a realidade educativa brasileira, tendo em vista haver deficiências no que se refere à essência da efetivação na atualidade concernente ao chamado: o Direito à Educação. Por tudo isso, a nossa educação continuará no degrau

dos desafios, buscando estratégias que visem à permanência dos discentes na escola e procurando minimizar os índices de exclusão ainda existentes.

## **6 INCLUSÃO E INTERAÇÃO ESCOLAR: ESCOLA E FAMÍLIA**

O tema inclusão vem intensificando veementemente atualmente, e com isto levantou-se questões mais frequentes a respeito do abarcamento entre duas entidades fundamentais para o deslanchar da qualidade no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais que são a união entre família e escola.

Partindo desse pressuposto, é conveniente falarmos que tem sido grande as reflexões a despeito dos dois pilares já citados para que os ensinamentos nas escolas brasileiras cheguem ao sucesso. Visto que, somos conhecedores da importância da família quando comprometida com o bem estar de seus filhos, contribui significativamente para um melhor desempenho cognitivo, afetivo, dentre outras competências que são papel da escola desenvolver. Para firmar essa concepção o Ministério da Educação diz que:

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um desafio de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (2010, p. 10).

Contudo, convém observar que, não tem sido uma luta fácil inserir os pais no seio escolar e principalmente quando se aborda a respeito da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais. Diante dessa primeira abordagem ao tema, é compreensível falar que a tarefa é árdua tanto para os familiares quanto ao ambiente estudantil.

Mas, diante dessa realidade a comunidade em sua dimensão global necessita entender que a escola é uma instituição essencial na vida dos indivíduos, a fim de integrarem socialmente, exercendo o papel de cidadãos providos de direitos. E ainda, torná-los compreensíveis que para seus filhos progredirem efetivamente nos estudos, ambas carecem estarem unidas, com o objetivo de fazer valer a democracia escolar. Dessa maneira, o ensino será proposto de forma qualitativa, respeitando sempre as especificidades individuais de cada criança. Nessa linha de pensamento Libâneo afirma que:

A escola pública deve ser democrática, garantindo a todos o acesso e a permanência na escola, proporcionando um ensino de qualidade que leve em conta as características específicas dos alunos. Deve ser democrática, também no sentido de que devem vigorar nela mecanismos democráticos envolvendo a participação conjunta da escola, professor e pais. (1991, p. 37).

Como foi colocado o ensino deve ser democrático e garantir a escolarização a todos independente de alunos com deficiência ou não. Uma vez que, é de suma relevância manter a interação entre alunados e responsável para se concretizar a igualdade de direitos a educação para todos. Tendo em vista que a Lei maior de nosso país, a partir de 1988 certificou o direito e o acesso à educação, garantindo aos discentes sua permanência e participação aos níveis mais elevados de ensino. Por tudo isso, o âmbito escolar não pode relegar esse direito e privilegiar alguns. Ainda segundo Mantoan, outrora já citada:

Uma escola para alguns não pode ser considerada uma instituição qualificada do ponto de vista pedagógico. Essa qualificação exige, no mínimo, um ensino que atenda às necessidades, aos interesses e às capacidades de todos os alunos, sem discriminações, categorizações ou exclusões. (2014, p. 07).

Desse modo a autora nos alerta que devemos ter cuidado quanto à maneira de conduzir o processo educacional em torno da inclusão, quando um dos objetivos é atrair os pais à escola, a fim de que eles interajam e contribuam efetivamente na adequação desse sistema e não menospreze aos demais familiares que tem a missão de integrar suas crianças com garantia total de acessibilidade na rede regular de ensino.

Outra ressalva bastante pertinente, é que as interações escolares mediante a temática inclusão se configuram num processo obtuso, porém para que aconteça uma verdadeira relação de cumplicidade, faz-se necessário acreditar que a real educação inclusiva deve iniciar com a família, a escola e a classe comum, visto que independente de necessidades educativas, todos os educandos precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e conseqüentemente prosseguir nos aspectos pessoal e social. Com esse efeito é a escola que necessita da iniciativa de favorecer as interações sociais, contribuindo para que os discentes sejam capazes de construir saberes. De acordo com Vygotsky:

Para o desenvolvimento da criança os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. É precisamente o ponto essencial da concepção Vygotskyana de interação social que desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. (2010, p. 16 e 17).

Mediante essa abordagem, fica evidente que as conjecturas para o desenvolvimento social e cognitivo da criança e principalmente suas ligações com o sucesso escolar depende essencialmente das articulações e participação entre os papéis da família e da escola. Posto que, o elo entre os âmbitos familiar e escolar são indispensáveis na vida estudantil de qualquer criança. É importante ter em mente que os dois devem atuar como agentes principais para o desenvolvimento cognitivo, físico e social. Visto que, no ambiente educacional os alunos são atendidos pedagogicamente com mais eficácia que no seu familiar.

Todavia, é em casa que as crianças iniciam seu conhecimento de mundo, entram em contato com letras e números, mas é no espaço da escola que elas aprendem a contextualizar e fixar os conhecimentos. No entanto, ainda há certa resistência entre essas duas pontes, de modo que acabam afetando a escolarização do alunado. Nisso percebe-se que, de um lado está à família importante propulsora no desencadeamento da produtividade acadêmica e do outro a instituição que por sua vez ainda não favorece um currículo flexível que vise à aproximação do ambiente escolar e familiar.

Quanto a essa abordagem Castro e Regattieri afirmam, “essas duas instituições, que deveriam manter um espaço de interseção por estarem incumbidas da formação de um mesmo sujeito, podem, dependendo das circunstâncias, se distanciar até chegar a uma cisão”. (2010, p. 31).

Conclui-se daí que, a ausência desses importantes fatores na vida educacional está basicamente decretada mais um fracasso no processo da educação, firmando desse modo, que a debilidade na integração dos mesmos interfere bastante no crescimento dos diversos níveis que contribuem na formação dos sujeitos e principalmente no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas colocações, é interessante destacarmos que o insucesso mediante o contexto da participação dos familiares na educação vem sendo assistido pela sociedade como um jogo de empurra, como se as duas partes fossem atores distintos. Assim sendo, é pertinente afirmar que os papéis e responsabilidades de garantir ao indivíduo um bom ensino é atribuição de ambas.

Com relação a isso, faremos mais uma ressalva a LDB em seus artigos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...) VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios: (...) II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Cabe, pois concluir, que o universo escolar tem grande responsabilidade em unir-se a família, para juntos efetivarem o direito a educação com sucesso e garantia de uma vida proveitosa na inserção do mundo globalizado e exigente.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho de pesquisa partiu de uma linha de investigação de modo crítico, mediado por confronto de concepções de alguns estudiosos referente à temática inclusão e integração escolar. Nesse sentido, quero aqui continuar o nosso diálogo e proporcionar-lhes novas indagações a esse respeito e por isso proponho no decorrer do texto algumas reflexões.

O nosso país vem tentando aplicar efetivamente o que já está na Lei e nas Diretrizes da Política de Inclusão Escolar que é o direito do aluno especial ser matriculado na escola comum. Nessa perspectiva, as instituições educacionais precisam adaptar-se e promover um ensino igualitário a todos os indivíduos. Porém, percebe-se que esta é uma tarefa árdua, a qual requer constantes prioridades, atitudes sociais firmes, cobrança de compromisso aos governantes no que se refere ao avanço significativo na construção de um ambiente escolar e social mais engajado na educação especial e inclusiva e primordialmente uma melhor preparação aos nossos educadores que lidam diariamente com esses alunos.

De acordo com o apresentado é comum responsabilizarmos as instituições escolares pelo fracasso ao não saber trabalhar com as diferenças a elas apresentadas. Afinal é fácil atribuir culpas, o difícil é somar atitudes de mudanças que levem a um olhar inclusivo de inquietações, visando transformações no sistema de ensino. Tendo

como ponto primordial considerar os alunos independentes se são especiais ou não, como cidadãos de histórias, crenças, concepções e trajetórias individuais.

Nesse contexto, é válido lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 oportuniza e garante a matrícula da pessoa com deficiência no ensino regular. E com isto, é preciso ressaltar que a demanda de crianças especiais sob a perspectiva da educação inclusiva tem aumentado consideravelmente. Mas, se faz necessário saber que boa parte delas advém de um mundo socioeconômico, afetivo, cognitivo bastante desfavorecido, assim requer um pouco mais de esforço pela comunidade escolar.

É pertinente afirmar que, o crescimento real de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino, nos alerta para o maior comprometimento de garantir um ensino verdadeiro em nível de lhes proporcionar uma aprendizagem não só a leitura/escrita, mas de convivência, solidariedade e respeito mútuo com as diferenças. Salientando, que este processo será gratificante com o empenho incondicional do docente.

Diante disso, observa-se que com o despreparo do corpo docente e do meio social, essas crianças e seus familiares ainda sofrem ações preconceituosas e com isto dificulta-se manter o respeito à diversidade e alcançarmos a igualdade de direito a todos, que é tão sonhada.

Conforme se pode constatar, o desafio para se alcançar a concretização dos ideais da prática educativa no viés da educação especial e inclusiva, necessita que educadores, pais, enfim a equipe escolar e essencialmente os grupos governamentais reformulem seus pensamentos e atitudes, compreenda a fundamental importância entre estas instituições citadas na luta para tornar real o princípio educacional, a fim de galgarmos uma verdadeira integração e obtermos êxito no contexto social, emocional e cognitivo dos alunos.

Em vista dos argumentos apresentados no corpo do trabalho e leituras realizadas, evidenciou-se que a instituição escolar deve oportunizar aos alunos com deficiência ferramentas necessários para o seu pleno desenvolvimento, levando-o a sentir-se um cidadão útil e feliz para conviver com as demais pessoas no meio social.

Uma vez lançada à proposta, espera-se haver maior consciência diante das concepções teóricas abordadas, mediante o desafio da educação inclusiva que nos permeia. Todavia, é preciso acontecer uma reforma estrutural e organizacional das

instituições escolares especiais e regulares do país, com vistas a quebrar o comodismo governamental e levando-nos a conhecer o processo cultural da nossa sociedade para fazer jus a uma educação a todos.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil: a educação contemporânea. In: \_\_. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. Ed. Ver. Ampl. São Paulo: Moderna, p. 299 e 346, 2006. (Cap.11).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. -35. Ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p.29 e 121, 2012. 454p. -(Série textos básicos; n.67).

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p.14 e 15, 2011. 43p-(Série legislação; n.64).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/ SEF, p.21 e 22, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, p.08 e 10, 1999.

BRUNO, M. Revista criança do professor de educação infantil: **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**. São Paulo, n. 44, p. 24. Novembro. 2007.  
**CONVENÇÃO DE GUATEMALA** (1999). In\_Inclusão: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out. 2005).\_\_Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 11, 2005.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. In \_\_. REDE SACI- Solidariedade, apoio, comunicação e informação: Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? . São Paulo, p. 161, 2005.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** (1994). In\_Inclusão: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out. 2005).\_\_Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 15, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. **\_Inclusão: Revista da Educação Especial**/ Secretaria de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out. 2005).\_\_Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 20, 2005.  
**INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES**/ organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. -Brasília: UNESCO, MEC, 2010. 104p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**/ José Carlos Libâneo. - São Paulo: cortez, p. 37, 1991. -(coleção magistério 2º grau- série formação do professor).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**/ Maria Tereza EglérMantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Valéria Amorim Arantes, organizadora. –São Paulo: summus, p. 20, 35 e 42, 2006. – (pontos e contrapontos).

MITTLER, Peter. Da exclusão à Inclusão. In:\_\_. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. WindyzBrazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed. P. 07. 2003.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**/Edilene Aparecida Ropoli... [et. al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, p.08 e 10, 2010.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos** / Nídia Regina Limeira de Sá. – São Paulo: Paulinas, p. 19, 2006. – (coleção pedagogia e educação).

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In\_\_. Inclusão. Revista da Educação Especial. P. 22, Out. / 2005.

VALDEZ, D. MANTOAN, M. T. E. Pátio revista pedagógica. Ensino Médio Profissional e tecnológico: **Inclusão na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, n. 22, p. 07 e 21. Set/Nov. 2014.

VYGOTSKY, L. S. / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org. – Recife Fundação Joaquim Nabuco, 140.: – **(coleção Educadores)**, Editora Massangana, p. 16 e 17, 2010.

## CAPÍTULO III

### ESTUDO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NAS ESCOLAS REGULARES DO BRASIL

*Maria Lúcia Medeiros Pereira  
Jader Rodrigues de Carvalho Rocha  
Josemary Marcionila Freire Rodrigues de Carvalho Rocha*

#### 1 INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje tornou-se bastante comum a discussão acerca do tema de inclusão de deficientes auditivos em instituições regulares de ensino. Associado a isso, também ver-se com bastante frequência em discursos de profissionais envolvidos nessa prática termos que remetem a obrigatoriedade como em “*temos que aceitá-los*”, “a escola *deve* estar preparada”. De certo, essa concepção baseia-se no contexto histórico de inclusão de deficientes no Brasil, quando esses tinham suas matrículas negadas pelo simples fato de caracterizarem condições diferentes de aprendizado dos demais alunos, aos quais a escola não entendia a necessidade da frequência escolar, já que o desempenho acadêmico desses indivíduos era bastante questionável.

Na última década, tem-se observado uma evolução das práticas inclusivas, ainda que os princípios políticos e sociais que regem a inclusão não tenham sido incorporados completamente no cotidiano da sala de aula, causando inquietação no meio educacional e muita insegurança nos pais, talvez pela falta de conhecimento e/ou pelo preconceito enraizado em relação às pessoas deficientes (BUFFA, 2005).

As práticas de inclusão só tiveram início nos anos 80 e se estabeleceram mais fortemente na década de 90. Diferente da integração, a inclusão pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente as pessoas portadoras de necessidades especiais; portanto, baseia-se no modelo social. Segundo este conceito, a escola leva em consideração a necessidade do aluno, ocorrendo adaptação do ambiente físico e dos procedimentos educacionais, sendo que todas as

peças devem ter oportunidade de serem incluídas na escola comum (MAZZOTTA, 2005; FERREIRA, 2006).

A semente da inclusão é a equiparação de oportunidades. Trata-se, segundo Sasaki (2000), de um processo que exige que a sociedade inteira se torne acessível a todas as pessoas, principalmente a quem possui deficiência. Esse conceito surgiu para mostrar que, se a sociedade não mudar, as pessoas vão continuar excluídas, exatamente porque a sociedade é repleta de empecilhos. Com a equiparação de oportunidades, há igualdade de condições, eliminam-se barreiras que bloqueiam o caminho da inclusão.

Diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável. Lacerda (2006) destacou que devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Em seu estudo, a autora relatou uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular com a presença de intérprete de língua de sinais. Os dados indicaram problemas que ocorrem no espaço regular, alguns identificados pelos entrevistados como: desconhecimento sobre surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores nesse cenário.

Os depoimentos apontaram ainda, dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula e exclusão do aluno surdo de atividades. A autora concluiu pontuando que a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. Silvia e Pereira (2003) em seu estudo também observaram que, embora considerem os alunos surdos inteligentes, bem comportados e com potencial para aprendizagem, todas as professoras pareciam tratá-los como tendo muita dificuldade para acompanhar o processo escolar. A maioria delas relacionou as dificuldades de aprendizagem à falta de linguagem. As autoras concluíram que, apesar de as professoras apresentarem em seus discursos a ideia de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos, na prática, eles continuavam sendo excluídos.

Guarinello *et al.*, (2006) concluíram em seu estudo, que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Este estudo tem como objetivo pesquisar a realidade de práticas de inclusão das crianças portadoras de deficiência auditiva no ensino regular, compreendendo quais as principais dificuldades e necessidades para se desenvolver um bom trabalho nesta perspectiva. Diante disso, procurou-se compreender a história e as leis de inclusão no Brasil, o conceito da deficiência auditiva, o processo ensino-aprendizagem do portador de deficiência auditiva e a inclusão do mesmo no ensino regular.

Sendo assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica nas bases de pesquisa LILACS, Scielo e PePSIC que ofereceu subsídios por meio de artigos científicos para adquirir maiores conhecimentos e habilidades sobre o tema a partir de pesquisas teóricas e experiências práticas de diversos profissionais envolvidos na temática.

## **2 REFLETINDO SOBRE ASPECTOS DA INCLUSÃO NO BRASIL**

O início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar. O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorreu na Tailândia em 1990. Durante esse encontro, discutiu-se a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, a qual possibilitasse o atendimento efetivo a um maior número de crianças na escola. Além disso, nesse evento, destacou-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados *normais*, quanto aqueles com necessidades especiais.

O segundo evento, a Conferência de Salamanca que ocorreu em 1994, na Espanha. Foi durante esse evento que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática. Seu principal objetivo, segundo Borges (2004), foi o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos. De acordo com a Declaração de Salamanca, estabelecida durante a conferência, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo a escola adequar-se às especificidades de cada aluno.

Assim, de acordo com Mazzota (1996), a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que na classe regular estejam presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os a obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas.

Botelho (1998) e Lacerda (2000), entre outros autores, alertam para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação é insuficiente. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes. Assim, o discurso mais corrente da inclusão a circunscreve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla (LAPLANE, 2004).

Considerando o contexto sociopolítico na implantação das políticas de inclusão, é preciso destacar os marcos que simbolizam importantes avanços no cuidado e educação de crianças deficientes em âmbito nacional brasileiro:

**1987:** Governo Federal cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.

**1988:** Constituição Federal, nos artigos 208 e 227, trata do atendimento educacional especializado e das metas a serem cumpridas em relação à integração social do

adolescente portador de deficiência, mediante a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos.

**1989:** Lei nº 8.069/90 institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – resultante da Convenção sobre os Direitos da Criança e das recomendações da Cúpula Mundial da Infância, garante o atendimento médico, educacional e proteção à criança e ao adolescente em geral e aos indivíduos portadores de necessidades especiais.

**1992:** Governo Federal lança “Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência” e no ano seguinte (1993) apresenta o Decreto 914, “institui a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência”.

**1996:** Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), recomenda a inclusão escolar de pessoas com deficiências na rede regular de ensino.

**2001:** BRASIL. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, obrigatória a partir de janeiro de 2002.

**2002:** Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

**2007:** Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior criados pela Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Superior.

**2008:** Portaria nº 154, MS, inclui os NASF (Núcleos de Apoio à Saúde da Família) que entre outras atribuições devem desenvolver ações integradas aos equipamentos sociais existentes, como escolas, creches, pastorais, visando à reabilitação e a inclusão social de pessoas com deficiências.

Aliada às políticas de saúde auditiva no país, que vêm favorecendo cada vez mais a detecção e intervenção precoce da perda auditiva em crianças, a inclusão dessas crianças deve acontecer através da utilização de dispositivos eletrônicos auxiliares de surdez (aparelhos de amplificação sonora individuais ou implante coclear) e que se encontrem em processo terapêutico oral. Além de ser um direito, é fundamental que elas sejam inseridas em classes comuns o mais cedo possível, considerando que nesse contexto, convivendo com ouvintes, as oportunidades de experiências auditivas são maiores, o que propicia o desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem e, conseqüentemente, o favorecimento da aprendizagem (NOVAES e BALIEIRO, 2004; SACALOSKI, 2001; ALVES e LEMES, 2005; BUFFA, 2005; MORET, BEVILACQUA e COSTA, 2007).

Apesar de as leis do sistema educacional brasileiro garantirem a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, Mendes (2002/2003) constata que na atualidade, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular. Portanto, a maior parte desses alunos ainda está fora de qualquer tipo de escola. Tal autora comenta que

esse quadro indica que uma exclusão generalizada dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda faz parte da realidade brasileira. Esse fato apenas evidencia que um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais que têm acesso à escolaridade, não estão recebendo uma educação apropriada, seja pela falta de profissionais qualificados, seja pela falta de recursos.

Dorziat (2004) considera que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

É de comum acordo entre autores que pesquisaram a temática da inclusão através de entrevistas com professores que apesar de eles terem a pretensão de praticar um ensino inclusivo, não tinham condições para realizar esta prática (SILVIA e PEREIRA, 2003; GUARINELLO *et al.*, 2006; SCHNEIDER, 2006). Além disso, Schneider (2006) afirma que as posturas dos professores diante dos alunos surdos denotavam a segregação que existe nas escolas, já que em geral os alunos surdos são excluídos dos trabalhos em grupo e das exposições orais. Faltam aos professores base teórica para realizar um trabalho que assegure ao aluno surdo os meios para sua inserção no ensino regular.

Além desses critérios, segundo Brasil (2002), as escolas devem oferecer em sua organização:

1. Atividades em classe comum:
  - a) com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
  - b) com o apoio de professor de Educação Especial e, se for o caso, do intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa, em concordância com o projeto pedagógico da instituição;
2. Serviços de apoio especializado, complementado também em salas de recursos, em turno diverso, em classes hospitalares, no atendimento domiciliar, ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino.

### **3 PERDA AUDITIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

As perdas auditivas se configuram em diferentes tipos e graus podendo ser consequências de má formações congênitas, infecções por vírus, efeitos da hereditariedade, lesões na orelha ou nas demais estruturas do aparelho auditivo. A

deficiência auditiva mesmo de grau leve já traz prejuízos na percepção de alguns sons da fala, o que dificulta a compreensão durante atos comunicativos orais.

A deficiência auditiva moderada é a incapacidade de ouvir sons com intensidade menor que 41 decibéis e costuma ser compensada com a ajuda de aparelhos auditivos e acompanhamento terapêutico. Em graus mais avançados, como na perda auditiva severa (quando o indivíduo não consegue ouvir sons abaixo dos 70 decibéis, em média) e profunda (quando não escuta sons emitidos com intensidade menor que 91 decibéis), aparelhos e órteses ajudam parcialmente, mas o aprendizado de Libras e da leitura orofacial, sempre que possível, é recomendado (BEVILACQUA *et al.*, 2014).

Perdas auditivas acima desses níveis são consideradas casos de surdez total. Quanto mais acentuado o grau de deficiência auditiva, maior a dificuldade de aquisição da língua oral.

Os avanços tecnológicos, tanto no diagnóstico precoce da deficiência auditiva, quanto nos recursos de acesso aos sons da fala, como os aparelhos de amplificação sonora individuais digitais, sistema de frequência modulada e implante coclear, além do debate da utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e diferentes estratégias de comunicação de acordo com a necessidade do aluno deficiente auditivo, são exemplos de variáveis que permeiam a inclusão do aluno deficiente auditivo no ensino regular. É salutar que profissionais da saúde e educação acompanhem conjuntamente essa temática.

Faz-se necessário então, entender um pouco mais sobre recursos eletrônicos auxiliares de surdez. Os aparelhos de amplificação sonora individuais (AASIs) são indicados para correção de perdas auditivas em todos os graus a partir do resíduo auditivo do indivíduo. Já o implante coclear (IC) é caracterizado pela inserção cirúrgica de eletrodos no ouvido interno que irão substituir a função original da cóclea e levam a informação diretamente para o nervo auditivo. Esse último vem sendo difundido nos últimos anos como um recurso altamente eficiente que proporciona melhor qualidade sonora e maior percepção aos sons da fala para os deficientes auditivos, no entanto, por se tratar de um método invasivo, vem sendo indicado apenas para perdas severas a profundas, respeitando os protocolos de idade e pré-requisitos para a cirurgia (BEVILACQUA *et al.*, 2014).

O sistema de frequência modulada (Sistema FM) é utilizado como complemento de adaptação do AASI e/ou IC para melhorar a compreensão do sinal acústico em

ambientes ruidosos, reverberantes e quando a fonte sonora está distante, obrigatoriamente possui um microfone próximo à fonte sonora, no caso o professor, e um receptor acoplado ao dispositivo eletrônico do deficiente auditivo, para o qual o som chega de forma mais clara e com mais fácil compreensão.

Com o intuito de verificar os conhecimentos dos professores sobre perda auditiva e conhecer suas atitudes frente à proposta de inclusão de deficientes auditivos, Delgado-Pinheiro e Omote (2010) realizaram uma pesquisa com quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com aluno com perda auditiva. Nos seus achados, encontraram que a maioria dos professores demonstrou não conhecer os recursos utilizados para possibilitar o acesso ao som às pessoas com perda auditiva e que não há uma normatização das estratégias de comunicação para com esses alunos.

Conhecer o grau da perda auditiva e principalmente as consequências relacionadas às habilidades auditivas e comunicativas é uma importante condição para o desenvolvimento acadêmico de um aluno com perda auditiva. Todas as pessoas que trabalham com alunos com esse tipo de privação sensorial deveriam conhecer o potencial e as limitações dos recursos de amplificação.

As estratégias de comunicação utilizadas pelo professor de um aluno deficiente auditivo, usuário de aparelho de amplificação sonora individual ou de implante coclear, que possui possibilidades de percepção dos sons da fala, precisam ser diferentes daquelas utilizadas com alunos que se apropriam da Língua Brasileira de Sinais. Os professores participantes do estudo de Delgado-Pinheiro e Omote (2010) não demonstraram conhecer tais estratégias, fato este que certamente dificulta a construção de um ambiente social acolhedor na sala de aula, para alunos deficientes auditivos, o qual poderia auxiliar o desenvolvimento de linguagem e de aprendizagem desses alunos.

#### **4 O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA**

Com o objetivo de debater a problemática que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular, Guarinello *et al.* (2006), entrevistaram 36 professores da Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná buscando as principais dificuldades enfrentadas nesse processo. Como resultado, obtiveram que 91,33% desses professores apontaram dificuldades de elaboração, compreensão e interpretação textual por parte de seus alunos surdos, no mais, ainda referiram falhas na estrutura gramatical,

ortografia e vocabulário reduzido. Além disso, citaram que os alunos só copiavam, que ficavam alheios aos conteúdos e à margem do processo ensino-aprendizagem. Quanto à dificuldade de interação, 16,6% dos professores associaram tal dificuldade à falta de atenção, ao desinteresse, ao não cumprimento das atividades solicitadas pelos professores e à dificuldade de adaptar-se às diferentes formas de trabalho dos professores; 11,1% deles atribuíram as dificuldades dos alunos à falta de preparo/experiência dos professores e 8,3% à falta de intérprete em sala de aula.

Quando perguntados a respeito da dinâmica utilizada em sala de aula com seus alunos surdos, quase metade dos professores (47,2%) indicou que utilizava avaliação diferenciada com o aluno surdo (GUARINELLO *et al.*, 2006). Nessa questão, foram citadas como estratégias: o uso de provas ilustradas, com desenhos e imagens; a realização de avaliação objetiva; a participação dos alunos nas atividades em sala de aula e as tarefas que realizavam em casa; avaliações em duplas/grupos; aceitação das respostas em língua de sinais; elaboração de provas escritas de forma mais simples e acessível; o esclarecimento de dúvidas durante a realização de provas; a ajuda do intérprete durante a avaliação; provas com consulta.

Outras estratégias como proporcionar um atendimento mais individualizado ao aluno surdo seja acompanhando sua rotina nas aulas ou por meio de explicações individuais, seja repetindo as explicações, foram citadas por 38,8% dos professores. A estratégia *posicionar-se no campo visual* do surdo foi mencionada por 27,7% dos professores. Outra estratégia mencionada por 19,4% dos professores foi contar com o auxílio dos colegas ouvintes nas explicações e nos trabalhos em dupla/grupo (GUARINELLO *et al.*, 2006).

Dos trinta e seis professores, 16,6% relataram contar com o apoio de intérprete em sala de aula e alguns referiram estratégias relacionadas à interação com o intérprete, como falar/ler mais lentamente ou o intérprete solicitar nova explicação frente ao não entendimento dele. Também 16,6% mencionaram que usavam ilustrações, cartazes, desenhos, jornais, revistas, fitas de vídeo ou, ainda, escreviam o que era falado no quadro negro. 13,8% dos professores relataram usar gestos, expressão facial e dramatizações e 13,8% utilizaram sinais de Libras para se comunicar com seus alunos surdos (GUARINELLO *et al.*, 2006).

Sobre soluções propostas pelos professores no trabalho com o aluno surdo, mais da metade dos professores (58,8%) mencionaram a presença de intérprete em sala de

aula como uma boa solução para trabalhar com o aluno surdo, 58,8% mencionaram a necessidade de formação continuada com cursos para professores. Dos trinta e seis professores, doze, ou seja, 33,3% indicaram a necessidade de o professor ter conhecimento de língua de sinais, sugerindo que fossem disponibilizados gratuitamente cursos de Libras para todos os professores. Além dessas respostas, 22,8% dos professores sugeriram o emprego de mais recursos visuais na escola e a elaboração de material apropriado para ilustrar as aulas. Sete professores (19,4%) propuseram que os alunos recebessem acompanhamento paralelo com aulas de reforço no contra-turno ou professor de apoio em todas as disciplinas (GUARINELLO *et al.*, 2006).

Na categoria outros recursos, respondida por 63,8% dos professores, foram mencionadas as seguintes soluções: respeitar, valorizar e orientar melhor o aluno surdo; maior necessidade de entrosamento entre os professores do ensino regular e dos Centros de Atendimento Especializado; maior comprometimento de toda a comunidade escolar; avaliação diferenciada, principalmente nas produções escritas; aulas dinâmicas, turmas menores, hora-atividade complementar para preparar aula para o aluno surdo; estímulo à leitura; ajuda de um colega para auxiliar o aluno surdo; apoio à família e a importância de o aluno conviver com surdos fluentes em língua de sinais (GUARINELLO *et al.*, 2006).

O estudo de Silvia e Pereira (2003) investigou a imagem que professores do Ensino Público tem do aluno surdo analisando quatro aspectos: intelectual, comportamental, linguagem e aprendizagem. No aspecto intelectual, é unânime a afirmação de que o aluno é inteligente, embora suas ações revelem uma contradição. Algumas professoras, talvez na tentativa de mostrar que o aluno é inteligente, o ajudam de alguma forma, facilitando a atividade, respondendo por ele, aceitando qualquer resposta ou mesmo deixando-o copiar. Na medida em que o professor ajuda o aluno a resolver suas dificuldades, ele cria neste a imagem de inteligente, o que resulta, muitas vezes, em uma imagem idealizada. Na imagem idealizada desconsideram-se as dificuldades, criando-se uma ilusão que pode ser tão pesada para o aluno quanto da imagem estigmatizada.

Sobre o aspecto comportamental, as professoras que acham que a surdez não interfere no comportamento dos alunos afirmam que tratam o aluno surdo igual aos demais. A observação na sala de aula, no entanto, mostrou que as professoras são muito mais tolerantes com o aluno surdo do que com os demais, permitindo que ele levante-se,

ande pela sala e incomode o outro. Mesmo considerando-o igual aos outros, agem como se não o fossem. Em relação ao aspecto da linguagem, todas as professoras revelaram a sensibilidade ao notar que a grande dificuldade do surdo está na linguagem, seja na sua modalidade oral ou por sinais e reiteraram o desconhecimento da LIBRAS, o que dificulta esta interação.

Quanto ao aspecto da aprendizagem, a literatura refere que as maiores dificuldades dos surdos, principalmente dos filhos de pais ouvintes, dizem respeito às atividades que envolvem a compreensão e uso da linguagem oral e/ou escrita (FERNANDES, 1990). Embora muitos surdos consigam se comunicar-se oralmente e por escrito, a grande maioria não ultrapassa o nível de codificação e de decodificação das mensagens, muitas vezes sem atribuir um sentido ao “ouvido” e ao lido (SOUZA e MENDES, 1987). Tal fato compromete a aprendizagem do aluno surdo em todas as disciplinas.

Lacerda (2006) investigou a questão educacional de aluno surdo a partir de uma experiência de inclusão com a presença de intérprete de língua de sinais, focalizando e avaliando aspectos dessa experiência do ponto de vista de alunos surdos e ouvintes, intérpretes e professores implicados nesta vivência. Para tal, foram realizadas entrevistas com estes sujeitos e analisados seus depoimentos. Do ponto de vista dos professores, o fluxo geral dos depoimentos aponta para a satisfação dos professores diante dos resultados dessa experiência, relatando que suas aulas transcorrem normalmente; que as presenças do aluno surdo e intérprete são facilmente assimiladas na rotina escolar; e que percebem um bom relacionamento entre os alunos e um bom rendimento geral do aluno surdo. Todavia, uma análise mais atenta do mesmo material revela paradoxalmente a falta de preparação para esta prática, desinformação geral acerca do argumento surdez e suas peculiaridades, ausência de planejamento de ações coordenadas que levem em conta a presença do intérprete e, talvez, o aspecto mais importante, a não consciência de que existem muitos problemas ocorrendo neste espaço, que mereceriam atenção e ações por parte dos professores.

Já na visão dos alunos ouvintes, os alunos entrevistados falam de um ambiente ‘feliz’, no qual o aluno é querido, tem boas relações, e que todos conhecem sinais que são suficientes para uma comunicação eficiente. Entretanto, nos mesmos depoimentos, é possível perceber que a língua de sinais é vista como algo difícil, trabalhosa para aprender e que, às vezes, é um pouco chata; que o amigo surdo é ‘legal’, mas faz coisas

estranhas que, frequentemente, não são compreendidas e que se espera que ele aprenda a falar e fale, configurando um paradoxo entre aquilo que parece importante que se acredite e aquilo que é efetivamente vivenciado (LACERDA, 2006).

Para o aluno surdo, essa situação parece cômoda e sem outras alternativas, não parece se sentir sozinho ou isolado. Vive em uma ilha, dentro de sua sala de aula, e isso lhe parece adequado; vê seu relacionamento restrito às intérpretes e às poucas trocas dialógicas com os alunos ouvintes como natural. Entretanto, para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos (LACERDA, 2006).

Na figura do intérprete de LIBRAS, a maior implicação é a respeito da falta de conhecimento e delegação das funções de cada profissional neste processo. A questão da falta de um planejamento conjunto, da falta de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula também foi trazida pelas intérpretes. Elas se referem a tentar fazer o melhor possível num espaço adverso e cheio de dificuldades de relação, já que muitas vezes o professor não assume seu papel diante do aluno surdo, delegando funções a elas ou propondo atividades que não fazem qualquer sentido para este aluno. Falam de si mesmas como excluídas do processo educacional, à margem, buscando fazer, apesar disso, o melhor possível para que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades no espaço escolar. Discussões constantes sobre a tarefa de cada um no espaço inclusivo, atribuições e trocas de percepções se mostram essenciais e são um primeiro passo para uma convivência tranquila e que possa trazer ganhos efetivos ao aluno surdo. Seus depoimentos relevam ainda que tanto a escola quanto os professores conhecem muito pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, não compreendendo adequadamente o aluno surdo, sua realidade e suas dificuldades de linguagem, etc (LACERDA, 2006).

Embora muitos trabalhos já tenham demonstrado a necessidade de formação continuada do professor, da importância da língua de sinais, do intérprete em língua de sinais, na prática, não se tem discutido, efetivamente, que a presença dessa língua não isenta o professor de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos utilizam para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam. A imagem que o professor faz desse aluno como incompetente e capaz de aprender também é um fator que deve ser considerado nessa discussão (GUARINELLO *et al.*, 2006).

Para que haja de fato inclusão do aluno surdo é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré-determinados, de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A população deficiente auditiva é bastante heterogênea e necessita de atenção e estratégias diferenciadas a cada caso, portanto, não há como definir estratégias e metodologias padrão. A melhor alternativa ainda é contar com uma equipe interdisciplinar que envolva diferentes áreas de atuação e que possam diagnosticar com mais facilidade as potencialidades e limitações dos alunos de educação especial.

Aos alunos que fazem uso de recursos de amplificação como AASI, IC ou Sistema FM, a proposta acadêmica deve ser voltada para a estimulação ofensiva de recursos de linguagem oral, aliada à práticas terapêuticas desse aluno junto ao seu fonoaudiólogo, entendendo que esse aluno tem potencial e condições para fazer uso da linguagem oral de maneira satisfatória. Já os alunos com surdez total, precisam da LIBRAS para conseguirem ser inseridos no contexto escolar e fazer o acompanhamento dos conteúdos acadêmicos com apoio de um intérprete de LIBRAS que precisa ser consciente do seu papel e ser integrado junto a todos os envolvidos nesse processo de inclusão.

Na nossa pesquisa foi notória a confusão que ainda há a respeito dos conceitos de integração e inclusão na prática de ensino. Assim, muitos dos aspectos da realidade escolar de inclusão não são singulares, como pode parecer em princípio. A presença de

um intérprete de LIBRAS em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes. A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável. A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também porque há a força da lei que diz que a escola *deve* estar aberta à inclusão), discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois, a insere na rotina, sem qualquer cuidado especial.

Em geral, com o passar do tempo, a criança parece bem, já que não apresenta muitos problemas de comportamento, e todos parecem achar que está tudo certo: a) *a escola* não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, fonoaudiólogo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) *os professores*, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) *os alunos ouvintes*, que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) *o aluno surdo*, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) *a família*, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola.

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A.M.V.S.; LEMES, V.A.M.P. O poder da audição na construção da linguagem. In: BEVILACQUA, M.C; MORET, A.L.M. **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde**. São José dos Campos: Pulso,2005.

BEVILACQUA, M.C *et al.* **Tratado de Audiologia**. São Paulo: Santos, 2014.

BORGES, A.R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2004.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na interpretação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BUFFA, M.J.M.B.O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

DELGADO-PINHEIRO, E.M.C; OMOTE, S. Conhecimento de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Rev. CEFAC**, V.12, n.4, p.633-640, 2010.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista do Centro de Educação**, v. 24, p.1-7, 2004.

FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir (1990).

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: DAVID, R. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GUARINELLO, A.C *et al.* A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n.3, p. 317-330, 2006.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2000.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, Campinas, v.26, n.69, 2006.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.18/19, p. 42-44, 2002/2003.

MORET, A. L. M.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 3, p. 295-304, 2007.

NOVAES, B. C. A. C.; BALIEIRO, C. R. Terapia fonoaudiológica da criança surda. In: FERREIRA, L.P. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo. Roca, 2004.

SACALOSKI, M. *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho do aluno deficiente auditivo e ouvinte e a visão dos pais, professores e alunos*. 2001. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. São Paulo, 2001.

SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5 ed. Rio de Janeiro:WVA, 2000.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília v.19, n.2, 2003.

SOUZA, R.M.; MENDES, I.R. Língua de Sinais e sua influência na educação. **Estudos de Psicologia**, 4 (1), p. 35-51, 1987.

## CAPÍTULO IV

### OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO PEDAGÓGICO

*Elaine Cristina de Brito Moreira  
Jader Rodrigues de Carvalho Rocha  
Wellington Cavalcanti de Araújo  
Izabel Cavalcanti Barros Lamenha Pinto*

#### 1 INTRODUÇÃO

Os desafios da educação inclusiva no campo pedagógico, insistem em obter uma reflexão a respeito das dificuldades de aprendizagem a pessoas com dificuldades de aprendizagem específicas em nosso país, mais precisamente no campo pedagógico educacional. Louvamos a sociedade que exigiu mudanças nessa questão, sendo tema prioritário na realidade atual. Que esse desafio pedagógico seja respeitado socialmente em todos os gêneros com diálogos, aprendizagem na busca de uma metodologia voltada para inclusão.

Os Países democráticos estão divulgando, discutindo, defendendo e valorizando a inclusão como direito de todos e aos diversos espaços sociais.

Nosso país a inclusão de pessoas com necessidades especiais é de grande urgência, bem como a formação básica dos profissionais para lidar com esse público

Temos uma legislação atualizada com princípios focados nos direitos humanos muitos avanços aconteceram nos últimos anos. Mas falta muito para com a população de deficiência e seus desafios serem resolvidos. Inclusive a implementação de políticas municipais de acessibilidade.

No campo da educação inclusiva, as políticas públicas ainda precisam avançar. Com isso exige dos educadores um trabalho mais intensivo e de longo prazo para que seja garantida uma qualidade na educação com oportunidades.

Os desafios futuros é executar e acelerar as políticas e programas de educação inclusiva. Só assim teremos uma transformação social significativa.

A partir deste artigo compreende-se a necessidade de apresentar-se desafios do processo de inclusão no sistema regular de ensino, com o intuito de definir critérios pedagógicos que estrutura o desenvolvimento educacional em sala de aula. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o desenvolvimento pedagógico deve ser adequado a realidade do educando.

Desse modo define-se que o referido artigo tem como objetivo apresentar e definições sob a inclusão e educacional apresentando-se uma definição sob a importância do trabalho docente a partir da realidade existencial do educando especificamente os portadores de deficiências. Se utilizou da pesquisa bibliográfica através de livros e demais trabalhos científicos para se desenvolver essa pesquisa.

Para o melhor desempenho deste artigo se faz necessário abordar a seguinte problemática (questão problema) as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aulas do sistema regular de ensino valorizam a adequação de objetivos, conteúdos e metodologias coerente com a realidade dos alunos portadores de deficiências?

Adquirir noções históricas e filosóficas da política atual referente a educação especial e inclusiva, os tipos de necessidades especiais específicas e a valorização da diversidade humana. Tratando-se de inclusão pedagógica é um tema muito profundo, com variáveis conceitos e abordagens teórico-metodológica, por isso irá destacar citações de alguns autores que contribuem para as reflexões sobre esse importante tema na vida social e política. Com essa perspectiva a educação inclusiva será a primeira a ser abordadas; posteriormente enfatizar a adequação a realidade; os desafios da educação inclusiva; educação inclusiva no campo pedagógico, conclusões e por último as considerações finais.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Podemos dizer que a inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela por sua vez. Assim: “[...]pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos (e, assim,) exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos” (FAVERO, 2004, p. 38).

A educação escolar inclusiva destacou como tema de diversos congressos, assembleias e conferências internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada 1990 em Jomtien (Tailândia), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha) com a cooperação da UNESCO. Nessa última, 92 governos e 25 organizações internacionais aprovaram Declaração tendo como princípio principal o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1997, p.17). Diante disso.

O uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado, ou seja, passe a perceber à escola e fazer parte integrada dela (AMIRALIAN, 2005, p. 61)

Entre as diversas decisões políticas nacionais, é importante registrar o Decreto nº 5.296/04 que dispõe, respectivamente, sobre o estabelecimento de normas e critérios básicos para a integração e sobre o estabelecimento de normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Tema educação inclusiva, apontado na década de 1990, ficou restrito, por vezes, à educação de pessoas com deficiências. Cabe ressaltar que esta é uma situação lamentável diante da complexidade de se criar uma política pública de educação para todos. Não se trata única e exclusivamente do segmento das pessoas com deficiência, no sentido de incluir também toda criança, jovem e adulto que vive a condição de analfabeto ou de analfabeto funcional, de diferença ética, cultural, religiosa, de condição social, enfim, de marginalização diante da hegemonia social. (VIZIM, 2003, p. 52)

Podemos afirmar que nos últimos anos houve grande avanço no que se refere a direito educacional, especificamente com relação a grupos excluídos das oportunidades escolares, tais como: os indígenas, os negros e as pessoas com deficiências. Daí se dar a importância de conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura imposta na sociedade que deseja a inclusão social dos sujeitos. Sobretudo, porque “[...] Atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados.” (Carvalho, 2003, p. 47).

Nesse sentido é válido salientar a responsabilidade do governo, da escola enfim de todos os cidadãos na inclusão dos educandos.

A responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais é deixada aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado. (GLAT e BLANCO, 2007, p.24).

A educação inclusiva deve ser encarada como um desafio pessoal, proporcionando ao aluno especial formas de aprendizagem de acordo com suas necessidades. É não se acomodar diante das situações. É trabalhar em equipe e com especialistas juntos para planejar. Implementar programas em que os alunos se sintam em um ambiente integrado. Essa ação, igualmente.

(...) deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação (...) os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍÁ, 2006, p. 23).

A prioridade de uma escola fundamentada sobre os princípios da educação inclusiva constitui o ícone principal da construção de uma sociedade onde prevaleçam os valores de respeito pela vida humana e de igualdade de direitos. Não se pode ter verdadeira inclusão social sem uma presença afirmativa desses valores em uma sociedade.

Inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. (BRASIL,1999, p. 17).

### **3 ADEQUAR A REALIDADE**

Hoje, no Brasil, o termo Tecnologia Assistida é utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. É também definida como: “[...] uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências. (COOK; HUSSEY, 1995).

Desse modo, Assistiva (que significa alguma coisa “que assiste, ajuda, auxilia”). O importante é entender que a Tecnologia Assistiva se compõe de recurso e serviços para promover a acessibilidade e o direito da pessoa com deficiência de exercer a cidadania. Requer, portanto, profissionais preparados para desenvolver propostas adequadas às especificidades dos aprendizes, de modo que desenvolvam o seu potencial. Para tanto, o sistema educacional deve disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a inserção de todos os alunos nos processos educativos.

Estes recursos têm contribuído com um expressivo desenvolvimento nas áreas de reabilitação e Educação Especial, possibilitando melhor qualidade de vida aos seus usuários, ao restaurar, habilitar ou desenvolver, assim como, desenvolver novas tecnologias, novos produtos e serviços especializados. (LAUAND; MENDES, 2008, p. 126).

Acredita-se que o uso potencial da ferramenta tecnológica contribuirá de forma significativa para a construção do aprendizado, o que será possível se os professores tiverem formação neste âmbito.

O professor também é visto como um sujeito, cuja intervenção vai ser determinante na atenção a diversidade. Assim, o avanço para esse novo modelo educativo depende de que o professorado tenha as ferramentas necessárias para fazê-lo, que esteja preparado didaticamente, para poder usar estratégias e recursos, cujo objetivo é favorecer o êxito de todos os alunos. (SOUZA, 2006. P.28).

Mesmo que o aluno não chegue a aprender exatamente o que os demais aprendem, provavelmente, mesmo assim tem o direito de ser avaliado por aquilo que conseguiu desenvolver.

A orientação de estratégias didático-metodológicas que aperfeiçoem a adaptação escolar e/ou o processo de ensino-aprendizagem quando do retorno ou primeiro ingresso deste paciente à escola pode ser relativa tanto à implementação de recursos e medidas alternativas, quanto a condutas e posturas do professor daquela escola, mais adequadas em relação ao aluno, portador de deficiência, e demais alunos da turma. (BARROS, 1999, p. 90).

Em face disso, várias ações vêm sendo empreendidas nos sistemas educacionais, principalmente nos últimos anos, sob a "bandeira" da educação para todos, da inclusão de todos na escola regular.

#### 4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ingresso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência no ensino público ainda é um desafio. Segundo o estudo Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise, publicado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em 2012. “Em 2010, apenas 18 % das escolas públicas de educação básica tinham condições de acessibilidade para receber pessoas portadoras de deficiências físicas. A existência de salas multifuncionais com equipamentos e materiais didáticos adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais ainda é raridade nas escolas públicas brasileiras e quase inexistentes nas escolas do campo.” Por enquanto os recursos investidos na educação pública são insuficientes para garantir acesso e qualidade a todos. Isso mostra, entre outros aspectos,

(...) (a) A necessidade de atuação em favor de padrões de desempenho a serem alcançados, caracterizando-se como princípios de enfoques: melhorar a adequação de métodos; adotar procedimentos e instrumentos para identificação, diagnóstico e prescrição de atendimentos; aperfeiçoar currículos e programas, suprir material didático e escolar e equipamentos especializados; adequar instalações físicas e suprir de pessoal docente e técnico especializado o tratamento educacional de excepcionais. (BRASIL, 1977, p. 13).

Ainda existem dúvidas de como lidar com deficiência física na escola. É preciso aprimorar e adequar a estrutura do prédio da escola para receber alunos com deficiência física. Rampas, corrimões, salas e banheiros adaptados atendem às crianças com diferentes dificuldades de locomoção. Educação é saúde interessa a todos os cidadãos, porque não há saúde sem educação de qualidade. Pois.

[...] enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptado (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos etc.), em relação à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com software adequados, impressoras Braille, etc. No concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - por exemplo. (MIRANDA, 2006, p. 6)

Se almejarmos, pois, por uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessária se faz a sua reestruturação, implicando

na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógica) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismo de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como "diferente".

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. (CARVALHO, 2004, p. 110)

Concordo que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. De política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Com vista a essa perspectiva formativa.

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhe permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (CORREIA, 2008, p. 28).

## **5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO PEDAGÓGICO**

Acredito que será mais viável trabalhar com as adaptações pedagógicas curriculares individualizadas para que em cada sala de aula pudessem envolver os alunos no processo de aprendizagem, ensinando-os a utilizar os instrumentos especializados para escrever, desenhar, e de lazer não os deixando muitas vezes isoladas no momento de realizar algumas atividades, especialmente nos níveis de educação infantil e ensino fundamental.

“As atividades de lazer carregam consigo um alto potencial educativo, um caráter de educação permanente” (BLASCOVI-ASSIS, 2003, p. 108). Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois requerem

conhecimentos teórico-prático, planejamentos coletivos, estratégias, metodologias de ensino e de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno em sala de aula, que é ímpar em suas características e necessidades sob os quais deteremos mais o nosso olhar.

O projeto político-pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para sua implementação. Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar: pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional-operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional. (BRASIL, 2005, p.114).

Uma das metas do PNE referente à Educação Especial/Inclusiva é, “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de educação especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”

[...] no encontro com crianças com necessidades especiais é necessário usar também uma maneira especial. É importante que a criança seja tratada a partir de suas possibilidades e que experimente o sentimento de ser bem-sucedida, de que é capaz no seu meio-ambiente e, talvez, também junto com outras crianças. (KLINTA, 2001, p. 27).

É preciso evoluir muito no sentido de uma cultura inclusiva que possibilite o acesso ao conhecimento a todos os alunos em situação de deficiência e estão mais vulneráveis a evasão. Os alunos podem ter acesso garantido à escola, mas, assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja melhoria da qualidade do ensino. Ficando impossível se falar em política de inclusão escolar.

(...) hoje se assume a feição de negação do acesso ao conhecimento àqueles que, por força das políticas públicas de correção de fluxo escolar, permanecem durante os nove anos de escolaridade obrigatória

na escola sem que isso represente sua real inclusão nas estratégias de ensino. (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 81)

É preciso adequar à realidade de cada aluno. O aluno nunca é igual a outro. Cada um tem seu potencial próprio, e atingir a turma inteira é um grande desafio contínuo. Para alcançar o objetivo, além de estudar muito e se aprimorar sempre, é necessário ser flexível. Durante o planejamento das aulas com a ajuda da coordenação pedagógica e de colegas, deve encontrar novas formas de ensinar quando na classe existem alunos com necessidades educacionais especiais. Quando se encontra novas formas de ensinar essa que já é normalmente importante se tornará, mas benéfica a classe inteira. Para ARANHA (apud VOIVODIC, 2004, p.45):

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...). Assim além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação de pessoas na vida comunitária.

Sala de aula integrada socializada entre aluno professor e professor e aluno, as crianças aprendem umas com as outras. Nada de segregação. A exclusão é prejudicial, a inclusão beneficia e é fundamental para a vida em sociedade. Os alunos com deficiência se sentirão importantes quando perceberem a igualdade de direitos.

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, é importante lembrar, tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos mesmos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. (MAZZOTTA, Revista: Vivência, FCEE, n. 13, 1993).

O autor aborda que lutamos por um mesmo ideal, a felicidade de aprender de vez por direitos e de lutar por uma sociedade igualitária e melhor. A escolarização de alunos com deficiências tem desafiado os espaços escolares a construir novos métodos de ensino. Diante do exposto, tem surgido a formação continuada como foco as diferentes situações educativas. A escola é um espaço de formação e construção onde possibilita a mudança nas práticas pedagógicas e na contribuição da aprendizagem do aluno, inclusive daqueles com deficiência.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Sabemos que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço de reflexão da prática pedagógica educativa. A inclusão é um desafio e precisa se fortalecer. Muito movimento vem ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns. Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar.

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola (...). A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Nesse sentido, faz-se necessário buscar a escola concreta, atualizada onde habitam alunos, professores, profissionais em ações pedagógicas onde se coloque o princípio ético da inclusão escolar. Fazem-se necessárias reflexões sobre o processo de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem, presença da família dentre tantas outras. Sobre o artigo 54 da declaração de Salamanca (1994).

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...]. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias [...]. Quando nos referimos a um enfoque abrangente e a um compromisso renovado, incluímos as alianças como parte fundamental.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da pesquisa realizada mediante o tema educação inclusiva no campo pedagógico compreende-se, que os principais desafios no processo da inclusão escolar é a inserção e permanência do aluno portador de necessidades especiais. A partir das informações obtidas os profissionais da educação poderá elaborar planos de ações voltadas a realidade do educando da escola e da comunidade que se encontra inserida. Fator fundamentalmente importante é a capacitação humana, além dos recursos materiais.

Com o passar do tempo os profissionais irão ter o amadurecimento no processo de inclusão. A inclusão de alunos com necessidades especiais não se limita exclusivamente a escola, mas a colaboração e o suporte da família em todos o processo de uma série a outra, bem como da comunidade e dos profissionais da saúde. Também o menor números de alunos em sala de aula facilitará a prática, a acomodação o acompanhamento e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. A escola deve ter o contato com equipe que atendem o aluno com necessidades especiais, deve haver a troca de informações e suporte para a efetiva inclusão.

A partir deste contexto compreende-se que educador e equipe especializadas tais como: medico, psicólogo, fisioterapeuta, psicopedagogos e entre outros devem relacionar-se constantemente para compreender a evolução cognitiva do aluno e disseminar novas estruturas didáticos e pedagógicas para o desenvolvimento do aluno.

Desse modo, define-se que o processo de ensino e aprendizagem no processo de inclusão acontece a partir da análise do desenvolvimento psicológico, emocional, pedagógico e até mesmo nutricional do educando. Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso a escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir dentre outros fatores na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos que apresentam deficiência, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Evidente que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e que precisa de condições para se colocar em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada e melhores salários.

Atuar com crianças diferentes da norma exige do professor novo posicionamento, não só no campo pedagógico, também no ético. Apesar das dificuldades, mas acredito na capacidade de desenvolvimento, superar barreiras e principalmente alcançar os objetivos propostos com a colaboração da sociedade e principalmente da família e dos profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n.67, p. 59-66,2005.

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. in: MANZINI, e. (org.).**Educação Especial: Temas Atuais**: Marília: Unesp, 2000.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer e deficiência mental**: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999

BRASIL. Decreto nº 5.296/2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296.2004.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educar na diversidade: **material de formação docente**. Organização de Cynthia Duk. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. 54 p.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da república Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: [www.planalto.go.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.go.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASÍLIA: MEC, SEB, 2014. p.14. Fonte: [www.pessoascomdeficiencias.gov.br/app/noticias/viver-sem-limites-trato-igualdade-de-opportunidade-para-todos](http://www.pessoascomdeficiencias.gov.br/app/noticias/viver-sem-limites-trato-igualdade-de-opportunidade-para-todos).

BARROS, A. S. A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão desse alunado. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 84-93, 1999.

CARVALHO, R.E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação** da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto Editora, 2008.

COOK, Albert M.; HUSSEY, Susan M. **Assistive technologies: principles and practice**. Missouri, EUA: Mosby-Year Book, 1995.

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WV, 2004.

GLAT, R.; L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) . **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2007.p.5-35.

KLINTA, C. **Autoconfiança, comunicação e alegria do movimento através dos movimentos Sherborne**– "Relation Play". Tradução de Vera O. Juhlin. São José dos Campos: Univap, 2001. 118 p.

LAUAND, Gisele B. do Amaral; MENDES, Enicéia G. Fontes de informações sobre tecnologia assistida para indivíduos com necessidades especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina, P.I.(Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2008. P. 125-133.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL2**,2006. Vitória, ES. Anais...Vitória, ES: UFES, 2006.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**: A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAZZOTA, Marcos J. Das. **Educação Escolar**: Comum ou Especial? São Paulo, Pioneira.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. A prática docente em atenção à diversidade: reflexões sobre a práxis educativa. In: SANTOS. Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (Org.). **Educação Inclusiva em foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006. P. 25-42.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 49-71.

ZOÍÁ, A. **Todos iguais, todos desiguais**. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). **Educação: diversidade e inclusão de debate**. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_20\\_completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_completo.pdf) pag. 143. Acessado em 21.03.2015.

## CAPÍTULO V

### DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA 1ª INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL

*Elaine Cristina de Brito Moreira  
Josemary Marcionila Freire Rodrigues de Carvalho Rocha  
Wellington Cavalcanti de Araújo*

#### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas informações sobre como a criança pode se desenvolver na primeira infância, enfocando a dedicação e o estímulo que os pais precisam ter com criança possuidora da paralisia cerebral, para ela ter uma boa evolução na sua vida. Diante deste panorama, tem-se em vista mostrar algumas concepções de como estimular o desenvolvimento motor, intelectual e cognitivo das crianças com a paralisia cerebral baseado em relato bibliográfico sobre o tema, como uma pequena observação de caso.

A abordagem para este tema é devido que as crianças com paralisia cerebral são tida como doentes mentais e que não tem um bom desenvolvimento. Perante a isto se observa que é preciso frisar mais essa problemática, pois crianças com paralisia cerebral possuem uma deficiência, sendo uma lesão pequena ou maior no cérebro. Mas com estímulo podem se desenvolver, por mais, que em muitos casos, seja lento. Este trabalho tem como objetivo mostrar que as crianças com Paralisia Cerebral não são doentes mentais, tiveram o cérebro lesionado, com pequenas ou grandes lesões, mas que elas podem ter um bom desenvolvimento, desde que sejam inseridas em um ambiente propício as suas dificuldades. Para tanto se utilizou da pesquisa bibliográfica através de livros, artigo, monografias, entre outros.

As creches e as pré-escolas não estão preparadas para receber crianças com paralisia cerebral, seja de âmbito físico, material ou profissional. Mas esta instituição tem que se adequar e proporcionar as crianças um ambiente receptivo, preparando para

uma inclusão escolar e social. Para entender melhor o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral o referido artigo apresentará capítulos que abordará a educação inclusiva, paralisia cerebral, a criança com paralisia cerebral, o estímulo ao desenvolvimento de crianças com PC e a educação escolar, nos primeiros anos para crianças com a paralisia cerebral.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação inclusiva é direito de todos que possua alguma especialidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – lei9394/96. Por isso que a educação inclusiva é regida por princípios norteadores, dentre eles os princípios da normalização, da integração e da individualização. O princípio da normalização consiste em proporcionar às pessoas com necessidades especiais, as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais, assim como qualquer outra pessoa, bem como o respeito que deve existir para com as diferenças de qualquer pessoa, respeitando-se a individualidade de cada um (AGUIAR, 2001).

Já o princípio da integração propicia estabelecer condições que ajudem a participação da pessoa com deficiência na sociedade regido pelos valores democráticos de igualdade, participação e respeito a direitos e deveres sociais. Integrar não é tão fácil, pois ela abrange todo o processo educativo. Não é apenas colocar as crianças na escola, mas dar todo os subsídios necessários na aceitação do grupo que é inserido.

A individualização valoriza e respeita as diferenças individuais. Fazendo-se atender as necessidades de cada um, para estes terem um desenvolvimento pleno. Além disso a inclusão determina que as crianças façam parte de um mesmo contexto escolar, participando de atividades comuns, planejadas para atender as diferenças individuais, potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (Declaração de Salamanca, 1994).

Uma educação inclusiva é educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Não negando as dificuldades dos alunos, mas as diferenças não são vistas como um problema, e sim como diversidade. Defender a diversidade na escola, encontrada na

realidade social é uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais enfatizando as competências, capacidades e potencialidades do educando.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

## **2.2 PARALISIA CEREBRAL**

A Paralisia cerebral tem vários conceitos, mas nos dias de hoje o mais usado é a encefalopatia crônica não progressiva causada por lesões ocorridas no desenvolvimento do encéfalo imaturo, apresentando assim, problemas de motricidades, do tônus e postura, com ou sem comprometimento cognitivo (FONSECA, 2004; GAUZZI e FONSECA, 2004). E ainda podemos citar Bobath (1979), que define a paralisia cerebral como:

[...] resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro de caráter não progressivo, e existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de postura e movimentos associados com um tônus postural anormal. A lesão que atinge o cérebro quando ainda é imaturo interfere com o desenvolvimento motor normal da criança [...] (BOBATH, 1979, p. 11).

Isto quer dizer que as crianças ao desenvolverem está patologia, tem como atenuar, mas nunca curar e muitos menos evoluir os danos cerebrais. Pois muitas destas lesões ocorridas no cérebro por mais que sejam irreversíveis podem ser parcialmente diminuída por profissionais adequados e competentes. Para isso os pais devem estar atentos e sempre buscar os tratamentos devidos. A habilidade funcional de crianças com paralisia cerebral varia bastante. Tem crianças que são capazes de caminhar, já outra não. Alguma criança possui função intelectual normal, enquanto outras apresentam deficiência intelectual. Como ainda pode estar presente em seu quadro clínico a epilepsia, a cegueira, a surdez, a dificuldade da fala.

A paralisia cerebral apresenta-se de forma Espástica, ocorrendo rigidez nos músculos e dificuldade de movimento, esta é consequência da prematuridade, além de corresponder a mais de 70% dos casos, se dar de forma moderada ou leve. No grupo da

Atetósica é caracterizada por movimentos involuntários, quadro de flacidez e respiração anormal, corresponde de 20% a 30% dos casos. Na Atáxica manifesta-se por uma sensação de desequilíbrio e falta de coordenação motora em atividades musculares voluntárias. Ela corresponde a 10% dos casos. A forma Mista se dar por apresentar mais de uma forma de PC. Quanto mais rápido a Paralisia Cerebral for diagnosticada melhor será o desenvolvimento das crianças, isto se os responsáveis buscarem tratamentos adequados.

### **2.3 CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL**

Uma criança com Paralisia Cerebral (PC) possui um aglomerado de distúrbios permanentes que afetam o desenvolvimento referente ao movimento e a postura. Os sintomas se dar durante a evolução do cérebro, ocorrendo antes, durante ou após o nascimento. Muitos desses sintomas é observado na primeira infância, muitas vezes quando as crianças estão nas creches ou pré-escola.

Como os professores não possuem um vínculo maior com estas crianças e até mesmo relacionando o seu desenvolvimento com outras, facilita a identificação de que algo diferente está ocorrendo e oriente os pais a buscarem os profissionais adequados para fazerem o diagnóstico correto. Observa-se que a Paralisia Cerebral é caracterizada principalmente pela disfunção motora, contudo, ela é frequentemente acompanhada de outras distúrbios, como o retardo mental, defeitos sensoriais e epilepsia (MILLER e CLARK, 1998).

### **2.4 ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL**

Toda criança com a paralisia cerebral se forem estimulada convenientemente é capaz de aprender e desenvolver habilidades da mesma forma como qualquer outra. Para que haja um bom amadurecimento dos sentidos das crianças os pais tem um papel primordial, para isso eles precisam criar ambientes que promova o crescimento, estimule a independência e saiba lidar com os problemas que surgirem ou o progresso lento. Cada criança se desenvolverá de forma diferente por mais que ela possua a mesma deficiência. Os pais, por sua vez, devem sempre ver a sua criança como um filho que

requer muito amor e apoio e não como uma criança com necessidade especial. Quando a criança se sente amada, ela cria vínculos e supera os obstáculos que aparecem.

É preciso estimular a independência da criança com paralisia cerebral com jogos, com brincadeiras e com terapia que possa ajudá-la a enfrentar o seu problema, como também colocar em prática o seu potencial. Monte uma pequena brinquedoteca com brinquedos que foram orientados por fisioterapeutas e que estimule a criança mental e motora.

O lúdico é um grande laboratório que merece toda atenção de pais e educadores de uma forma geral, pois é por meio dele que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas praticadas com emoção, prazer e seriedade. Por meio do brinquedo e das brincadeiras, ocorre à descoberta de si mesmo e do outro e, portanto, aprende-se (MACHADO; NUNES. s/d p. 20).

A partir do momento que a criança nasce elas começam a se ambientar, mas se algo se altera em seus sentidos, se altera a forma de compreensão e sua habilidade de aprender são modificadas. Mas os avanços tecnológicos e médicos facilitam entender melhor os bebês, podendo esperar um desenvolvimento muito maior de criança com PC. O desenvolvimento depende muitas vezes da extensão do problema e do diagnóstico corretamente, para ser colocada a estímulos adequados.

Para se observar bons resultados é preciso que a criança que tem PC seja sempre acompanhada por fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo dentre outros profissionais que programe bons estímulos para a criança por muitos anos e oriente os pais a sempre estimularem suas crianças quando estiverem sozinhos. Pois o objetivo central dos profissionais que trabalham com as crianças são conseguir que elas adquiram uma maior autonomia possível.

Como os pais passam mais tempo com suas crianças é necessário que eles sejam encarregados de dar educação e em conjunto com os profissionais se ajudem mutuamente proporcionando uma diversidade de recursos no sentido de aperfeiçoar as capacidades gerais da criança com paralisia cerebral. Por mais estímulos que as crianças tenham os resultados são lentos, pois as áreas cerebrais atingidas ficam bastante comprometidas. É preciso ter paciência e está em constante busca de novos métodos e materiais que enriqueçam mais o desenvolvimento de crianças com PC.

Os desenvolvimentos das crianças dependem muito das disposições interiores, como da influência de fatores ambientais. Devido a isso a carência de estímulo pode afetar o ritmo do desenvolvimento psicomotor. As dificuldades

psicomotoras das crianças com PC interferem na vivência das situações próprias do mundo infantil. Dessa forma, o uso de atividades lúdicas é um recurso importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas crianças (LORENZINI, 2002). As creches e as pré-escolas devem utilizar bastante atividades lúdicas, pois elas tem função motivadora. Através da brincadeira, a criança se inventa, aprende, experimenta, descobre novas coisas e habilidades. É simples, mas pode facilitar o desenvolvimento infantil quando a deficiência se faz presente. Baseado na concepção de Machado e Nunes s/d p. 19, o lúdico e os jogos são primordial para uma interação das crianças ao meio onde vive.

Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e o desenvolvimento, ajudando-a na sua integração (do adulto ou da criança) na sociedade.

Os hospitais da Rede SARAH, a AACD, dentre outros centros estão especializados em tratar crianças com várias deficiências tentando dar um melhor desenvolvimento e que está se inclua na sociedade como um ser humano, que por mais que possua dificuldade em efetivar algumas tarefas não está impossibilitado de fazer outras, para isso é preciso ter pais bem atuantes e amorosos que nesta primeira infância possa fazer a diferença. E se observa que as crianças que obteve a estimulação precoce e a fisioterapia houve um avanço importantíssimo em seu tratamento e desenvolvimento. Constatou-se este caso em uma criança que nasceu com 27 semanas, prematuridade extrema. Por possuir o pescoço molinho a pediatra que a acompanhava orientou a fazer fisioterapia aos quatro meses. Já com o pescoço durinho, mas sem sustentação do corpo, impossibilitando de sentar-se, foi pedido uma ressonância magnética e com 1 ano e três meses foi detectado a PC devido a prematuridade. Está criança continua na fisioterapia e os pais buscam centros especializados na área.

A paralisia cerebral desta criança é espástica, atingindo seus membros superiores e principalmente os inferiores, prejudicando seu desenvolvimento motor. Mas dar para perceber que com os estímulos ela já fica um pouco sentada e seu cérebro direciona a dar pequenos passos, por mais que seja segurada pelos pais. Segundo Bobath (1978), a Paralisia Cerebral de tipo espástica tem várias classificações pelo comprometimento que ocasionam e a criança observada possuía a diplegia, quando há um comprometimento maior nos membros inferiores e ainda segundo Bobath (1978), os

sujeitos com paralisia cerebral espástica podem apresentar um comprometimento motor, prejuízos na linguagem e dificuldades de aprendizagem.

Já para Wallon, os movimentos do corpo correspondem as expressões de emoções. Essas emoções exteriorizadas são sinais da consciência do indivíduo. Ou seja, através dos movimentos e emoções o sujeito também expressa seus pensamentos e sentimentos e se relaciona com o outro, se faz entender, enfim, se comunica. Dessa forma as emoções e os movimentos também são uma forma de linguagem. (GALVÃO, 2000). Esta criança está com idade de dois anos, se comunica por mais que seja palavras simples (mamãe, papai, vovó, e outras), além de outros balbucios. Como ela está fazendo vários tratamentos seus pais querem colocá-la na creche aos três anos.

## **2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR, NOS PRIMEIROS ANOS PARA UMA CRIANÇA COM A PARALISIA CEREBRAL**

A educação escolar para crianças com Paralisia Cerebral é muito relevante, porque ela vai ter contato com outras crianças e está interatividade faz com que elas adquiram novas habilidades. Quando as crianças participam das atividades exercita o cérebro e a partir dessa situação constrói hábitos inexistentes. Muitos pais com medo do preconceito, de situações adversas que ocorrem na escola e falta de informação, veta seu filho de frequentar a escola com a faixa etária de 0 a seis anos, atrasando o seu desenvolvimento cognitivo que por se já é prejudicado.

Daí pensando na forma como a inclusão do aluno especial é encarada pelos familiares, tem-se que a vivência com um filho com paralisia cerebral traz preocupações e outros sentimentos, particularmente à mãe, a qual toma para si a função de cuidar dessa criança, sendo o cuidado seu objetivo de vida (FROTA; OLIVEIRA, 2004). É na primeira infância que a criança adquire vários conhecimentos, fazendo com que o cérebro aprenda e compreenda algumas habilidades, como concentração, a coordenação, o equilíbrio, a motivação, o brincar, o engatinhar, o arrastar dentre outros, mas isso só acontecerá se existir a estimulação. Sabendo-se que existirá casos de criança com Paralisia Cerebral mais severas, no qual a lesão cerebral será bem maior, e com todas as estimulações feitas tenha bastante dificuldade em seu desenvolvimento motor e cognitivo. Para isso é preciso que o corpo docente esteja preparado para nesta primeira

infância trabalhar com o lúdico, o brincar faz com que a criança use o seu corpo, ativando áreas do cérebro. De acordo com Moura (2004), o professor necessita:

Saber o que vai ensinar, como vai fazê-lo, (...) tudo isso numa postura de quem vai ajudar o aluno a adquirir sua autonomia, a aprender a aprender, a criar e defender valores, e de quem sabe que vai precisar de ajuda de outras pessoas e profissionais que possam esclarecer suas dúvidas. (MOURA, 2004, p.405).

Porque os profissionais preparados teriam melhores condições de trabalharem com crianças que obtiveram a Paralisia Cerebral, estimulando algumas regiões do cérebro que foram lesionadas. Então para elas adquirirem habilidades é necessário que sejam bastante estimuladas nesta primeira infância. Muitas crianças com PC necessitam de recursos de mobilidade que podem variar desde bengala, um corrimão, um andador, a uma cadeira de roda motorizada, muitas vezes de mobilidade individual ou pública. Daí a escola deve possuir espaços e proporcionar condições básicas de conforto e segurança, favorecendo a criança a participar de várias atividades escolares.

Baseado em profissionais que fazem parte da escolinha do Sarah Fortaleza, a criança com PC tem seu potencial e ela pode desenvolver este potencial, o que é preciso é uma estimulação na idade certa e recurso adequados a idade da criança. Se a criança vai engatinhar, vai andar, vai falar, não se sabe, mas que ela terá uma melhora em seu estilo de vida. Partindo disso a criança precisa ser inserida na sociedade com sua deficiência e para ser visto como um cidadão com suas dificuldades.

Portanto os recursos tecnológicos oferecem possibilidades lúdicas, a serem instrumentos mediadores entre a crianças e o mundo real. Compreendendo como mediação “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (KOHL DE OLIVEIRA, 1999, P.26). Todo profissional que trabalha com uma criança com PC, seja em uma escola normal ou em uma escola especial este profissional deve valorizar palavras com gravuras, símbolos, cartões de comunicação, mesa com prancha, colete, pinturas e outros, além de adaptar o material à aquela criança. Tanto os profissionais, como os pais de uma criança com PC não devem focar em objetivos a longos prazos e sim a curto prazo.

A criança deve também usufruir de objetos que facilitem seu desenvolvimento como terapias visuais, auditivas, ocupacionais e a fisioterapia. Porque

os programas feitos de zero até os três anos demonstram que mesmo crianças com necessidades especiais graves podem aprender, crescer e participar do mundo que o cerca. Com o acesso à tecnologia as crianças com Paralisia Cerebral podem ser uma criança mais ativa e independente utilizando mais a tecnologia assistiva que tem como finalidade:

Proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade."... "Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. ([http://www.clik.com.br/ta\\_01.html](http://www.clik.com.br/ta_01.html)).

Desse modo o tamanho do desenvolvimento depende da extensão da sua limitação, quão breve ela foi diagnosticada corretamente e o tão rapidamente a criança é colocada em um ambiente de estímulo apropriado.

### **3 CONCLUSÃO**

Concluo o referido artigo frisando que a criança com Paralisia Cerebral terá um bom desenvolvimento de suas funções se forem diagnosticadas precocemente, com um diagnóstico correto e obtiverem tratamento de boa qualidade, como também as terapêuticas adequadas a esta doença, sendo muitas delas realizadas por neurologistas infantis.

Como a Paralisia Cerebral danificou áreas do cérebro importantíssimas para o desenvolvimento da criança, requer que esta seja bastante estimulada para que outras áreas que não foram danificadas adquiram algumas informações que minimize o impacto da deficiência no desenvolvimento global da criança.

As crianças com Paralisia Cerebral precisam ter uma vida ativa participando do ambiente social. Por isso que elas não devem ficar enclausuradas em suas casas, elas precisam ir à escola e participar da educação inclusiva, ir à praia, a parque e a outros passeios com seus pais por que a interação que a criança com PC tem com outras crianças ajudam em diversos aspectos, sejam eles; motor, cognitivo, interação social e até na sua independência.

As habilidades funcionais de crianças com Paralisia Cerebral não se apresentam da mesma forma, cada uma tem suas particularidades. Desta forma temos

que explorar e buscar o melhor de cada uma para que estas consiga ter uma melhoria em sua vida. É primordial que os terapeutas, professores e os próprios pais busque o uso de atividades lúdicas como estímulo ao desenvolvimento da criança, pois elas ajudam a interação da criança ao meio onde vive.

Com isto os pais devem estar sempre presente buscando uma boa interação família x escola x profissionais qualificados para diminuir o impacto da Paralisia Cerebral. Porque crianças com PC que tem um tratamento especializado (diferenciado), altamente adequado e sem interrupções, apresentaram uma qualidade de vida muito superior.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que esta pesquisa a ser trabalhada busca uma orientação relevante no caso de crianças com Paralisia Cerebral, devido que elas podem ter um bom desenvolvimento individuais, dependendo do grau da Paralisia Cerebral, como também do diagnóstico e dos profissionais que estão inseridos na sua vida cotidiana. É primordial que os pais estejam presente e busquem recursos e profissionais especializados, principalmente na primeira infância, pois é nessa fase que a criança com Paralisia Cerebral tem um maior desenvolvimento. Todas as criança com Paralisia Cerebral tem o direito de frequentar a escola de tempo regular e direito a uma vida digna.

#### **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, T. F. V. **Procedimentos didáticos metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** Dissertação de mestrado em educação.

BOBATH, K. **A Deficiência Motora em Pacientes com Paralisia Cerebral.** São Paulo: Editora Manole, 1979.

BOBATHK. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral.** São Paulo: Manole, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial (SEESP). Declaração de Salamanca Brasília,** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acessado em 03 de abril de 2015, as 21h35.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília.

GIACOMINI, Lilia.; SARTORETTO, Mara Lúcia.; BERSCH, Rita de Cássia R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: **Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial**. Brasília, 2010.

GIACOMINI, Lilia.; SARTORETTO, Mara Lúcia.; BERSCH, Rita de CássiaR. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: **Recursos Pedagógicos Acessíveis e comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília, 2010.

CAPOVILLA, F.C. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 9, n.2, 1998.  
**CARVALHO**, RositaEdler. **Educação Inclusiva** com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHEIRA, Germana Maria Gomes. **A Comunicação suplementar e alternativa na construção da linguagem de crianças com paralisia cerebral: análise de uma proposta de intervenção**.2007, 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pernambuco, 2007.

FONSECA L. F. **Abordagem Neurológica da Criança com Paralisia Cerebral: causas e exames complementares**. In: LIMA, C. L. A; FONSECA, L F. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

FRAZÃO, R.Y.S. **Conhecimentos essenciais para entender bem as relações entre linguagem e paralisia cerebral**. São José dos Campos: Pulso, 2004.

FROTA, L. M. da C. P.; OLIVEIRA, V. L. M. de. **A experiência de ser mãe da criança com paralisia cerebral no cuidado cotidiano**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.10, n.2, p.161-174, 2004.

FUJISAWADS. **Atendimento fisioterapêutico de crianças: uma análise na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Temas sobre desenvolvimento: 2002, 11(63): 37-44.

FUJISAWA DS. **Formação Acadêmica do Fisioterapeuta: A utilização de jogos e brincadeiras nos atendimentos de crianças**.2003, 194 p. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GAUZZI, L. D. V; FONSECA L. F. **Classificação da Paralisia Cerebral**. In: LIMA, C. L A; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

KOHL de Oliveira, Marta. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio** – histórico. São Paulo: Scipione, 1999, p. 26-83

LENT R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência.** São Paulo: Atheneu, 2002.

LORENZINI, MV. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos.** Barueri: Manole, 2002.

LUNDY-ECKMAN L. **Neurociência: fundamentos para a Reabilitação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

MACHADO, J. R. M.; NUNES, M. V. S. **100 Jogos Psicomotores: uma prática relacionada na escola.** Editora: Wak s/l. s/d.

MADEIRA, Elisângela Andrade Assis; CARVALHO, Sueli Galego de. **Paralisia Cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica.** Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 142-163, 2009.

MILLER, G; CLARK, G. D. **The Cerebral Palsies: causes, consequence and management.** Butterworth-Heinemann, 1998.

MOURA EW; Silva PAC. **Fisioterapia: Aspectos Clínicos e Práticos da Reabilitação.** São Paulo: Artes Médicas, 2005.

MOURA, M. J. de. **Inclusão e Escolaridade.** In: LIMA, C. L. F. de A.; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004, p.399-411.

PERES RCNC. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica.** 2003, 289 p. Tese de doutorado no curso de Pós-graduação em /Educação, área de concentração – Educação Especial da Universidade de São Paulo.

RedeSarah,

[http://www.sarah.br/paginas/doencas/po/p\\_01\\_paralisia\\_cerebral.htm](http://www.sarah.br/paginas/doencas/po/p_01_paralisia_cerebral.htm). Acessado em 25 de fevereiro de 2015 as 21:00.

SASSAKI, Romeu. 1996 In: [www.clik.com.br](http://www.clik.com.br), 10/04/2015

VILLELA, T. C. R.; LOPES, S. C.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI.** 13/03/2013. <http://www.bengalalegal.com/desafios> acessado em 10 de março de 2015, as 20:30.

WILLIAMS LCA, Aiello ALR. **O inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias.** São Paulo: Memnon, 2001. [www.clik.com.br](http://www.clik.com.br), acessado no dia 10/04/2015