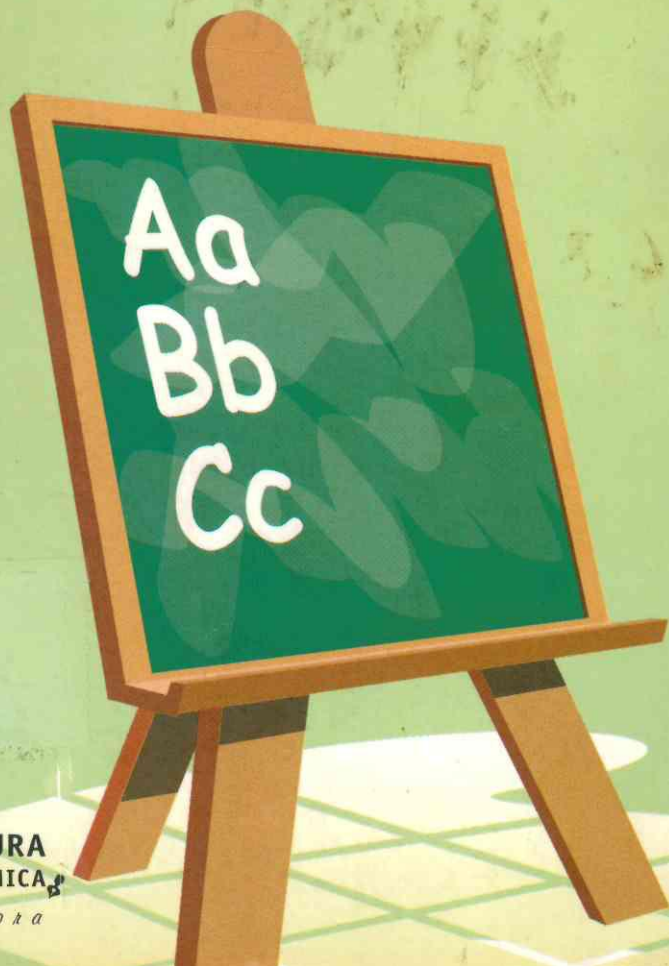


Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Sadao Omote
Claudia Regina Mosca Giroto



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

fundepe
editora

Inclusão escolar:

As contribuições da educação especial

© Direitos autorais reservados



© **Fundepe Editora**

Av. Vicente Ferreira, 1346 – Cep 17515-000 – Marília – SP

Fone/Fax: + 55 14 3413-9399

www.fundepe.com

Co-edição

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Cultura Acadêmica Editora

Praça da Sé, 108 - Cep 01001-900 - São Paulo - SP

Fone: + 55 11 3242-7171 - Fax: + 55 11 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

Conselho Editorial da Fundepe

Barbara Fadel – Presidente

Edvaldo Soares

Paulo Sergio Teixeira do Prado

Comissão Editorial

Cecilia Guarnieri Batista

Mônica de Carvalho M. Kassar

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Mônica Pereira dos Santos

Cristina Yoshie Toyoda

Olga Rodrigues Rolim

José Geraldo Silveira Bueno

Rosangela Gavioli Prieto

Coordenação Editorial: Anna Augusta S. de Oliveira

Normalização: Maria Luzinete Euclides

Revisão Textual: Rony Farto Pereira

Capa: Guilherme Raramilho

Impressão e acabamento: Viena Gráfica e Editora

Os pontos de vistas expressos na publicação
são de responsabilidade de seus autores.

7.90.558

Inclusão escolar:

As contribuições da educação especial

Organizadores

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Sadao Omote

Claudia Regina Mosca Giroto



1401090558



1ª Edição

São Paulo - 2008


funidepe
editora

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Nº cham 371.9
I 37 ie
Nº Tombo 90.558
Aquisição D
Preço R\$ 5,00
Data 07/02/2011
Proced. Fundepe

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

I37 Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial
/ Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Sadao Omote e Claudia
Regina Mosca Giroto (Organizadores). – São Paulo: Cultura
Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.
288 p.; 23 cm.

ISBN: 978-85-98176-20-8

ISBN: 978-85-98605-57-9

DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Oliveira,
Anna Augusta Sampaio de. II. Omote, Sadao. III. Giroto, Clau-
dia Regina Mosca. IV. Título.

CDD: 020.70981

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	11
PARTE 1: A CONSTITUIÇÃO BIO-PSICO-SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	
CAPITULO 1	15
Diversidade, Educação e sociedade inclusiva <i>Sadao Omote</i>	
CAPITULO 2	33
Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional <i>Luciana Ramos Baleotti, Maria Candida Soares Del Masso</i>	
CAPITULO 3	45
Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva <i>Simone Ghedini Costa Milanez</i>	
CAPITULO 4	65
Necessidades educacionais especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno <i>Maria Candida Soares Del Masso, Rita de Cássia Tibério Araújo</i>	
CAPITULO 5	79
Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais <i>Fátima Inês Wolff de Oliveira, Mary da Silva Profeta</i>	

CAPITULO 6	93
------------------	----

Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente

Rossana Maria Seabra Sade, Miguel Cláudio Moriel Chacon

PARTE 2:

QUESTÕES EDUCACIONAIS E DE ACESSIBILIDADE

CAPITULO 7	111
------------------	-----

Currículos e programas na área de deficiência intelectual:

considerações históricas e análise crítica

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

CAPITULO 8	129
------------------	-----

Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

CAPITULO 9	155
------------------	-----

Considerações sobre o currículo funcional natural – CFN

Regina Keiko Kato Miura

CAPITULO 10	167
-------------------	-----

Adequações curriculares na área da surdez

Rosimar Bortolini Poker

CAPITULO 11	179
-------------------	-----

Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo

Rosimar Bortolini Poker

CAPITULO 12	197
-------------------	-----

A leitura e a escrita como prática pedagógica

discursiva em uma proposta educacional bilíngüe

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto

CAPITULO 13	221
-------------------	-----

Considerações sobre o processo de alfabetização em braile

Fátima Inês Wolff de Oliveira

CAPITULO 14	233
-------------------	-----

Comunicação alternativa: informações básicas para o professor

Débora Deliberato

CAPITULO 15 251

Tecnologia assistiva na inclusão escolar:

adequação do mobiliário para aluno com disfunção física

Ligia Maria Presumido Braccialli

Francine Teixeira de Oliveira

CAPITULO 16 267

Construção da oficina pedagógica como apoio para a educação inclusiva

Claudia Regina Mosca Giroto

Rossana Maria Seabra Sade

Prefácio

É uma honra participar da apresentação deste livro, produção coletiva dos docentes-pesquisadores da área de Educação Especial da UNESP/Marília, e uma oportunidade de registrar o reconhecimento pelo importante trabalho que ali se tem desenvolvido, nas últimas décadas, já a partir dos anos 70. Aquela década teve a marca do processo de institucionalização, no âmbito escolar, da Educação Especial no Brasil, com a elaboração de políticas educacionais, criação de setores específicos de apoio nos sistemas de ensino e fomento para a formação de especialistas, principalmente professores.

O crescimento do trabalho em Educação Especial nas universidades permitiu, além da formação de profissionais para a área, a produção de pesquisas, na e sobre a realidade brasileira, fundamentais para mapear e subsidiar as políticas e práticas em diferentes realidades regionais e indispensáveis para inserir a Educação Especial na leitura mais ampla da educação geral, sem o que não se pode conceber ou construir uma escola dita inclusiva, como responsabilidade intransferível do sistema público de ensino.

A UNESP/Marília teve um papel pioneiro no ensino e na pesquisa na área, em nosso país, destacando-se desde então na formação de docentes e pesquisadores, na Graduação e Pós-Graduação, no estudo de questões teóricas e de atendimento educacional às diferentes áreas de deficiência, estando sempre presente nas redes de ensino e em outras instituições, com seus grupos e núcleos de ensino, pesquisa e extensão.

Outra marca distintiva da Instituição está no caráter interdisciplinar de suas ações, incorporando e integrando os profissionais e o conhecimento das áreas de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, em convergência para o campo da educação.

Essa história institucional e essas marcas – da interdisciplinaridade, da amplitude de áreas de deficiência assumidas, da ênfase nas instituições escolares, do esforço para promover a interlocução da Educação Especial com o conjunto das práticas educacionais e sociais – estão claramente presentes neste livro. Assim é que todos os artigos assumem a perspectiva da inclusão escolar e os desafios a ela associados, em uma organização social e escolar marcada historicamente pela exclusão. Assumem, também, que a Educação Especial tem um papel indispensável nesse movimento. E, mesmo nos textos com temas bem delimitados, revela-se a preocupação com os elementos de contexto e com questões gerais daquela área temática ou de deficiência.

Os trabalhos localizam o aluno com necessidades educacionais especiais no interior da escola pública regular, contemplado em um projeto político-pedagógico que

assegure sua formação. Uma escola sensível para a diversidade do alunado e comprometida com os apoios indispensáveis para que essa formação se dê com qualidade.

A coletânea está organizada em dois momentos. O primeiro aborda pressupostos teóricos e a constituição bio-psico-social da deficiência, orientando a discussão sobre a diversidade e a deficiência no contexto educacional. Discute-se a construção da identidade da pessoa com deficiência na família, escola e outros espaços sociais. A adequação curricular é tema de dois trabalhos, um dirigido a adaptações curriculares e suas implicações para a gestão escolar, outro voltado para questões de funcionalidade e adaptação. No único texto direcionado para uma área específica de deficiência, nessa parte, são analisados aspectos clínicos da deficiência mental, ressaltando a necessidade desse conhecimento para a prática educativa, em uma área com grandes desafios pedagógicos.

A segunda parte do livro aborda questões educacionais e de acessibilidade, destacando áreas específicas de deficiência e enfatizando aspectos de acesso ao currículo. Na área de deficiência mental, o foco está na histórica discussão sobre o que há de especial no currículo para o aluno assim considerado, debate aqui assumido em uma perspectiva histórico-cultural. Na mesma área, outra perspectiva, ecológica e experimental, orienta a exposição sobre o currículo funcional.

O tema das adequações curriculares retorna em três trabalhos voltados para a educação dos surdos, a partir da revisão histórica das abordagens educacionais para esses alunos. Propõe-se a educação bilíngüe como a opção educacional para alunos, professores e familiares. O letramento é também tema no artigo relacionado a alunos com deficiência visual.

Nos capítulos seguintes, são examinadas as contribuições que a educação inclusiva pode receber dos trabalhos com comunicação alternativa e suplementar (para os alunos com surdez, deficiência física ou múltipla), tecnologia assistiva (adequação do mobiliário escolar para o aluno com deficiência física) e oficina pedagógica (para o conjunto dos alunos). Esses artigos traduzem bem a contribuição das investigações e práticas dos autores e de seus grupos de pesquisa.

O livro merece ampla divulgação, dada a riqueza das contribuições que apresenta para a área de educação e para as questões mais específicas da educação escolar de pessoas com deficiência. Os artigos são muito bem redigidos e estruturados, apoiados em bibliografia pertinente e atual e nas atividades de pesquisa dos docentes. A diversidade de temas e abordagens assegura uma visão ampla e fundamentada das demandas e perspectivas educacionais das diferentes áreas de necessidades especiais. Tem-se, em síntese, um rico painel de contribuições da Educação Especial para a construção de uma escola democrática.

Júlio Romero Ferreira
Docente aposentado
UNIMEP

Apresentação

É com muito entusiasmo que apresentamos o livro *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. Ele é produto de material organizado pelos docentes do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, campus de Marília, para um curso de especialização de Formação de Professores em Educação Especial, oferecido para os professores da rede municipal de ensino do município de São Paulo.

O Departamento de Educação Especial tem uma longa história na produção científica em Educação Especial bem como ação política e educacional junto a pessoas com deficiência. Sua trajetória de mais de trinta anos de atuação e compromisso com a área de Educação Especial lhe permitiu construir uma marca de respeitabilidade e seriedade. Sua abordagem focada na construção social da deficiência pode influenciar fortemente o pensamento nacional, seja através da formação de professores em curso de graduação, seja através da formação de pesquisadores, a partir da linha de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação.

O caráter interdisciplinar da formação departamental impulsionou a análise da deficiência em suas múltiplas dimensões - bio-psico-social - mas, ao mesmo tempo, o vínculo com a educação exigiu que estas reflexões se apresentassem fincadas fortemente no compromisso com os processos educativos em diferentes âmbitos: na escola, nas instituições, nos serviços de apoio, na comunidade, na profissionalização, em hospitais e, inclusive, na família.

Ao se apresentar no Brasil a discussão sobre Inclusão Escolar, embora esta discussão viesse revestida de “novidade”, as produções provenientes de Marília já vinham anunciando a incorreção de processos de exclusão a que estes sujeitos estavam submetidos, nas diferentes áreas de sua atuação. Se há a compreensão teórica da importância de construção de processos inclusivos, ao mesmo tempo, deve-se ter especial cautela ao falar deles e das diferenças que constituem as deficiências, uma vez que estão implicados aí fenômenos complexos que não se limitam à presença de patologias e de limitações daí decorrentes.

Sem abrir mão do conhecimento específico exigido para proporcionar o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, os docentes do departamento se engajaram fortemente na discussão nacional sobre inclusão escolar e, junto a outros colegas acadêmicos, ampliaram seu horizonte de atuação, no sentido de levar à educação os fundamentos e conhecimentos da educação especial. Estes foram revistos e representam as

contribuições acumuladas para que *realmente* a escola possa se tornar inclusiva, incorporando os alunos com deficiência ao seu cotidiano pedagógico e oferecendo a eles as respostas educacionais que lhes permitirão o acesso à cultura escolar, social e histórica, cujo domínio constitui a emancipação humana em toda sua dimensão.

São esses elementos que se farão presentes nos diferentes capítulos deste livro. Fruto do acúmulo de muitas reflexões, realizadas em diferentes instâncias, de caráter interdisciplinar, reunindo pesquisadores da área da pedagogia, da psicologia, da fisioterapia, da terapia ocupacional, da fonoaudiologia, da genética e do serviço social, traz diferentes luzes na interpretação da condição da deficiência e da inclusão escolar. Os capítulos reafirmam a opção pela inclusão escolar, mas o fazem sem negar a educação especial e suas contribuições inquestionáveis para que possamos combater a exclusão oculta que vem ocorrendo internamente na escola, quando são desconsideradas as necessidades específicas daqueles com deficiência.

Frente a variedade e multiplicidade dos capítulos, organizamos o livro em duas partes: a primeira, que trata dos pressupostos teóricos que sustentam a idéia de diversidade e inclusão e, também, que trata da constituição bio-psico-social da deficiência; a segunda, que trata das questões educacionais e de acessibilidade, focando a discussão nos processos de escolarização e nas adequações necessárias para que se garanta o pleno acesso e participação da pessoa com deficiência em contextos comuns da vida escolar ou social.

Embora os capítulos sejam bastante diferentes em suas composições, convergem para um ponto específico: dar fundamentos teóricos e metodológicos para que a escola encontre caminhos concretos para sua constituição que se pretende inclusiva. Assim, o leitor não encontrará relatos de pesquisa, embora as idéias aqui apresentadas estejam fortemente ancoradas no trabalho científico-acadêmico dos autores que compõem a obra. Serão encontradas reflexões direcionadas para a prática educacional e para o contexto escolar, uma vez que o fato gerador de toda a obra foi, exatamente, um curso de formação para professores.

Nossa expectativa é que possamos estabelecer um diálogo, forte e profícuo com o leitor, que em sua leitura irá traçando concordâncias e discordâncias, permitindo, desta forma, que o conhecimento científico avance e que façamos diferença na constituição de uma escola inclusiva, portanto, democrática, diversa e para todos.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Sadao Omote

Claudia Regina Mosca Giroto

Parte 1

A constituição bio-psico-social da deficiência

Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva

Sadao Omote

O Homem fez opção muito cedo, na sua história evolucionária, para viver em coletividade, e a vida coletiva vem sendo contínua e progressivamente aperfeiçoada, no decorrer dos milênios. Dos bandos relativamente pequenos, no início, às sociedades globalizadas de hoje, as coletividades humanas envolveram-se por meio de revoluções talvez as mais espetaculares. Às leis naturais de sobrevivência, tanto coletiva quanto individual, foram somando-se regras fundadas em ideologias, muitas vezes apenas para aumentar o privilégio dos mais fortes, mas outras vezes também para a proteção dos mais fracos, em aparente oposição às leis fundadas na natureza animal do ser humano.

Nessa longa caminhada, a oposição entre o individual e o coletivo marcou um modo de equacionamento de algumas das grandes questões e a organização dos respectivos conhecimentos em construção. As sociedades humanas vêm progressivamente reduzindo essa oposição, procurando uma visão integrada entre os pólos aparentemente opostos. Na verdade, a *diversidade* ou a *variabilidade intra-específica* e as *diferenças interindividuais* se constituem, do ponto de vista natural, em um enorme patrimônio para a humanidade. As diferenças individuais – em especial a sua expressão e as reações sociais diante delas – correspondem a um dos fenômenos mais importantes para a compreensão da dinâmica da vida coletiva. Ao mesmo tempo em que podem representar a infinita possibilidade de o Homem adaptar-se às diferentes demandas do meio, podem trazer igualmente à memória dificuldades de todas as ordens, para conciliar as tendências individuais e o seu ordenamento para viabilizar a vida coletiva.

As pessoas são diferentes umas das outras em atributos, comportamentos e tendências a ações. Tais diferenças resultam de diferentes fontes ou estão associadas a diferentes condições. Podem fazer parte da variação natural que decorre do rico patrimônio genético da espécie humana. Podem resultar de condições transi-

tórias, duradouras ou definitivas, tais como a idade cronológica, gênero, variáveis psicossociais e socioeconômicas, cultura e etnia. Especialmente relevantes, para os propósitos da presente discussão, são as diferenças que resultam de patologias, congênitas ou adquiridas posteriormente.

Embora a ampla variabilidade das mais diversas características seja um importante patrimônio natural da humanidade, é preciso considerar que, do ponto de vista natural, nem todas as diferenças apresentadas pelas pessoas são vantajosas. Algumas diferenças são intrinsecamente vantajosas e outras, desvantajosas. A complexidade do fenômeno das diferenças se amplia, ao se levar em conta que o caráter vantajoso ou desvantajoso de muitas diferenças não é inerente ao atributo em si mesmo, mas depende da relação que elas guardam com o meio. Se a diferença representa uma qualidade importante para o funcionamento adequado ou eficiente do portador, será mais ou menos naturalmente considerada vantajosa. Isso pode ser determinado pelo ambiente tanto físico quanto psicossocial, construído pelo homem. Portanto, uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em um outro ambiente.

Pode-se admitir que algumas características são intrinsecamente vantajosas, uma vez que podem favorecer a adaptação ou a sobrevivência de seus portadores, face às demandas relativamente constantes e imutáveis do meio ou talvez até independentemente das demandas do meio. Deve-se também admitir que há características intrinsecamente desvantajosas. Assim, do ponto de vista dos processos naturais, as diferenças e a diversidade apresentadas pelas pessoas podem ser funcionais ou não, em diferentes extensões e em diferentes situações.

Toda essa variedade de características, vantajosas ou desvantajosas intrinsecamente ou de acordo com as demandas do meio, pode originar-se da variabilidade própria da espécie humana, de alterações ocorridas no organismo (mutações, patologias, traumatismos etc.) e de variações no ambiente (físico-químico, psicossocial e etnocultural). Por conseguinte, ao se falar em diversidade, está-se falando igualmente de diferenças que derivam de processos patológicos, os quais podem ser profundamente degenerativos e incapacitantes, não representando nenhuma forma de vantagem para as pessoas acometidas nem para seus pares, sob perspectiva nenhuma. A extensão em que diferenças dessa natureza podem limitar o indivíduo é ampla, chegando eventualmente a confinar o seu portador a uma vida vegetativa. Não podem ser vistas, entretanto, como obstáculos inevitáveis à vida normal de seus portadores; nem podem ser consideradas necessariamente como fontes potenciais para o desenvolvimento de todos – seus portadores e aqueles que

com estes convivem. Tudo isso dependerá de novas conquistas do homem, na sua busca incessante de novos conhecimentos e de novas tecnologias.

Até aqui tratamos da diversidade e das diferenças como fenômenos naturais. No entendimento correto da diversidade e das diferenças humanas, há necessidade de direcionar o foco de atenção para a maneira como o homem lida com elas. A existência de infinitas diferenças entre as pessoas é universal e não estranhemos, em princípio, a sua ocorrência. Possivelmente causariam estranheza as semelhanças excessivas entre duas ou mais pessoas. Algumas diferenças também causam estranheza especial. Não é a sua ocorrência rara nem a sua visibilidade imediata, mas é a possibilidade de romper com o esperado e de quebrar a expectativa que pode causar o espanto.

A combinação de determinadas qualidades que as pessoas julgam como sendo uma incongruência causa especial estranheza e pode mobilizá-las a buscar meios de redução ou eliminação dessa dissonância, sentida como cognitivamente desconfortável. Assim, pode não ser bem aceita a possibilidade de uma criança deficiente mental ser bonita e esperta, uma pessoa surda ser atenta e eloquente, na sua comunicação, um cego agitado e hostil, e assim por diante.

A Dimensão Social das Diferenças

A história da humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados diversos tratamentos, no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes. A homossexualidade, a prostituição, a cegueira e a bruxaria são alguns desses exemplos. As terríveis cicatrizes e mutilações resultantes de luta em batalhas podem levar os seus portadores, em tempos de guerra, à posição privilegiada de heróis, e a serem admirados e valorizados. Contudo, em tempos de recessão e dificuldades, após o término da guerra, podem perder seus privilégios e sofrer segregação e exclusão.

Os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares, em diferentes circunstâncias. O significado

efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. Até mesmo atos que, à primeira vista, parecem universalmente abomináveis, dentro de qualquer sistema de crenças, como os assassinatos, podem receber interpretações diametralmente opostas, dependendo de quem é o ator e/ou quem é a audiência e/ou as circunstâncias nas quais ocorre o julgamento¹.

De um modo geral, esses três elementos são componentes essenciais do processo de caracterização de um atributo ou comportamento como uma diferença abominável. Entretanto, particularmente no caso de comportamentos, pode haver necessidade de se levar em conta igualmente dois outros elementos: o alvo e a extensão do eventual dano causado. A conjugação desses fatores faz com que o mesmo ato receba interpretações tão díspares quanto aquelas atribuídas à ação que ainda hoje certamente está marcadamente presente na mente das pessoas: o seqüestro de aviões de passageiros, pelos terroristas, para arremessar-se com eles contra o World Trade Center. Ao mesmo tempo em que milhares de pessoas, horrorizadas e incrédulas, assistiam atônitas à cena, exibida à exaustão por vários canais de televisão no mundo inteiro, cena essa que talvez nem efeitos especiais de nenhum filme-catástrofe tenha conseguido criar, de torres gêmeas vindo abaixo em meio a nuvem densa de poeira e fumaça e, possivelmente, sob estrondo ensurdecedor, havia outras tantas pessoas com a mais sincera expressão de júbilo, com as ruas tomadas por crianças, mulheres e adultos, civis e militares, em grande comemoração, como aquela que só se vê diante de grandes conquistas nacionais que levam as multidões a se esquecerem, por um momento, das enormes dificuldades enfrentadas cotidianamente. Neste caso, a magnitude tanto do luto quanto do regozijo só é compreensível se levarmos em conta também o alvo do atentado e a extensão do dano causado ao destinatário da ação.

Na compreensão de atributos e comportamentos que podem levar os seus portadores ou atores ao descrédito social, é indispensável ampliar o campo visual e examinar rigorosamente todo o contexto no qual essa ocorrência se verifica. O exame da natureza do próprio atributo ou comportamento, como se o desvio fosse propriedade inerente a eles, pode levar o estudioso a conclusões profundamente equivocadas. Com essa análise descuidada que ignora a dinâmica sociocultural, o estudioso pode, por exemplo, interpretar equivocadamente como erro de diagnóstico o desencontro crônico que se verificou, nas décadas de 70 e 80 do século

1 Deve-se apontar que alguns atributos e comportamentos parecem ser quase universalmente abominados. São, por exemplo, as deformidades craniofaciais, infanticídio e incesto.

passado, nas escolas públicas brasileiras, entre os critérios de elegibilidade à classe especial para deficientes mentais, claramente expressos em documentos legais, e as características de alunos encaminhados a esse recurso de educação especial. As ocorrências dessa natureza precisam ser tratadas não como erros ou equívocos, mas como fenômenos que fazem parte integrante dos processos de percepção e relações interpessoais que envolvem os portadores daquelas condições. Significa que os julgamentos que a audiência faz da deficiência precisam ser tratados como parte do fenômeno social das deficiências, como repetidas vezes reiteramos.

Essa compreensão é especialmente necessária, considerando que, contrariando aparentemente a lógica dos processos naturais, nem todas as condições que limitam expressivamente o seu portador recebem a interpretação de algo especialmente desvantajoso. Do mesmo modo, uma condição que não implica nenhuma limitação natural, como a extrema feiúra ou a cor da pele, pode ser interpretada pela audiência como desvantajosa e levar os seus portadores ao descrédito social e eventual exclusão. Assim, é necessário que se levem em conta as consequências sociais que resultam da limitação ou da posse de alguma característica considerada desvantajosa; é preciso que se examine a construção social do desvio.

Modelos de estudo das deficiências

A maneira como a deficiência é concebida e tratada se constitui em uma importante condição para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências. Uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a uma pessoa, pode ser tratada como uma deficiência ou não, dependendo da concepção adotada. Portanto, no estudo das deficiências, é necessário que se tenham em vista a concepção que orienta a pesquisa e as práticas de intervenção, a produção de conhecimento e a sua aplicação.

Há muitos modelos que podem ser identificados nas nossas práticas em relação ao estudo das deficiências e ao atendimento de pessoas com deficiência. Esses modelos se baseiam em duas tendências bastante distintas: abordagem centrada na pessoa deficiente e abordagem centrada no meio. Na abordagem centrada na pessoa deficiente, considera-se que os fatores orgânicos, como lesões e malformações, congênitas ou adquiridas, se constituem em causas primárias da deficiência. Na abordagem centrada no meio, os fatores ambientais, como a miséria e pobreza, estimulação e tratamento inadequados, e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal, são tratados como sendo causas primárias das deficiên-

cias. A maioria dos modelos de estudo das deficiências adota ambas essas posições, alguns com mais ênfase nas causas orgânicas e outros com mais ênfase nas causas ambientais. A visão interacionista entre fatores constitucionais e ambientais certamente representa a abordagem predominante, na atualidade. O estudo de concepções sobre as deficiências, realizado junto a acadêmicos dos cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia, evidenciou que a visão interacionista era a predominante entre esses futuros profissionais da área de saúde. Adicionalmente, os estudantes de Terapia Ocupacional apresentaram também altos escores de concepção social de deficiências (MAIA, 2007).

É importante notar que, mesmo levando em conta os fatores ambientais, inclusive os do meio social, os modelos de estudo das deficiências consideram a deficiência como uma condição inerente à pessoa identificada e tratada como deficiente, já que as limitações, dificuldades ou inadequações são apresentadas por ela. Entretanto, não são limitações, dificuldades ou inadequações quaisquer que são reconhecidas como deficiências. Há, nesse aspecto, a concorrência de fatores de outra ordem, não relacionados diretamente com características comportamentais ou atributos do indivíduo deficiente, que acabam por definir a deficiência. Dentre tantas limitações, dificuldades ou inadequações, algumas são tratadas como deficiências, em função de algum critério. A escolha de uma condição como sendo deficiência depende da importância que a coletividade, num determinado momento histórico, atribui a determinadas competências. Se estas forem afetadas, as condições funcionalmente relacionadas a elas têm grande probabilidade de serem tratadas como deficiências.

Essas competências não são igualmente valorizadas em diferentes épocas e por diferentes grupos, nem estão relacionadas necessariamente à sobrevivência ou à qualidade de vida das pessoas individuais e da coletividade. Por conseguinte, em última instância, a caracterização de uma condição como deficiência ou não depende de critérios antes políticos que científicos ou técnicos. Nessa perspectiva, Becker (1977) salienta que os desvios não podem ser explicados pelos fatores orgânicos ou pelos fatores sociais; eles são criados pela sociedade. Segundo esse autor, “os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio” (p. 60).

Apenas a título de exercício de raciocínio, na perspectiva de Becker, considere o leitor a seguinte ponderação. Parece inquestionável que a privação da visão limita muito acentuadamente a pessoa cega. Mais ainda, essa limitação parece ser uma decorrência rigorosamente natural da própria cegueira. Admitamos, porém, que possa existir um mundo dos cegos. Nesse mundo, quem tiver um olho será rei? Certamente o mundo dos cegos seria construído de maneira a prescindir da

visão, de tal sorte que a condição de ser vidente não traria nenhuma vantagem em especial. Ao contrário, corre-se o risco de algum vidente que vier de outro mundo ser tratado como um desviante em função do seu funcionamento diferente e do modo de interação com o meio, talvez incompreensível para os nativos cegos. A visão tem tamanha importância na nossa vida, porque construímos o nosso mundo orientado em grande extensão por pistas visuais.

Continuando o raciocínio, o que ocorreria com uma pessoa que fosse desprovida de um outro sentido, digamos o olfato? Embora possamos imediatamente reconhecer algumas limitações que podem resultar da privação do olfato, parece rigorosamente natural que essa condição não impõe ao seu portador desvantagens de tal ordem a requerer tratamento especial, submetendo-o a intervenções especializadas. Agora, acompanhe-nos o leitor na seguinte suposição. Se, por alguma razão, o homem tivesse privilegiado o sentido do olfato para construir e organizar o seu mundo, de maneira que os principais indicadores para fins de comunicação, organização do espaço de convívio, educação etc. fossem olfativos e não visuais, qual seria a situação da pessoa desprovida do olfato? E a daquela desprovida da visão? A inexistência de classe especial para deficientes olfativos não é mera decorrência do fato de o sentido do olfato ter naturalmente menos importância que o da visão ou da audição.

As limitações são apresentadas por pessoas específicas. Tais limitações podem afetar ou não os seus portadores a funcionarem de modo competente, na sua comunidade, em função da valorização que é feita das competências afetadas. Há um outro ingrediente a ser acrescentado a esse quadro. Mesmo que as limitações impostas pelas condições como a cegueira ou a surdez impliquem acentuada desvantagem, por comprometerem competências altamente valorizadas e exigidas, nos diferentes espaços sociais, a extensão em que seus portadores podem funcionar de modo adequado e competente depende, em grande medida, das respostas da coletividade face à existência de pessoas assim acometidas.

A história da humanidade é rica em exemplos, em todos os tempos e em todos os cantos do mundo, de busca da superação de limites impostos pela natureza do homem e, em particular, por condições incapacitantes que vitimam parte da população. O desenvolvimento de recursos, desde os artefatos simples até os de tecnologias avançadas, é uma notável resposta do homem às suas limitações.

A visão interacionista das deficiências e o ponto de vista de Becker acerca da construção de desvios são essenciais para o entendimento dos princípios que norteiam a educação inclusiva. Na medida em que o discurso sobre a inclusão se institucionalizou no nosso meio, no decorrer dos últimos dez anos, algumas

importantes mudanças ocorreram na nossa concepção sobre as deficiências. Uma consequência altamente positiva, que pode contribuir para uma reforma radical no modo de enfrentamento das dificuldades manifestadas por escolares, diz respeito à mudança no foco de atenção. Tradicionalmente, sempre que se planeja alguma forma de intervenção em busca de solução para problemas apresentados por alunos, estes têm sido o foco principal senão único de atenção, por se entender que é neles que se encontram as dificuldades, limitações ou inadequações. O discurso da inclusão está redirecionando esse foco para o meio, que deve ser o alvo de intervenções para adequá-lo às necessidades de cada aluno.

Esse novo olhar precisa ser acompanhado com muita atenção. A preocupação excessiva em tirar o foco de atenção, que recaía sobre o deficiente, pode conduzir-nos ao erro de procurar intervir apenas no meio, entendendo que somente ele precisa ser modificado e adaptado, para poder acolher as pessoas com toda e qualquer diferença, independentemente da sua origem e natureza. Evidentemente, o ambiente – seja ele físico-arquitetônico, psicossocial ou sociocultural – precisa adequar-se para incorporar pessoas com toda a variedade de diferenças, em suas características. Por outro lado, é imprescindível também o empenho no sentido de cada uma das pessoas, equacionando convenientemente as diferenças que possa apresentar, seja capacitada para adequar-se às demandas do meio.

Em vez de ênfase quase exclusiva na capacitação do indivíduo, como era comum no passado recente, ou nas adaptações e adequações do meio, como por vezes parece sugerir a tendência atual, necessitamos encontrar um equilíbrio entre essas tendências. Esse equilíbrio precisa ser bastante dinâmico, variando amplamente na extensão e no nível de capacitação do indivíduo ou de adequações do meio, de conformidade com a natureza das limitações ou dificuldades que cada pessoa apresenta e com as demandas que a atividade ou o meio impõem.

Uma história da Educação Especial

No decorrer dos milênios de evolução e aperfeiçoamento da vida coletiva, o Homem adotou diferentes formas de se lidar com a presença de indivíduos com deficiências ou diferenças expressivas em alguma característica considerada importante em cada época. Esse tratamento possui uma longa história, desde as formas extremas de exclusão, como a eliminação física ou abandono, até as formas atuais em que se luta para pôr em prática a política de inclusão. Essa longa caminhada se caracteriza pela progressiva humanização do tratamento destinado a de-

ficientes, reconhecendo-lhes as mesmas qualidades humanas de qualquer pessoa e, conseqüentemente, os mesmos direitos de que goza qualquer cidadão.

As sociedades humanas, na sua história de aperfeiçoamento da vida coletiva, vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde os tempos remotos. Exceto em algumas partes do mundo, em que ainda prevalecem governos totalitários ou reina a miséria absoluta, a qualidade de vida das populações vem melhorando progressivamente, revelando-se na forma de aumento na liberdade e longevidade, e de acesso crescente às variadas oportunidades e facilidades. Do mesmo modo, o atendimento aos deficientes e outras categorias de pessoas com incapacidades temporárias ou permanentes vem modificando-se progressivamente, desde as formas extremas de exclusão até aquelas que podem ser consideradas inclusivas. Podem ser identificados, na história de tratamento de pessoas deficientes, três modos relativamente distintos de atendimento, em função da natureza de serviços prestados. Caracterizam-se como paradigma de institucionalização, paradigma de serviços e paradigma de suporte (ARANHA, 2000).

Os primeiros serviços organizados e relativamente sistematizados para atender a pessoas deficientes fundamentavam-se na idéia de que elas seriam mais bem protegidas e cuidadas em locais especialmente destinados para elas, separadas de seus familiares e da comunidade. A colocação e a manutenção em instituições totais, em cujo interior eram realizadas todas as atividades, eram práticas iniciais consagradas como atendimento especializado a pessoas deficientes. As concepções e práticas que amparavam esse tipo de atendimento são identificadas como *paradigma de institucionalização*.

Não tardaram críticas à institucionalização total de deficientes, considerando que não deveriam ser privados do convívio com seus familiares. Como alternativa para a segregação total, foram criadas instituições com regimes parciais, que permitiam a seus internos passar apenas parte do dia em atendimento especial, permanecendo o resto do tempo com suas famílias. As instituições, com novos formatos, em regimes de semi-internato e de externato, passaram a oferecer programas de treinamento que capacitassem os deficientes para o convívio na sociedade. Ampliaram-se bastante os atendimentos destinados a pessoas deficientes, com tal propósito. Essa prática caracteriza o *paradigma de serviços*.

O *paradigma de suportes* foi paulatinamente esboçado como decorrência mais ou menos natural da evolução do paradigma de serviços. A intenção era preparar o deficiente para o convívio na sociedade e, para fazê-lo, paradoxalmente ele era segregado em ambiente restrito e especial. A crítica ao modelo integracionista conduziu à construção de novas concepções e práticas, no sentido de se garantir

a participação contínua de pessoas deficientes nas principais atividades e espaços sociais comuns da sua comunidade. A evolução dos modos de enfrentamento das diferenças tidas como desvantajosas, e das deficiências, em particular, levou finalmente à compreensão de que, em vez de isolar os portadores dessas condições, a sua presença e a participação nos principais segmentos da sociedade deveriam ser preservadas. Supõe-se que tanto os deficientes quanto os demais membros da comunidade ganham em seu desenvolvimento pessoal e social, com essa convivência.

Essa abordagem implica obrigatoriamente ações que visam a capacitar o deficiente para o convívio na comunidade, no desempenho de diferentes papéis, e, ao mesmo tempo, ações junto à sociedade, a fim de que esta se ajuste para acolher o deficiente e com ele conviver harmoniosa e o mais produtivamente possível. Precisam ser desenvolvidos suportes de toda ordem, os quais favoreçam a participação e desempenho competente do deficiente, na sua comunidade.

Certamente, a conquista maior representada pela inclusão é essa compreensão de que, para transformar em realidade o ideal de que os deficientes possam estar plenamente integrados nas suas respectivas comunidades, com seus direitos iguais integralmente respeitados, não é suficiente buscar capacitação deles. Junto com isso, devem ser realizadas ações para tornar a comunidade inteira acessível, desde seus aspectos geográfico-arquitetônicos até os socioculturais, a pessoas com as mais variadas diferenças incapacitantes, possibilitando-lhes oportunidade plena de participação como cidadãos. Significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas. Convém destacar que atender às demandas do meio se constitui em uma dessas necessidades. Sem essa compreensão, corremos o risco de praticar uma forma de assistencialismo, cuja consequência pode ser uma perigosa incapacitação social e legitimação da incapacidade assim construída.

Perspectivas atuais na Educação Especial

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunato com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse.

A escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência. Ela é para todos, é desnecessário dizê-lo. E todos precisam cumprir os mesmos objetivos, com pouquíssimas exceções determinadas pelo absoluto impedimento para a aquisição de determinadas competências decorrente de alguma condição inerente a alunos com algum comprometimento. Por exemplo, a construção da leitura e escrita é uma meta central para todos os alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, para o aluno com comprometimentos neuromotores, que impedem a necessária coordenação visomanual para o desenvolvimento da escrita manual, a caligrafia não se constitui como um objetivo a ser alcançado. Pode-se alcançar a meta de construção da escrita por meio, por exemplo, do teclado de computador ou máquina de datilografia. Semelhantemente, a exigência da fluência na leitura pode ser adequada para o aluno cego que realiza a leitura por meio do braille.

As mudanças que se verificaram na educação brasileira, na última década, expostas sobretudo na forma de discursos acerca da inclusão, precisam ser analisadas com certo cuidado. A legislação brasileira assegura o direito à educação para todas as crianças e jovens em idade escolar, e estabelece como dever do Estado prover ensino gratuito para todos eles, indiscriminadamente. Todavia, a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos.

Além das condições precárias de ensino, em termos infra-estruturais, a escola pública, descontando algumas ilhas de exceções, apresenta uma persistente paralisia diante do desafio educacional representado pela ampla diversidade de condições com que seus alunos comparecem, incluindo não só a extensa variação nas experiências culturais e lingüísticas relacionadas às desigualdades sociais, mas ainda as dificuldades e impedimentos que resultam de inúmeras alterações expressivas nas capacidades funcionais decorrentes de patologias e outras alterações orgânicas. O resultado dessa paralisia foi, por várias décadas, o declínio progressivo na qualidade de ensino, sobretudo daquele destinado às parcelas da população mais acentuadamente desprivilegiadas. Do mesmo modo, os deficientes vêm encontrando condições extremamente adversas de ensino, na escola pública.

Um dos maiores acertos do discurso atual da inclusão refere-se ao foco de atenção nos procedimentos educacionais. Até o início da década de 90 do século passado, predominava a idéia de que, sendo os objetivos educacionais essencialmente comuns a todos os alunos, independentemente das suas condições, e admitindo que a dificuldade de um aluno era determinada por alguma característica própria dele, este deveria ser capacitado para fazer uso adequado das oportunidades oferecidas, para atingir os objetivos educacionais.

Embora as teorias de aprendizagem, independentemente do enfoque, forneçam abundantes evidências sobre a necessidade de se diversificarem as condições de aprendizagem, adequando-as para as peculiaridades e necessidades de cada aprendiz, os sistemas escolares sempre tiveram enorme dificuldade para incorporar à sua prática esses fundamentos. O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infra-estrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais.

A compreensão radical desse posicionamento e o conseqüente empenho de toda a comunidade escolar intra e extramuros, para o seu cumprimento, podem produzir uma enorme revolução na educação brasileira, já antevista e proposta em tantas reformas educacionais, mas jamais conquistada. Estamos, portanto, vivendo um momento privilegiado em que podemos conduzir as nossas práticas pedagógicas na direção da escola ideal tão sonhada e acalentada por tantos educadores, uma escola capaz de lidar com uma ampla diversidade de características e necessidades de seus alunos, uma escola capaz de prover ensino de qualidade para todos os seus alunos, uma escola capaz até de tirar proveito da presença dessa diversidade, no seu alunato. Ou, ao contrário, correremos o risco de mais uma vez ficarmos retidos na retórica, que tem sido tão cara na educação brasileira, simplesmente promovendo mudanças na terminologia e em alguns arranjos de natureza estritamente formal, senão burocrática.

A municipalização pode representar uma possibilidade de corresponder mais de perto aos princípios da educação inclusiva, na medida em que as instâncias decisórias podem estar mais próximas da comunidade atendida pela escola. Considerando uma ampla variação nas condições de vida e nas características e necessidades das populações, em diferentes regiões do país e do Estado, qualquer normatização rígida no âmbito nacional e estadual certamente reduz a direção de uma escola a adequar as condições de funcionamento às peculiaridades da comunidade atendida.

Encontrando-se as instâncias decisórias na própria comunidade assistida pelo sistema escolar, e com relativa descentralização de poder, cada escola pode buscar o modo de funcionamento mais adequado possível para as peculiaridades e necessidades dos seus estudantes e das respectivas famílias, nas questões que afetam a aprendizagem e o desempenho escolar. Com a municipalização, as instâncias decisórias podem conhecer de perto e melhor essas necessidades, responder mais prontamente às demandas que não podem aguardar trâmites burocráticos demo-

rados e personalizar mais as relações de trabalho, evitando a reificação das relações interpessoais envolvidas no desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Algumas observações em relação aos debates acerca da inclusão

Desde os meados da década de 90 do século passado, sobretudo com a popularização da Declaração de Salamanca, firmada em 1994, na Espanha, algumas idéias sobre a inclusão se introduziram rapidamente em alguns setores da sociedade brasileira. Em alguns meios, como o da Educação, os princípios contidos naquele documento foram prontamente incorporados e muitos vocábulos passaram a fazer parte do repertório dos educadores. Esse pronto acolhimento do discurso da inclusão pelos educadores brasileiros pode sugerir que estava dormente a consciência coletiva sobre a imperiosa necessidade de uma revolução radical, na Educação, colocando de vez em prática os ideais democráticos tão acalentados nos discursos tanto acadêmicos quanto oficiais da educação brasileira. Pode também representar a adoção um tanto impensada de um discurso politicamente correto e de retórica impecável, o que talvez não deixe de ser algo sedutor para os educadores que sofrem com resignação o estado depauperado da educação brasileira.

A construção da educação inclusiva implica uma revisão radical de alguns dogmas e reorganização de práticas educativas. A facilidade com que certos fundamentos da inclusão têm sido verbalizados e algumas divergências ocorridas na interpretação dos preceitos da educação inclusiva recomendam chamar a atenção do leitor para os seguintes pontos.

1. A inclusão não teve início na década passada, nem aparece como uma alternativa em relação à integração. Na verdade, as sociedades humanas vêm-se tornando progressivamente inclusivas, há séculos. O resultado disso é a universalização dos direitos de cidadão, com inúmeras conquistas por parte das minorias, em diferentes partes do mundo, embora ainda persistam muitas desigualdades sociais e discriminações inaceitáveis em função do gênero, etnia, religião, posse de riquezas, condutas não convencionais, posse de patologias etc. Os princípios da normalização, propostos em fins da década de 50 do século passado, e a sua operacionalização, na forma de integração, constituíram-se em alicerces essenciais para a construção da proposta de inclusão. Os movimentos integracionistas passaram por avaliações e sofreram severas críticas, no passado recente, o que nos conduziu mais ou menos

naturalmente à proposição das idéias compiladas na proposta de inclusão. Entretanto, os princípios da normalização e da integração não estão sepultados. Na educação inclusiva, o foco de atenção não recai exclusivamente sobre o meio. Além de buscar os recursos que sejam adequados para as necessidades de cada aluno deficiente, este também precisa ser alvo de intenso empenho para adequar-se às demandas do meio. Ser capaz de funcionar como a maioria das pessoas da sua comunidade, fazendo uso dos recursos comuns, é evidentemente uma meta importante. Tanto cada comunidade necessita adequar-se à presença de pessoas com acentuadas diferenças, que impõem o uso de recursos diferenciados, quanto cada pessoa deficiente, ou não, deve envidar todos os esforços para aproximar-se do modo de vida da maioria da população. Portanto, a inclusão é uma continuação natural dos movimentos anteriores, incorporando os acertos e modificando ou rejeitando os desacertos das experiências anteriores (OMOTE, 1999).

2. Na defesa apaixonada da inclusão, tem sido veiculada a idéia de que ser diferente é normal. Evidentemente, as infinitas diferenças que fazem parte da variabilidade intraespecífica do homem são rigorosamente normais. Porém, as diferenças altamente incapacitantes que resultam de patologias não são diferenças quaisquer, uma simples variação do normal. Requerem, muitas vezes, atenção diferenciada e tratamento altamente especializado, não dispensados a pessoas comuns. A idéia de que toda e qualquer diferença faz parte da normalidade pode sugerir que não faz sentido o investimento em pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias para prevenir a ocorrência dessas patologias ou reduzir o sofrimento de pessoas acometidas por elas e com graves seqüelas incapacitantes. Da mesma maneira, as grandes diferenças que resultam de desigualdades sociais não podem ser tratadas como variações da normalidade, sob pena de não se combaterem as desigualdades sociais. O que não se pode permitir é o tratamento dessas pessoas com diferenças altamente incapacitantes como sendo anormais, privando-as de direitos e de oportunidades, que lhes podem permitir construir a vida mais digna e plena possível, como um cidadão. As patologias incapacitantes e as desigualdades sociais, que devem ser combatidas, fazem parte da vida normal nas condições atuais das sociedades humanas, mas as suas conseqüências deletérias não podem ser tratadas como uma simples variação da normalidade.
3. Nos debates sobre a educação inclusiva, tem sido dada ênfase à colocação de todas as crianças, sem exceção nenhuma, em classes de ensino comum,

independentemente da natureza e do grau de comprometimento que possam apresentar. Há, entretanto, uma parcela de crianças e jovens com tal grau de comprometimento, resultante, por exemplo, de deficiência mental severa e profunda² ou de múltipla deficiência, que simplesmente não tem possibilidade nenhuma, pelo menos dentro das condições atuais de recursos didático-pedagógicos e de tratamento na área da saúde, de tirar proveito das oportunidades representadas pela participação em classes de ensino comum³. As suas necessidades atuais são outras e devem ser atendidas em outros serviços, especializados e destinados a usuários com tais necessidades e características. Alegam-se, por vezes, os benefícios representados pela oportunidade de convívio social com outras crianças, ainda que aquelas não tenham condições de beneficiar-se da atividade escolar oferecida em classes de ensino comum. De fato, a oportunidade de amplo convívio entre as crianças, independentemente das diferenças que possam apresentar umas em relação a outras, inclusive algumas com diferenças altamente incapacitantes, pode ser uma experiência bastante rica para todas elas. As comunidades, em especial o poder público local, precisam criar espaços e programas que favoreçam esse convívio, não entregando mais esse compromisso para a escola de ensino comum, a qual deve ter como objetivo precípuo a escolarização. Devemos reconhecer que nem todas as crianças e jovens podem ser escolarizados, em função do grau e natureza de comprometimento. Aliás, justamente a defesa da inclusão exige que atendimentos alternativos sejam oferecidos a eles, provendo serviços de qualidade capazes de atender as suas necessidades especiais, que não podem ser atendidas supridas em classes de ensino comum. Não se pode permitir, em nome da inclusão, alienar deles o direito ao serviço de qualidade para o atendimento de suas necessidades específicas, para cuja realização os recursos de classes de ensino comum forem absolutamente inadequados.

2 Pela terminologia atual, deveria ser *deficiência intelectual*, mas este velho e bom nome designa com maior precisão o quadro de comprometimento a que estamos nos referindo.

3 Isto não significa que crianças e jovens com tal grau de comprometimento estejam colocados definitivamente à margem das atividades escolares. Novos conhecimentos e tecnologias em construção poderão abrir novos horizontes de possibilidades. Há algumas poucas décadas atrás, era quase inconcebível para muitos professores e pais a idéia de alfabetizar crianças com síndrome de Down ou com paralisia cerebral. Hoje, é amplamente aceita e praticada a possibilidade de escolarização de crianças com tais quadros, como resultado mais de mudanças na mentalidade e nas atitudes que das tecnologias.

4. Uma outra idéia que marca fortemente os debates em torno da inclusão escolar é a necessidade de aprenderem juntos. É marcante a ênfase que se dá à aprendizagem na diversidade. Evidentemente, tudo isso é altamente positivo para todas as pessoas que participam desse encontro em busca da aprendizagem escolar. Várias teorias psicológicas recomendam isso, para a formação do cidadão. Novamente, pode ser conveniente tratar desse princípio com um pouco de relativismo. A escola pode oferecer o convívio e a aprendizagem conjunta a todos os seus alunos, mas dentro disso, sob certas circunstâncias ou para a consecução de certos objetivos educacionais, pode ser conveniente compor subgrupos específicos, em função de necessidades, particularidades ou dificuldades especiais, da mesma forma que as aulas de reforço ou o ensaio da fanfarra podem não se destinar a todo o corpo discente de uma escola. A obediência cega ao princípio da aprendizagem na diversidade, que deve ser valorizado e respeitado, pode levar a uma situação paradoxal de, em nome da inclusão, privar alguns alunos com necessidades especiais de terem acesso a oportunidades adequadas de aprendizagem. O que deve ser combatido é a separação baseada apenas na categoria arbitrariamente definida e na qual o aluno é encaixado, independentemente das suas necessidades e possibilidades. Se, em algumas atividades do currículo escolar a ser desenvolvido em conjunto, em classes de ensino comum, alguns alunos apresentam dificuldades de tal ordem que requerem instrução em separado, com estratégias e recursos diferenciados não eficientemente aplicáveis em contexto de classe de ensino comum, então não deve haver impedimentos para que sejam oferecidas a esses alunos condições mais adequadas de aprendizagem e realização de tais atividades. O ambiente integrado não implica necessariamente realizar todas as atividades em conjunto. O ensino inclusivo pressupõe condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que freqüentam as classes de ensino comum, independentemente das suas diferenças ou necessidades especiais. Por conseguinte, a possibilidade de divisão em grupos menores para determinadas atividades de aprendizagem ou mesmo instrução rigorosamente individualizada não podem ser descartadas do rol de possíveis recursos com que o professor pode contar, para o ensino inclusivo.

À guisa de conclusão

A educação inclusiva não implica, na verdade, nenhuma idéia nova em especial. Ela exige a revisão de alguns dogmas e crenças acerca da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, acima de tudo, uma reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula. Conceitos antigos, lembrados constantemente nos discursos acadêmicos e políticos sobre a educação, que nunca puderam ser efetivamente praticados, precisam encontrar condições para a sua concretização, especialmente no plano da construção das políticas públicas, da gestão de recursos, em geral, e dos recursos humanos, em particular, e das atividades didático-pedagógicas e relações interpessoais nas salas de aula.

Os conhecimentos necessários para a educação inclusiva estão postos. Um grande desafio que se nos apresenta é o da utilização criteriosa de todo o arsenal de recursos especiais desenvolvidos, visando à provisão de ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. Devemos estar especialmente atentos para que não se utilizem os recursos especiais para promover ou justificar a exclusão e legitimá-la institucionalmente, como se fez no passado recente.

Tal desafio, à primeira vista aparentemente incongruente, é o de uso irrestrito e criterioso de recursos especiais de ensino. É o ensino especializado na educação inclusiva! São a presença e o lugar definido da Educação Especial para que a educação inclusiva se realize plenamente! Exposto dessa maneira, o problema parece muito simples. Todavia, a sua solução é uma questão antes política que didático-pedagógica e científica. Depende da vontade geral e política não só de governantes e altos dirigentes, mas de todas as pessoas da comunidade escolar intra e extra-muros. Se, de fato, queremos construir a educação inclusiva, superando a barreira da retórica e da simulação, então é hora de fazemos a revisão de velhos dogmas, crenças e práticas, um grande mutirão para essa revisão.

Tudo isso recomenda a necessidade de que os investimentos e as medidas tomadas não se restrinjam aos recursos infra-estruturais e didático-pedagógicos, nem à capacitação formal de professores e gestores da educação. Além disso, é preciso um enorme empenho para promover a transformação radical em algumas crenças, atitudes e expectativas associadas ao ensino e aprendizagem, sobretudo de crianças e jovens pertencentes a minorias tradicionalmente excluídas. Toda a comunidade escolar necessita estar sensibilizada e orientada para a construção de uma cultura inclusiva, no interior das instituições escolares. Novas gerações de

cidadãos formados nessa cultura podem ser a esperança para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva.

Referências

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000. p. 1-9.

BECKER, B.S. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MAIA, J. C. *Concepções de deficiência mantidas por discentes de Terapia Ocupacional e Fisioterapia*. 2007. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista* (Revista do Curso de Pedagogia da UFSC), v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional

*Luciana Ramos Baleotti
Maria Candida Soares Del-Masso*

Na década de 1980, o Movimento Mundial pela Inclusão Social impulsionou, na América do Norte – mais especificamente nos Estados Unidos –, iniciativas de reformulação tanto do sistema de ensino comum, quanto do de ensino especial, surgindo a proposta de educação inclusiva como parte integrante e essencial do processo de construção de uma sociedade inclusiva, “na qual todos conquistam a sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e o reconhecimento político das diferenças” (MENDES, 2001, p.9).

A profícua discussão sobre os modelos educacionais, que se deu nos anos 80, no Brasil, incorporou a compreensão da exclusão das crianças deficientes do sistema de ensino comum como parte da dinâmica social de enfrentamento de problemas educacionais encontrados pelas instituições escolares, apontando que o fracasso escolar é um dos resultados previsíveis das políticas e das concepções educacionais, originado no cotidiano da própria instituição escolar.

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao endossar a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 ((UNESCO, 1990), e ao concordar com os postulados produzidos em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), a qual envolveu noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, no período de 7 a 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca concebe que

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minoria lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, não paginado).

Essas Declarações sublinham o compromisso de universalização do ensino fundamental e a atenção específica com os alunos com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994). Tais compromissos, de cunho político, filosófico e social, foram reafirmados pelos participantes da Cúpula Mundial de Educação, na conferência mundial intitulada O Marco da Ação de Dakar - Educação Para Todos: Atingindo nossos compromissos Coletivos (UNESCO, 2000), acontecida em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Embora a educação inclusiva, de acordo com tais documentos, se refira a uma população mais ampla, ela se aplica também à clientela da Educação Especial, que historicamente sofre a exclusão e a discriminação, tanto na escola quanto na sociedade.

O sistema educacional brasileiro lançou, em setembro de 1999, as Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na concepção de uma escola integradora defendida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999, p.13). A orientação geral é a mesma do ensino fundamental, ou seja, formar indivíduos para o exercício da cidadania. As propostas contidas nesse documento objetivam a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais à rede regular de ensino. Assim, é dada maior atenção

[...] à diversidade da comunidade escolar e baseia-se no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. E essa diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só a capacidade intelectual e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e suas motivações. O que se pretende com essa atenção à diversidade é a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, e novas perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola deve buscar o respeito às diferenças [...] (BRITO, 1999, p.8).

A perspectiva acima sugere que todas as crianças têm o direito de acesso à educação, na escola da sua comunidade, uma escola aberta a todos e que não seja seletiva. A escola aberta a todos se constitui em uma escola que atenda, efetivamente, à diversidade em sua amplitude e, portanto, considere as diferenças como parte integrante da vida educacional.

Nessa perspectiva, parece haver um respeito maior por essa diversidade, no sentido de que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não precisam se adequar aos padrões escolares preestabelecidos, mas o meio é que precisa buscar alternativas para incorporar integralmente esses indivíduos, a partir de uma reestruturação do sistema educacional em direção a um sistema educacional inclusivo.

Conforme argumenta Oliveira (2004, p.79), a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova “possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para se tornar inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico”.

Em uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações em nível da equipe dirigente – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional.

Considerar as mudanças significa levar em conta as intenções, os valores, as crenças e as atitudes que permeiam o cotidiano das trocas estabelecidas entre os elementos do grupo. Nesse sentido, refletir sobre uma escola aberta à diversidade, ou melhor, sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, significa que temos que considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica como resultado das relações socialmente estabelecidas e

[...] construídas historicamente nas relações entre os homens e a natureza e onde a natureza humana e o biológico constituem o todo de uma mesma relação, possibilitando ao homem a capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e com outros homens. (CARMO, 2001, p. 44).

Julgamentos sobre deficiência, retardamento, privação cultural, desajustamento social e/ou familiar, são construções culturais elaboradas por uma sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica. Essas categorias de julgamentos sociais podem ser sobrepostas ou não às patologias cuja ocorrência independe de qualquer critério sociocultural. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, culturais, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões etc. representa uma nova concepção de homem e, do ponto de vista da interação social, constitui uma riqueza para o desenvolvimento humano (BALEOTTI, 2006).

Assim, Morin (1996) ressalta o papel importante que a diversidade e o ruído desempenham, na manutenção da vida, e seu pensamento estimula e incentiva a busca para conhecer o que nos é desconhecido, de maneira a identificar, como enfatiza o autor, a binocularidade mental para que consigamos simultaneamente focalizar a ordem e a desordem na dinâmica da vida. Transpondo essa *maneira de olhar* para nossa área de estudo, ela nos inspira a compreender o que é normal, o que é *anormal*, remetendo-nos a investigar o universo no qual o deficiente se encontra inserido.

A diversidade e a diferença fazem parte da própria história do homem e, à medida que ele se desenvolve, aprende a lidar com essas questões de modo a minimizar aspectos que interfiram na sua relação com o mundo. Apesar dessa relação, o homem se mantém um ser individual, mesmo vivendo em sociedade. Nesse sentido, estabelece-se o conflito entre o individual e o coletivo, entre as patologias individuais e as patologias sociais, abrindo espaço para a diversidade e para a diferença.

Lidar com a diferença e com a diversidade não é algo fácil; essa relação é estudada por diferentes áreas do conhecimento, empenhadas na análise dos comportamentos, desde o animal infra-humano até o ser humano, numa perspectiva de humanização.

O como reagir a uma maneira diferenciadora é o ponto-chave da situação e é onde diferem as reações entre o animal e o humano. O animal lida com a diferença, com a deficiência, na perspectiva de manutenção da espécie, e tem ações pontuais, entre as quais o abandono do animal deficiente, de sorte que este chega, muitas vezes, à morte.

Ao direcionarmos o foco de atenção para a maneira como o homem lida com a diferença, com a deficiência, a história da humanidade nos mostra que, desde os tempos remotos, os deficientes eram mantidos à margem dos acontecimentos sociais, não apenas por limitações intrínsecas à sua própria condição, mas também por limitações imputadas por uma sociedade que levava o indivíduo a uma situação de descrédito. Acreditava-se que todos os indivíduos que suscitassem repulsão ou temor, considerados como ameaças à sociedade, deviam ser afastados e confinados num espaço isolado do convívio social. As prostitutas, os indigentes, os incapazes e os deficientes eram recolhidos, para que fossem cuidados, mas, na verdade, o que se praticava era o seu isolamento e exclusão, para proteger a sociedade da desordem dos loucos, dos diferentes e dos perigos que eles representavam (BARTALOTTI; DE CARLO, 2001).

Assim, durante muito tempo, o indivíduo deficiente ficou totalmente à margem da sociedade, não sendo permitidos a ele o convívio e a participação ativa e plena, junto ao grupo social (GOFFMAN, 1988; TELFORD; SAWREY, 1988). Esse comportamento ocorreu por décadas, perpassando de geração para geração, sem reflexão e com base em conceitos hoje considerados ultrapassados acerca do deficiente e da deficiência. Contrapondo-se a esse paradigma, surge o movimento de desinstitucionalização¹, largamente difundido nos países desenvolvidos, que teve como objetivo “remover os pacientes das instituições totais e dos hospitais e trazê-

1 No Brasil, o movimento de desinstitucionalização pode ser observado na década de 1980, com a implantação dos Ambulatórios de Saúde Mental.

los para o meio social, para o convívio próximo à família ou junto dela, minimizando os efeitos negativos causados pelas instituições” (DEL-MASSO, 1984, p.12).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos deficientes institucionalizados liga-se à sua própria identidade, ocorrendo, muitas vezes, a “perda de decisão pessoal e a descaracterização do seu Eu”, conforme ressalta Goffman (1990, p.46). Corroborando a argumentação citada, Omote (1990, p.278) enfatiza igualmente que

[...] um dos grandes problemas que surge com essas pessoas deficientes está relacionado à questão da sua identidade. Alguém que não tem claramente definida a sua identidade ou desenvolveu a identidade de pessoa imperfeita e incapaz tem evidentemente inúmeras dificuldades de buscar ajustamento a diferentes meios, como a família, a escola e o mundo do trabalho.

Na análise desses comportamentos em relação ao deficiente, ao diferente, ao divergente, surgem ações que vão profissionalizando procedimentos, valores, para a humanização do indivíduo divergente. E é nessa perspectiva que começam a se estruturar as definições científicas de deficiência.

Ao apontar a questão da incapacidade e do defeito, ressaltando a importância do meio social, Vygotsky (1994) permite que a questão da normalidade-anormalidade possa ser aprofundada, estabelecendo relações entre a herança biológica e social. A anormalidade, conforme concebe o autor, decorre de um defeito. Nesse sentido,

[o] defeito provoca um desvio (irregularidade) em relação à norma, provoca o enfraquecimento de certas funções, a perturbação de órgãos, e uma reorganização mais ou menos importante do desenvolvimento global sobre novas bases. Esse novo tipo de desenvolvimento perturba o curso normal do processo de integração da criança na sociedade. A sociedade está adaptada à constituição do homem “tipo”, é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal. (VYGOTSKY, 1994, p.60).

A concepção da constituição do homem “tipo”, proposta por Vygotsky (1994), revela claramente o modelo médico da deficiência, biologicamente determinado, que considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de “saúde que perturba o curso normal do processo de integração da criança na sociedade” (VYGOTSKY, 1994, p.60).

Aqui, uma vez mais, fica evidente o relevante papel desempenhado pelo contexto social, que é o de desmitificar situações e condições em relação ao defeito, as quais vêm sendo cristalizadas, ao longo da história da humanidade.

Nessa perspectiva, é importante compreendermos a situação da pessoa estigmatizada e a situação em que ela se encontra. Assim, conforme argumenta Goffman (1988, p.137), é “[...] útil considerar o conceito de desvio a partir de diferentes ângulos, constituindo-se esse numa ponte que liga o estudo do estigma ao do resto do mundo social”.

O desvio pode ser analisado, de acordo com a concepção de Goffman (1988, 137-8), como:

[...] defeitos raros e dramáticos [...]
 [...] diferença exótica [...]
 [...] grupos minoritários [...] Em termos sociológicos, a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social; as contingências que essas pessoas encontram na interação face-a-face é só uma parte do problema, e algo que não pode, em si mesmo, ser completamente compreendido sem uma referência à história, ao desenvolvimento político e às estratégias correntes do grupo. É possível, também, restringir a análise àqueles que possuem um defeito que dificulta quase todas as suas situações sociais, levando-os a elaborar uma grande parte de sua autoconcepção em termos relativos, em termos de sua resposta a essa situação [...]. É provável que o mais afortunado dos normais tenha o seu defeito semi-escondido, e para cada pequeno defeito há sempre uma ocasião social em que ele aparecerá com toda a força, criando uma brecha vergonhosa entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Tendo em vista a manutenção, em grande parte do tecido social, de concepções ultrapassadas, muitos ainda desconhecem as potencialidades dos deficientes, o que acaba possibilitando que a crença sobre a incapacidade seja mantida. Esse aspecto só será mudado no momento em que essa condição de deficiência for visualizada, de modo a considerar, prioritariamente, as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações. Na argumentação de Omote (1990, p.277), a deficiência é uma condição contingencial e decorre de normas e expectativas do meio social associadas às características individuais dos deficientes. O autor acrescenta:

A deficiência não pode ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa reconhecida e tratada como deficiente. É uma condição que emerge da interação entre pessoas portadoras de determinados atributos e o meio social que interpreta como sendo desvantagens as variações no comportamento e na capacidade que decorrem da presença de atributos. (OMOTE, 1990, p.277).

A concepção de deficiência, explicitada pelo autor, tem como base o modelo social da deficiência, segundo o qual a incapacidade não é apenas um atributo de

um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Mais do que ao próprio atributo, a deficiência se refere à leitura social que se faz desse atributo. As reações de outras pessoas em relação ao atributo e ao seu portador fazem parte do fenômeno da deficiência. Em consequência, a solução do problema requer também uma ação social, sendo responsabilidade coletiva da sociedade fazer essas modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas nos diferentes setores da vida social. Portanto, é uma questão de atitudes ou de ideologias, a qual requer mudanças sociais que, em nível político, se transformam numa questão de direitos humanos.

Já do ponto de vista legal, há caracterizações de deficiências que irão nortear as políticas públicas educacionais. Segundo consta da atual Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999, Art. 3º –, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, p.1).

Fica evidente que a noção de deficiência, salientada nesse decreto, é abrangente, pois não está vinculada somente ao aspecto orgânico, mas toma como significativa a influência do meio ambiente no qual o indivíduo, possuidor dessas condições, se encontra inserido. Desse modo, entendemos deficiência como aquela característica que acaba por gerar a incapacidade do indivíduo, afetando o seu relacionamento, quer com o meio educacional, quer com o profissional e/ou social (DEL-MASSO, 2000).

Nesse contexto, um importante documento que busca viabilizar ações da sociedade em direção a um entendimento do meio sociocultural como fator que influencia a saúde, bem como a participação ou restrição social do indivíduo, é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF 2003 (OMS, 2003).

Essa classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Diferentemente do CID 10 - Código Internacional de Doenças, a CIF representa um avanço significativo para a concepção de deficiência, uma vez que propõe concepções fundamentadas tanto no modelo médico quanto no modelo social.

De acordo com a CIF, a definição de deficiência tem como base a integração dos modelos médico e social, buscando chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. Assim, nas concepções dos modelos médico e social da deficiência, a CIF não deixa de considerar algumas limitações que são intrínsecas ao indivíduo, ao definir a deficiência como “problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2003, p.11), mas também direciona o olhar para as limitações sociais. Um exemplo disso está presente na definição de *restrições de participação*, concebidas como limitação em executar tarefas e atividades e desempenhar papéis próprios de contextos físicos e/ou sociais.

A deficiência é uma das características do indivíduo atrelada às condições de relação entre a própria deficiência e o contexto social no qual esse indivíduo está inserido. Nesse sentido, uma pessoa deficiente física, por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a dificuldade de acessibilidade decorrente da deficiência ou, ainda, um meio social com atitudes acolhedoras, terá sérios impedimentos, à medida que a relação entre o que é individual e social deixa de existir, condições essas extrínsecas ao indivíduo, as quais contribuem para o processo de exclusão social.

Nessa perspectiva, um problema de desempenho pode resultar diretamente do ambiente social, mesmo quando o indivíduo não tenha nenhuma deficiência ou limitação que o impeça de desenvolver uma atividade profissional. Isso pode ocorrer com um indivíduo HIV positivo sem nenhum sintoma ou doença ou com outro indivíduo, que tenha uma predisposição genética para uma determinada doença, que venham a sofrer discriminação ou estigma, por uma construção social que os impossibilite de acesso ao trabalho. Fica evidente, nesse contexto, que o seu direito de cidadão foi totalmente tolhido por um desconhecimento ou preconceito acerca de uma determinada condição.

No estudo das diferentes noções de deficiência, Telford e Sawrey (1988) centram a discussão na questão que envolve a noção de aprendizagem, ressaltando que esta pode ser desenvolvida por qualquer indivíduo, bastando a ele estar suficientemente estimulado para a atividade a ser aprendida. Acrescentam ainda que,

[...] quando uma pessoa deficiente alcança realizações proporcionais às de uma pessoa normal, a despeito de seu déficit, é percebida como fazendo uma super compensação. [...] Poucas pessoas conseguem aceitar o fato de que as sub ou super-realizações de um indivíduo deficiente podem originar-se de motivos corriqueiros e atender, em sua vida, as funções idênticas às que atendem na vida de pessoas comuns. [...] A crença de que as realizações dos deficientes requerem algum tipo de explicação singular é tão difundida que se espera e exige que tais pessoas desenvolvam uma lógica especial para explicar seu comportamento “normal”, uma filosofia especial para dar conta de suas realizações. Espera-se que os deficientes disponham de uma filosofia única para explicar porque desejam as mesmas coisas que os não-deficientes e lutam por elas de maneira semelhante. Os indivíduos deficientes reagem a essas expectativas enunciando sua filosofia, que é, em grande parte, um reflexo dos estereótipos vigentes acerca de sua deficiência específica. (TELFORD; SAWREY, 1988, p.23).

Nesse contexto, Vygotsky argumenta que a deficiência, em si,

[...] não diz quase nada do desenvolvimento do conjunto. A criança que apresenta um defeito, ainda não é uma criança deficiente. Com o defeito existem igualmente os estímulos para que ele seja ultrapassado. O desenvolvimento das atitudes, assim como o desenvolvimento do caráter se faz dialeticamente, através da leitura dos contrários. (1994, p.251).

Vygotsky sempre atribuiu significativo valor ao aspecto sociocultural, entendido como elemento estruturado fundamental do universo cognitivo humano. O autor introduziu, desde 1930, a distinção entre deficiência e incapacidade², aspecto esse fundamental no que concerne ao ensino para deficientes. Uma criança com defeito, argumenta Vygotsky (1994, p.14), “não é obrigatoriamente uma criança incapacitada. O grau de incapacidade e de saúde depende do resultado da compensação social”. Os contextos educacional e social deveriam se preparar adequadamente para entenderem a diversidade e a diferença como molas propulsoras de mudanças, e não como condições impeditivas de efetiva participação do deficiente, nesses contextos.

A perspectiva de educação para todos constitui, hoje, um grande desafio. O sistema governamental tem desenvolvido movimentos nacionais, com o intuito de democratizar o ensino através do Programa Toda Criança na Escola, que preconiza a universalização do atendimento educacional com qualidade, como citado anteriormente.

2 Esse aspecto é contemplado no Decreto n. 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades e as suas individualidades. Acrescida a isso, é fundamental a participação do professor como desencadeador de mudanças e de novas práticas nessa escola que considera a diversidade, que considera as particularidades de cada um de seus alunos e do meio no qual estão inseridos.

Assim, a partir do momento em que o ambiente escolar abre espaço para receber esses indivíduos, está contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todos os alunos. O aprendizado humano, conforme argumenta Vygotsky (1998, p.115), pressupõe uma “natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Referências

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. Caminhos da terapia ocupacional. In: DE CARLO, M. M. R. P; BARTALOTTI, C. C. (Org.). *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. p. 99-116..

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 dez. 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 243, seção 1, 1999.

BRITO, M. Integração é a palavra de ordem: parâmetros curriculares para a Educação Especial. *Jornal do MEC*, SET. 1999. p.8-9.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. In: *Revista Integração*. Ano 13, n. 23, 2001, p. 43-48.

DEL-MASSO, M. C. S. *The Deinstitutionalization movement*. Carbondale: Rehabilitation Institute, 1984. (mimeogr.).

DEL MASSO, M.C. S. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. Marília, 2000, 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. As características das instituições totais. In: _____. *Manicômios, prisões e conventos*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva. 1990. p.13-108.

MENDES, E. G. *Raízes históricas da Educação Inclusiva*. 2001. Texto não publicado.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004, p.77-112.

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4, 1990, Londrina. *Anais...* Londrina: Sociedade de Psicologia, 1990. p.276-9.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF*. 2003.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. *Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em 25 nov. 2007a.

_____. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em 25 nov. 2007b.

_____. *Educação para todos: linha de ação de Dakar*. 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 22 nov. 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Défectologie et Déficience Mentale*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva

Simone Ghedini Costa Milanez

Considerando a necessidade de aprofundamento sobre os aspectos patológicos da deficiência intelectual, o presente capítulo apresentará uma revisão dessa questão, considerando desde a definição da deficiência intelectual, sua etiologia, diagnóstico e prevenção, até conhecimentos norteadores da prática educacional inclusiva. Tais conhecimentos se fazem necessários para o fortalecimento do elo entre as áreas da educação e da saúde, culminando com um atendimento educacional inclusivo e permitindo que os alunos com deficiência intelectual sejam plenamente inseridos na sociedade.

Definição de deficiência intelectual

Segundo a Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006), antiga Associação Americana de Deficiência intelectual (AAMR), a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade origina-se antes dos 18 anos de idade. A compreensão completa e exata da deficiência intelectual inclui perceber que tal condição se refere a um estado particular de funcionamento, o qual se inicia na infância e com muitas dimensões e que, além disso, pode ser beneficiado por suportes individuais. Como modelos de funcionamento, englobam-se os contextos e o ambiente dentro do qual o indivíduo interage e exige aproximação multidimensional, que reflete as suas interações com o meio e os resultados dessas interações, com respeito à independência, relacionamentos, contribuições na sociedade, participação na escola e sociedade e cuidados pessoais. De acordo com a AAIDD (2002), a incapacidade relaciona-se a uma limitação

pessoal que representa desvantagem substancial com respeito ao funcionamento em sociedade. A incapacidade deve ser considerada dentro de um contexto ambiental, de fatores pessoais e da necessidade de suportes individualizados.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1994) utiliza o termo *retardo mental* e define-o como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações representativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos. De acordo com o manual, o retardo mental possui muitas etiologias diferentes e pode ser visto como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central.

O funcionamento intelectual geral é definido pelo quociente de inteligência (QI ou equivalente) obtido mediante avaliação com um ou mais testes de inteligência padronizados e de administração individual. Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média é definido como um QI de cerca de 70 ou menos (aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média). Cabe notar que existe um erro de medição de aproximadamente cinco pontos na avaliação do QI, embora este possa variar de um instrumento para outro. Portanto, é possível diagnosticar a deficiência intelectual em indivíduos com QIs entre 70 e 75, que exibem déficits significativos no comportamento adaptativo. Prejuízos no funcionamento adaptativo, ao invés de um baixo QI, geralmente são os sintomas visíveis no indivíduo com deficiência intelectual. O funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os indivíduos enfrentam efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfazem os critérios de independência pessoal esperados de alguém de seu grupo etário, bagagem sociocultural e contexto comunitário específicos. O funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais e transtornos mentais e condições médicas gerais, que podem coexistir com a deficiência intelectual. Os problemas na adaptação habitualmente estão mais propensos a apresentar melhora com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo, que tende a permanecer como um atributo mais estável (DSM IV, 1994).

Nem todos os indivíduos com deficiência intelectual têm o mesmo nível de inteligência e, de acordo com o CID-10 (1996) e a Organização Mundial de Saúde – OMS (WHO, 2001) –, eles são classificados por meio de testes de QI em diferentes graus de inteligência: normal, deficiência intelectual leve, moderada, severa ou profunda.

Entretanto, atualmente, utiliza-se como referência, para avaliar o grau de deficiência, mais os prejuízos no comportamento adaptativo do que a medida do QI. O com-

portamento adaptativo é um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que os indivíduos devem aprender para sua vida cotidiana. Limitações significativas nesses comportamentos afetam a capacidade do indivíduo em responder a situações específicas ou ao ambiente. Essas limitações referem-se a dificuldades em habilidades conceituais, sociais e práticas e que necessitam de suportes individualizados. Os suportes são concernentes às estratégias individuais necessárias para promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar do indivíduo com deficiência intelectual, propiciando-lhe auto-estima e inclusão social. Com base nas recomendações da AAIDD (2002), os suportes devem ser analisados individualmente e consideradas pelo menos nove áreas-chave: desenvolvimento humano, educação, atividades de vida diária (domésticas e comunitárias), trabalho, saúde e segurança, comportamental, social e jurídica.

Baseada nos critérios dos comportamentos adaptativos, mais que nos índices numéricos de QI, a classificação atual da deficiência intelectual não aconselha mais que se considere a deficiência leve, moderada, severa ou profunda, porém que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo. Tais critérios adaptativos (qualitativos) constituem descrições muito mais funcionais e mais relevantes que o sistema quantitativo (de QI). O sistema qualitativo de classificação da deficiência intelectual reflete o fato de que muitos deficientes não apresentam limitações em todas as áreas dos comportamentos adaptativos, portanto, nem todos precisam de apoio nas áreas que não estão afetadas (BALONNE, 2003). As necessidades de suportes devem ser determinadas por meio de avaliações qualitativas e nunca em função unicamente de um diagnóstico fechado, que rotula a pessoa.

Proporcionar uma avaliação detalhada do indivíduo e dos apoios de que ele necessita permite analisar separadamente todas as áreas em que podem existir necessidades e, então, providenciar a intervenção. Essa abordagem possibilita que se tenha o enfoque adequado para o tratamento ou para o planejamento dos serviços, os quais levem em consideração todos os aspectos do indivíduo.

Etiologia da deficiência intelectual

Proporciona os dados que nos permitem compreender os fatores causais e de risco, responsáveis pela deficiência intelectual, possibilitando sua prevenção e controle. Fatores suspeitos, mas não confirmados, podem ser considerados hipóteses etiológicas, mas nunca causa específica.

Muitos fatores podem aparecer simultaneamente, devendo-se determinar os primários e os secundários como fatores causais do processo de deficiência intelectual.

A etiologia da deficiência intelectual é variável, podendo ser subdividida, segundo a OMS (WHO, 2001), nos fatores seguintes:

1. Fatores de risco e causas pré-natais

O período pré-natal corresponde à fase que vai do momento da fecundação até o parto, e dura cerca de nove meses na espécie humana. As interferências que ocorrem nesse período podem ser decorrentes de fatores genéticos e ambientais, consistindo nos fatores mais importantes na etiologia da deficiência intelectual. São importantes, pois, embora o cérebro da criança sobreviva aos efeitos de diversos agentes nocivos, estes, no entanto, nem sempre são inócuos.

1.1. Fatores genéticos

Praticamente qualquer estado, incluindo a deficiência intelectual, é o resultado da ação combinada de genes e do ambiente, mas o papel relativo do componente genético pode ser grande ou pequeno.

Dentre os distúrbios causados total ou parcialmente por fatores genéticos, reconhecem-se três tipos principais (NUSSBAUM; McINNES; WILLARD, 2002):

1.1.1. Distúrbios monogênicos

São causados por genes mutantes individuais. A mutação pode estar presente em apenas um cromossomo de um par ou em ambos os cromossomos do par. A causa é um único erro crítico nas informações genéticas levada por um único gene. A maioria desses defeitos é rara, com uma frequência que às vezes atinge 1 em 500, mas geralmente é bem mais baixa (1,0% a 2,0% dos nascidos vivos) e correspondem a 3000-4000 doenças já descritas (CUNHA, 1992).

1.1.2. Distúrbios multifatoriais

São causados por um conjunto de genes que somam seus efeitos e características, produzindo uma enfermidade. Resultam da interação de diversos genes associados ao fator ambiental (CUNHA, 1992). A herança multifatorial é responsável por vários distúrbios do desenvolvimento, que determinam malformações congê-

nitais, e por muitos distúrbios comuns da idade adulta. Não há um erro isolado nas informações genéticas, mas uma combinação de pequenas variações que, juntas, produzem ou predis põem a um defeito grave.

1.1.3. Distúrbios cromossômicos

São alterações quantitativas ou qualitativas dos cromossomos que afetam o material genético, ocorrendo na maioria das vezes em pais normais. Cerca de 50,0% dos abortos espontâneos no primeiro trimestre decorrem de aberrações cromossômicas estabelecidas no zigoto, devido às falhas na produção dos gametas. Os distúrbios cromossômicos são bastante comuns, com uma frequência de 0,6% dos nascidos vivos (7 afetados em cada 1000 nascidos vivos). O defeito provém de um excesso ou deficiência dos genes contidos nos cromossomos inteiros ou segmentos cromossômicos. A presença de uma cópia extra do cromossomo 21, por exemplo, produz um distúrbio específico, a Síndrome de Down, embora nenhum gene no cromossomo seja anormal.

1.2. Fatores ambientais

A gestação envolve uma série de relações entre o bebê e seu ambiente, representado pela bolsa amniótica, útero, corpo da mãe e meio externo. As eventuais influências negativas desse ambiente podem modificar o desenvolvimento embrionário normal, resultando em malformações, sofrimento fetal, morte fetal, entre outros. De acordo com Moura (1993), essas influências podem ser agrupadas da seguinte forma:

1.2.1. Doenças Causadas por Vírus

Rubéola: pode provocar deficiência auditiva, microftalmia, cegueira, retardo do crescimento, atraso neuropsicomotor e deficiência intelectual.

Citomegalovírus: quando o conceito é atingido, há comprometimento do sistema nervoso central em 64,0% dos casos, além de seqüelas, como deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e distúrbios motores.

Outros vírus: hepatite, varicela, sarampo e herpes eventualmente estão associados com morte fetal, abortos, malformações e prematuridade.

1.2.2. Doenças Causadas por Bactérias

Sífilis: para a mulher com a doença, durante a gestação, pode provocar aborto ou natimortalidade. Na sífilis congênita, o bebê pode apresentar deficiência auditiva, ceratite, defeitos dentários, lesões ósseas e neurais, entre outras.

1.2.3. Doenças Causadas por Protozoários

Toxoplasmose: a doença aumenta o risco de aborto, natimortalidade e prematuridade. A criança pode apresentar hidrocefalia ou microcefalia, inflamação na retina, pontos de calcificação no cérebro e deficiência intelectual.

Doença de Chagas: pode causar aborto, aumento do tamanho do fígado e do baço, icterícia, tremores e convulsões. A criança que sobrevive pode vir a apresentar déficit de crescimento e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Malária: para o recém-nascido, pode causar anemia profunda, com risco de vida.

1.2.4. Doenças Endócrinas

Diabetes melito: a incidência de malformações congênitas é 2 a 4 vezes maior em mulheres diabéticas, causando, para o recém-nascido, retardo na maturação pulmonar (Síndrome da Angústia Respiratória), macrosomia fetal (aumento anormal do tamanho do feto, que resulta em alterações do sistema nervoso central e dos rins). Alguns filhos de mães diabéticas podem apresentar alterações do desenvolvimento psicológico, associadas a eventuais distúrbios cerebrais.

Disfunções da tireóide: principalmente no hipotireoidismo, há um risco aumentado de aborto.

1.2.5. Doenças Carenciais

A desnutrição materna representa desnutrição fetal. Os efeitos mais significativos aparecem quando a desnutrição ocorre na última metade da gravidez. A criança apresenta baixo peso ao nascer e risco de vida, no primeiro ano. Fica aumentado também o risco de morte fetal e parto prematuro. A desnutrição afeta o sistema nervoso central e retarda o processo de mielinização dos neurônios. A nutrição adequada após o nascimento tende a reverter esse efeito, entretanto, caso a desnutrição permaneça, a criança poderá apresentar as consequências da carência alimentar por toda a vida.

1.2.6. Características Maternas

Algumas características maternas podem influenciar o desenvolvimento embrionário, nele provocando alterações, como, por exemplo, uma maior incidência de Síndrome de Down em mães acima dos 35 anos de idade. Em adolescentes, o risco de aborto e prematuridade são mais elevados. Mães nervosas e que passam por períodos prolongados de ansiedade, durante a gravidez, podem gerar bebês que choram mais, apresentam irritabilidade e são mais suscetíveis a cólicas intestinais.

1.2.7. Influências do Meio Externo

Muitas substâncias utilizadas em certas atividades humanas ou lançadas no ambiente pelas indústrias e pelos automóveis podem causar sofrimento fetal, na medida em que intoxicam o organismo materno. Fatores físicos, como os raios X e outras formas de radiação, podem determinar o aparecimento de anormalidades, como deficiência auditiva, fissura labial e palatina, deficiência visual, microcefalia, defeitos genitais e deficiência intelectual. A radiação age por meio de mutação gênica, alterações cromossômicas e danos celulares, sendo o período entre a segunda e a sexta semana de gestação o mais suscetível à ação radiativa.

1.2.8. Intoxicações pré-natais

Medicamentos: chegam ao conceito por via transplacentária e amniótica. A ação nociva depende do período de gestação, da concentração no feto e de doenças maternas, estando o maior risco entre o 17º e 57º dia de gestação. Após esse período, fica aumentado o risco com relação ao sistema nervoso central e órgãos genitais. Doenças como a hipertensão e a diabetes podem lesar a placenta e facilitar a passagem de medicamentos.

Fumo: quando a gestante fuma, o feto fuma indiretamente. A nicotina provoca constrição dos vasos uterinos e o monóxido de carbono combina-se com a hemoglobina, provocando uma diminuição da oferta de oxigênio para o feto. Como consequências, o bebê pode apresentar baixo peso, ao nascer, risco de aborto, prematuridade e morte neonatal, além do aumento da incidência de doenças cardíacas congênitas. A nicotina também está presente no leite das fumantes, trazendo efeitos em longo prazo no rendimento intelectual de crianças em fase pré-escolar e escolar.

Álcool: o uso abusivo de bebidas alcoólicas pela mãe, durante a gestação, pode ter como consequência um bebê com a Síndrome Alcoólica Fetal, caracterizada

por alterações neurológicas, intelectuais e comportamentais, déficit de crescimento e alterações faciais. Em mais de 80,0% dos casos, observa-se um quadro de microcefalia, deficiência intelectual de grau variado, irritabilidade na infância, crescimento pré e pós-natal abaixo da média, deficiência de coordenação motora, fraqueza muscular, diminuição do tecido adiposo e hiperatividade.

Drogas Psicotrópicas: drogas como a cocaína, a heroína e a morfina atravessam a barreira placentária e podem causar a dependência física no feto. Há maior probabilidade de nascimentos prematuros e baixo peso, ao nascer; 65,0 – 75,0% dos recém-nascidos apresentam síndrome de abstinência. A maconha pode causar quebras cromossômicas nos gametas e o ácido lisérgico (LSD) está relacionado com alterações cromossômicas no feto e anomalias na formação do tubo neural e membros.

Fatores imunológicos: a incompatibilidade de Rh pode danificar o desenvolvimento dos glóbulos vermelhos do bebê, causando a anemia hemolítica do recém-nascido. Nos casos mais graves, pode haver convulsões, com risco de deficiência intelectual, deficiência auditiva, ou mesmo o óbito fetal.

Hipóxia intra-uterina: decorrente de hemorragia uterina, insuficiência placentária, anemia grave, administração de anestésicos, envenenamento com dióxido de carbono, entre outros.

2. Fatores de risco e causas perinatais

O período perinatal é a fase correspondente ao momento do nascimento ou imediatamente após, envolvendo toda a problemática decorrente do atendimento materno-infantil. Quando não há nenhum outro fator identificável associado, a prematuridade está ligada à deficiência intelectual, bem como à anóxia neonatal e aos traumatismos obstétricos. São fatores causais importantes de deficiência intelectual e obviamente decorrentes igualmente de uma estrutura de saúde carente.

2.1. Anóxia neonatal

A anóxia neonatal é uma das maiores causas de deficiência intelectual, no Brasil. É um quadro relativamente freqüente, principalmente em trabalhos de parto normal inadequadamente conduzidos. Um período expulsivo um pouco mais prolongado ou uma circular de cordão diminuem o fornecimento do sangue placentário ao sistema nervoso do feto e iniciam o problema. Na maioria das vezes, sob

adequada supervisão obstétrica e pediátrica, esses problemas podem ser contornados sem seqüelas. Algumas vezes, no entanto, podem levar a lesões neurológicas graves e irreversíveis, comprometendo todo o futuro da criança. Deve-se ao fumo durante a gestação, desnutrição materna, mau atendimento materno-infantil, anemia da gestante, eclampsia, hemorragias intracranianas, entre outros.

2.2. Traumatismo obstétrico

Os traumatismos obstétricos são representados principalmente pelos traumas de parto por uso inadequado de fórceps e as conseqüentes lesões físicas por eles provocadas.

2.3. Prematuridade

De acordo com Novello et al. (1992), crianças pré-termo, com baixo peso ao nascer, apresentam um risco de sete a dez vezes maior de desenvolverem problemas como paralisia cerebral, deficiência auditiva e deficiência intelectual, em relação a crianças a termo com peso acima de 2500g. Quanto mais baixo o peso de nascimento, maior a probabilidade de as crianças desenvolverem problemas com seqüelas de difícil reversão. Crianças pré-termo com peso abaixo de 1500g tendem a sofrer significativamente de problemas de deficiência intelectual (WABER; McCORNICK, 1995) e deficiências sensoriais.

A prematuridade é um fator que favorece a ocorrência de anóxia em virtude da imaturidade fetal e com maior freqüência também de ocorrência de hemorragia cerebral.

3. Fatores de risco e causas pós-natais

As causas pós-natais são as que atuam após o nascimento. Incluem causas microbianas, desnutrição, carências, intoxicações, traumatismos crânio-encefálicos, fatores ambientais, familiares e condições sócio-econômicas.

3.1. Infecções

O risco de deficiência intelectual em decorrência de uma encefalite é maior, se a doença ocorrer nos primeiros anos de vida. As encefalites podem ser compli-

cações de doenças que habitualmente não afetam o sistema nervoso central, como sarampo, caxumba e herpes simples.

Entre as seqüelas da meningite bacteriana, podem ocorrer problemas visuais, auditivos, perda de funções neurológicas, inclusive da fala, e até mesmo deficiência intelectual.

3.2. Traumatismo crânio-encefálico

Pode ser causado por acidentes de trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia e quedas em geral, levando a um quadro de deficiência intelectual.

3.3. Fatores nutricionais

Outros fatores, como a desnutrição, a desidratação grave, a carência de estimulação global podem deixar reflexos negativos sobre a inteligência. A criança apresenta dificuldades em discriminações visuais, auditivas e táteis e para fazer generalizações.

3.4. Fatores químicos

Referem-se a fatores tóxicos que causam lesão cerebral na criança, tais como intoxicações por chumbo e mercúrio, medicamentos, inseticidas e outros produtos químicos.

3.5. Privações diversas

Privações sensoriais, familiares e sociais devem ser vistas com cuidado, uma vez que são de difícil diagnóstico; entretanto, podem interferir no desempenho cognitivo.

4. Causas desconhecidas

Em serviços especializados de diagnóstico de deficiência intelectual que contam com todos os recursos possíveis, esses índices representam 28,0%-30,0% dos casos. São inúmeras as causas e fatores de risco que podem levar à instalação da deficiência

intelectual, sendo importante ressaltar que, muitas vezes, mesmo utilizando sofisticados recursos diagnósticos, não se chega a definir com clareza a sua etiologia.

Diagnóstico da deficiência intelectual

Sempre que possível, o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser feito por uma equipe multiprofissional com condições de avaliar o indivíduo em sua totalidade e definir condutas a serem tomadas e os encaminhamentos necessários. Com essa sistemática de trabalho em equipe, é bem mais fácil a orientação da família que, após entender as potencialidades do filho e suas necessidades, poderá participar e cooperar nos tratamentos propostos. A participação familiar é fundamental no processo de atendimento à pessoa com deficiência intelectual (ASSUMPÇÃO; SPROVIERI, 2000).

Segundo a AAIDD (2002), o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser formulado em três etapas, sendo a primeira referente ao funcionamento intelectual e aos padrões adaptativos, avaliados a partir de instrumentos padronizados. A segunda verifica e identifica aspectos psicológicos e emocionais, bem como etiologia e déficits físicos associados e o ambiente individual. Na terceira etapa, estabelecem-se os suportes necessários para que o indivíduo tenha sua incapacidade minorada e maximizado seu desempenho adaptativo.

O diagnóstico da deficiência intelectual é muitas vezes difícil. Fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores (retardo específico de linguagem, dislexia, psicoses), baixo nível sócio-econômico ou cultural podem estar na base do ajustamento social adequado, sem que haja necessariamente deficiência intelectual.

Prognóstico

Em relação ao prognóstico da deficiência intelectual, de acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2007), todo o investimento em programas de estimulação precoce, pedagógicos e ocupacionais visa sempre ao pleno desenvolvimento do potencial apresentado pelo indivíduo com deficiência intelectual e à sua inserção social na comunidade. Quanto maior for a integração social da pessoa, maiores serão as oportunidades de aceitação e inclusão na sociedade.

Prevenção da deficiência intelectual e diagnóstico pré-natal

1. A prevenção da deficiência intelectual

De acordo com a OMS (WHO, 2001), a prevenção refere-se a um conjunto de medidas com o objetivo de reduzir ou eliminar os riscos de deficiência intelectual em uma população, dentro de uma realidade científica e sócio-econômica. Engloba todos os cuidados pré-natais, as medidas obstétricas e pediátricas preventivas, como o tratamento precoce de doenças da mãe e do recém-nascido, que permitem evitar lesões cerebrais pré, peri e pós-natais; compreende, igualmente, aconselhamento genético para evitar o aparecimento de síndromes ou malformações devidas a alterações gênicas ou cromossômicas, as quais podem ser detectadas na gestação. O conhecimento das causas da deficiência intelectual pode ajudar a reduzir o número de casos em até 25,0%

1.1. Os três níveis de prevenção

1.1.1. Prevenção primária

Este nível envolve a prevenção da ocorrência da deficiência intelectual. Pode ser universal (prevenção desejável para todos), restringida a uma população selecionada (prevenção recomendada para grupos de alto risco) ou a uma população indicada (prevenção nos indivíduos com um risco identificado).

Os esforços primários são dirigidos para reduzir a ocorrência real da deficiência intelectual e envolvem as medidas que impedem a concepção de um indivíduo deficiente. Entre elas, podemos citar:

Aconselhamento genético: é uma das principais estratégias da prevenção primária. É o processo de fornecer a informação sobre o risco genético de ocorrência ou recorrência de um filho deficiente, da natureza e da consequência dos distúrbios genéticos e dos meios disponíveis para a prevenção da transmissão de genes defeituosos. Um dos requisitos principais dessa medida é verificar que indivíduos possuem o risco de ter uma criança afetada, de modo que possam ser oferecidos os conselhos indicados, mesmo antes da concepção.

Programas de imunização: os programas de imunização durante a infância podem conduzir a uma diminuição notável ou, em alguns casos, a uma ausência completa de diversas doenças infecciosas, como a poliomielite, a tuberculose, a meningite e a rubéola.

Melhora no cuidado de saúde pré-natal, peri-natal e pós-natal: este aspecto da prevenção se concentra na gerência dos riscos, durante gestação, em fatores durante o parto e em cuidados para com os bebês prematuros ou nascimentos comprometidos.

Regulamentos e legislação: em 1993, em sua Assembléia Geral, baseada na *Carta Internacional de Direitos Humanos*, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou *As Regras Gerais sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*, que, embora não sejam de cumprimento obrigatório, têm implícito o firme compromisso moral e político dos Estados de adotar medidas para conseguir a plena participação e a igualdade da pessoa deficiente. Dessa maneira, como guia para futuras legislações, foi decidido que:

Artigo 2. Cuidados médicos:

Os Estados devem assegurar a prestação de cuidados médicos eficazes às pessoas com deficiência.

1. Os Estados devem esforçar-se por proporcionar programas dirigidos por equipes multidisciplinares de profissionais para a detecção precoce, a avaliação e o tratamento das deficiências. Dessa forma, poder-se-iam prevenir, reduzir ou eliminar os seus efeitos prejudiciais. Esses programas devem assegurar plena participação das pessoas com deficiência e das suas famílias, no plano individual, e das organizações de pessoas com deficiência, no nível da planificação e avaliação.
2. Devem habilitar-se os trabalhadores comunitários locais para que participem em áreas, tais como a detecção precoce da deficiência, a prestação de assistência primária e o envio aos serviços apropriados.
3. Os Estados devem garantir que as pessoas com deficiência, em particular os bebês e crianças, recebam cuidados médicos de qualidade igual e no âmbito do mesmo sistema que os demais membros da sociedade.
4. Os Estados devem garantir que todo o pessoal médico e paramédico esteja devidamente habilitado e equipado para prestar assistência médica às pessoas com deficiência e tenham acesso a tecnologias e métodos de tratamento pertinentes.
5. Os Estados devem garantir que o pessoal médico, paramédico e pessoal dependente seja devidamente habilitado para que possa prestar aconselhamento apropriado aos pais, a fim de não limitar as opções de que dispõem os seus filhos. Essa habilitação deve ser um processo permanente e basear-se na informação disponível mais recente.
6. Os Estados devem garantir que as pessoas com deficiência recebam regularmente o tratamento e os medicamentos de que necessitam para manter ou aumentar a sua capacidade funcional. (ONU, 1993).

1.1.2. Prevenção secundária

As estratégias secundárias de prevenção visam a limitar a progressão da deficiência intelectual. Essas medidas fornecem a identificação precoce da deficiência, seguida pelo tratamento e pela intervenção, a fim de minimizar o seu desenvolvimento. Tais estratégias podem ser aplicadas no nível pré-natal ou neonatal.

A triagem neonatal (exames realizados em recém-nascidos, com o objetivo de diagnosticar distúrbios específicos para que sejam tratados) inclui exames clínicos e bioquímicos capazes de oferecer diagnósticos preventivos e medidas imediatas, como, por exemplo, dietas específicas.

As novas medidas de prevenção secundária, a exemplo da manipulação genética ou cirurgias intra-uterinas, estão sendo tentadas com um considerável grau de sucesso na erradicação de anormalidades bioquímicas ou anatômicas, já sendo a primeira uma realidade no tratamento de doenças congênitas de coração, fissura congênita do lábio superior e palato, deslocamento congênito do quadril e outras. A manipulação genética, entretanto, configura-se ainda como uma área nascente no campo da prevenção de deficiências ou distúrbios (HAZMI, 1997).

1.1.3. Prevenção Terciária

A prevenção terciária visa a prevenir complicações da deficiência intelectual e a reabilitação. Envolve o cuidado e a gerência em longo prazo de uma condição crônica, por exemplo, reabilitação ou correção da inabilidade por medidas cirúrgicas ou adotando as estratégias que permitam à pessoa deficiente conduzir uma vida normal ou próxima do normal. Essas medidas incluem também programas de educação especial.

Os objetivos principais da reabilitação são:

- Aumentar a consciência das inabilidades e das necessidades do deficiente;
- Incentivar sua plena integração na sociedade;
- Melhorar a prevenção e estimular uma atitude mais sensível e compreensiva.

Segundo a OMS (WHO, 2001), a prevalência da deficiência intelectual é de 1% a 3%, sendo mais comum em países em desenvolvimento, devido à alta incidência de intercorrências neonatais e infecções pós-natais. No Brasil, de acordo com o Censo IBGE (BRASIL, 2000), 8,3% da população apresentam deficiência intelectual.

A prevenção é, portanto, um assunto que deve interessar a todos, já que nosso país demonstra uma prevalência maior que a média mundial de deficiência intelectual. No entanto, a carência de recursos e pesquisas leva à importação de projetos de atendimento do Primeiro Mundo, ainda que se reconheça sua inviabilidade sob o ponto de vista social.

2- Diagnóstico pré-natal

O diagnóstico pré-natal começou em 1966, quando Steele e Breg mostraram que a constituição cromossômica de um feto podia ser determinada pela análise da cultura das células do líquido amniótico. Tem como objetivos detectar anormalidades na idade fetal e permitir a interrupção da gravidez, quando um defeito é identificado no feto (NUSSBAUM; McINNES; WILLARD, 2002).

2.1. Indicações para o diagnóstico pré-natal

A indicação de um diagnóstico pré-natal deve ser baseada na avaliação cuidadosa dos benefícios, naquela situação específica. Os principais procedimentos de diagnóstico pré-natal são muito seguros, mas não estão 100% isentos de riscos de perda fetal. Entretanto, os riscos são muito baixos, fazendo com que a ênfase maior seja no risco genético fetal aumentado. As principais indicações para a realização do diagnóstico pré-natal são:

- Idade materna avançada (mais de 35 anos), mesmo que não haja história anterior de anormalidade cromossômica;
- Criança anterior com uma anormalidade cromossômica, mesmo que os pais tenham cromossomos normais (por exemplo, mulher com 30 anos de idade com uma criança com Síndrome de Down. O risco de recorrência para qualquer anomalia é de 1/100, em comparação ao risco populacional relacionado à idade de cerca de 1/390);
- Presença de anormalidade cromossômica estrutural em um dos pais;
- História familiar de um distúrbio genético que pode ser diagnosticado ou excluído por análise bioquímica ou do DNA: a maioria desses distúrbios é causada por defeitos monogênicos e apresenta riscos de 25 ou 50% nos irmãos de crianças afetadas;
- História familiar de um distúrbio ligado ao X, para o qual não há teste diagnóstico pré-natal específico: determinação do sexo fetal e análise do DNA;

- Risco de um defeito do tubo neural: parentes de 1º e 2º grau de pacientes com defeitos do tubo neural.

2.2. Principais métodos de diagnóstico pré-natal

2.2.1. Amniocentese

Indica o processo de remoção de uma amostra do líquido amniótico por via transabdominal com uma seringa. Geralmente, é realizada num esquema ambulatorial em torno da 15ª e 16ª semana de gestação. O líquido amniótico contém células de origem fetal que podem ser cultivadas para testes diagnósticos. Além da análise cromossômica fetal, podem ser identificados defeitos do tubo neural, espinha bífida e anencefalia. Os riscos de indução do aborto são baixos (em torno de 0,5%) e a infecção materna é uma complicação rara.

2.2.2. Punção de vilosidade coriônica

Há dois enfoques na coleta de vilosidades coriônicas: transcervical e transabdominal. A vilosidade coriônica é extra-embrionária e o que é colhido são vilosidades terciárias, em geral entre a 10ª e a 12ª semana de gestação. A taxa de perda fetal é de aproximadamente 1,0% e o sucesso da análise cromossômica é igual ao da amniocentese. A maior vantagem do procedimento é a possibilidade de um diagnóstico em estágio mais inicial da gestação.

2.2.3. Cordocentese

É um procedimento usado para obter uma mostra de sangue fetal diretamente do cordão umbilical com orientação ultra-sonográfica. É feita entre a 19ª e 21ª semana de gestação e a incidência de perda fetal é de 2,0% a 3,0%. É empregada quando a cultura de células amnióticas falhou ou quando o diagnóstico por DNA não é possível para um distúrbio que possa ser identificado por testes bioquímicos do plasma fetal ou células do sangue.

2.2.4. Ultra-sonografia

A ultra-sonografia avalia o feto e detecta anomalias morfológicas, permitindo determinar precisamente a idade fetal. Também identifica gestações múltiplas e confirma a viabilidade fetal. O sexo fetal é identificado com alto grau de precisão. Pode ser realizada ao longo de toda a gestação, por via transabdominal ou transvaginal.

2.2.5. Estudos laboratoriais

A amniocentese e a punção de vilosidades coriônicas fornecem células fetais para análise citogenética, por meio da realização de cariótipo, análise bioquímica para doenças metabólicas e análise de DNA, utilizando marcadores proximamente ligados ou por detecção direta da mutação.

Em países desenvolvidos, o diagnóstico pré-natal, combinado com o aborto eletivo, causou um grande declínio na incidência de alguns distúrbios graves, em grupos populacionais específicos.

A vantagem do diagnóstico pré-natal não visa à população, mas à família imediata. Pais sob o risco de terem uma criança com anormalidade grave ficam aptos a empreender gestações que, de outro modo, não arriscariam, sabendo que podem verificar no início da gestação se a criança tem a anormalidade.

As pessoas envolvidas no diagnóstico pré-natal, tanto pais como profissionais da saúde, devem levar em consideração os aspectos éticos. As novas tecnologias de reprodução fizeram crescer as preocupações éticas. Como sempre, a dificuldade é ponderar os benefícios para indivíduos contra os benefícios para a sociedade. A fim de lidar com o futuro e suas possibilidades desconhecidas, os profissionais de saúde e as famílias com as quais eles trabalham precisam ter conhecimento dos avanços das pesquisas genéticas aplicadas e básicas. A aplicação do conhecimento genético à melhora da saúde humana é o objetivo supremo da genética na medicina.

O estudo dos aspectos patológicos da deficiência intelectual é de fundamental importância para o conhecimento dos diversos fatores nela envolvidos, tais como sua definição, etiologia, desenvolvimento e reabilitação.

É indispensável que profissionais de diferentes áreas tomem conhecimento sobre esses aspectos, incluindo também os pedagogos. A necessidade desse saber torna-se necessária no dia-a-dia do professor, uma vez que o diagnóstico e a evolução de determinada condição relacionada à deficiência intelectual não definem a evolução ou a forma de atuação do professor, na sala de aula, mas servem como elemento norteador de suas práticas.

Dessa forma, é imperiosa a busca permanente de conhecimentos sobre os aspectos patológicos da deficiência intelectual, objetivando o aprimoramento dos professores, em sua atuação com os deficientes intelectuais, favorecendo assim uma educação mais inclusiva. Somente assim, com conhecimentos teóricos e científicos o professor poderá exercer práticas inclusivas, beneficiando seus alunos com deficiência intelectual e alcançando plenamente os objetivos da inclusão.

Referências

AAIDD. *The American Association on Intellectual and Developmental Disability definition of mental retardation*, 2002. Disponível em: <http://www.aaidd.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml> Acesso em: 18 nov. 2007.

AAIDD. *World's oldest organization on intellectual disability has a progressive new name*. AAMR News, 2006. Disponível em:

<http://www.aamr.org/About_AAIDD/name_change_PRdreen.htm> Acesso em: 18 nov. 2007.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Disponível em <<http://www.aamr.org/>>. Acesso em: 18 nov. 2007.

ASSUMPÇÃO, F. B. Jr.; SPROVIERI, M. H. *Introdução ao estudo da deficiência intelectual*. São Paulo: Memnon, 2000.

BALLONE, G. J. *Deficiência intelectual*. PsiquWeb, 2003. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>> Acesso em: 18 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Censo 2000 do IBGE*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde da pessoa com deficiência*. Brasília, DF, 2007.

CUNHA, A. B. O diagnóstico pré-natal das enfermidades genéticas. *Consultório Médico*. v. 10, p. 14-15, 1992.

DSM-IV. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed. Washington: American Psychiatric Pub Inc., 1994.

HAZMI, M. A. F. Early recognition and intervention for prevention of disability and its complications. *Eastern Mediterranean Health Journal*, Cairo, v. 3, n. 1, p. 154-161, 1997. Disponível em: <<http://www.emro.who.int>> Acesso em: 20 maio 2006.

MOURA, E. *Biologia educacional: noções de biologia aplicadas à educação*. São Paulo: Moderna, 1993.

NOVELLO, A. C.; DEGRAU, C.; KLEINNAN, D.V. Healthy children ready to learn: an essential collaboration between health and education. *Public Health Reports*, v. 107, n. 1, p. 3-10, 1992.

NUSSBAUM, R. L.; MCINNES, R. R.; WILLARD, H. F. *Thompson & Thompson: Genética médica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.

ONU. Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências. Nova Iorque, Estados Unidos, 1993. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/o-unicef659-667.html> Acesso em: 19 nov. 2007.

WABER, D.P.; McCORNICK, M. C. Late neuropsychological outcomes in preterm infants of normal IQ: selective vulnerability of the visual system. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 20, n. 6, p. 721-735, 1995.

WHO. *ICD-10 guide for mental retardation*. Geneva: Switzerland. World Health Organization, 1996.

WHO. *Mental retardation: from knowledge to action*. New Delhi: India. World Health Organization, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Disponível em <http://www.who.int> >. Acesso em 19 nov. 2007.

Necessidades Educacionais Especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno

Maria Candida Soares Del-Masso
Rita de Cássia Tibério Araújo

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, é um marco histórico importante do movimento pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Também se destaca, nessa década de 90, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Nesse evento, foram apresentados vários documentos preparatórios, elaborados por diferentes organizações governamentais e não-governamentais, visando à elaboração de uma recomendação denominada Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil foi um dos países signatários.

A Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – tem como objetivo fundamental o ensino inclusivo, esclarecendo que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas, entre outras, sendo que a expressão necessidades educativas especiais, mencionada no documento, refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com as deficiências ou dificuldades escolares (UNESCO, 1994).

A educação de alunos com necessidades educacionais¹ especiais incorpora

[...] os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar-se, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças, em vez de ser esta a ter de se adaptar as concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo

1 Necessidades Educacionais Especiais: a terminologia não se refere apenas às pessoas com deficiência; no Brasil, designa também os superdotados e as pessoas com condutas típicas de determinadas afecções. Neste texto, estão em foco as necessidades educacionais especiais perante quadros de deficiência.

educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral [...] (UNESCO, 1994, não paginado).

No Brasil, a educação especial, para efeitos da LDB², é entendida como a modalidade de educação escolar, oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996). A legislação brasileira, ao estabelecer que o atendimento deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, oferece possibilidades de o aluno com deficiência, que não possui condição de ser atendido no ensino regular, retornar às instituições especiais que, na sua maioria, apresentam um caráter segregador.

No Art. 58 - § 2º - da LDB, preconiza-se que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Mediante tal indicação, pode-se considerar a possibilidade de duas condutas. Por um lado, parece possível vislumbrar a permanência das classes de educação especial como uma das modalidades de atendimento educacional, classes essas inseridas nas escolas regulares. Por outro lado, ao especificar a possibilidade de o atendimento ocorrer em escolas ou serviços especializados, é provável que o aluno com necessidades educacionais especiais retorne às instituições que atendem somente indivíduos deficientes, ficando, desse modo, privado do contato com os demais alunos do ensino regular.

No parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), consta que

[...] a história da educação especial no país tem sido orientada por uma política que reforça a omissão do Estado e amplia as tendências privatistas e segregacionistas, contrárias ao princípio de dever do Estado e à filosofia educacional da inclusão [...]. Propomos que os sistemas de ensino passem a reconhecer como deles a responsabilidade pela formação escolar de pessoas deficientes. (SÃO PAULO, 1997, p15).

Esse compromisso se expressa na intencionalidade de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, em classes comuns do ensino regular, por meio do oferecimento de serviços de apoio pedagógico, conforme ressalta Oliveira (2007).

2 LDB – Lei nº 9394/96, de 20/12/1996, Capítulo V, art.58 a 60.

3 Grifo nosso.

A escola tem um papel fundamental na formação global do aluno, e essa sua função formadora de cidadãos críticos e participativos se ajusta aos princípios da inclusão, porque direcionada ao desenvolvimento de competências não apenas sob parâmetros de normalidade de desempenho, mas também sob parâmetros de vida mais colaborativos e menos competitivos, sem risco de prejuízo do conteúdo da aprendizagem, porém pretendendo, de fato, a ampliação de oportunidades de aprendizagem com qualidade.

Luboviski (1981, p.16), ao analisar a educação especial sob o ponto de vista soviético, refere que

[...] a escolarização só representa um curto período da vida durante o qual o indivíduo não vive de maneira autônoma, e o mais importante é que o deficiente possa se integrar na sociedade depois desse período, ou seja, quando tem de começar a levar uma vida independente [...]
[...] [o fato de] o deficiente ser bem-sucedido numa carreira depende por sua vez de ter sido ele suficientemente preparado para isso durante a escolarização.

Muitas das dificuldades de acessibilidade escolar desses indivíduos decorrem do fato de o sistema educacional não estar aparelhado para receber essa população, quer pela falta de classes adequadas, quer pelas barreiras sociais e arquitetônicas existentes, quer pelo método de ensino e instrumentos não apropriados, quer pela falta de professores especializados para a escolarização dessa população especial, quer, ainda, pela falta de professores do ensino regular preparados para trabalhar com as necessidades educacionais especiais de seus alunos.

É necessário considerar que as barreiras arquitetônicas e as atitudes de hostilidade, no ambiente escolar, não são, na realidade, problemas educacionais, conforme argumenta Muntaner (1995). O autor ressalta igualmente que a integração supõe uma transformação total da escola, não se restringindo somente ao plano acadêmico, ao currículo ou à metodologia:

A integração tem o hábito de trocar o modo de trabalho dos professores, apesar de reconhecer que cada aluno é singular e que cada criança progride de acordo com suas possibilidades, e que essas são, claramente, diferenciáveis e diferenciadas entre todos os alunos. O processo de integração se converte em um processo preventivo, que procura evitar os mecanismos marginalizadores e segregadores que a própria instituição escolar gera. (MUNTANER, 1995, p.116).

É importante que a escola cumpra seu papel ao orientar o indivíduo com deficiência que apresenta necessidades educacionais especiais, para sua futura inser-

ção na sociedade, alcançando, assim, a terminalidade na formação educacional e integrando-o ao meio social e, por que não dizer, ao meio profissional.

Percebe-se a necessidade premente de os educadores, principalmente os que atendem a alunos que necessitam de cuidados especiais, repensarem diferentes conteúdos teóricos com o intuito de conhecerem novas competências⁴ para ensinar mediante atitudes inovadoras e, desse modo, reformular a sua prática educacional. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 13) propõe que os professores devam

[...] dominar os saberes a serem ensinados, serem capazes de dar aulas, de administrarem turmas e de avaliarem. [...] o ofício do professor consiste também, por exemplo, em administrar a progressão das aprendizagens, ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Quanto à postura dos educadores em recusar os alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, Muntaner (1995, p.126-7) entende que essa atitude “coloca em perigo a aceitação e a plena implantação do processo de integração nas escolas”. O autor argumenta ainda que essa atitude decorre da falta de formação em Educação Especial, disciplina essa que até há pouco tempo ficava à margem e interessava somente a poucas pessoas, na sua formação geral.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, sugere que conteúdos que versem sobre Educação Especial sejam incluídos nos diferentes cursos de graduação. Fica expressa, nos objetivos e metas dessa Lei a seguinte necessidade:

Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano⁵, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

Retomando o aspecto acadêmico, é evidente a importância de os educadores serem preparados para a inclusão dos alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, no ensino regular. Nesse sentido, Mrech (1999, p.137) afirma que,

4 Conforme aponta Philippe Perrenoud (1999, 2000), a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações.

5 Publicado no *Diário Oficial* da União, de 10 de janeiro de 2001. Cabe ressaltar que o PNE entrou em vigência no ano de 1997, em sua primeira versão (BRASIL, 1997).

[para] que tudo isso se modifique, não basta apenas nós trabalharmos com os conteúdos cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles não quiserem mudar, se eles não tiverem desejo de saber instaurado, por mais conteúdos que nós lhes possamos dar, eles permanecerão da mesma forma. Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno, fazer ou não essa mudança. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.

Assim, não bastam informações atualizadas ou discussões contextualizadas, se não houver interesse por parte dos professores, diretores de escolas, alunos, familiares e sociedade em discutir questões com referência à inclusão do aluno com deficiência que apresenta necessidades educacionais especiais. A inclusão requer prioritariamente a mudança de atitude.

Para que a prática da inclusão realmente se efetive, várias alterações devem ocorrer, no contexto educacional, social e pessoal. Entre esses ajustes, focalizamos a importância da introdução de conteúdos ou disciplinas que discutam a temática da deficiência e do deficiente, nos diferentes cursos do ensino médio e do ensino superior. A introdução de disciplinas específicas à temática da Educação Especial são metas propostas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), conforme citado anteriormente.

A perspectiva de educação para todos constitui, hoje, um grande desafio. O sistema governamental tem desenvolvido movimentos nacionais com o intuito de democratizar o ensino, através do “Programa Toda Criança na Escola que preconiza a universalização do atendimento educacional com qualidade” (BRASIL, 1999, p.15). Nesse sentido, considerar a diversidade que se verifica entre os educandos, nas instituições escolares, requer

[...] medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. (BRASIL, 1999 p. 13).

Quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar nas mudanças que essa escola necessita, decorrentes do contingente de alunos com as suas particularidades e as suas individualidades. Nesse sentido, a adequação curricular viabilizaria a prática docente por intermédio da reformulação das estratégias da ação pedagógica, tendo como propósito o desempenho satisfatório do aluno, na sua rotina escolar.

O desempenho de uma pessoa depende das suas condições corporais e de fatores ambientais. As necessidades educacionais especiais não se definem apenas pelas características da ação nos domínios das funções corporais da pessoa, mas pelas características da sua interação com o meio.

Dessa maneira, e perante quadros de deficiência, as necessidades educacionais especiais devem ser caracterizadas e descritas a partir do contínuo função-disfunção. A ênfase está na identificação da disfunção ocupacional, isto é, na disfunção do fazer, do realizar. É a partir dessa identificação que se chega ao déficit do componente do desempenho, sem desconsiderar a funcionalidade. Para uma melhor compreensão desse processo, pode-se buscar esclarecimentos conceituais na área de Terapia Ocupacional (DE CARLO; BARTALOTTI, 2001a; LÓPEZ; MOLINA; ARNAIZ, 2001; NEISTADT; CREPEAU, 2002; HAGEDORN, 2003; CAVALCANTI; GALVÃO, 2007). Dito de outro modo, para a identificação de necessidades educacionais especiais, deve-se observar o indivíduo durante a realização de atividades. Não conseguir escrever em face das demandas funcionais da escrita manual convencional, por exemplo, pode indicar déficit na coordenação motora manual. Contudo, a resolução do problema está ligada igualmente a outras possibilidades de manuseio, de maneira que a ação se ajuste às condições corporais do sujeito.

A modificação da preensão do lápis, por meio de ajustes no próprio objeto, pode ser necessária até que a pessoa adquira condições motoras funcionais para manuseá-lo ou até que a escrita seja realizada através de recursos que suscitem outro tipo de coordenação motora. A normalidade ou a anormalidade de alguém está, portanto, intimamente relacionada ao que se impõe como padrão de execução. Sendo assim, as necessidades educacionais especiais da pessoa dependem também dos recursos convencionalmente utilizados (ARAÚJO, 1998).

A manutenção de uma vida harmoniosa com o meio depende das condições do organismo e do seu ambiente de interação. Essa harmonia está ligada às condições funcionais da pessoa e das demandas ambientais. Diante de situações em que essa harmonia não se faz presente, é imperativo, do ponto de vista ético, que se busquem alternativas que possam promovê-la (ARAÚJO; OMOTE, 2005).

A inclusão pressupõe ajustes no meio ambiente, direcionados à participação do indivíduo em diferentes cenários de vida coletiva. Considerar a possibilidade de que essas alterações no ambiente escolar ocorram com base nos princípios de aplicação de estratégias de aprendizagem, levando em conta a influência mútua entre o indivíduo e o meio, é um caminho para o entendimento da abrangência das necessidades educacionais especiais à margem da categorização das pessoas com base nos déficits que apresentam (MUNGUBA, 2007).

Tais modificações, na forma de realização de tarefas, nos objetos de manuseio e nas estratégias de aprendizagem, com a finalidade de favorecer a experiência, são denominadas de adaptações. É por meio dessas adaptações que o indivíduo com necessidades funcionais especiais se adapta ao meio ambiente. A adaptação age sobre o desempenho objetivando, essencialmente, a função ocupacional da pessoa. Sua prescrição não ocorre apartada do contexto de vida do usuário. É indicada em casos de incapacidade, isto é, quando a capacidade funcional da pessoa não coincide com as demandas funcionais ambientais. Quando aplicada nos domínios da intervenção de terapeutas ocupacionais, baseia-se nos componentes de execução, nas áreas de execução e no contexto de execução (LÓPEZ; MOLINA; ARNAIZ, 2001; NEISTADT; CREPEAU, 2002; HAGEDORN, 2003).

A prescrição de adaptações envolve ainda questões sociais, na medida em que o meio e as atividades nele praticadas demandam funcionalidade dentro dos padrões de normalidade. Uma pessoa em cadeira de rodas poderá ter dificuldade para o uso dos espaços escolares ou mesmo para o uso de carteiras em seu desenho tradicional, sendo necessários ajustes nos limites do ambiente, da pessoa ou de ambos. Da mesma forma, uma criança cuja capacidade funcional não lhe permita a manutenção do equilíbrio na posição sentada dificilmente conseguirá permanecer na sala de aula sem modificações no mobiliário. Outra criança sem capacidade funcional para a preensão do lápis dificilmente conseguirá realizar a escrita sem a modificação das qualidades do caderno convencional e/ou sem a alteração da preensão do lápis, através de mudanças nas propriedades do material escolar e/ou sem mudanças no padrão de preensão nos limites corporais, por meio de dispositivos que se acrescentam ao membro superior, a fim de propiciar a função distal.

Mudanças na maneira de se realizar uma atividade ou de se dispor os móveis ou utensílios, no ambiente, também são adaptações. Pode-se, por exemplo, modificar as regras do jogo de basquete para a participação da pessoa com deficiência física ou visual. Pode-se, ainda, ajustar a demanda curricular (ritmo e conteúdo de aprendizagem) às capacidades intelectual, motora e/ou sensorial dos alunos. De forma análoga, é indicada a modificação na distribuição das carteiras para melhor acomodar os alunos com deficiência (visual ou física, por exemplo).

De maneira geral, perante déficits da visão, da audição, de problemas motores e/ou cognitivos, é preciso que se propicie a exploração do meio ou do objeto de manuseio previamente à realização da atividade. Isso requer ajuste no ritmo de execução, a fim de que a experiência seja completa. A administração do tempo é, portanto, um fator a ser considerado na atenção à criança com necessidades educacionais especiais.

Do ponto de vista filosófico, a prescrição de adaptações sob os domínios da intervenção dos terapeutas ocupacionais está em consonância com os propósitos da inclusão social, na medida em que se apóia numa visão holística do ser humano. Além disso, é importante considerar:

- a bidirecionalidade da adaptação, no que tange à relação entre o indivíduo e o meio;
- a necessidade ocupacional humana e
- o pressuposto de que vida é atividade e participação social.

A adaptação como recurso que favorece a inclusão está, por conseguinte, diretamente relacionada à acessibilidade, tendo como referência fundamental o entorno.

No Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Capítulo III, que trata das Condições Gerais da Acessibilidade, o Art. 8º define os termos *acessibilidade*, *barreiras*, *elemento da urbanização*, *mobiliário urbano*, *ajuda técnica*, *edificações de uso público*, *edificações de uso coletivo*, *edificações de uso privado*, *desenho universal*, entre outros. (BRASIL, 2005). Essas definições também estão presentes na norma NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004).

Os termos *desenho universal* e *acessibilidade* são tópicos cuja compreensão é fundamental para a prática inclusiva, do ponto de vista ideológico e operacional. Implicam, assim, esclarecimentos acerca das causas de restrições de participação social no âmbito da capacidade funcional da pessoa e no da demanda ambiental.

A *funcionalidade* é um termo que engloba funções fisiológicas e estruturas anatômicas do corpo, bem como atividades e participação, cujos conceitos podem ser encontrados na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela Organização Mundial da Saúde (2003). Nesse documento, a descrição da capacidade funcional de uma pessoa está sempre vinculada às suas condições corporais fisiológicas e estruturais, bem como às condições do meio com o qual ela interage. Passamos uma boa parte de nossas vidas, por exemplo, aprendendo a usar as mãos. Ao longo desse período, nossas destrezas manuais se modificam, dependendo das fases do desenvolvimento, dos padrões culturais de ação, do nosso estado de saúde. Da mesma forma, as funções dos órgãos dos sentidos dependem do meio para a sua expressão, além de integridade fisiológica e anatômica. É o corpo que dá cheiro, sabor, som, cor e textura ao mundo, mas essas funções dos órgãos dos sentidos precisam dos estímulos do meio, para que se organizem e se manifestem.

A identificação e/ou descrição da funcionalidade requer considerações quanto às condições física, sensorial, emocional e social da pessoa e, sobretudo, implica

atenção às restrições impostas pelo entorno, considerando, não somente a função e estrutura do corpo, mas também a atividade social, a participação social e o contexto sociocultural.

Na área de conhecimento da Terapia Ocupacional, as intervenções têm como base o princípio de que vida é atividade (LOPEZ; MOLINA; ARNAIZ, 2001; DE CARLO; BARTALOTTI, 2001b). Na inclusão social, esse pressuposto também se aplica, uma vez que está fundamentado na necessidade de participação social.

A inclusão aponta para a importância de se ajustar o meio às necessidades da pessoa, algo que é perfeitamente possível e desejável, do ponto de vista da adaptação, já que o ser humano, na sua trajetória evolutiva, busca moldar o meio a seu favor.

Nessa direção, a adequação de demandas funcionais ambientais é um fator preponderante da inclusão. Adequar o ambiente de maneira a propiciar apoio à participação da pessoa, em diferentes atividades, ensinar novo repertório de habilidades e/ou auxiliar os indivíduos a restabelecer habilidades perdidas constituem procedimentos imprescindíveis dentro do paradigma de suporte.

A inclusão social abarca, portanto, as dimensões biológica, psicológica e social do comportamento humano. A sua aplicação abrange dois componentes: o desejo de realizá-la e a oportunidade de participação. Assim, é preciso criar hábitos inclusivos dentro da instituição escolar. Para isso, é necessário, ainda, predisposição de todos os que atuam nesse meio. Essa intenção não é casual, porém, construída na dependência de diferentes tipos de apoio, dentre os quais aqueles direcionados aos ajustes nas demandas arquitetônicas do entorno, aos recursos materiais e ao mobiliário. Além disso, são fundamentais as estratégias de ação que possam diminuir a lacuna que se impõe entre as capacidades funcionais da pessoa e as demandas funcionais da tarefa (ARAÚJO, 1998).

Muitas afecções podem levar a um comportamento socialmente impróprio, ocasional ou crônico, mas o meio pode igualmente favorecer a discrepância de desempenho sempre que as suas demandas funcionais superarem as capacidades da pessoa. Nessa perspectiva, a inclusão requer a avaliação da discrepância de desempenho mediante a identificação da natureza das discrepâncias de desempenho e de suas prováveis causas. Duas amplas categorizações da natureza de uma discrepância de desempenho são o déficit de habilidade e a inexistência de hábito. As causas da discrepância englobam aspectos da estrutura e funções corporais e aspectos ambientais (NEISTADT; CREPEAU, 2002).

A inclusão pressupõe atenção à relação entre habilidades e hábitos, sendo esses interdependentes e intrinsecamente ligados. Uma rotina de vida ou hábito resulta da ampliação de habilidades. No caso do desenvolvimento de rotinas e hábitos es-

colares, estes requerem habilidades da pessoa na realização das tarefas envolvidas na experiência. Quando as habilidades estão ausentes, inadequadas ou comprometidas, as rotinas e os hábitos não podem ser desenvolvidos. Da mesma forma, as habilidades devem ser frequentemente utilizadas para serem adequadamente mantidas e refinadas (NEISTADT; CREPEAU, 2002).

Dessa maneira, é preciso identificar e analisar em que medida o meio ambiente favorece a discrepância de desempenho. Para isso, também é preciso identificar os aspectos contextuais e as demandas de tarefas, a fim de adaptar o ambiente para suprir o déficit de habilidade, de sorte que a ação seja realizada e o hábito desenvolvido. Por exemplo, se a escrita não pode ser realizada dentro dos padrões convencionais, é necessário disponibilizar recursos e estratégias que a favoreçam, dentro de limites mais próximos do normal possível.

É essencial ao desempenho e participação da pessoa que apresenta deficiência na sua estrutura e/ou função corporal adaptar demandas de tarefas, de modo que suportem o desempenho no contexto. A alteração do ambiente exige a seleção de um contexto que possibilite à pessoa atuar com as habilidades e as capacidades atuais, podendo levar à indicação de um ambiente diferente que seja mais compatível com as suas reais habilidades e capacidades.

Por conseguinte, pode-se dizer que a indicação de ambiente de experiência segregado para a pessoa com deficiência ocorre quando o meio não dispõe de recursos que favoreçam a sua participação social, em ambientes comuns e integrados. Isso significa que o ambiente de ensino segregado deveria ser visto como uma medida transitória até que o meio lhe oferecesse melhores condições de participação social em ambientes comuns de experiência. Assim, a inclusão implica acessibilidade, ou seja, condição para uso dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoas com deficiência.

Na perspectiva da inclusão, a concepção de ambiente facilitador da experiência deve se pautar por parâmetros ergonômicos, e é nessa direção que o desenho universal se coaduna com os princípios da inclusão social. O desenho universal é um modo de concepção de espaços e produtos visando a sua utilização pelo mais amplo espectro de usuários, incluindo pessoas de diferentes faixas etárias, pessoas que apresentem limitações funcionais temporárias ou permanentes, entre outros fatores que possam surgir (RIBEIRO, 2007). A meta do desenho universal é a segurança e o conforto para todos. O desenho do ambiente não tem como parâmetro determinadas categorias de pessoas, mas, sim, princípios que se apóiam em condições de desempenho, tais como:

- o desenho deve ser utilizável por pessoas com habilidades diversas;
- o desenho deve prover dimensão e espaço apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso independente do tamanho do corpo, de postura ou mobilidade do usuário;
- o desenho deve propiciar o mínimo de fadiga;
- o desenho deve atenuar riscos e consequências adversas de ações acidentais e
- o desenho deve favorecer a compreensão da informação para o uso.

Assim, quando analisamos a questão da Educação Inclusiva e das Necessidades Educacionais Especiais, os contextos educacionais e sociais devem responder às necessidades de todas as pessoas que estão (ou estariam) excluídas das escolas, dos espaços sociais e de convivência, por qualquer razão que seja.

Referências

ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos*. 1998. 90 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 2, p. 241-254, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 9050/2004: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2004. 97 p.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Roteiro e metas para orientar o debate sobre o plano nacional de educação*. Brasília, 1997. 61 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, 1999. 62 p.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/lei/L10172.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2007.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Acessibilidade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005. 117 p.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

DE CARLO, M. M. R. P; BARTALOTTI, C. C. *Terapia ocupacional no Brasil*. São Paulo: Plexus, 2001a.

DE CARLO, M. M. R. P; BARTALOTTI, C. C. Caminhos da terapia ocupacional. In: _____. *Terapia ocupacional no Brasil*. São Paulo: Plexus, 2001b. p. 19-40.

HAGEDORN, R. *Terapia ocupacional: fundamentos para a prática*. 3.ed. São Paulo: Roca, 2003.

LÓPEZ, B. P.; MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. *Conceptos fundamentales de terapia ocupacional*. Buenos Aires: Panamericana, 2001.

LUBOVSKI, V. I. A escola especial é o melhor para a educação do deficiente: um ponto de vista soviético. *O Correio da UNESCO*, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 16-17, ago. 1981.

MRECH, L. M. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 127-146, 1999.

MUNGUBA, M. C. Inclusão escolar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 519-525.

MUNTANER, J. J. *La sociedad ante el deficiente mental: normalización, integración, inserción social y laboral*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 1995.

NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. *Terapia ocupacional de Willard & Spackman*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Edusp, 2003. 328 p.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, M. A. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 417-419.

SÃO PAULO (Estado). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, 1997. 48 p.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. *Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

Educação Inclusiva e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Fátima Inês Wolf de Oliveira
Mary da Silva Profeta

A Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo... (MITLER, 2003, p.14).

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve facilitar, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Hoje, percebe-se a luta pela igualdade de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e a escola, inserida nesse contexto, abre espaço para movimentos de inclusão.

A educação do indivíduo, na escola inclusiva ou não, tem origem em situações capazes de transformá-lo ou ao menos de permitir-lhe que se transforme. Nesse contexto, a transformação somente pode acontecer, se a escola estiver organizada para fazê-lo um cidadão crítico, reflexivo e consciente de seus compromissos no mundo.

A proposta da educação e da escola inclusivas nos faz debruçar sobre algumas questões importantes, dentre as quais podem ser destacadas as seguintes: que escola queremos para nossos alunos com deficiência? Que escola eles e seus familiares querem para que, de fato, sejam parte da uma sociedade igualitária? Que tipo de projeto pedagógico essa escola inclusiva deve desenvolver, pensando no indivíduo como um TODO e não em sua limitação ou condição social desfavorecida?

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, e respondendo a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva, quando estiver organizada para favorecer a aprendizagem de cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativamente inclusivo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos, como recursos a serem mobilizados (bem como mobilizem recursos adequados).

A Educação Inclusiva e a Mudança de Paradigma

Reconhecemos que as escolas públicas, geralmente, fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as mantém em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas em sua autonomia e controladas sob mandatos. Aranha (2001) considera o processo de inclusão um movimento filosófico e político, que pode se consolidar mediante a prática de projetos educacionais apoiados pelo Governo Federal, tentando, assim, encontrar soluções adequadas para as diversas realidades existentes no País.

A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas. Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela resultante, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária da direção ou coordenação do ensino.

A realidade e os valores sociais e históricos podem estar refletidos nas práticas cotidianas das escolas. Cada escola tem seu perfil particular histórico, social e cultural que a distingue das demais, formando seu processo de identificação e qualificação. A promoção da educação inclusiva não significa limitar-se à colocação de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, mas implementar um ensino de qualidade, que forme o cidadão por meio de valores culturais, sociais e universais. Pode-se dizer que os alunos são os sujeitos do aprender e a escola participa do seu projeto de vida.

A educação inclusiva impõe mudanças nos paradigmas educacionais e sociais, e isso somente se concretizará com ações que efetivem estudos e reflexões a seu

respeito. Dessa forma, a pesquisa, as discussões e as crenças nesse paradigma educacional influem na construção de espaços inclusivos e no adequado reconhecimento de uma sociedade inclusiva.

A escola inclusiva fundamenta-se na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), quando salienta que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Seguindo esse princípio, a escola deve ser democrática, um local para todos, espaço de construção da autonomia e socialização do saber. Os caminhos para a educação inclusiva devem estar presentes, nas suas propostas pedagógicas, adequando seus currículos para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Mendes (2002) sinaliza que a criação de um ambiente propício à inserção da criança com necessidades educacionais especiais, na sala regular, admite a consideração das relações interpessoais, além das interações com todos os alunos da classe.

A questão da capacitação dos recursos humanos é outro fator extremamente importante e que vem sendo pesquisado, quando o assunto é inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Franco (2001) relata, em seus estudos, que a construção de uma escola que esteja preparada para atender à diversidade apenas será possível se os investimentos no capital humano acontecerem. Isso significa dizer que é preciso investir nos sujeitos escolares, com participação efetiva, diálogo, leitura de mundo, da realidade, identificação de qualidades, valorização da autonomia cultural, articulação entre teoria e prática, acreditando no aluno como cidadão do futuro e na educação como fator essencial para seu desenvolvimento.

Mendes (2002) ressalta alguns aspectos importantes na construção da escola inclusiva, entre os quais as adaptações curriculares, a gestão escolar e a proposta pedagógica:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção de sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2002, p. 17).

A inclusão educacional está diretamente relacionada à aceitação da diversidade em sala de aula, mas, para sua real instauração, é necessária a reorganização pedagógica e administrativa da escola, que, por sua vez, pode constituir-se em obstáculo ao processo, caso não aconteça de forma satisfatória. A falta de planejamento adequado das ações pedagógicas da escola pode comprometer a efetivação desse novo paradigma de escola inclusiva.

As Adaptações Curriculares

A concretização da educação inclusiva implica a certeza de que mudanças são necessárias, para proporcionar o acesso de todos os alunos ao currículo. As particularidades e as especificidades inerentes a cada educando, em sala de aula, devem ser respeitadas; para tanto, o currículo constitui-se numa ferramenta básica de escolarização, que busca dimensionar o sentido e os objetivos das adaptações curriculares como estratégias de atuação do professor, as quais podem proporcionar adequações da ação educativa escolar às maneiras particulares de os alunos aprenderem, respeitando o ensino e a aprendizagem como processo educativo que atende às necessidades educacionais de todos (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares constituem-se em oportunidades educacionais que proporcionam ao aluno com necessidades educacionais especiais o acesso ao processo de ensino e aprendizagem, em sala regular; sendo necessária a revisão dos objetivos, do desenvolvimento de conteúdos, no processo de avaliação, na organização do trabalho didático-pedagógico, de modo a favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998).

Ao se considerar a necessidade de adaptações curriculares, está sendo prevista a dinamização do currículo, sua ampliação e flexibilidade, contemplando as aprendizagens básicas, uma metodologia mais adequada, bem como uma forma de avaliar que proporcione um reconhecimento efetivo do que o aluno aprendeu.

Mantoan (1998) salienta que a inclusão pressupõe um processo de interação entre as limitações funcionais inerentes a cada indivíduo e as possibilidades de adaptação que lhes são disponibilizadas, em diferentes espaços. Eficientes processos de adaptação curricular pressupõem diversas habilidades. Prossegue a autora:

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não-deficientes. (MANTOAN, 1998, p. 8).

É inegável que as adaptações curriculares envolvem planejamento e pesquisa pedagógica e ações docentes baseadas em critérios que determinam o que o aluno deve, como e quando aprender, que formas de planejar o ensino são mais eficazes para o processo de aprendizagem e, ainda, de que forma se deve avaliar.

No documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003), são apresentadas as *adequações curriculares*, caracterizadas como não-significativas ou de pequeno porte, ao lado das significativas ou de grande porte. As adequações não-significativas são importantes como medidas de prevenção levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares voltado às suas condições individuais, para prosseguir na sua vida acadêmica, evitando-se sua evasão da escola regular. O Quadro I especifica alguns aspectos desses tipos de adequação.

QUADRO I
Adequações Não Significativas do Currículo
<i>Organizativas</i>
Organização de agrupamentos
Organização didática
Organização do espaço
<i>Relativas aos objetivos e conteúdos</i>
Priorização de áreas ou unidades de conteúdos
Priorização de tipos de conteúdos
Priorização de objetivos
Seqüenciação
Eliminação de conteúdos secundários
<i>Avaliativas</i>
Adequação de técnicas e instrumentos
Modificação de técnicas e instrumentos
<i>Nos procedimentos didáticos e nas atividades</i>
Modificação de procedimentos
Introdução de atividades alternativas às previstas
Introdução de atividades complementares às previstas
Modificação do nível de complexidade das atividades
Eliminando componentes
Seqüenciando a tarefa
Facilitando planos de ação
Adaptação dos materiais
Modificação da seleção dos materiais previstos
<i>Na temporalidade</i>
Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Manjón, 1995, p. 89.

Todavia, muitas vezes, segundo o citado documento do MEC (BRASIL, 2003), há necessidade de adotar adequações significativas do currículo, para atender às necessidades especiais dos educandos, quando estas forem mais acentuadas e não se resolverem com ações curriculares menos significativas. De um modo geral, constituem estratégias necessárias, quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores, da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; e da crescente complexidade das atividades acadêmicas, que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização.

O Quadro II especifica alguns aspectos das adequações curriculares significativas (BRASIL, 2003):

QUADRO II
Adequações Curriculares Significativas
Elementos curriculares - modalidades adaptativas
<i>Objetivos</i>
Eliminação de objetivos básicos
Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
<i>Conteúdos</i>
Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos
Eliminação de conteúdos básicos do currículo
<i>Metodologia e Organização Didática</i>
Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem.
Organização
Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
<i>Avaliação</i>
Introdução de critérios específicos de avaliação
Eliminação de critérios gerais de avaliação
Adaptações de critérios regulares de avaliação
Modificação dos critérios de promoção
<i>Temporalidade</i>
Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Manjón, 1995, p. 89

É preciso salientar que a realização das adequações curriculares deve ser precedida por uma criteriosa avaliação do aluno, considerando sua competência acadêmica; deve estar fundamentada na análise do contexto escolar e familiar, que favoreça a identificação dos elementos adaptativos necessários, possibilitando as alterações indicadas, e, para isso, deve contar com a participação das equipes docente e técnica da escola e com o apoio de equipe multidisciplinar, quando necessário.

Concluindo, as adequações curriculares são ações pedagógicas necessárias para a efetivação da escola inclusiva, em diversos aspectos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades. Procuram contemplar a realização do atendimento às dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular, visando a favorecer suas capacidades, sem deixar de levar em conta, entretanto, suas limitações e especificidades.

A Gestão Escolar

A direção de uma escola desempenha um papel relevante na condução da prática educacional, tendo por objetivos os princípios e as metas estabelecidas no **Projeto Político-Pedagógico**. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a coesão do grupo enquanto uma equipe que trabalhe de forma cooperativa e eficiente (BRASIL, 2004).

A construção da escola inclusiva objetiva a formação de cidadãos participativos, para que desenvolvam competências, habilidades e conhecimentos importantes para a vida na sociedade de hoje, representando a união entre saber e fazer para a constituição da pessoa.

A gestão escolar é compreendida como união entre filosofia e política, por meio da execução do planejamento, direção, coordenação e controle das ações educativas (DIAS, 2002). Dessa forma, o gestor escolar tem sua prática atrelada à política educacional. Representa o elo capaz de interpretar as leis e diretrizes do sistema para o público interno e para a comunidade intra e extra-escolar. De outro lado, pode ser um intérprete dos anseios da comunidade sobre a escola, para os órgãos deliberativos e decisórios de administração central do sistema.

Castro (2002) afirma que a gestão escolar deve estar fundamentada no princípio de que a educação é contínua, multifacetada e ampla, envolvendo a totalidade do ser e a prática escolar relacionada com as instituições e com as pessoas. A gestão escolar faz parte da educação e da vida, na sua proposição pedagógica.

A gestão escolar é capaz de propor mudanças na sua estrutura organizacional, visando a transformar a escola na sua dimensão política, crítica e técnica. Porém, poucos são os relatos de pesquisa que apresentam propostas de alternativas para organizar a gestão da escola, tendo como perspectiva a própria escola e seu dia-a-dia. É por meio da gestão escolar que se almeja a transformação educacional proveniente dos interesses da comunidade escolar local. Sobre o perfil do gestor escolar, Teixeira (1990, p. 78) salienta:

[...] assim, ao mesmo tempo em denunciam o caráter observador das teorias convencionais de administração colocadas a serviço da manutenção estrutural da sociedade capitalista, procuram mostrar a administração escolar como instrumento de transformação social.

A gestão participativa acontece nas pequenas estruturas, isto é, na escola, por meio da constituição da equipe e não das restrições da burocracia. A análise das escolas deve ser realizada de acordo com sua realidade social e política. O poder decisório nas escolas deve aproximar-se do centro de intervenção, ou seja, perto daqueles seres atuantes na escola, pelos espaços da autonomia pedagógica, curricular e profissional, já que o debate educacional se fundamenta na ação pedagógica.

Na escola também deve haver a participação dos pais, cabendo à administração central funcionar como um órgão de controle e estimulador do ensino, proporcionando sugestões aos professores e gestores das escolas. O sistema educacional não é um amontoado de escolas funcionando de maneira independente, enquanto “a unidade do sistema escolar não é o distrito ou a escola, mas o aluno” (TEIXEIRA, 1997, p. 143).

Silva (1996) salienta a necessidade de a escola conquistar sua autonomia, para desenvolver no seu interior condições de superar a falta de compromisso com o aluno, tornando-o parte da sua proposta pedagógica, como sujeito ativo e humanizado. Nessa perspectiva, a autonomia da escola é fator fundamental para a construção da escola inclusiva, pois torna o aluno sujeito e ponto central das intervenções, priorizando ações que facilitem seu acesso e permanência, com o objetivo de garantir a busca pelo sucesso escolar.

A prática demonstra que, para a construção da escola inclusiva, faz-se necessária a ação do diretor como educador, já que este será o condutor de sua prática tendo como objetivo a busca pelo êxito escolar. “Um diretor é antes de tudo um educador” (DIAS, 2002, p. 274).

Prieto (2002, p. 49) entende que os gestores da educação devem concentrar “esforços para garantir a inclusão escolar e social de todos os educandos”. Para isso,

faz-se urgente a união de discursos relacionados à democratização do ensino e aos princípios que norteiam a gestão na escola.

A escola que se pretende inclusiva deve ter o desafio de todos os seus alunos. Por isso, ao construir o **Projeto Político-Pedagógico**, inspirado nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças.

Martins (2006), em uma de suas obras, ressalta:

Na escola inclusiva a escolarização do aluno com necessidades especiais é um problema educativo, como o é, também, a educação/escolarização de outros excluídos: as classes populares pouco favorecidas, a escola rural, a educação de crianças de rua, dos indígenas, dos jovens adultos analfabetos, e também de presidiários. Em todos esses grupos há especificidades que os diferenciam, mas há, também, um fator comum, que faz as semelhanças: são classificados como minorias, e sofrem exclusão semelhante, antes mesmo do processo educativo. (p.114).

Infelizmente – e concordando com a autora –, as individualidades e personalidades daqueles cidadãos e de outros tantos não são respeitadas, nem pela escola nem pela sociedade, o que se agrava, quando a pessoa tem uma deficiência e precisa de uma sala mais adequada às suas necessidades, professores competentes para seu ensino e acesso ao espaço físico, tecnológico, humano e outros. O espaço físico, para autora, é o local onde se concretiza a produção do fracasso escolar de vários grupos de pessoas.

Martins (2006) lembra Vygotsky, no que diz respeito às pessoas com deficiência e com necessidades especiais, porque, com elas, ele trabalhou grande parte de sua vida, de sorte que, quanto ao cotidiano escolar, o processo inclusivo é indicador de inúmeros benefícios potenciais para aquelas pessoas, para seus pais, seus professores, em resumo, para todos os que fazem parte do dia-a-dia da escola. Resumindo esta questão, a escola deve cuidar da acessibilidade do aluno a seu espaço físico, adequando-o e provendo-o com recursos necessários, professores capacitados e comprometidos com o ensino/aprendizagem, currículo com modificações para atender aos alunos, uma vez que os mesmos são sujeitos do processo de inclusão. De acordo com Vigotsky, Piaget, Wallon e outros teóricos,

as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, mudando, apenas, os contextos, podendo acontecer que os aspectos sociais da aprendizagem favoreçam mais, ou menos, as pessoas, conforme seus contextos vivenciais e educacionais, o que implica, conseqüentemente, num maior ou menor nível de desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas. (MARTINS, 2006, p.115).

É inegável a importância da substituição ou transformação das escolas especiais pela escola inclusiva. Entretanto, é igualmente verdade que, após a discussão de Salamanca, apenas pequena parte da proposta foi concretizada: desmantelaram-se as escolas especiais sem, contudo, criar algo inclusivo no seu lugar, de maneira que o que temos hoje é o que tínhamos anos atrás – uma criança, ou mais, com diferentes deficiências em meio a trinta e cinco ou quarenta outros alunos, em uma escola sem recursos materiais e humanos compatíveis com as necessidades da criança.

Quando se discute a acessibilidade, é preciso que seu entendimento seja amplo e não restrito ao espaço físico. Acessibilidade implica mudança de comportamento humano, de estrutura física, de condições de recursos específicos, da presença de intérprete de LIBRAS na sala de aula e todo o contexto em que houver pessoa surda, das condições tecnológicas para que todos tenham acesso ao conhecimento, do professor que conheça o Braile, soroban e saiba das necessidades específicas do seu aluno e onde buscar as especificidades para atendê-lo. Não basta uma edificação escolar sem escadas, se não houver os outros elementos complementando as necessidades dos alunos com deficiências e outros que dela são excluídos (BRASIL, 2003).

Considerações Finais

A escola que se pretende inclusiva tem de ser despida do tradicionalismo, em sua estrutura física, recursos pedagógicos e humanos. Precisa estar pronta para atender a todos, cada qual em suas especificidades e necessidades. Precisa desenvolver seu papel social e, para isso, tem de preparar seus professores, providenciar adaptações e aquisição de recursos materiais também específicos ao ensino de sua população diferente.

Segundo Ferreira (2004), analisando na oportunidade os Dez Anos da Declaração de Salamanca e especificamente tratando do caso brasileiro, a última década foi um período em que o país implantou várias reformas no campo da educação básica, que, por sua vez, provocaram mudanças significativas no que concerne às competências dos sistemas de ensino, de estruturação, de gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Para o autor,

tais mudanças, de caráter abrangente, apresentaram um novo contexto e novos desafios para a questão da educação escolar das pessoas com deficiência ou, como são agora denominadas no campo educacional, com necessidades educacionais especiais. (p.12).

Aranha (2004) remete à municipalização e comenta que esta “veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas” (p.5), podendo propiciar o surgimento de experiências mais inovadoras.

Com todas as discussões e senões, o que se tem como resultado é um aumento de alunos com deficiência chegando às escolas inclusivas ou não e com necessidades educacionais especiais que precisam ser atendidas, para que seja atingido o objetivo primeiro da educação, quer dizer, o de transformar indivíduos em cidadãos e que estes, por si, só possam se transformar e agir no mundo como agentes de mudanças sociais. } c

Profeta (2007), em sua reflexão, enfatiza que a inclusão prevê escolas inclusivas e salas inclusivas, partindo de uma filosofia que assegura que todas as crianças podem aprender juntas e que parte de sua vida escolar e comunitária também deve ser coletiva. No entanto, alerta que, de um lado, estão alunos em classes regulares aguardando que professores sem nenhum conhecimento saibam lidar com eles sem ficarem assustados e, do outro, está um grupo exigindo aceitação da mudança “goela abaixo”. Isso tem gerado muita exclusão, discriminação, preconceito – que é o contrário do que se espera.

Para que todo o desejável aconteça e que haja satisfação entre escola, aluno e sociedade, o processo de inclusão previu mudanças curriculares que vêm sendo implantadas com responsabilidade, as quais nem sempre são aceitas no âmbito da escola.

Toda a transformação no processo educacional é tarefa de competência de realização coletiva e não exclusiva de professores e, nesse processo conjunto, as perguntas que ficam para nortear as modificações são: que país queremos e de que cidadãos precisamos, para construí-lo? Continuamos num momento histórico que agitou a educação, em 1994, com a Declaração de Salamanca, após treze anos? Seremos eternamente um país subdesenvolvido ou em desenvolvimento, no qual nada se conclui ou se transforma? Como adequar procedimentos e currículos tradicionais, para atender à demanda de alunos com deficiência?

Referências

ARANHA. M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Ano XI, nº. 21. Brasília,, 2001, p. 160-176.

_____. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília. Fundepe, 2004, p.45-62.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 2.ed. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003 (Saberes e práticas da inclusão, 4).

_____. *Educação inclusiva*. Vol. 1: A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.

CASTRO, A. A. D. Orientações didáticas na Lei de Diretrizes e Bases. In: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 178-197.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2.ed. São Paulo : Pioneira, 2002, p. 268-282.

FERREIRA, J. R. Políticas Públicas e a Universidade: Uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília. Fundepe, 2004, p.83-97.

FRANCO, A. de. *Transformando a Arte da Guerra na Arte da Política*. Programa AED de Empreendedorismo Político. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2001.

MANTOAN, M. T. E. (org.) Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *CEDES*, Campinas, SP, v. 19, nº. 46, p. 01-11, set. 1998..

MARTINS, L. A. R. *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, p.61-83.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 abr. 2008.

PROFETA, M. S. da. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (org) . *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007, p.209-236.

SILVA, J. M. da . *A Autonomia da Escola Pública*. Campinas: Papirus, 1996.

TEIXEIRA, A. *Educação para Democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, M. C. S. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente

Rossana Maria S. Sade
Miguel Claudio M. Chacon

Introdução

A vida do indivíduo em sociedade transcorre em instituições, nas quais encontra suporte, apoio, e firma vínculos afetivos, que formam suas representações sociais. Tais representações desempenham e estabelecem papéis internalizados, por meio das diferentes instituições que fizeram parte de sua trajetória de vida, construindo assim sua identidade, que será pautada nas representações que a sociedade, as instituições e ele próprio formaram de si mesmo (RIBAS, 1992).

As ações humanas refletem a presença de padrões de comportamento regidos por normas ou regras existentes em todas as áreas da vida social, que influenciam desde a maneira de se vestir e comer à orientação sexual. Tais padrões são aprendidos primeiramente na família (ou em ambientes substitutos) e, posteriormente, em diferentes ambientes partilhados, como a escola e outras instituições, conferindo ao homem seu *status* e identidade social.

Os meandros responsáveis pela construção da identidade social do indivíduo são válidos tanto para as pessoas consideradas normais¹, quanto para aquelas cuja condição pessoal, por algum atributo diferencial, as coloca em situação de deficiência.

De acordo com Heller (1991), as relações que aparecem na vida cotidiana podem ser classificadas em dois grupos distintos: as baseadas na igualdade e as baseadas na desigualdade. As relações de desigualdade podem ser relações de dependência. Os indivíduos, no decorrer de suas vidas, ocupam vários lugares na escala social, porém, para a pessoa com deficiência, o lugar estabelecido parece permane-

1 Por *normal* estamos adotando a definição dada por Erving Gofman (1988), que é aquela em que o indivíduo não se afasta negativamente das expectativas da maioria das pessoas.

cer inalterado. Se, por um lado, a instituição permeia essa relação, por outro, cria outros laços de dependência.

O texto a seguir trata do olhar social que as instituições conferem às pessoas com deficiência, colocando-as na maioria das vezes em um lugar de destaque e estigmatização.

Ao tratar do tema, levando em consideração os âmbitos familiares, educacionais e sociais (universo do trabalho e vida cotidiana), espera-se que o leitor reflita nas barreiras atitudinais, passadas e presentes, que impediram e impedem a pessoa com deficiência de usufruir de seus direitos e cumprir com seus deveres de cidadão, a qual, durante décadas, foi excluída de maneira explícita ou velada da possibilidade de convívio social maior.

A família

Desde os primeiros anos de vida, o indivíduo constrói sua identidade nas inter-relações, sendo esta marcada pelo meio e, nesse contexto, a deficiência é reforçada pelos parâmetros da normalidade.

A família é a primeira célula institucional. Assim nos ensina Gibran (1958, p.15), em seu poema “Vossos Filhos”:

Vossos filhos não são vossos filhos.
São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma.
Vêm através de vós, mas não de vós.
E embora vivam convosco, não vos pertencem.

Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,
Porque eles têm seus próprios pensamentos.
Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;
Pois suas almas moram na mansão do amanhã, vós não podeis visitar nem mesmo em sonho.

Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados.

Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas.
O Arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a Sua força
para que Suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja vossa alegria:
“Pois assim como Ele ama a flecha que voa, ama também o arco que permanece estável”.

O poema discorre sobre a trajetória de vida dos filhos, tendo seus pais como arcos e fonte da vida. Reconhece que os pais podem outorgar-lhes o amor, mas não os pensamentos. Estes são livres e não se pode prendê-los. A alma mora na mansão do amanhã. A família do deficiente, em geral, tenta por todas as vias morar nessa mansão, abrigando o seu corpo e a sua alma. O amanhã fica preso ao passado e a pessoa, muitas vezes, para sobreviver se adentra de acordo com a cultura, que estabelece o modo de agir, pensar e sentir.

Como uma pessoa nessa condição pode habitar a mansão do amanhã, se a mesma o aprisionar no tempo por meio da cultura estabelecida pelas instituições? Segundo Chinoy (1975, p. 59), tal cultura pode ser entendida como *“padrões normativos que definem o que se entende por... modos de ação ou de relação social adequado, legítimo ou esperado”*. (grifo do autor).

A partir desses padrões normativos aprendidos e partilhados, as ações humanas parecem assemelhar-se e, se observarmos especificamente o comportamento dos deficientes, é possível perceber uniformidade também na forma de interagir, nas atividades que desenvolvem e até no seu discurso.

O discurso dessas pessoas é preso ao passado, suas perspectivas evidenciam o domínio das instituições a que pertencem; sendo a família a primeira célula social, tem um papel preponderante na manutenção de tais normas, conservando essas pessoas presas ao papel de boazinhas e obedientes, o que reforça os estereótipos de dependência e passividade.

A família é uma estrutura criada pelo homem e se constitui de forma diferente em situações e tempos diferentes, de maneira a responder às necessidades sociais, bem como individuais de cada um dos seus membros. Estrutura-se em torno de uma necessidade material com função biológica: a reprodução (não há necessidade de uma forma de família para que haja reprodução, mas a reprodução é condição para a existência da família biológica) – e exerce ainda função ideológica, ou seja, é na família que os indivíduos são educados para perpetuar a estrutura familiar que sofre modificações a cada século. A família é o “lôcus” da estruturação da vida psíquica, é um espaço social distinto, na medida em que gera e consolida hierarquias multigeracionais. Seu funcionamento está centrado no binômio autoridade/amor (REIS, 1985).

Segundo Laing (1969), os pais são interiorizados como íntimos ou distantes, juntos ou separados, próximos ou longínquos, amigos, inimigos etc. O filho deficiente, assim como os demais, ocupa um lugar estabelecido na dinâmica familiar, amoldando-se, muitas vezes, a uma das figuras parentais. Assume os estereótipos, tornando ambígua sua identidade e internalizando o seu lugar na família. O autor trata, assim, do conceito de família internalizada: cada membro dela encarna uma

estrutura derivada das relações entre os diversos membros. Observa, porém, que o que se internaliza é a família como sistema, esse conjunto de relações da família que pode ser assumido pelo corpo, pelos sentimentos, pensamento, sonhos etc., estabelecendo nela seu lugar e seu papel.

Segundo Berger e Luckmann (1991, p. 35), “a Identidade é definida como localização em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada, juntamente com este mundo”. Tal mundo tende a tornar o deficiente incapaz e sem voz, passando a instituição a ser seu elo com a sociedade. Basaglia (1979, p. 42) enfatiza: “O oprimido não tem voz, encontrar o código da não voz é muito difícil”. Parte de sua vida ele vai passar por instituições e estabelecer com elas relações de dependência, traços que tendem a permanecer.

Conforme Fernández (1990), esse processo simbólico de a família assumir o direito à voz do deficiente representa uma das formas de elaborar a perda do filho idealizado, que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade. Os pais de uma pessoa com deficiência estão em eterno luto pela perda do filho idealizado.

A maternidade constitui um momento existencial de grande importância, na trajetória feminina (MALDONADO, 1976). Muito mais que um fato biológico, o nascimento de um filho traz expectativas, emoções e planos para toda a família. O período da gravidez, repleto de pensamentos mágicos, estabelece um clima de euforia e fantasia com a espera do filho. A família projeta suas idealizações, anseios e desejos nesse novo ser e, para a mãe, o filho, que é o prolongamento do seu corpo, vai tendo a imagem construída a partir da sua.

Conforme Mannoni (1988), que analisou a relação mãe-filho deficiente mental, o nascimento de um filho vai ocupar um lugar entre os sonhos perdidos da mãe, que deseja, durante a gravidez, a repetição ou a recompensa de sua própria infância. A imagem fantasmática do filho se sobrepõe à sua imagem real. Esse filho sonhado nasce com a incumbência de fazer diferente o que, na história da mãe, não deu certo – ou para dar continuidade ao que deu. Acreditamos que o mesmo deva ocorrer com o pai.

Os pais precisam elaborar a perda do filho idealizado que se tornou real e a frustração narcísica de colocar no mundo um filho com deficiência. Depois da provação do período de gravidez e do nascimento, deveria vir a compensação, que faria, deles, pais realizados. A chegada do filho com deficiência, porém, frustra suas expectativas de realização e felicidade e, para aplacar a culpa por esse nascimento, os pais, apoiados pela sociedade, constroem a trajetória para o filho: ser bonzinho, ingênuo, papel por meio do qual ela será mais bem aceito na sociedade, mesmo alienando-se e assumindo seu lugar.

Mannoni (1988) adverte que há diferenças entre a reação e a percepção dos pais sobre o(s) filho(s). É a mãe, muito mais que o pai, quem trava uma árdua batalha contra a indiferença social. Segundo a autora, o pai é, geralmente, alguém omissivo e cético quanto à trajetória do filho deficiente, afastando-se do drama familiar.

Os filhos em geral crescem, saem de casa e se separam naturalmente dos pais. Cabe aos pais a tarefa de encontrar caminhos que propiciem essa separação. No entanto, o processo de separação torna-se mais difícil, quando se trata de um filho com deficiência. É difícil manter-se afastado, arriscando que o filho cometa erros ou falhe, sendo a separação um período de perdas e elaborações (MILLER, 1995).

No homem, os comportamentos não são inscritos apenas geneticamente, mas são inscritos pela sua história e suas raízes, possibilitando a sua integração com sua cultura. Ter raízes é pertencer a um lugar – e pertencer, segundo Bueno (1996, p. 926), significa “ter um lugar legítimo”, lugar conquistado, seguro. A deficiência do bebê vai lhe dar um *status* que irá percorrer as raízes de sua história, firmando-se a partir do lugar onde nasceu e do modo como estabeleceu as relações sociais. Sua história é pré-determinada pela proteção e dependência.

A história familiar determina o lugar e o modo pelo qual sua história social se torna singular. Alienado ao desejo do outro e a si mesmo, a história do deficiente é escrita a várias mãos. Todo seu movimento e suas ações estão encadeados por familiares, mãe, pai, irmãs e irmãos, moldando um clima de aparente “normalidade” e tranquilidade, em busca de um ponto de equilíbrio. A impressão que se passa, porém, é de que, a qualquer momento, esse ponto pode romper-se e desestabilizar a família. Para Miller (1995), a família oferece a esse membro um *status* privilegiado, ou seja, como ele não pode realizar certas coisas, recebe um tratamento especial.

Por meio de mensagens subjetivas, a pessoa sente-se amada, pois a atenção de todos é voltada praticamente para ela. Esses momentos confirmam para a pessoa com deficiência a manutenção do estereótipo de dependência. Segundo Basaglia (1985), após ser frustrado e oprimido, é distraído em festas, bailes e atividades variadas.

Quanto mais dependente do outro, mais rebaixada é a auto-estima e menos independente se torna, em suas atitudes e desejos. A história desse indivíduo é estreita e abstrata, e vai sendo acoplada à deficiência, expressando seu papel social, os seus valores e as relações sociais nas quais a vida se insere. As personas vão sendo construídas por meio desses papéis e refletidas no grande palco que é a sociedade, em todas as etapas de vida pelas quais pode passar um indivíduo: escolarização, profissionalização, casamento, velhice etc.

Os deficientes, sob a proteção da instituição familiar e das outras instituições, nos seus diferentes contextos, constroem sua história e sua identidade social, baseadas no seu silêncio e na sua memória.

Trajetória educacional: o saber e o poder

Durante muitos séculos, os deficientes mentais e os doentes mentais foram confundidos todos como “anormais da razão”, e algumas vezes também apontados como “possuídos pelo demônio”. Segundo Pessotti (1984), o primeiro momento da história dessa trajetória é teológico, resultante da expansão do Cristianismo por toda a Europa. Até então, a deficiência mental ou outros tipos de deficiência não constituíam um problema, porque a sociedade simplesmente os ignorava, tendo como prática o abandono dos que apresentavam alguma anormalidade, o que não constituía uma violação moral, por se enquadrar na ética social vigente, embora, ainda hoje, de forma velada, se possa constatar esse tipo de exclusão social.

Na era cristã, a religião assegurava a salvação e a felicidade a quem seguia seus preceitos de bondade e amor para com seus semelhantes. Houve amparo aos desprotegidos e marginalizados, isolando-os da convivência social em asilos ou hospícios, em que se depositavam os loucos, mendigos, dementes, leprosos, indiscriminadamente. O pecado era visto como a causa de tais condições.

No século XIX, segundo Bueno (1993), iniciou-se o atendimento educacional aos deficientes mentais. No século XX, somente em 1950 foi criada a National Association for Retarded Children (NARC), com o objetivo de proporcionar atendimento às crianças e jovens com retardo mental. A NARC exerceu grande influência em vários países, tendo sido a inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAEs), no Brasil.

Tais instituições surgem, em nosso país, no início do século XX. Mazzotta (1996) apresenta dados históricos, identificando a primeira instituição particular especializada no atendimento de crianças com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul. Como as instituições possuíam caráter filantrópico, atendiam por meio de convênios.

A Constituição de 1988, no seu Capítulo III, Art. 208, priorizou o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular, enquanto, no Art. 209, reafirmou a participação da iniciativa privada. A LDB/96, no seu Art. 60, parágrafo único, anuncia como “alternativa preferencial” a ampliação do atendimento ao deficien-

te, na própria rede pública de ensino, que ocorrerá independentemente do apoio previsto à iniciativa privada.

Ao delinear essa caminhada histórica, percebem-se, ainda hoje, diversas lacunas no âmbito da Educação Especial, relacionadas ao duplo papel da história; a história relatada pelo discurso do outro e a relatada pelo discurso de seus próprios personagens, sujeitos rotulados e estigmatizados, cujo direito à voz é restrito a sussurros. Pergunta-se: qual é o lugar dessas pessoas, no cenário sócio-educacional do país?

O estigma de “especial” e o seu destino são gradativamente marcados e pontuados. Para Goffman (1988), é como um traço único que se impõe à atenção, direciona-se a percepção global do indivíduo e serve de justificativa ou explicação de qualquer conduta, num raciocínio circular.

Há que se discutir ainda a contradição que se exprime entre o saber e o poder. Para Basaglia (1979), a relação de poder torna-se fundamental frente à impossibilidade de resolver a contradição entre o poder e o saber. Enquanto não for alterada a relação de poder, estaremos sempre doentes, sempre mais loucos, seremos sempre mais crianças e não seremos pessoas, porque quem mandar determinará sempre o nosso pensamento em um único sentido. A função da instituição escolar deveria ser a de manter viva essa contradição com o aluno e transmitir, por meio dessa contradição, não o seu poder, mas o seu saber.

Enquanto houver o dono do saber e o outro for simples fonte de dados qualificáveis, quantificáveis, interpretáveis, será sempre “marginalizado”, “oprimido” ou “desviante” e, dentro dos papéis sociais estabelecidos, procura encontrar seu lugar.

De acordo com Bueno (1993), essa totalidade do indivíduo, estreita e abstrata, passa a ser somente a sua marca divergente e negativa. As histórias desses indivíduos são verificáveis em suas anamneses, nos relatórios escolares; são histórias de suas deficiências, dificuldades, fracassos, crises emocionais e atitudes sociais inadequadas. Na vida, nada são, nada valem e pouco representam. Como se incluir em um mundo excludente? O deficiente se amolda ao seu modelo e é confinado em instituições, lugar onde um grupo de pessoas é condicionado por outras, sem ter possibilidade de escolher seu modo de viver.

Há duas faces na escola especial: a aberta (que mostra à sociedade seu papel de “amiga do deficiente”, papel também veiculado na mídia) e a fechada (que controla e governa). Ainda que o discurso teórico educacional seja de igualdade e inclusão, o sistema segrega e exclui para, depois, incluir o sujeito moldado dentro dos padrões estabelecidos culturalmente.

De acordo com Bueno (1993), dentro dessa perspectiva, o sujeito passa a ser somente sua marca divergente e negativa. Na medida em que não possui história en-

quanto ser social, apenas como ser patológico, a sociedade o transforma em pessoa incapaz de gerir, administrar, dividir e doar. Ele é, por definição institucional, não só desamparado, mas um sujeito isento de responsabilidade, não podendo dirigir e administrar seus atos, vontades e desejos.

Universo do trabalho

O poder estabelecido nas instituições de que se tratou até o momento aparece de forma implícita; porém, no universo do trabalho, apresenta-se de forma explícita, pois a igualdade e os direitos são para os que pertencem ao mercado, que participam da sociedade de forma ativa.

Todo indivíduo possui necessidades a serem supridas, objetivos a serem atingidos, projetos a serem colocados em prática, independentemente de seu nível intelectual, seu tipo de personalidade, seu grau de cultura.

O homem, por meio do trabalho e da liberdade de ir e vir, mantém funções de equilíbrio para sua personalidade, por meio da sua realização profissional, garantindo a articulação com a realidade e com seu grupo social, adquirindo o *status* de pessoa capaz e criadora. O deficiente, porém, “acorrentado” pelo universo da profissionalização, pouco consegue quebrar as barreiras estabelecidas pelo poder tecnológico.

Se, para ser aceito no mundo do trabalho, é preciso estar adequado na ordem social estabelecida, não fugir à norma é o primeiro mandamento. Para a pessoa com deficiência, contudo, é romper as barreiras não só do tecnológico, mas, sobretudo do patológico.

O discurso de normalidade não se restringe apenas ao da instituição familiar e escolar, ele vem também do saber do profissional qualificado, que utiliza de recursos, como testes de coeficiente de inteligência, e termos específicos, como pessoas com necessidades especiais etc.

As instituições sociais cobram de todos nós aquilo que devemos ser: uma imagem semelhante ao modelo de conduta socialmente estabelecido e culturalmente sinalizado por meio de valores simbólicos presentes na microcena da vida cotidiana (HIRANO, 1992).

Segundo Guirado (1995), essas relações têm como objeto imediato a reeducação do indivíduo, para que se livre de tendências desviantes. Para tanto, é que se priva o indivíduo da possibilidade de dominar seu tempo, seu lazer e seu fazer.

Tudo é realizado em nome dos benefícios para o deficiente, que representa uma ameaça à sociedade “inteligente”.

Nesse contexto, encontrar espaço para o trabalho produtivo do deficiente é uma busca nas lacunas dessa hierarquia. Um dos grandes desafios é se fazer humano em um ambiente cada vez mais desumanizado. O local de trabalho, então, é a última trincheira onde funcionam as mais rígidas regras morais e de convivência e onde os códigos de comportamento são sutis, mas absolutamente vigentes.

Os códigos vigentes são fixados pelo poder que, sob a ótica de Foucault (1988), põe em jogo relações entre indivíduos ou entre grupos. O termo “poder” designa relações entre indivíduos, por meio de um conjunto de ações que se permeiam, formando uma sucessão. Tratando-se de um modo de ação de alguns sobre os outros, as relações de poder não estão acima da sociedade, mas sim inseridas e arraigadas em toda a malha social, principalmente frente ao mercado de trabalho, em que as marcas estigmatizantes continuam atuantes.

O poder, hoje, se faz também por meio das redes de computadores e das ferramentas da tecnologia, como a internet, o telefone celular, o fax, entre outras, sendo obstáculos e sintomas concretos de impessoalidade e competência. Como o deficiente, dentro desse amálgama mantido pelo sistema, consegue sobreviver e ser incluído, como fundamentam as regras e leis atuais?

A construção desse espaço comum, em que os relacionamentos devem ser estabelecidos em níveis de igualdade, gera relações sociais de poder que são expressas em vários níveis, tanto na economia como nas organizações de trabalho, modificando as relações materiais e ideológicas.

Conforme enfatiza Meletti (1997), esses fatores revelam a complexidade da organização da nossa sociedade, em que, para problemas sociais não resolvidos, buscam-se “soluções” precárias na ambigüidade das políticas públicas de cunho social.

Vida cotidiana: papéis sociais

Os papéis sociais são relações sociais “especializadas” segundo momentos estruturais determinados. O texto da música “Traduzir-se” de Goulart (1981), na voz de Fagner e Chico Buarque de Holanda, pode refletir duas faces da mesma moeda, em que o deficiente assume o *status* e o papel de sua deficiência.

t. 90.558

Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte ninguém, fundo, fundo.
Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão
Uma parte de mim pesa e pondera
Outra parte delira
Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta
Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte
Que é questão de vida e morte
Será arte, será arte.

Esta dualidade, que se traduz na composição, nos remete ao conflito vivido, como uma parte “dele” sendo multidão e outra, estranheza e solidão, o que o leva a se tornar mágico no circo armado pela vida, buscando encontrar uma parte na outra parte. Como homem, quer se emancipar; como deficiente, é aprisionado socialmente ao estigma de sua condição.

“Uma parte de mim é permanente, outra parte se sabe de repente” – a vida cotidiana revela-se como um amplo conjunto de fatos, atos, objetos, relações e atividades que a nós se apresentam de forma “dramática”, ou seja, como ação, como mundo-em-movimento, às vezes permanente e outras de repente. Como a vida cotidiana acontece em ações, por meio da organização temporal-espacial, o modo de viver se transforma num mecanismo irrefletido, não consciente, de ação (PICHON-RIVIERE, 1998).

Constituem o cotidiano a família em que nascemos, a revista que lemos, a televisão, o cinema, o teatro, a cozinha, o trabalho, o esporte, o sexo, o tipo de consumo etc. Vida cotidiana é a forma de desenvolvimento que se adquire, dia após dia, história individual.

Como partes de um todo conhecido, engajados no dia-a-dia, não questionados, apenas vivenciados. A realidade social e histórica simultaneamente se revela e se oculta, no cotidiano, em um sistema social de representações.

A vida é constituída de dois momentos: o ideal e o real. Enquanto estamos na idealização, as mudanças não ocorrem. Para haver mudanças, na vida e na rotina, a barreira entre esses dois pólos deve ser rompida.

O seu cotidiano é limitado pelo seu *status* social, as suas vontades não são escutadas, há sempre alguém decidindo sua vida. Sua trajetória de vida é, portanto, marcada pelo que os outros pensam ser melhor para ele, e ele, por sua vez, acaba vivendo entre o ideal e o real.

Ainda que idealize ser independente, no plano real isso não ocorre. “O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade” (HELLER, 1991. p. 18).

A capacidade para se viver a cotidianidade descrita por Heller (1991) começa no grupo familiar, na escola, em pequenas comunidades, grupos que estabelecem uma intervenção entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética. As bases da cotidianidade são aprendidas no grupo. São regras estabelecidas: se fugimos delas, somos colocados à margem da sociedade.

Para Heller (1991), a vida cotidiana não está “fora” da história, está no “centro” do acontecer histórico. A vida cotidiana é a vida do sujeito. O indivíduo é sempre ser particular, mas, ao mesmo tempo, ser genérico, pois, enquanto ser genérico, o homem é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; o representante do humano-genérico nunca é um homem sozinho, é a união do “eu” e do “nós” formada na consciência do existir.

Os conflitos se inter-relacionam no cotidiano e o intercâmbio entre as pessoas e o manejo das diferenças leva à condução desses conflitos, propiciando o caminhar da sua própria vida e de sua auto-estima. O indivíduo possui a crença do papel que desempenha, facilitando mecanismos para superar frustrações e aumentar sua auto-estima. Desse modo, o cotidiano é fragilizado em relação ao seu desenvolvimento pessoal.

Toda pessoa desempenha um papel; subentendendo que seus observadores levem a sério a impressão sustentada perante ele, solicita acreditar no personagem que olham no momento com os atributos que aparenta possuir, é sua identidade social virtual (GOFFMAN, 1975)

O deficiente representa, então, o papel que o público estabeleceu ao longo da história (sujeito doente, possui pouca inteligência, não responde por seus atos, incapacitado) e assim ou vive um mundo de fachada, empregando mecanismos para

sua representação, ou reage e tenta se normificar² e se incluir, livrando-se dos estigmas socialmente criados para ele e exigindo da sociedade sua normalização.

Para Naffah (1997), desde a revelação até o desvelamento total da existência, essa totalidade nunca se completa, porque a existência não é um objeto estático, como tampouco o é a realidade que ela retoma no seu âmbito. Sempre situado no mundo, o sujeito não é uma transparência em relação a si mesmo; está permanentemente envolvido em um ou outro papel, e esse envolvimento é, no fundo, aquilo que reflete essa forma básica de compromisso que o une ao mundo e que faz dele um ser fundamentalmente social.

Considerações finais

Voltamos, aqui, aos entendimentos a respeito de deficiência. Seja ela da natureza que for, vem sempre acompanhada de conflitos, sofrimentos e preconceitos e, para entender um pouco melhor a dimensão do efeito da deficiência sobre a pessoa e sua família, recorreremos à colocação de Moreno (1987), quando, no poema “Divisa”, ressalta ser na inversão de papéis que se faz o verdadeiro encontro.

Em lugar de passos imperativos, o imperador.
Em lugar de passos criativos, o criador.
Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos e
Colocá-los-ei no lugar dos meus;
E arrancarei meus olhos
Para colocá-los no lugar dos teus;
Então, ver-te-ei com os teus olhos
E tu ver-me-ás com os meus.

(Traduzido de “Einladung zu etner Begegnung”, por J.L. Moreno, 1987)

A história da deficiência é envolta em um manto de estigmas, dissimulados pelos estereótipos da dependência e da passividade. Em um universo de aparências, o fato de um deficiente trabalhar, andar sozinho na rua, fazer compras, possuir carteira de motorista etc. são insígnias de sucesso. Somente se pode compreender a

2 Termo cunhado por Goffman (1988) para designar o esforço por parte de alguém, que possui um atributo diferencial, em se apresentar à audiência como uma pessoa normal.

real dimensão da deficiência, fazendo uma leitura pelo olhar do próprio deficiente, a partir de sua verdade e de sua história, contada e recontada por ele.

As imagens de mente sã em corpo são entram em choque, quando estamos à frente do “deficiente”. Quem é esse homem deficiente? Como uma sociedade pautada para a busca da perfeição pode aceitar, então, o diferente como ele é, olhá-lo a partir do seu olhar, sem procurar caminhos para normalizá-lo, integrá-lo, incluí-lo?

A Educação Especial se norteia por pressupostos de respeito às individualidades, necessidades e potencialidades de seus educandos. Ponderando a realidade atual em que está o sistema educacional brasileiro, como concretizar esse discurso?

Adequar necessidades individuais a algo já estruturado não significa o atendimento às necessidades individuais propriamente ditas. A “colocação” do aluno em uma estrutura já definida apenas em parte responderá ao atendimento de suas reais necessidades e potencialidades, gerando sérios reflexos no universo do trabalho em que, por estar despreparado para o mercado competitivo, não consegue o desempenho esperado pelo sistema social e acaba sendo excluído dele.

Não bastam discursos e leis inclusivas. Há de se encontrarem os caminhos para sua efetivação. Ainda que haja dificuldades, pois constantemente a realidade apresenta limites, sabendo que o universo social do deficiente é culturalmente determinado e que suas limitações são reais, a sociedade deve quebrar o espelho que reflete essa imagem e, junto com o deficiente, buscar alternativas para viver a diversidade, respeitar os limites, as diferenças e as imperfeições, e tentar resgatar as habilidades e a beleza possível dentro desse ser.

Referências

BASAGLIA, F. et al. *Autobiografía di un movimiento*. Firenze: Stampa, 1979.

_____. *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico/coordenado por Franco Basaglia*. Tradução: Heloísa Jahn. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BERGER, P. L.; LUCKMANN. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1991.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. ver. e atual por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CHINOY, E. *Sociedade: uma introdução à sociologia*. Introdução de Charles Page, tradução de Octavio Mendes Cajado; consultor da ed. brasileira: Manoel T. Berlinck. 4.ed. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1975.

FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociologia*. México, n.3,p.3-20, jul/set. 1988

GOULART, F. Traduzir-se. Intérprete Raimundo Fagner e Chico Buarque de Holanda. In: FAGNER, R. *Traduzir-se*. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1981. 1 CD-ROM (ca. 40 min). Faixa 8 (4 min 25 s). Remasterizado em digital.

GIBRAN, K. *O Profeta*. Tradução: Mansour Challita. Rio de Janeiro: ACIGI, 1958.

GOFFMAN, E.. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara/Zahar, 1988.

GUIRADO, M. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HIRANO, S. A construção da ordem social normal e patológica: Uma teoria, um caso e um conto. In: D'INCAO, M. A. *Doença mental e sociedade: Uma discussão interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LAING, R. D. *A política da família*. Tradução: João Grego Esteves. Portugal, 1969.

MALDONADO, M. T. P. *Psicologia da gravidez*. Petrópolis: Vozes, 1976.

MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F. *O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 1997.

MILLER, N. B. *Ninguém é perfeito*. Tradução: Lúcia Helena Reily. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1987.

NAFFAH NETO, A. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Plexus, 1997.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Psicologia da vida cotidiana*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. *Psicologia Social: o homem em movimento*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.99-124.

RIBAS, J. B. C. Deficiência: Uma Identidade Social, Cultural e Institucionalmente Construída. *Revista Integração*. Ano 4. n. 9., p.4-7, Brasília: MEC/SEF, 1992.

Parte 2

Questões educacionais e de acessibilidade

CURRÍCULO E PROGRAMAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E ANÁLISE CRÍTICA

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

A questão da flexibilização curricular

A idéia de flexibilidade curricular pode ser localizada desde a Lei nº. 5692/71, com redação alterada pela Lei nº. 7044/82, que já dispunha sobre a possibilidade concreta de atender as peculiaridades locais de cada escola, assim como as diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1983). Essa perspectiva se manteve ao longo dos anos e foi absorvida, do ponto de vista legal, pelos currículos da educação básica que, de acordo com a Lei nº. 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o disposto no seu artigo 26°, devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, a critério dos estabelecimentos de ensino e exigida “pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da *clientela*” (Brasil, 1997, p. 19, grifo nosso). A mesma lei assegura, em seu artigo 59, currículos, métodos e técnicas especiais para os alunos com deficiência.

A Resolução CNE/CEB No. 2, de 11-09-01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e dispõe sobre a educação de alunos com necessidades educacionais, numa perspectiva de inclusão, também garante

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola. (BRASIL, artigo 8°, alínea III, 2001, p. 2).

1 Termo usado em substituição ao termo “deficiência mental”, conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. (AAID, 2007). Termo aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004).

Garcia (2007)² ressalta igualmente que, nos documentos nacionais, há referências a idéia de flexibilização curricular. Assim, ao menos do ponto de vista legal, observa-se a “garantia de flexibilização, adequação e diversificação curricular” (OLIVEIRA, 2007, p.68). Mesmo que esses conceitos possam ter diferentes interpretações, o que se pretende apontar é a possibilidade concreta do exercício de autonomia curricular de cada sistema de ensino; desde que observada a referência nacional, caberá a cada sistema a construção de sua proposta curricular, considerando suas particularidades socioculturais e, mais especificamente, as necessidades gerais de suas escolas, a diversidade de seus alunos e, ainda, o atendimento ao princípio de inclusão, conforme as determinações legais colocadas pelo sistema educacional brasileiro.

No entanto, não se pode desconsiderar a distância entre as proposições legais e as proposições curriculares executadas no interior de cada escola brasileira, de sorte que, muitas vezes, o que se observa não é uma flexibilização ou uma diversificação curricular, mas um descompromisso frente ao processo de apropriação do conhecimento acumulado historicamente, ocasionando uma distorção em relação à idéia de uma escola aberta, diversa e dinâmica, que busca propiciar e acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos. De acordo com Garcia (2007, p. 18), “as políticas curriculares estão assumindo um caráter de diferenciação que pode ter como consequência a desigualdade de acesso à cultura, mas agora justificada pela qualidade multicultural da sociedade”.

Com base nestas considerações iniciais, nas implicações de uma escola que se isenta do seu compromisso de ensino e nas consequências disto para a construção e constituição de um sistema inclusivo, passaremos à análise histórica do currículo, na área da deficiência intelectual.

O currículo na área da deficiência intelectual e a legislação nacional

A legislação, de certa forma, embora gerando muita ambigüidade, procura dar conta de estabelecer possibilidades de flexibilização e diversificação. No entanto, no cotidiano da escola, no interior das salas de aula, os procedimentos pedagógicos parecem ainda tender para uma homogeneização e linearidade, desconsiderando-se diferenças

2 A autora citada irá apresentar uma análise do sentido colocado no conceito de flexibilização e adaptação curricular, mas, neste momento, interessa-nos apenas apontar o fato de ser localizada na legislação nacional a tendência discursiva em defesa de currículos flexíveis para o atendimento às diferenças individuais, às necessidades educacionais, através da dinamicidade curricular possibilitada pela legislação vigente.

importantes. De acordo com Sanfelice (1989), não podemos esquecer que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora” (p.33).

É preciso não se perder de vista que a legislação nacional, consubstanciada na política nacional de Educação, de acordo com Jannuzzi (1989, p. 17) “é gerada por fatores que a condicionam e depende das forças sociais que interagem na sociedade, forças essas determinadas pelo modo de produção material dominante”, portanto, caracteriza-se, conforme a mesma autora, como um “instrumento pelo qual o poder político constituído e representativamente mais forte vai procurar controlar as tendências presentes na sociedade e, portanto, na organização escolar” (p. 18). Porém, apesar de seus condicionantes, a concretização da legislação se dará conforme o embate das lutas e conquistas sociais, inclusive dos grupos minoritários ou seus representantes, como no caso da deficiência intelectual.

Há de se ampliar a reflexão sobre o determinante da deficiência, sobre suas consequências, sobre os projetos educacionais e sobre a proclamada integração do deficiente à sociedade. De acordo com Da Ros (1989, p. 23), “o trabalho junto aos deficientes tem assumido, ao longo do tempo, o mesmo caráter de outros tantos trabalhos de cunho social, ou seja, apenas o de uma resposta natural a uma necessidade dada”.

Todos esses elementos devem estar presentes na análise histórica e legislativa sobre as propostas de currículos e programas, na área da deficiência intelectual, uma vez que historicamente a própria concepção da deficiência e a definição do diagnóstico exerceram influências no estabelecimento de proposições educacionais para tais alunos. Porém,

do ponto de vista de uma educação formal que realmente deseje converter-se em democrática, conseqüentemente com a garantia do princípio ‘educação como direito de todos’, não há como negar que a escola pública tem o dever de incorporar também os ‘deficientes mentais’³ como parte de sua clientela. A existência dessa clientela é um fato. A simples recusa de sua potencialidade para a aprendizagem ou do dever do Estado para com ela é prática discriminatória. (SANFELICE, 1989, p.32).

Em termos legais, podemos observar que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, é mencionada a questão da educação de alunos com deficiência, naquele momento designados de “excepcionais” (BRASIL, 1983). Diz a Lei: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Afirma o direito dos excepcionais à edu-

3 Estaremos mantendo, nas citações e referências, a terminologia utilizada pelos autores, na época histórica específica.

cação e, de acordo com Mazzotta, (1989, p. 06), pode-se “inferir que o princípio básico [...] é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer mediante os mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral” e, quando isso não for possível, uma situação especial de ensino.

As Leis 5.692/71 e 7044/82, conforme mencionado ligeiramente na introdução deste capítulo, fixam as diretrizes básicas do ensino de 1º e 2º graus e definem o objetivo geral da educação (comum ou especial), proporcionando formação e desenvolvimento máximo de suas potencialidades, auto-realização e preparação para o trabalho. O artigo 4º da Lei 5692/71 estabelece que o currículo deve conter um núcleo comum e uma parte diversificada, para atender as diferenças regionais, as peculiaridades locais, os planos da escola e as diferenças individuais dos alunos. É importante observar que aqui já há apontamentos da necessidade de respeitar e responder às diferenças individuais dos alunos que, no nosso entender, está em consonância com os princípios da Educação Inclusiva que se preconiza atualmente.

No que se refere especificamente à Educação Especial, ou à educação de excepcionais, como se dizia naquele momento, no artigo 9º da Lei 5.692/71, há a recomendação de “tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontre em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Pode-se inferir, conforme Mazzotta (1989), que tal recomendação contraria o preceituado na Lei 4.024/61, mas o Conselho Estadual de Educação, ao fixar as normas gerais para a educação dos excepcionais, regulamenta, através da Deliberação CEE nº. 13/73, em seu artigo 4º, que “a educação especial deve desenvolver-se no regime comum de ensino”, complementando com o parágrafo único, que faz considerações acerca do aluno que não pode beneficiar-se do ensino comum, o qual poderá ser atendido em “regime especial de ensino”.

Ferreira (1993, p. 36) comenta que a “Lei 5692/71 representa um avanço com relação à 4.024/61, na medida em que ela é mais afirmativa com relação a tal direito [o da educação] e remete, pelo menos parte do problema, para o ensino regular”. Parece-nos que, nesse sentido, a 5.692/71 aponta de forma mais contundente a responsabilidade dos serviços regulares frente a essa parcela do alunado, como também há uma disposição com relação aos serviços públicos de ensino, ao menos na área da deficiência mental educável⁴.

De acordo com Silva e Rocha (1973, apud MAZZOTTA, 1987), ao referir-se, no artigo 9º da Lei 5.692/71, a “tratamento especial”, está subentendida a idéia de *currículo especial* (aos deficientes mentais e físicos), “traduzido por objetivos, conteúdos, métodos e materiais de ensino ajustados às necessidades daqueles alunos” (p.68). A idéia de currículo especial também é identificada no Parecer nº 1.682/74, do então Conselho

4 Conforme terminologia da época.

Federal de Educação (CEF) que, entre recomendações gerais para a Educação Especial, menciona que “currículo especializado, material e equipamento são necessários, embora a quantidade e o tipo possam variar de área para área” (MAZZOTTA, 1987, p.70).

Ferreira (1993) cita o Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação, que busca definir a legislação especial, de forma substancial e apresentando “recomendações nas áreas de diagnóstico, interdisciplinariedade, conteúdos e atividades.” (p.52).

A questão do currículo especial para aqueles com deficiência intelectual ainda estará presente na legislação decorrente da lei maior (LDB 5.692/71) e na legislação do Estado de São Paulo, embora as propostas apresentadas não tenham conseguido definir com clareza o diagnóstico dessa deficiência, a especificidade da aprendizagem desses alunos e dos conteúdos curriculares destinados ao ensino em classes especiais de alunos com deficiência mental educável.

Ainda em âmbito federal, destaca-se o Decreto nº 72.425/73, que cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP –, ao qual compete o estabelecimento de normas relativas aos procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, métodos, currículos, programas, materiais de ensino, instalações, acompanhamento e avaliação desses alunos. É esse órgão que irá elaborar a Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, em 1979. A proposta contém quatro volumes, organizados da 1ª à 6ª série e um manual para o professor, discorrendo sobre o currículo para deficientes mentais educáveis⁵ (MAZZOTTA, 1987). Vale ressaltar a definição das características do “deficiente mental educável”. Vejamos:

Uma vez explicitado o que se vai considerar como educáveis indivíduos com QI na faixa entre 50 e 90 e com prejuízos nos aspectos de desenvolvimento pessoal-social e sensório-motor [...] sabe-se por experiências já realizadas que, do ponto de vista da escolaridade, o retardado mental educável propriamente dito (QI entre 50 e 75) poderá alcançar até a 6ª série do nível fundamental, podendo os lentos (QI entre 75 e 90), desde que devidamente assessorados, concluir o 1º grau e quiçá seguir sua escolarização em termos profissionalizantes principalmente. (MEC/CENESP, 1979, V.I, p. 11 apud MAZZOTTA, 1987, p.71).

Da citação podemos apreender o conceito de deficiência intelectual vigente na época, em que há a prevalência do nível de quociente de inteligência (QI) como determinante, na definição diagnóstica, a pré-determinação da escolarização, a generalização das capacidades educacionais e, ainda, a idéia do aluno limítrofe, que seria aquele que estaria no limiar entre a normalidade e a deficiência intelectual.

5 Conforme proposta e terminologia da época.

Na tentativa de identificar a especificidade da educação do deficiente mental educável, a proposta estabelece, em relação ao conteúdo curricular:

- Habilidades do dia-a-dia, extra-acadêmicas, que o deficiente não desenvolve por si ou sem a escola;
- Superação de problemas de personalidade e de interação social, como, por exemplo, baixa tolerância a frustração, falta de atenção, auto-conceito reduzido, baixo nível de socialização;
- Habilidades básicas, tipicamente psicomotoras, pré-requisitos para o domínio da escrita, leitura e cálculo – a chamada “prontidão”. (FERREIRA, 1993, p. 55).

Observa-se que há incorreções e inadequações visíveis, na busca de traçar a especificidade da deficiência mental educável: generalizações, imprecisões, rotulação, comparações indevidas. Claro que há relação direta com o conceito da época, como mencionado anteriormente, porém não há como desconsiderar as consequências educacionais provenientes das inconsistências curriculares.

Há, também, outro aspecto a ser comentado. O foco centrado nas capacidades individuais e o diagnóstico centrado no quociente de inteligência (QI) levam a uma distorção na análise das competências educacionais e respondem de forma cômoda ao problema das dificuldades escolares. A consequência é o encaminhamento às classes especiais para deficientes mentais de alunos considerados “limítrofes” ou, simplesmente, aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem no contexto das classes regulares. Assim, “a educação se mostra com a função compensatória de problemas criados, em larga medida, por ela mesma” (FERREIRA, 1993, p. 56).

O terceiro item dos conteúdos da proposta do CENESP nos remete aos programas de prontidão, que buscam preparar para a alfabetização através de técnicas psicomotoras e do treinamento perceptual-motor, sugerindo uma relação entre prontidão/alfabetização. Há de se perguntar, com base em Ferreira (op.cit., p. 56), “se tais programas são indicados em substituição ao ensino da leitura e escrita, ou antes que se avalie se a dificuldade do aluno está em sua ‘não-prontidão’ ou em inadequações da situação de ensino”. Novamente o que se observa é um pré-conceito das potencialidades ou capacidades educacionais do aluno com deficiência intelectual.

A Lei nº 9394/96

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 –, em relação à Educação Especial, apresenta um capítulo específico (Capítulo V), composto de três artigos que traçam as diretrizes gerais da área, em âmbito nacional. Este é um aspecto relevante, importante e inovador. Pela primeira vez, numa Lei Nacional, a Educação Especial recebe um destaque. Salienta Brandão (2003, p. 130):

O Capítulo V da LDB, que trata da questão da Educação Especial, é composto de apenas três artigos (arts. 58, 59 e 60). Ao analisá-los, porém, vemos que se forem cumpridas efetiva e integralmente todas as disposições neles contidas, o Brasil certamente será considerado uma referência mundial nesse assunto.

Do ponto de vista legislativo, os pressupostos fundamentais da Declaração de Salamanca são incorporados, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1997; BRANDÃO, 2003), no Capítulo V, artigos 58, 59 e 60, quando prevê a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino e, também, adota a terminologia *necessidades educacionais especiais*.

Ferreira (1998, p.13-14), autor e estudioso da área da Educação Especial, em sua análise sobre o disposto na LDB, aponta os seguintes aspectos:

- Reafirma o direito à educação pública e gratuita, porém o registro legal não garante por si só os direitos estabelecidos,
- Estabelece o acesso à educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda em caráter de concessão e de assistencialismo;
- A referência às necessidades educacionais especiais amplia o alcance do dispositivo constitucional de 1988 que se referia apenas aos portadores de deficiência, apesar de não especificar quem são esses educandos ou quais são essas necessidades ;
- O Ministério da Educação e Cultura – MEC já indicava a inclusão educacional de alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Como consequência a Lei incorpora uma postura de que não se tenha na Educação Especial um recurso paliativo para o fracasso escolar, legitimando os equívocos do ensino regular, porém isto tende a acontecer com categorias mais amplas.

Quanto, de modo específico, à questão do currículo para a Educação Especial, o art. 59 assegura, entre outros aspectos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos”. No entanto, é preciso diferenciar a possibilidade de organização específica para aqueles com necessidades educacionais especiais da idéia de

currículo especial posta na legislação anterior. Aqui, na Lei 9394/96, o princípio é de uma educação inclusiva, este é o preceito; dessa forma, toda organização deve partir da idéia de diversidade e de convivência conjunta. Oliveira comenta:

A grande máxima e o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter e, para alcançar essa meta, as escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos. Parece simples, mas na verdade as escolas, obrigatoriamente, terão que assumir um novo paradigma e uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o seu papel frente ao desenvolvimento de todos os alunos. (2007, p. 267).

A edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, impõe um novo desafio para os sistemas de ensino: a *construção de sistemas educacionais inclusivos*. Em relação aos conteúdos, há uma nova proposta: *adequações curriculares*.

[...] as adequações curriculares podem ocorrer, quando necessário e, se caracterizam como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a todos os alunos o acesso ao currículo, a sua participação integral e o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. As adequações curriculares podem ser de grande porte, de atribuição das instâncias político-administrativas superiores ou as de pequeno porte, de competência específica do professor, uma vez que se referem aos ajustes no contexto da sala de aula.⁶ (OLIVEIRA, 2007, p.270).

Assim, introduz-se a idéia de aprendizagem ativa, na qual a aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e adultos. Com o processo de mediação⁷, a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas dadas por indivíduos mais experientes, de estratégias de relação com o mundo e aquisição de habilidades. Com base nesse pressuposto, os currículos, por meio das adequações, devem atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência intelectual, considerar o desenvolvimento global da criança e suas formas peculiares de pensar, agir e sentir.

6 Maiores esclarecimentos sobre as adequações curriculares podem ser encontrados em Aranha, 2000a, 2000b, vols. 5 e 6 e Brasil, 2003, vol. 4.

7 De acordo com Vygotsky, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas semióticos, como a linguagem, por exemplo. Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções superiores envolve o *outro*. "Essa inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1998).

A maioria dos alunos com deficiência intelectual pode tirar proveito de um currículo regular com algumas adequações (ajustes), como: a criação de condições físicas propícias, colocação dos alunos em grupo, apoio regular ou especializado, atividades individuais complementares, adequação dos conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e o *tempo* adequado às condições dos alunos.

No entanto, é indispensável que o atendimento às especificidades desses alunos esteja vinculado diretamente à referência curricular da série onde está matriculado, para que não se corra o risco de elaboração de propostas de aprendizagem com base na vertente médico-pedagógica⁸, devido ao papel que esse modelo exerceu na educação especial, ou seja, esteve “a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola [...] e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade” (GARCIA, 2007, p. 17).

Bem sabemos a consequência de um currículo homogeneizador para aqueles que possuem uma deficiência intelectual e o quanto se faz necessário que a escola passe a conceber suas diferenças com base em concepções históricas e culturais da dimensão humana, que construa currículos abertos, mas, ao mesmo tempo, que não desconsidere as especificidades e necessidades educacionais ocasionadas pela condição da deficiência intelectual.

O currículo, o ensino e a deficiência intelectual

A definição de retardo mental⁹, sugerida pela American Association on Mental Retardation – AAMR¹⁰ –, através do modelo teórico do Sistema de 2002¹¹, mantém o foco eco-

- 8 De acordo com Jannuzzi (2004), esta vertente caracteriza-se pela forte influência da medicina na área da Educação Especial, principalmente na deficiência intelectual. Está ligada ao início do atendimento ao deficiente intelectual, realizado por médicos. Posteriormente, o atendimento a essa área irá também estar a cargo do pedagogo, mas as referências são médicas e com base nos déficits, no atraso escolar e na idéia de correção, ajustamento e adaptação.
- 9 Aqui mantemos o termo *retardo mental* utilizado pela AAMR, no Sistema de 2002, para demonstrar que, embora esse sistema avance na proposição conceitual, conserva o termo *retardo mental*, o que provoca várias críticas, sendo que própria AAMR, em 2007, propõe a mudança terminológica, passando a utilizar o termo *deficiência intelectual*, além de mudar o próprio nome da associação, como mencionado anteriormente, neste capítulo.
- 10 Atualmente denominada International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID, 2007; ALMEIDA, 2007).
- 11 “Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de

lógico¹² na compreensão da condição do retardo mental, proposto no Sistema de 1992, porém avança do ponto de vista conceitual, na tentativa de “refletir o entendimento atual da multidimensionalidade do retardo mental e o papel da mediação¹³ que os apoios desempenham no funcionamento individual” (AAMR, 2006, p. 21, grifos nossos).

Deste conceito atual podemos destacar dois pontos fundamentais: o conceito de mediação, concretizado através do papel e da intensidade dos apoios¹⁴, e a abrangência do comportamento adaptativo, considerando as habilidades conceituais, mas também as sociais e as práticas do cotidiano; ou seja, a avaliação do funcionamento da pessoa com deficiência intelectual “deve se relacionar ao desempenho típico do indivíduo durante as rotinas diárias e as circunstâncias diferentes e não ao desempenho máximo” (AAMR, 2006, p. 27).

A própria AAMR reconhece a proximidade do conceito de apoio com a noção de zona de desenvolvimento potencial¹⁵, apontada por Vygotsky; dessa maneira, anuncia-se uma mudança não apenas conceitual, mas de *concepção*: da forma como se compreende e se pode apreender o sentido da deficiência intelectual nos processos de mediação social e *educacional*. Sem dúvida, isto faz com que ocorra uma aproximação desejada com os pressupostos da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998, 1999), uma vez que, para Vygotsky,

a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e o aprendizado escolar está diretamente rela-

idade” (AAMR, 2006, p. 20). O leitor interessado num aprofundamento sobre o conceito de deficiência intelectual pode consultar Anache (2005); Anache e Martinez (2007); Carvalho e Maciel (2003) e o próprio manual da AAMR (2006).

- 12 Significa que considera como elementos essenciais do entendimento do retardo mental e do seu funcionamento: a pessoa, os ambientes e os apoios. (AAMR, 2006).

- 13 Grifos nossos.

- 14 Os níveis de apoio podem ser classificados em: *intermitentes* – de natureza episódica; *limitados* – exigem maior tempo de aplicação; *extensivos* – envolvimento regular, em diferentes ambientes e sem tempo limitado e; *pervasivos* – alta intensidade, constância, intrusividade e envolvimento de mais membros da equipe técnica responsável por seu atendimento (AMMR, 2006).

- 15 “[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já *completados*. [...] A zona de desenvolvimento potencial define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1999, p. 111 e 113). “O *nível de desenvolvimento efetivo*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o *nível de desenvolvimento potencial*, o que a criança é capaz de fazer com ajuda” (OLIVEIRA, 2007, p.28-29).

cionado com o desenvolvimento da criança. Entretanto, para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, o ensino deve ser adequadamente organizado. Isto traz implícita a idéia de que o processo de constituição humana, através da apropriação dos bens culturais e simbólicos historicamente acumulados, não se dá de forma natural, mas, ao contrário, é um processo carregado de intencionalidade. (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

O processo de constituição humana não é diferente para aqueles com deficiência intelectual, quer dizer, “as leis do desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (deficientes ou não) e a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica uma alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura” (DE CARLO, 2001, p. 67). De acordo com essa autora, com base nas perspectivas vygotskianas, a cultura, através dos processos de mediação, muda o curso do desenvolvimento, gerando possibilidades ilimitadas e, ao mesmo tempo, concretas de acesso, por aquele com deficiência intelectual, aos processos psicológicos superiores.

Padilha (2001) também ressalta que “tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que fazer com as condições biológicas limitadas considerando uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural?” (p.04) Aqui se evidencia uma das implicações da teoria de Vygotsky, que causa um intenso impacto na forma de conceber a deficiência: a lei da compensação; ou seja, os processos compensatórios do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1995). Para ele,

nas crianças com deficiência, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, irá depender da situação que se criou, do ambiente em que a criança é educada e das dificuldades que surgiram com a deficiência. (p. 106)¹⁶

Desse modo, não há como dar uma definição geral da deficiência intelectual, sem considerar as diferentes dimensões que envolvem a constituição humana – o processo de hominização¹⁷. E isso somente se dá com os outros homens, na convivência direta e através dos intensos processos de mediação simbólica, os quais deveriam ser proporcionados pela escola de forma destacada, pelo currículo escolar¹⁸. Outro aspecto a ser mencionado

16 en los niños com defectos la compensación tiene lugar em direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se há creado, en qué medio el niño se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia. (p. 106).

17 “... transformação do biológico do homem em cultural. [...] Hominizar-se é fazer-se homem nas relações concretas da vida social, mediadas pela linguagem. O que só é possível com outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e domínio do social” (PADILHA, 2006, p.44).

18 Estamos considerando aqui uma visão ampla de currículo, desde a proposta curricular propriamente dita até a forma como ele é desenvolvido no contexto escolar, considerando-se os proces-

é que, deste ponto de vista teórico, “a deficiência tem caráter mais social que biológico. As particularidades da criança deficiente estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa *ser desprezado*” (DE CARLO, 2001, p. 69).

Anache e Martinez (2007) corroboram com essa visão, quando afirmam que

nesta perspectiva a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural. (p. 44).

Entretanto, determinadas concepções de ensino e aprendizagem trabalham com elementos epistemológicos que “naturalizam” o desenvolvimento e, portanto, os procedimentos pedagógicos são espontaneístas, não interferem diretamente na atividade cognoscitiva para a formação de novas operações mentais e, em consequência, para o desenvolvimento das funções superiores. Para Movsés (2001), tal ocorre como

uma estratégia de reificação da natureza, o mundo dos homens, histórica e socialmente construído, é transformado em natural, pertencente ao mundo da natureza, podendo, portanto, ser lido pela mesma ótica, como se fosse independente das ações do homem. (p. 96).

A prática educacional e o cotidiano escolar perpassam a idéia da necessidade de maturação e de aquisição de determinados pré-requisitos para a aprendizagem. A prática cotidiana das salas de aulas traz embutida uma percepção estática da educação e da “impossibilidade de mudanças de atributos do educando” (KASSAR, 1995, p. 53).

Não há como desconsiderar, a partir do referencial vygotskyano de desenvolvimento e aprendizagem, a ação humana na reorganização e reconstrução do conhecimento, que ocorre internamente, por intermédio do processo de internalização. Nesse sentido, enfatiza Kostiuk:

O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos de atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação. (p.34).

De acordo com Oliveira (2007), “tratar o aluno com deficiência mental como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social” (p. 71). A escola deveria agir no sentido de mudar o ciclo de desenvolvimento desses alunos, proporcionando-lhes não apenas o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares, mas a possibilidade de acessar o mundo da cultura.

Sem dúvida, nessa perspectiva, a proposta curricular, a partir da idéia de inclusão escolar, deveria proporcionar àquele com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento. No entanto, Padilha (2001), ao abordar a programação pedagógica em educação especial, principalmente na área da deficiência mental, comenta que se trata “sempre uma programação de educação infantil”, configurada por atividades envolvendo

recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, cantar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar... (p. 123).

De Carlo (2001) complementa, assegurando que

as diferentes formas de intervenção na área da Educação Especial costumam dedicar-se à manutenção ou aperfeiçoamento dos processos elementares da pessoa com deficiência mental; não se procura ensiná-la a pensar, pois acredita-se que a esfera das funções psicológicas superiores lhe é inacessível. (p.75).

Essas práticas, certamente, estão muito distantes da idéia de diversificação de conteúdos, flexibilização e adequação curricular disposta na LDB, Lei 9394/96. (BRASIL, 1997). Ainda não conseguimos, do ponto de vista da prática pedagógica, estabelecer um currículo que superasse uma visão infantilizada da deficiência e que proporcionasse aos alunos com deficiência intelectual outros conteúdos que não os pré-escolares¹⁹.

Os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando-se os direitos de todos. Para isso, indiscutivelmente, é preciso que a escola seja capaz de oferecer um ensino que possibilite vencer as barreiras da “deficiên-

19 O termo é aqui usado no sentido de conteúdos ou habilidades que deveriam preceder o ensino escolar.

cia – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrarmos saídas para que consiga estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo” (PADILHA, 2001, p. 135).

O novo conceito de deficiência intelectual, preconizado pela International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID, 2007) aponta para novas formas de conceber essas pessoas, suas possibilidades e a necessidade de sua incorporação às práticas sociais, das quais a escola é apenas uma. Tal perspectiva, aliada à proposta de uma educação inclusiva, exigirá uma nova postura da escola e do professor e poderá nos possibilitar a trilhar novos caminhos pedagógicos, junto àqueles com deficiência intelectual.

Algumas considerações finais

A superação de uma situação escolar descomprometida e esvaziada de sentido, de forma geral e mais especificamente relacionada aos alunos com deficiência intelectual, dependerá, em grande medida, do envolvimento de toda a equipe pedagógica em busca de uma escola que se torne inclusiva e que conceba o espaço da sala de aula em toda sua plenitude e possibilidades de criação e execução de um currículo dinâmico, aberto, voltado para a apropriação, por todos os alunos, de novos conhecimentos.

Se o movimento de inclusão, o qual pode ser historicamente demarcado, assume como objetivo dos sistemas educacionais (ao lado de outros movimentos sociais) o combate a qualquer forma de exclusão, entre as quais a da deficiência, inevitavelmente terá que buscar novas práticas educativas; como afirma Pistrak, pedagogo russo envolvido na transformação da escola, “é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação [...]” (2005, p.8).

Enquanto, em outros países, isso pode representar as reivindicações sociopolíticas de sua população, no Brasil, ainda nos deparamos com resistências e oposições advindas tanto do sistema político educacional quanto da rede de relações internas das escolas, provenientes, muitas vezes, de olhares ingênuos e acríticos das possibilidades de transformação adormecidas no interior das escolas e por uma leitura equivocada do processo de inclusão.

Referências Bibliográficas

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, D.C. 20001-1512 Disponível em: http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm ou

<http://www.aaidd.org/>. Acesso em: 27 out. 2007.

AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, P. Deficiência Intelectual: nada de excepcional. Disponível em: <http://www.indianopolis.com.br/si/site/1104> ou em: <http://www.down21.org/latinoamerica/brasil/marco.htm>. Acesso em: 16 out. 2007.

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes_sobre_diagnostico.asp?f_id_artigo=363. Acesso em: 22 nov. 2005.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão*: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.43-53.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

ARANHA, M. S. F. *Programa Educação Inclusiva*: direito à diversidade – a escola. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus* - legislação e normas básicas para sua implantação. IMESP - Imprensa Oficial do Estado, 1983.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nova LDB (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

DA ROS, S. Z. Política Nacional de Educação Especial – considerações. *Cadernos CEDES n.23*, 1989, p. 23-28.

DE CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa...* Instituições e processos de imaginação na Educação Especial. São Paulo: Plexus, 2001.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, J. R. A Nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES N° 46*. Campinas: Unicamp, setembro/1998.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.11-29.

JANNUZZI, G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos intitulados Deficientes Mentais. *Cadernos CEDES n.23*, 1989, p. 17-22.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil* – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas-sp: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso-comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Psicologia e Pedagogia* – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Morales, 1991, p. 19-36.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. Política Nacional de Educação Especial. *Cadernos CEDES n.23*, 1989, p. 05-16.

MOYSÉS, M. A. A. *A Institucionalização invisível* – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido* – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial* – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas e a inserção sociocultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (org.) *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p.43-50.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos CEDES*, n.23, 1989, p. 29-37.

VYGOTSKY, L. S *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹: ALGUMAS REFLEXÕES

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Princípios e diretrizes de uma educação inclusiva

A construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatória e conseqüentemente, exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior. É importante observar que a escola, ao se propor lidar com as diferenças, precisa ter consciência de que, entre as diferenças, também há de se considerar alunos com deficiência intelectual, a qual exigirá, sem dúvida alguma, processos diferenciados de ensino, para que se possa garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares por esses alunos, que, em alguns casos, exige recursos e estratégias específicas. Assim, argumenta Oliveira (2004):

A proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas. [...] Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional. (p. 79-80).

Não é fácil alcançar uma Educação Inclusiva. Garantir a aprendizagem de todos os alunos já é um desafio, uma vez que é necessário lidar com as diferenças de toda ordem, inclusive de alunos com deficiência intelectu-

1 Termo usado em substituição ao termo “deficiência mental”, conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, (AAID, 2007). Termo aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004).

al, os quais até então eram vistos como aqueles incapazes do convívio na escola, frente aos seus déficits intelectuais, considerados como impeditivos orgânicos² para o acesso ao currículo e à escolarização.

Os serviços educacionais disponíveis na rede comum de ensino ainda são restritos e, quando existentes, muitas vezes, carecem de uma rede de suporte que propicie a este aluno não apenas sua inserção em ambientes comuns de ensino, mas a sua plena participação no cotidiano da sala de aula e da escola.

A pesquisa em Educação Especial, desde algum tempo, vem demonstrando as incorreções ocorridas no atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual, na qual o diagnóstico é complexo e envolve variáveis de, muitas vezes, difícil observação³. Para Ferreira, “certos quadros de deficiência mostram uma relação lógica e até convincente entre o diagnóstico e o atendimento. [...] Outros quadros, como no caso dos deficientes mentais [...] carecem de tal clareza” (1993, p. 51).

No entanto, bem sabemos que, na perspectiva da educação inclusiva, todo e qualquer aluno deve ser, preferencialmente, atendido em salas comuns, mesmo aqueles com deficiência intelectual, visto que as situações especiais de ensino devem ser buscadas em caráter extraordinário e para atender às necessidades mais específicas de determinados alunos com graves comprometimentos, que exigem níveis de apoios pervasivos⁴ em todas as áreas do desenvolvimento. Essas situações especiais de ensino referem-se a ajustes que podem ocorrer no “conteúdo, método, material, pessoal especializado como forma de garantir os objetivos gerais da educação escolar” (OLIVEIRA, 1996, p. 7).

Oliveira e Leite (2000) já alertavam que “as escolas devem agir para impedir a exclusão, atuando nas classes comuns onde [...] o processo de exclusão poderia vir a acontecer” (p.14). Trata-se, justamente, de criar condições favoráveis para o acolhimento e permanência de todos os alunos, lidando, inclusive, com as dificuldades da própria escola, como lembram as autoras.

Deve-se considerar, inclusive, a dificuldade que as escolas têm para administrar a conquista da flexibilização e da sua autonomia, pois está também em suas mãos a responsabilidade de efetivar mudanças que im-

-
- 2 No decorrer do capítulo, aprofundaremos mais esta concepção de aprendizagem frente aos alunos com deficiência intelectual.
 - 3 O diagnóstico da deficiência intelectual é objeto de várias discussões na área, ocasionando modificações, ao longo da história, na elaboração do próprio conceito de deficiência intelectual. O leitor interessado neste assunto poderá remeter-se a algumas obras de referência: Pessoti (1984); Mendes (1995); De Carlo (2001); Anache (2005); Anache e Martinez (2007); Carvalho e Maciel (2003) e o próprio manual da AAMR (2006).
 - 4 Apoios pervasivos são aqueles de alta intensidade, constância permanente, intrusividade e envolvimento de mais membros da equipe (AMMR, 2006).

peçam o processo de exclusão e permitam construir, verdadeiramente, uma escola inclusiva que dê respostas educativas à diversidade, sejam elas sociais, biológicas, culturais, econômicas ou simplesmente, educativas. (p.14).

A proposta de uma educação inclusiva, que respeite e atenda de forma adequada às necessidades educacionais especiais⁵, entre as quais a deficiência intelectual e suas implicações no processo de escolarização, prevê o movimento da escola em direção à construção de um sistema educacional inclusivo. Isso significa que é reconhecida a autonomia da escola, a qual pode e deve realizar modificações de diferentes naturezas, para se garantir a aprendizagem na diversidade.

Entre muitas das modificações possíveis, há a previsão de adequações curriculares individuais e da oferta de suporte pedagógico especializado, para acompanhar o processo de inserção escolar do aluno com deficiência intelectual. A proposta é garantir sua permanência, participação e convivência na escola, como também o acesso ao conhecimento historicamente acumulado (através de seu acesso ao currículo) e, mais ainda, possibilitar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, através do processo de mediação semiótica⁶ (VYGOTSKY, 1999, 1998, 1995; PADILHA, 2001; ANACHE; MARTINEZ, 2007; FERREIRA, 1994, 2007; OLIVEIRA, 2002, 2007).

Oliveira (2004) comenta que a proposta de uma educação inclusiva poderá, de fato, significar uma nova possibilidade de reorganização do espaço escolar, já que, ao atender e lidar com as diferenças de seus alunos, a escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para as dificuldades que se apresentam no cotidiano. Isso exigirá, também, uma postura interdisciplinar e ações inter-setoriais, principalmente se focarmos as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual.

5 De acordo com o artigo 5º, da Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, esclarecido nos capítulos introdutórios.

6 Estes elementos teóricos serão aprofundados a seguir, porém fez-se necessário citá-los aqui, para informar ao leitor que esse aluno não está na escola apenas para se “socializar” – como vem sendo dito de modo informal, por alguns professores que estão atuando com tais alunos, em situações regulares de escolarização. Os objetivos educacionais são muito mais amplos, complexos e abrangentes do que apenas a socialização, embora ela também seja importante.

A inserção escolar do aluno com deficiência intelectual

Historicamente, o atendimento pedagógico e escolar daqueles com deficiência intelectual vinha sendo desenvolvido apartado da escola regular e dos processos educacionais comuns. Mesmo diante dos princípios de integração⁷, a partir do qual estes passam a ser inseridos na escola, tal inserção ocorre através das classes especiais, as quais eram destinadas exclusivamente aos alunos com deficiência intelectual que exigiam níveis limitados de apoio.⁸

Dessa forma, esse período trouxe pouca alteração referente às possibilidades de aprendizagem escolar e de escolarização desses alunos, sendo considerados, ainda, como aqueles que, por estarem fortemente marcados pelos aspectos orgânicos do desenvolvimento cognitivo, pouco poderiam se beneficiar dos processos educativos regulares. É justo também mencionar que, aliado aos aspectos de concepção da deficiência, o sistema de ensino, apesar das proposições legais de flexibilidade curricular⁹, não se propunha alterar suas propostas curriculares ou metodológicas, para possibilitar a aprendizagem desses alunos, em contextos regulares de ensino, dificultando ainda mais sua inserção no sistema regular.

Oliveira (2007) aponta que as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda “se pautam na idéia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito” (p.96). Tal análise é possível igualmente de ser localizada nos escritos de Vygotsky, quando assevera:

Se supone que en caso de la existencia de defectos biológicos, los niños se desarrollan ‘conforme a las líneas biológicas’ y para ellos puede ser derogada la ley del desarrollo social y de la formación que determina el desarrollo de cualquier niño normal. Esta idea mecánica es infundada

7 Temos conhecimento de que havia expectativa, durante o processo de integração, de que os alunos pudessem ser incorporados em salas regulares de ensino, assim que tivessem “domínio” de alguns conteúdos curriculares, principalmente referentes aos conteúdos de leitura e escrita. Porém, considerando-se as especificidades da deficiência intelectual, as concepções da época e a organização curricular e didática, dificilmente os considerados como deficientes mentais conseguiam vencer a barreira que separava a classe especial da classe regular. Sobre esse assunto, há vasta literatura, inclusive apontando as incorreções diagnósticas, as questões políticas e as concepções de ensino, aprendizagem e deficiência mental, como variáveis que dificultaram ou impossibilitaram a inserção desses alunos nos processos regulares de ensino. Apenas para indicar algumas referências, podemos citar Denari (1984); Mazotta (1986); Bueno (1993); Ferreira (1993); Machado (1994); Schneider (1985); Kassas (1999) entre outros.

8 De acordo com classificação e terminologia da época, eram os alunos classificados como deficientes mentais educáveis.

9 Conforme apresentado e discutido no capítulo “Currículos e Programas na área da deficiência intelectual”.

desde el punto de vista metodológico. [...] La dificultad de la comprensión del desarrollo del niño retrasado mental surge debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso. (1995, p. 103, grifos nossos)¹⁰.

Assim, esse autor se opôs a uma visão biologizante da deficiência, com base nos seus estudos e sua concepção dialética sobre o desenvolvimento humano. Em decorrência, “sem negar a importância de fatores biológicos na explicação da ontogênese, privilegia a análise dos fatores sociais (que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou força do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural” (DE CARLO, 2001, p. 73).

A chave do pensamento de Vygotsky, que impulsionou seus estudos e suas pesquisas, é, certamente, a formação histórica e social da mente. No seu entender, os processos psicológicos superiores¹¹ têm origem cultural, e as relações sociais se configuram como parte essencial da constituição da natureza humana. Assim, diferencia o desenvolvimento natural do desenvolvimento cultural, o homem biológico do homem sócio-histórico, enfatizando “a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (PINO, 2001, p. 51).

Assim, apresenta uma importante diferenciação entre o defeito primário e o secundário (ANACHE; MARTINEZ, 2007; GARCIA; BEATÓN, 2004; DE CARLO, 2001; VYGOTSKY, 1995). O defeito primário está relacionado aos aspectos biológicos, na base do desenvolvimento, mas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está condicionado pelo defeito primário, uma vez que suas determinações são históricas.

10 Se supone que en caso de la existencia de defectos biológicos, los niños se desarrollan ‘conforme a las líneas biológicas’ y para ellos puede ser derogada la ley del desarrollo social y de la formación que determina el desarrollo de cualquier niño normal. Esta idea mecánica es infundada desde el punto de vista metodológico. [...] La dificultad de la comprensión del desarrollo del niño retrasado mental surge debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso. (1997, p. 103, grifos nossos).

11 As funções psicológicas superiores referem-se ao desenvolvimento sócio-histórico que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. O estágio natural ou biológico está relacionado com as funções elementares, próprias da espécie animal como: a fome, o sono, as necessidades fisiológicas, o instinto de proteção etc. O desenvolvimento cultural está relacionado com funções aprendidas no processo de mediação semiótica, do qual dependemos do outro para significar as ações superiores como a linguagem, o cálculo, a criatividade, o processo de leitura e escrita, o controle deliberado das ações, a atenção e memória voluntárias, a comparação, o gesto, as artes, a tecnologia, a afetividade, levantar hipóteses, planejar, avaliar as próprias ações e as ações dos outros (Vygotsky 1999, 1995; Padilha, 2007). O biológico, na concepção de Vygotsky, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (Vygotsky, 1999, p.23).

cas e culturais, portanto dependentes do processo de mediação semiótica, de caráter social e não das bases biológicas do defeito primário. Porém, não se trata de negar as bases primárias, mas sim de compreender as dimensões e determinações culturais do desenvolvimento, através do processo de hominização, ou de tornar-se homem. Assim se pronuncia Vygotsky:

De aqui ha surgido la idea de que el transtorno primario en el caso de la oligofrenia es indudable y que lo primario es la base, lo principal en todo el transcurso del desarrollo del niño. Entretanto, desde el punto de vista de la dialéctica no hay una idea más errónea e incorrecta que ésta, precisamente en el proceso de desarrollo, lo primario que se presenta en la etapa temprana del desarrollo 'se oculta'¹² reiteradas veces por las nuevas formaciones cualitativas que surgen. (1995, p. 103)¹³.

Dai se depreende o resgate do papel da escola, impulsionado pela teoria histórico-cultural. Se o desenvolvimento psíquico depende das interações, mediadas pelo outro e por signos, cabe à educação um papel significativo frente à condução do desenvolvimento da criança. O ensino escolar pode ser favorecedor desse desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual (OLIVEIRA, 2007).

Esse processo de mediação, o próprio conceito de desenvolvimento da teoria histórico-cultural e a interpretação de que a educação escolar possui um papel específico

12 É o próprio Vygotsky que esclarece: "Cuando se dice *esconder*, al hallar de uma regularidad orgánica, esto no significa que la misma há dejado de existir, sino que tiene el significado de que en alguna parte se há conservado, de que en algún lugar se encuentra en un plano posterior, de que se encuentra dentro de algo, há retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades que surgieron en etapas más tardías. Por eso se entiende que las regularidades biológicas que son primarias en las determinaciones de la misma primera etapa en el desarrollo de los retrasados mentales son *escondidas*, no anuladas, sino ocultadas en el proceso del desarrollo del niño retrasado mental" (1995, p. 103). (Quando se diz *esconder* no contexto de uma regularidade orgânica, não significa que esta regularidade deixou de existir, mas que se preservou em alguma parte, que se encontra em algum lugar num plano posterior, que está dentro de algo, que recuou para um plano posterior em comparação com as regularidades que surgiram em etapas mais tardias. Por isso é que se considera que as regularidades biológicas, que são primárias nas determinações na primeira etapa do desenvolvimento dos atrasados mentais, são *escondidas*, e não anuladas, mas ocultadas no processo de desenvolvimento das crianças com atraso mental)

13 De aqui ha surgido la idea de que el transtorno primario en el caso de la oligofrenia es indudable y que lo primario es la base, lo principal en todo el transcurso del desarrollo del niño. Entretanto, desde el punto de vista de la dialéctica no hay una idea más errónea e incorrecta que ésta, precisamente en el proceso de desarrollo, lo primario que se presenta en la etapa temprana del desarrollo 'se oculta' reiteradas veces por las nuevas formaciones cualitativas que surgen. (1997, p. 103).

para a aprendizagem devem ser considerados também no ensino do aluno com deficiência intelectual, ponto em que se interpõe o significado da proposição de inclusão escolar.

É com o outro que ele deve aprender, pois é o outro e a escola que poderão lhe propiciar novas formas de compreensão e atuação no mundo, através do processo de mediação semiótica, o qual ele poderá acessar e através do qual ele poderá operar no mundo em que vive e em seus contextos interativos.

A dificuldade de atuação pedagógica junto ao deficiente intelectual se dá, justamente, porque as proposições dedicam-se à “manutenção ou aperfeiçoamento dos processos elementares”¹⁴ [...] Não se procura ensiná-lo a pensar, pois se acredita que a esfera das funções psicológicas superiores lhe é inacessível” (DE CARLO, 2001, p.75). Nesse sentido, a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas, de discriminação. Quer dizer, superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura diante da deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

Assim, deste ponto de vista, a escola regular tem um papel insubstituível com respeito ao processo educacional de tais alunos, criando espaços educativos favorecedores de seu desenvolvimento e, como enfatizam Anache e Martinez, “é imperioso construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos” (2007, p. 47).

Nesse aspecto está explícita uma nova forma de organizar a escola e os procedimentos de ensino. Como diz Oliveira (2007), “esses alunos não vão à escola para ‘tratarem’ das suas deficiências, eles vão para a escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, como qualquer aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem” (p.98).

As implicações do processo de inclusão não podem ser tratadas de maneira simplista, desconsiderando as decorrências de uma nova forma de conceber a educação, a escola, a aprendizagem, o ensino, as concepções interacionistas¹⁵ de deficiência e, mais ainda, o novo modo de conceber a deficiência intelectual e as possibilidades de seus portadores.

14 Na nota 11, o leitor encontra a definição de “processos elementares”.

15 Na concepção interacionista, a “deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência” (OLIVEIRA, 2007, p.30). O leitor interessado neste assunto poderá consultar Becker, 1977; Ainly; Becker; Coleman, 1986; Omote, 1994, 1996; Oliveira, 2002, 2007, entre outros.

No entanto, não se pode desconsiderar, em nome de uma escola que atenda à diversidade, o atendimento específico às necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência intelectual. Há de se levar em conta, por exemplo, aspectos de base conceitual, ou seja, as características específicas da deficiência intelectual apontadas pelo próprio conceito em relação ao déficit intelectual, a limitação nas condutas adaptativas e o período de desenvolvimento. Considerar a complexidade da deficiência intelectual e sua múltipla dimensionalidade ¹⁶, e, mais ainda, os níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender às suas necessidades.

Não se trata apenas de permitir a presença “física” desses alunos, no contexto da sala regular, mas de se buscar estratégias que permitam a sua plena inserção e participação, na vida escolar. Algumas estratégias na área da deficiência intelectual podem ser apontadas, como, por exemplo:

1. Aspectos ligados à metodologia de ensino no contexto da classe regular - buscar alternativas pedagógicas através das quais os alunos com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional, no interior das salas de aula, ou seja, a escola precisa refletir sobre como desenvolver os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, quais adequações realizar, a fim de garantir a participação dos alunos com deficiência intelectual;
2. Nível e intensidade dos apoios - definir o nível de apoio necessário para garantir a apreensão e apropriação do conhecimento, por este aluno, nas diferentes áreas do conhecimento, com base na referência curricular da sala onde estiver matriculado;
3. Recursos de ensino - definir os recursos materiais e didáticos necessários para garantir a aprendizagem dos diferentes componentes e conteúdos curriculares;
4. Adequações Curriculares Individuais - definir e documentar as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, com base no referente curricular da série em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado.

Embora possamos localizar divergências entre alguns autores sobre o próprio conceito de adequações curriculares e a necessidade ou não de sua implementação,

16 Não é considerar a deficiência intelectual de forma genérica como grupo, mas as características genéricas observadas e definidas pela AISSD, na composição do conceito (AAMR, 2006).

no sistema de ensino, entendemos que é uma estratégia para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos, os quais, pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que se vão tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização. Concordamos com Fontes, Pletsch, Barun e Glat, quando afirmam que

os alunos com deficiência mental só poderão efetivamente participar do ensino regular, com benefício acadêmico se houver a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade [...] Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, o atendimento às suas necessidades educacionais especiais tem que estar contemplado desde o projeto político-pedagógico da escola até a avaliação individual do aluno. (2007, p.88, grifos nossos).

Não se trata, logicamente, de afastá-lo do currículo regular ou, ainda, de criar diferentes currículos para atender às diferentes necessidades educacionais especiais. Lembramos ao leitor que estamos nos colocando a partir de uma escola que possui autonomia de flexibilização curricular e a qual, em face dos princípios de inclusão, deve buscar novas formas de lidar com a aprendizagem, mas ao mesmo tempo, não pode negligenciar as especificidades da deficiência intelectual, correndo o risco de tornar a inclusão escolar desses alunos uma farsa, ou seja, “não se trata de empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e de diversificação do desenho curricular” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 46).

Com estas considerações e com a intenção de aprofundamento da discussão sobre adequações curriculares, passaremos então ao item específico acerca do assunto.

Adequações Curriculares

Há muito a escola brasileira tem encarado a discussão sobre o currículo e seu significado. A idéia de um currículo único, que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas. Stainback e Stainback (1999, p. 236) salientam, com propriedade, que “felizmente, para o movimento da escola inclusiva, tal visão do currículo está cada vez mais sendo rejeitada entre os professores progressistas do ensino regular”.

Certamente, são inumeráveis as razões que nos levam ao questionamento de um currículo único e inflexível. Com base em Tislstone, Florian e Rose (1998), Stainback e Stainback (1999), González (2002), Oliveira (2004), entre outros autores, destacam-se algumas dessas razões:

- a concepção de educação escolar como prática cultural, social e histórica,
- o reconhecimento da complexidade e dinâmica social, que modifica e questiona constantemente o conhecimento,
- novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem,
- o papel mediador da atividade mental e a significação do aprendizado,
- o conhecimento e a experiência de professores e alunos, em contextos específicos e particulares,
- a ênfase na autonomia e na democratização da gestão escolar, estimulando a elaboração de diferentes propostas curriculares, com base no Projeto Político-Pedagógico de cada escola,
- o respeito à diversidade e aos ritmos diferenciados de aprendizagem.

Ainda que não possamos negar a importância de um referencial curricular nacional determinado, no caso brasileiro, pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, é inegável a autonomia dos Sistemas de Educação, Municipais e Estaduais, para proporem metas que correspondam às necessidades de cada Estado ou região do território nacional. Sem dúvida, podemos compartilhar da afirmação de Rose (1998, p. 54) de que, como em outros países, o Currículo Nacional deve significar um “veículo para aprendizagem [...] e avançar para a satisfação de todos os alunos”. Assim, ainda sob o ponto de vista de Rose, dois requisitos devem ser considerados para o desenvolvimento curricular:

Em primeiro lugar, a necessidade de o currículo refletir as metas educacionais que deveriam aplicar-se a todas as crianças, independentemente de suas capacidades e necessidades e do tipo de escola freqüentada. Em segundo lugar, o currículo deveria reconhecer as diferenças de cada aluno em termos de capacidades, aptidões e necessidades. O currículo eficaz seria aquele que não só tivesse em conta essas diferenças como permitisse a cada aluno realizar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que respondesse a todo o conjunto de necessidades de seus alunos. (p.54).

Como podemos observar, há uma nova perspectiva curricular em debate, que leve em conta o papel que a escola deve desempenhar, na formação e emancipação de seus aprendizes. Os conteúdos curriculares, os quais devem exercer o papel emancipador e catalisador da aprendizagem e desenvolvimento de todos e de cada aluno, estão a serviço do conhecimento, da democratização e do processo de humanização, por maiores que possam ser as dificuldades e necessidades educacionais especiais das crianças e jovens presentes nas escolas brasileiras. “Assim, o projeto e o desenvolvimento do currículo adquirem um caráter interativo, pelo qual as propostas planejadas se transformam e adquirem sentido nos contextos reais nos quais são desenvolvidas” (GONZÁLEZ, 2002, p.144).

É no interior dessa discussão e de uma visão abrangente e renovada de currículo que podemos falar em uma escola inclusiva e em necessidades educacionais especiais. Do ponto de vista da legislação brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB 17/2001,

não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a Educação Especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. (p.361).

E, para que uma escola realmente atenda às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, introduz-se o conceito de Adequações Curriculares. Conforme González (2002, p. 162):

As adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida, ao contrário do que ocorria na perspectiva anterior, encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendi-

zagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.¹⁷

Dessa forma, as Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais. As Adequações Curriculares podem ser classificadas em:

- Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual ou federal.
- Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.

As Adequações Curriculares configuram-se como estratégias para o atendimento às necessidades educacionais especiais e uma “estratégia de atuação docente para detalhar com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam” (GONZÁLEZ, op.cit., p. 164).

- De acordo com Aranha, a implementação de Adequações Curriculares de Grande Porte deve:
- ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando-se sua competência acadêmica;
- fundamentar-se na análise do contexto escolar e familiar do aluno, para a busca de identificação dos elementos adaptativos necessários para o seu desenvolvimento;
- contar com a participação de uma equipe de apoio multiprofissional no processo de estudo de cada caso, análise e tomada de decisão;
- ser registrada documentalmente, integrando o acervo de informações sobre o aluno;

17 No Brasil, por orientação da Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, tem sido usada a terminologia *Adequações Curriculares e Necessidades Educacionais Especiais*. Na citação, mantivemos os termos utilizados pela literatura espanhola.

- **evitar, sempre, que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno, ou seja, para o seu desempenho, promoção escolar e socialização.** (2000, p. 11, grifos da autora).

É importante enfatizar a responsabilidade de toda a equipe da escola, em parceria com as diferentes secretarias da administração pública e o apoio específico da Secretaria da Educação, na implantação e implementação dos diferentes níveis de adequações curriculares, os quais podem ser: adequações curriculares da escola, de aula e as individuais. Oliveira e Leite (2000) definem esses níveis de adequações:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...] *Adequações curriculares de aula:* conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula [...] *Adequações curriculares individuais:* só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. (p. 15-16).

Como mencionado, as adequações curriculares individuais somente deverão ocorrer quando esgotadas todas as possibilidades de flexibilização curricular e de adequações em âmbitos mais genéricos. Devem, sempre, tomar como referência o currículo da série em que o aluno está matriculado.

Para a realização de adequações curriculares individuais, faz-se necessária uma avaliação minuciosa das condições do aluno, sublinhando suas capacidades e habilidades para atender aos objetivos gerais do currículo estabelecido para a série em que está matriculado. Concordamos com Stainback, Stainback, Stefanich e Alper, quando afirmam que “os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno” (1999, p. 241), principalmente daqueles que apresentam dificuldades específicas relacionadas à deficiência intelectual.

Em geral, a literatura aponta duas adequações básicas:¹⁸

18 Um aprofundamento maior nesses aspectos, inclusive com exemplos de adequações por área de deficiência, pode ser encontrado em Aranha (org.) 2003.

- Adequações de acesso ao currículo – modificações de responsabilidade das instâncias político-administrativas e referem-se a alterações de recursos especiais, materiais ou de comunicação, que poderão propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento do currículo escolar.
- Adequações nos elementos curriculares – modificações realizadas nos diferentes elementos curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, avaliação para atender às necessidades educacionais especiais. Essas adequações podem ser de Grande ou Pequeno Porte e dependerá do grau das alterações e se resultam de responsabilidade administrativa ou docente.

Adequações Curriculares de Grande Porte

Podemos apontar, com base em Aranha (2000a), as seguintes adequações de grande porte, também subdivididas nas de acesso ao currículo e nos elementos curriculares, especificamente.

1. Adequações de acesso ao currículo: são de responsabilidade das instâncias político-administrativas do município e da escola. Podem ser exemplificadas como necessárias na área da deficiência intelectual: criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, na unidade escolar; adquirir equipamentos e recursos materiais que venham a atender suas necessidades; refletir e propor formas diversificadas e metodologia de ensino diferenciada, para melhor atender a esse aluno (como o trabalho em grupo, uso de ateliês de aprendizagem, trabalho cooperativo entre os alunos, aulas-passeio etc.); capacitação permanente de professores e profissionais da escola; e ações de parcerias inter-setoriais, a fim de facilitar aspectos relacionados a diagnóstico, encaminhamento e atendimento clínico, quando necessário.

Todas essas ações, certamente, não atenderiam apenas aos alunos com deficiência intelectual, mas propiciariam um ambiente mais acolhedor e promotor da aprendizagem. Pelo teor das ações, fica claro que estas não dependem, apenas, da ação do professor, mas de instâncias administrativas, além de, necessariamente, serem definidas no projeto político pedagógico.

2. Adequações nos elementos curriculares: aqui podemos apontar, também com base em Aranha (2000 a), os elementos curriculares propriamente ditos, todavia, como se referem a adequações que alteram a proposta curricular original, são igualmente de responsabilidade da instância político-administrativa, onde o professor deve estar incluído, mas não é o responsável direto por essas modificações.
- 2.1 Adequações nos objetivos: “possibilidade de eliminar objetivos básicos ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares ou alternativos”. São realizadas adaptações como forma de favorecer a convivência regular de alunos com deficiência intelectual, em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis. Decisão coletiva da escola, determinada por “uma análise crítica de como poderá melhor cumprir com os objetivos educacionais a que se propõe, aliado ao que for de maior benefício para o aluno em questão” (ARANHA, 2000a, p. 16, 18).
- 2.2 Adequações de conteúdos: Adaptações de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, e eliminação de conteúdos básicos do currículo, fundamentadas nas adaptações de objetivos, que possam levar o aluno com deficiência mental a uma convivência efetiva com seus pares. O professor trabalha com um plano de ensino básico para a classe e as adequações curriculares individuais para atender às necessidades especiais do aluno com deficiência intelectual.
- 2.3 Adequações do método de ensino e da organização didática: trata-se de uma organização diferenciada da sala de aula, aspecto da maior importância para atender às necessidades de alunos com deficiência intelectual, uma vez que, para estes, o método de ensino é fundamental e poderá ampliar suas condições de aprendizagem. Refere-se a métodos específicos de ensino, determinação do número máximo de alunos em sala de aula, para garantia de uma aprendizagem adequada, e ênfase no trabalho cooperativo. Também é decisão político-administrativa a definição dos modelos de atuação conjugada entre professor comum e professor especializado. O modelo de atuação pode caracterizar-se por diferentes formas: apoio do professor itinerante, apoio em sala de recursos, trabalho coletivo em sala de aula entre professor comum e especializado, entre outras. O importante é proporcionar ao aluno com deficiência mental oportunidade de desenvolvimento, aprendizagem e participação (ARANHA, 2000a).

2.4 Adequação no sistema de avaliação: O principal papel da avaliação é dar indicação de conteúdos ou processos ainda não aprendidos pelo aluno, os quais devem ser retomados no processo de ensinar, de sorte que, para atender à deficiência intelectual, deve prever adequações do método de avaliação e o estabelecimento de critérios de avaliação diferenciados, sempre que necessário. É preciso observar as conquistas do próprio aluno, em seu processo de desenvolvimento escolar.

2.5 Adequação da temporalidade: “constituem ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos, ou de sua caminhada para outra série, mesmo que ainda não esgotado o plano de ensino da classe anterior”. Deve-se considerar a importância de que o aluno com deficiência intelectual vivencie sua escolaridade junto com seus pares (ARANHA, 2000a, p.24).

Em síntese, as adequações curriculares de grande porte são concernentes a ações da instância política e administrativa, portanto, são decisões coletivas. No interior das escolas, o Projeto Político-Pedagógico é referência e o ponto de partida para o estabelecimento de novas ações em direção a uma escola mais acolhedora e aberta às diferenças. Abaixo, apresentamos um quadro com algumas exemplificações.

Quadro I – Adequações no Projeto Pedagógico da Escola

ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO	ADEQUAÇÕES NA METODOLOGIA E ATIVIDADES
Estabelecer critérios de avaliação, tendo em conta a diferença: Contextualizando o expresso na LDB Incluindo modelos novos, em função da deficiência intelectual Estabelecer os critérios de promoção da Escola: Serão os mesmos para todos os alunos? Introduzir-se-ão critérios específicos para alunos com deficiência intelectual? Em qualquer caso, serão flexíveis e orientativos Decidir sobre técnicas, procedimentos e estratégias, tendo em vista os alunos com deficiência intelectual. Incluir critérios e formas de avaliação do contexto.	Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Estabelecer opções metodológicas de ciclo com o mesmo fim. Definir critérios para a seleção de técnicas e estratégias de ensino que facilitem uma resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Idem, relativos à elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. Desenhar atividades comuns para toda a Escola e para cada um dos ciclos. Definir critérios específicos para a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual.
Explicitar responsabilidades quanto à detecção da deficiência intelectual e sua avaliação, assim como os critérios para requerer o diagnóstico pluridimensional individual: Negociação Escolas/Equipes de Apoio sobre as condições de atuação conjunta em todos os aspectos Fixar os acordos segundo os Planos Anuais respectivos Estabelecer explicitamente estratégias de intervenção (diagramas de frequência). Elaborar e/ou adaptar os instrumentos de avaliação, tendo em conta as NEE presentes nos casos de deficiência intelectual. Elaborar documentos informativos de avaliação, válidos para <u>todos</u> os alunos, mais completos do que as simples informações avaliativas que se enviam à família.	ADEQUAÇÕES DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS Definir os objetivos gerais da etapa e áreas, tendo em conta as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Proceder do mesmo modo quanto à seqüencialização dos objetivos e conteúdos. Introduzir objetivos e conteúdos específicos no planeamento curricular, em função das NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Dar prioridade a objetivos e conteúdos, tendo em vista as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola.

FONTE (com adequações para o propósito específico deste texto): MAJÓN, D.G.; GIL, J.P.; GARRIDO, A. A. *Adaptações Curriculares*, 1993.

Como podemos perceber, as adequações devem constar do Projeto Político-Pedagógico da Escola¹⁹, como documento norteador de princípios e ações a serem desenvolvidos para a modificação da escola e a construção de um sistema educacional realmente inclusivo, capaz de responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos. É através do projeto pedagógico que a comunidade escolar poderá estabelecer suas metas, a partir dos princípios definidores, e traçar suas linhas de ação, desenvolvendo um planejamento estratégico que prevê ações a curto, médio e longo prazo²⁰.

Adequações Curriculares de Pequeno Porte

Podemos apontar, com base em Aranha (2000b), que as adequações curriculares de pequeno porte são de responsabilidade do professor, a quem caberá, após ampla discussão e definição no projeto político-pedagógico realizado por toda a equipe escolar, tomar decisões específicas, no âmbito da sala de aula.

1. Adequações de acesso ao currículo: Podem ser exemplificadas como:
 - Criação de condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com deficiência intelectual na sala de aula;
 - Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com deficiência intelectual e seus pares, nas atividades internas da sala de aula como as realizadas com a comunidade escolar;
 - Propiciar a participação do aluno com deficiência intelectual nas atividades escolares contextualizadas, de forma interativa e com aproximações das atividades gerais dos outros alunos da sala;

19 Estamos utilizando o seguinte conceito de projeto político-pedagógico: "O projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explícita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. [...] Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, passa a ser entendida como ela realmente é: de todos e para todos". (ARANHA, 2004a, p. 09-10).

20 Neste sentido, ao contrário do proposto por Garcia (2007), a adequação curricular não se vincula a um modelo médico, justamente porque busca a referência curricular – escolar e, além disso, também não se caracteriza como um modelo único, uma vez que deve ser pensada na dialética entre geral e particular.

- Adotar sistema alternativo de comunicação para os alunos com deficiência intelectual impedidos da comunicação oral;
- Favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade ou de fracasso.

2. Adequações nos elementos curriculares

Com base em Aranha (2000b), apresentaremos algumas possibilidades de adequações nos diferentes elementos curriculares que poderão ser realizados pelos professores.

- 2.1 Adequações nos objetivos: Aqui estão contidas as possibilidades de ajustes que o professor pode fazer, nos objetivos pedagógicos, para adequá-los às características e condições do aluno com deficiência intelectual: priorização ou acréscimo de objetivos e utilização de maior variedade de estratégias pedagógicas.
- 2.2 Adequação de conteúdos: Assim como foram realizadas alterações nos objetivos curriculares, também a priorização de conteúdos refere-se à análise, pelo professor, da priorização, reformulação, sequencialização de áreas ou unidades de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários.
- 2.3 Adequações do método de ensino e da organização didática: adequar o método de ensino às necessidades de cada aluno, em seu processo de aprender. Na área da deficiência intelectual, essa adequação é fundamental para garantir a permanência e participação do aluno com deficiência intelectual, no âmbito da sala de aula, em parceria com seus colegas, por meio da utilização de estratégias colaborativas e interativas de aprendizagem. Por exemplo:
 - Organização da sala de aula e das propostas de ensino
 - Estabelecimento e utilização de quadros de rotina de aula
 - Técnicas de ensino diferenciadas
 - Apresentação dos conteúdos, utilizando material concreto e ilustrativo
 - Dinâmica interativa e colaborativa de aula
 - Atividades alternativas e diversificadas em pequenos grupos
 - Dosagem do nível de complexidade das atividades
 - Sequência das tarefas determinadas minuciosamente para o aluno com deficiência intelectual
 - Utilização de materiais pedagógicos diversos e material concreto
 - Trabalho coletivo

- Ensino colaborativo
- Utilização de ateliês de aprendizagem

2.4 Adequação no sistema de avaliação: relaciona-se à busca de alternativas para o procedimento de avaliação, com o objetivo de atender às necessidades do aluno com deficiência mental e observar seus avanços, nas áreas do conhecimento e frente aos objetivos educacionais. “É a adaptação do processo de avaliação, seja por meio de modificações de técnicas, como dos instrumentos utilizados” (ARANHA, 2000b, p.28).

2.5 Adequação da temporalidade: É a adequação no tempo da aprendizagem, aumentando ou diminuindo a previsão para tratar determinados objetivos e seus respectivos conteúdos. Deve-se ter em mente a importância de que o aluno com deficiência intelectual tenha garantido o seu direito de aprendizagem, no contexto regular de ensino e em interação com seus pares da mesma idade, porém, não se descarta a possibilidade de ampliação da temporalidade, em cada série ou em momentos importantes do processo de aprendizagem. Será a equipe da escola que tomará as decisões necessárias para o acompanhamento do processo de aprendizagem e de escolarização do aluno com deficiência mental.

Indicamos, abaixo, uma síntese comparativa apresentada por González, (2002, p.169), sobre os tipos de adequações curriculares.

Quadro II : Tipos de adequações curriculares de grande e pequeno porte.

ELEMENTOS CURRICULARES	TIPOS DE ADEQUAÇÕES	
	Grande Porte	Pequeno Porte
OBJETIVOS	priorização de uns objetivos frente a outros, atendendo a critérios de funcionalidade. seqüenciação.	eliminação de objetivos básicos. introdução de objetivos específicos, alternativos ou complementares.
CONTEÚDOS	priorização de áreas ou blocos. priorização de um tipo de conteúdos sobre outros (ex. - atitudinais). modificação da seqüência. eliminação de conteúdos secundários.	introdução de conteúdos específicos, alternativos ou complementares. eliminação de conteúdos básicos do currículo geral.
METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	modificação de agrupamentos. modificação da organização espacial e temporal. modificação de procedimentos didáticos. introdução de atividades alternativas. modificação do nível de complexidade das atividades. modificação da seleção de materiais.	introdução de métodos e procedimentos complementares, específicos ou alternativos de ensino e aprendizagem. organização: atividades individuais/em grupos. introdução de recursos específicos de acesso ao currículo: pessoais, materiais e ambientais.
AVALIAÇÃO	modificações de técnicas e instrumentos. adaptação de técnicas e instrumentos.	introdução de critérios específicos. eliminação de critérios de avaliação geral. modificação dos critérios de aprovação.
TEMPORALIDADE	modificação do tempo previsto para uma aprendizagem.	prolongamento por um ano da permanência no mesmo ciclo.

Considerações Finais

O capítulo sobre *Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual* introduz a discussão sobre as implicações da construção de um sistema educacional inclusivo, nas diretrizes curriculares estabelecidas no interior das escolas, através de seu Projeto Político-Pedagógico.

Falar de uma escola inclusiva, aberta à diferença e atenta às necessidades de todos os seus alunos, impõe à equipe escolar, quase que obrigatoriamente, uma reflexão profunda sobre toda a organização da escola e de suas possibilidades concretas de proporcionar o acesso, para todos, dos bens culturais produzidos pela humanidade e traduzidos nos diferentes componentes curriculares.

Para que a escola, realmente, se torne inclusiva, necessariamente é preciso transformá-la, em todas as suas dimensões, superando antigos pré-conceitos e preconceitos presentes em seu cotidiano, principalmente em relação às possibilidades de escolarização de alunos com deficiência intelectual. O currículo é apenas uma dessas dimensões.

Referências Bibliográficas

AAIDD (THE AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES). Disponível em: <http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm>. ou <<http://www.aaidd.org/>>. Acesso em: 27 out. 2007.

AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AINLY, S. C., BECKER, G., COLEMAN, L. M. *The dilemma of difference*: a multidisciplinary view of stigma. New York/London: Plenum, 1986.

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/reflexões_sobre_diagnostico.asp?f_id_artigo=363. Acesso em: 22 nov. 2005.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão*: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.43-53.

ARANHA, M.S.F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, J. E. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Fundepe, 2000, p.01-09.

ARANHA, M. S. F. (org.) *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ARANHA, M. S. F. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* – a escola. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BECKER, H. S. *Uma teoria da ação coletiva*. Trad. M. B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus* - legislação e normas básicas para sua implantação. IMESP - Imprensa Oficial do Estado, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

BUENO, J. G. *Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

DE CARLO, M. R. P. *Se essa casa fosse nossa...* Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DENARI, F. E. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classe especial para deficientes mentais educáveis*. São Carlos, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

FERREIRA, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual: pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.101-109.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FONTES, R. J.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p.79-96.

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso-comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1999.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.11-20.

GARCIA, M. T.; BEATÓN, G. A. *Necessidades Educativas Especiais* – desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAJÓN, D. G.; GIL, J. P.; GARRIDO, A.A. Adaptações Curriculares. In: BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1993, p.53-82.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

OPS/OMS. Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal- Canadá, 06 de outubro de 2004. Disponível em : http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm Acesso em: maio de 2008

OLIVEIRA, A. A. S. *Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência*. São Carlos, 1996, p. 197. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E. J. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília, 2000, p.11-29.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília, 2002, 325 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004, p.77-112.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido* – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p.36-52.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial* – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L. Mediação Semiótica. IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. (mini-curso).

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: *Educação e Sociedade* – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 45-78.

ROSE, R. O currículo: um veículo para a inclusão ou uma alavanca para exclusão? In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p.51-64

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p52-81.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origem. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Art-med, 1999, p.233-239.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.240-253.

TILSTONE, C.; FLORIAN, L; ROSE, R. *Promover a Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Horizontes Pedagógicos, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL-CFN

Regina Keiko Kato Miura

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural-CFN para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real. A idéia básica é que o currículo escolar esteja ecologicamente orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive. Este enfoque educacional considera os desejos, as necessidades, as preferências e a cultura do estudante que pressupõe uma perspectiva “sistêmica” (família, escola e toda comunidade social). Tal perspectiva auxilia na compreensão das características do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Pessoas cujas alterações cognitivas podem aumentar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de habilidades complexas, seja em áreas do desenvolvimento acadêmico, social ou autocuidados, necessitam de um planejamento de ensino que valorize as suas potencialidades e não as suas dificuldades. Consideram-se, neste empreendimento de ensino, as situações do processo ensino e aprendizagem cujas habilidades e conhecimentos são naturalmente requeridas. Enfatiza-se o ensino de habilidades e competências que sejam apropriadas para a idade e aquelas que sejam imediatamente aplicáveis em diversas situações de vida do estudante. Objetiva-se ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais integrando situações escolares e não escolares e ter isso como base para a avaliação sistemática do progresso dos estudantes.

Os educadores que utilizam o CFN devem identificar as habilidades para a vida dos estudantes, indicando os objetivos específicos e estratégias de ensino e empenhando-se em facilitar a aquisição destas habilidades. O papel principal deste profissional é promover o desenvolvimento de habilidades que possa aumentar a autonomia e instigar a autoconfiança. Por exemplo, proporcionar atividades cujo objetivo seja a cooperação no trabalho e na resolução de problemas no lar, na escola, na comunidade ou no local de

trabalho que seria muito importante para a inclusão social. Adquirir as habilidades de autonomia e de autoconfiança é também fundamental para que todos os alunos sejam bem sucedidos em contextos escolares tal como se propõe na matriz da política de educação para todos. Este paradigma educacional cuja proposta e consequência na escola é a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE no ensino regular salienta o oferecimento de condições para garantir preparação e acesso ao currículo, em todas suas dimensões a todos os alunos.



Fotografia 1. Inclusão social pressupõe a inclusão nos diversos subsistemas, tais como: familiar...digital...escolar...comunitário...

O CFN identifica os objetivos educacionais considerando a abordagem funcional e natural para determinar a estratégia de como as habilidades podem ser ensinadas. Prever e utilizar o Currículo Funcional Natural, em muitos casos pode ser absolutamente essencial para programas educativos empregados no ensino inclusivo ou escola especial. Os professores podem elaborar e desenvolver as adaptações curriculares analisando quais são as competências que podem ser importantes para a vida de seus alunos, tanto no presente quanto no futuro. Apesar das restrições impostas de adesão rígida no seguimento da estrutura curricular para os alunos, os professores, conseqüentemente, devem analisar os objetivos conduzidos academicamente, identificando e analisando o seu potencial de aplicação no contexto dos alunos. O trabalho pedagógico pode ser completo quando professores e alunos se divertem com as atividades acadêmicas.

Princípios básicos

A proposta de um currículo para ajudar estudantes com alguma limitação física, sensorial e déficits de aprendizagem é a de orientar com êxito para o desenvolvimento pessoal e social. O Currículo Funcional Natural - CFN propõe preparar estudantes para serem mais independentes e com melhor qualidade de vida, em seu dia a dia (WEHMAN e KREGEL, 1997). Por essa razão, uma área extensa de competências e habilidades pode

ser incluída em um plano de currículo funcional para alunos com atraso no desenvolvimento. Na escola é incontestável a observação de que quanto mais severa as dificuldades para aprender dos alunos, mais diversificadas são as necessidades educacionais e os desafios para a promoção da aprendizagem são mais amplos e, assim, o currículo deve ser mais abrangente e dinâmico.

As habilidades e competências que, são requeridas de pessoas com necessidades especiais, se ampliam com a evolução da sociedade cada vez mais exigente e complexa. A ênfase na inclusão e participação social da pessoa com deficiência implica na necessidade de planejar um currículo que ensine naqueles ambientes onde as habilidades e competências são requeridas (LEBLANC, 1991). Favorecer a aprendizagem, nestes ambientes, implica em desenvolver as habilidades funcionais e em situação que seja compatível com a realidade social do aluno, buscando aumentar as probabilidades de generalização da aprendizagem. Tradicionalmente ocorrem projetos de capacitação para estes estudantes com propósito de acompanhar um baixo currículo regular, mas não com o objetivo de ensinar as habilidades importantes, como por exemplo, para inserção no trabalho profissional. Segundo Valletutti, Bender e Sims-Tucker (1996), se há integração entre escola e comunidade, como tem sido proposto na educação regular, o currículo pode ser modificado para uma ação que resulte em alguma consequência significativa para o aprendiz, fundamentando-se na realidade de vida dos estudantes. Basicamente, para estes autores, *“a vida é o currículo”*.

Wehman e Kregel (1997) e LeBlanc (1991) identificaram alguns princípios que devem ser observados quando se implementa um Currículo Funcional Natural - CFN. Estes autores relatam que no Currículo Funcional Natural - CFN o foco sobre o processo de ensino e aprendizagem deve considerar se os objetivos educacionais estão apropriados à idade cronológica e se estes são imediatamente úteis ou se servem para uma função específica na vida do aluno. Primeiramente, é necessário proporcionar uma aprendizagem com possibilidades de sucesso para o estudante cuja meta seja importante para promover inclusão social e redução de diferenças. Em seguida, prever o uso de abordagem “ecológica” (CARDOSO, 1997), classificando dados do ambiente da comunidade que sejam importantes para a interação social imediata e futura do estudante. Outro princípio fundamental refere-se a elaboração de objetivos educacionais com prioridades que considerem o potencial do aluno para intensificar a independência. Assim, as atividades de ensino são analisadas para favorecer a participação efetiva do educando, permitindo o uso de suas habilidades individuais. Também, para o planejamento deste currículo, propõe-se conduzir uma avaliação funcional para a verificação do que o estudante pode ou não fazer, de acordo com suas características individuais. O trabalho educacional poderá ser mais eficiente quando houver parceria entre a escola e a família do aluno. Finalmente, o profissional que atua na intervenção educacional com o Currículo Funcional Natural-

CFN poderá garantir a efetividade de suas estratégias de ensino utilizando os princípios teóricos sobre a análise de contingências.

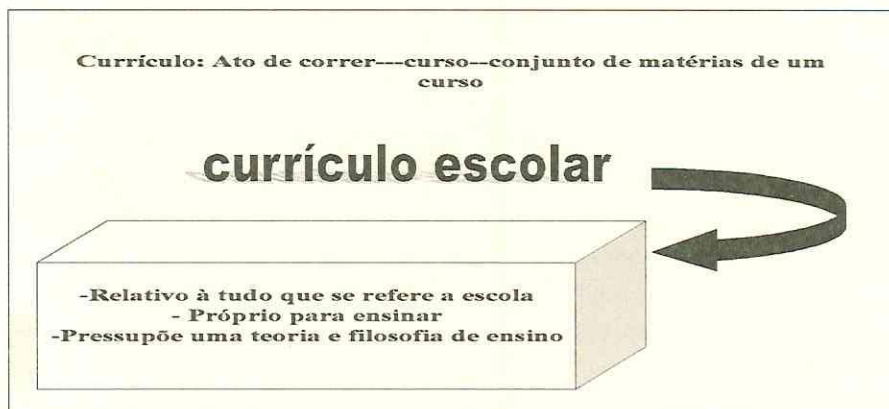


Figura 1. Características do currículo escolar

A proposta de um currículo funcional não é recente, iniciou-se na Europa nas décadas de 60 sob o modelo ecológico em educação especial. Dada as mudanças no modelo de atuação na educação de pessoas com deficiência, o enfoque passou a ser no ensino e na aprendizagem e não mais na doença ou nas tentativas de se mudar a personalidade (CARDOSO, 1997). No modelo ecológico o aluno faz parte de uma unidade ecológica da qual fazem parte outros componentes que interagem com a criança tais como: a família, a escola, o vizinho e a comunidade. É fundamental para esta abordagem considerar que cada aluno é único e que não existe um ambiente ou conteúdos únicos e universais para o ensino de todos os alunos. Segundo Cardoso (1997) o impacto deste modelo de atendimento às pessoas com deficiências nos Estados Unidos ocorreu no final da década de 80. Alguns estudos discutiram a importância de se examinar o ambiente de vida dos estudantes, durante o processo de tomada de decisões sobre quais os objetivos de ensino devem fazer parte de um currículo. Nos Estados Unidos da América-EUA, várias pesquisas sobre o Currículo Funcional Natural-CFN foram conduzidas para a avaliação, a disseminação e a generalização de conhecimento dentro desta perspectiva de atendimento educacional para pessoas com deficiência (por exemplo: BROWN, 1979; FALVEY, 1989; LEBLANC, 1991; TURNBULL et al., 1995; KIRK; GALLAGHER, 1996; VALLETUTTI, BENDER, SIMS-TUCKER, 1996).

No Brasil, o Currículo Funcional Natural -CFN tem sido investigado, dentre outros, por ALMEIDA, PIZA e LAMONICA, (2005), CARDOSO (1997), SUPLINO (1998), MIURA (1999, 2004) E CUCCOVIA (2003). Estes autores mostraram a implementação do Currículo Funcional Natural -CFN em diversos contextos, desde escolas públicas, ins-

tuições que atendem pessoas com Necessidades Educacionais Especiais até em centros de pesquisas com formação de recursos humanos em Educação Especial.

Desenvolvendo um Currículo Funcional Natural-CFN

A análise sobre o papel social que as pessoas desempenham como crianças adolescentes e adultos pode servir como base para planejar um CFN (BROWN, 1979; VALLETUTTI; BENDER; SIMS-TUCKER, 1996). Analisar dados de observação da competência social é, deste modo, a primeira área a ser considerada quando se implementa um CFN. A dimensão da competência social parece ser decisiva para a aceitabilidade da criança em sala de aula, na convivência interpessoal, eficiência e sucesso na realização do trabalho acadêmico. Conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades sociais pode promover as adequações necessárias no modo de vida e sucessos nas áreas sociais e vocacionais.

Aliado ao conceito de currículo para vida está o conceito de competência social também referenciado como “comportamento adaptativo”. Comportamento adaptativo se refere à efetividade do indivíduo em situações do dia a dia, de acordo com padrões de seu ambiente, com base em idade e grupo cultural da qual o indivíduo pertence. Em outras palavras, comportamento adaptativo é definido pela American Association on Mental Retardation – AAMR (2006, p. 77) como: “comportamento adaptativo é a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano.”

De acordo com VALLETUTTI, BENDER E SIMS-TUCKER (1996), os comportamentos adaptativos são necessários para diminuir a dependência do indivíduo dos outros e aumentar as oportunidades para a participação do aluno na escola e na comunidade. Comportamentos adaptativos para crianças deficientes em idade escolar incluem as áreas do desenvolvimento motor, autocuidados, socialização, comunicação e habilidades acadêmicas funcionais. Este modelo de currículo, que visa uma carreira educacional, enfatiza a participação efetiva do indivíduo em todas as áreas ocupacionais da vida. Portanto, incluir, no processo educacional das pessoas, o conceito de carreira educacional, então, requer um programa de ensino que começa precocemente na educação infantil e continua até a vida adulta. Por exemplo, com o objetivo ensinar uma criança a ler e identificar o seu próprio nome seria necessário analisar em que circunstância na área ocupacional de um adulto é comum discriminar e escrever o seu próprio nome. Neste caso, utilizar os contextos reais tais como: como ler e assinar o seu nome em um cheque ou em um cartão de crédito, assinar um documento pessoal, etc, pode ser interessante para a criança observar a necessidade e a aplicação daquele conhecimento e favorecer a motivação para aprender.

Várias competências são necessárias para efetiva participação em escola, família e comunidade. Essas habilidades são divididas em três domínios: vidas diárias, pessoais e sociais e ocupacionais. Alguns autores como SCHROEDER (1993) e ETZEL e LEBLANC, (1979), produziram guias instrucionais de ensino de habilidades para a vida de estudantes com necessidades especiais. Estes guias instrucionais provêm informações que indicam a importância da aquisição de competências na rotina diária e idéias de como identificar necessidades e habilidades específicas para vida do estudante. O educador deve incluir no currículo do estudante, os resultados da análise de um levantamento de cada uma das habilidades importantes para a pessoa e de informações para buscar caminhos para integração do aluno na sociedade.

O processo de seleção dos fins e objetivos educacionais para estabelecimento de prioridades funcionais de um currículo requer, do planejamento, a eliminação daquelas tarefas acadêmicas tradicionais que tem pouco ou nenhum valor. O determinante para inclusão de prioridades para o ensino é observar se a habilidade em questão é necessária ou pode ser útil para o indivíduo, agora ou em algum momento no futuro da pessoa.

WEHMAN E KREGEL (1997) E LEBLANC (1991) tem sugerido que os objetivos de ensino sejam escolhidos mediante a análise das necessidades imediatas e se estes se aplicam diretamente e freqüentemente no ambiente do indivíduo. Os referidos autores descrevem que a probabilidade de sucesso na aquisição das habilidades pode ser vista pelo potencial demonstrado no desempenho da atividade, na qualidade e nível do serviço em avaliação individual e no impacto sobre a redução de comportamentos inadequados, perigosos e prejudiciais. Neste sentido, o plano educacional individual do estudante pode ser formulado com base no currículo geral cujas prioridades são determinadas, em parte, considerando as questões descritas a seguir:

- a. A aquisição de habilidade, que promova consequência significativa, indica para o desenvolvimento de outras habilidades funcionais essenciais?
 - Por exemplo: pode ser importante ensinar o indivíduo a pular ou saltar porque esses movimentos podem ser incorporados em jogos, esportes em outras atividades de lazer, tal como a dança.
- b. A habilidade a ser ensinada será necessária para o aluno no futuro?
 - A escolha de material instrucional ou estabelecimento de prioridade deve sempre ser apropriado à idade da pessoa. Portanto, deve-se verificar a importância e a adequação de objetivos de ensino tanto em curto prazo como no futuro do aluno.
- c. A pessoa tem demonstrado uma necessidade imediata para desenvolvimento da habilidade em particular?

- Professores e pessoal de apoio necessitam observar o aluno para identificar as áreas em que ele está apresentando dificuldade.
- d. A pessoa tem expressado desejos de adquirir a habilidade específica?
 - Se não, analisar e estudar possíveis estratégias de ensino para instigar a motivação da aprendizagem do aluno.
- e. Os pais acreditam que a aquisição de habilidade pode aumentar o comportamento adaptativo da criança ou seu desempenho no lar?
 - Se há interesse dos pais em melhorar o aprendizado daqueles objetivos propostos pela escola e no comportamento adaptativo do seu filho (a), a probabilidade de aquisição e generalização da habilidade pelo aluno pode aumentar. Além disso, pode-se observar uma convivência entre a escola e a família que seja mais freqüente e dinâmica.

Com base nas respostas dessas questões e com a participação da família, os professores podem desenvolver um plano educacional individualizado para os estudantes com a determinação de prioridades educativas. Para atingir as metas no CFN, torna-se importante a participação da família e a interação amistosa entre o professor e o aluno que são os agentes do processo ensino-aprendizagem. A entrevista com a família, bem como a observação do aluno no ambiente de ensino, oferece subsídios para o planejamento educacional nas várias áreas do desenvolvimento humano.

As estratégias de ensino, por sua vez, são orientadas para uma prática docente coerente com o conceito de deficiência mais centrado nos processos de ensino e nas características do aluno que aprende. Para elaborar e executar um empreendimento de ensino funcional e natural é importante organizar e refletir cuidadosamente sobre o planejamento de ensino. Um elemento desse planejamento é um programa educacional individualizado baseado em necessidades *atuais e futuras* do aluno.

Os objetivos são identificados a partir do contexto de vida do aluno e das informações sobre o conhecimento e habilidades que o aluno tem, bem como, sobre aqueles que deverá aprender. Cabe ao professor identificar os objetivos específicos, com clareza e simplicidade, nas diversas oportunidades de ensino em ambiente escolar, familiar, cultural, comunitário, etc. Os objetivos educacionais são determinados por sua imediata funcionalidade no trabalho e na vida diária do estudante.

O professor deve selecionar técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem e forneçam oportunidades para o desempenho de papéis, nas atividades pedagógicas coerentes, em conformidade com a faixa etária do aluno. O professor deve estar apto a identificar possíveis alternativas, para execução da atividade, de acordo com as aptidões atuais do aluno e fornecer algum tipo de auxílio somente quando for necessário e com segurança. Saber oferecer ajuda, e em níveis adequados para que o aluno não se torne dependente desse apoio, é importante para evitar o desnecessário fracasso e o surgimento

de comportamentos disruptivos (por exemplo: agressão e estereotípias) frequentemente associados às situações e tarefas de ensino difíceis para o aluno.

No CFN deve-se elaborar um plano de avaliação que deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Na hipótese de fracasso ou não engajamento do aluno nas atividades propõe-se:

1. Verificar se há adequação dos objetivos de ensino.
2. Estudar as estratégias de ensino, observando-se às características individuais. Por exemplo: pré-requisitos, idade cronológica, dificuldades motoras, formas de comunicação.
3. Analisar o desempenho do aluno nas atividades.

Os dados dessas observações auxiliam o professor na revisão das condições de ensino, a promover mudanças nas estratégias de ensino e reavaliar o processo de ensino e aprendizagem durante o decorrer do tempo. Isso significa testar procedimentos e técnicas de ensino, avaliar seus efeitos e modificar o que for necessário para promover a aprendizagem. Assim, o papel do professor é ser o agente facilitador (e não desmotivador) na situação do ensino e aprendizagem.

Abrangência do Currículo Funcional Natural –CFN

O CFN embora satisfaça as necessidades de um programa de ensino para estudantes com deficiência pode ser sistematizado em termos do papel social exigido da pessoa. As atividades educacionais sugeridas requerem dos estudantes o cumprimento desses papéis sociais com mais sucesso e mais produtivamente possível. A promoção social da pessoa pode ser alcançada quando o currículo estiver organizado considerando as áreas do desenvolvimento do aluno e quando estas forem arranjadas conjuntamente às habilidades de outras áreas tais como: vocacional, lazer, desenvolvimento motor, comunicação e habilidades pró-sociais. Segundo VALLETUTTI, BENDER E SIMS-TUCKER (1996), incluem-se no programa de ensino, também, os papéis sociais que são individuais, tais como:

- a. Ser uma pessoa socialmente competente que trabalhe cooperativamente e reciprocamente com outros.
- b. Ser um estudante capaz de aprender com os outros, bem como, ajudar outras pessoas a aprender.
- c. Ser um membro colaborador da unidade familiar.
- d. Ser cidadão responsável na comunidade em geral.
- e. Ter habilidade para ser um consumidor de bens e serviços e participar de transações comerciais.

- f. Ser um trabalhador produtivo
- g. Ter habilidade para participar em diversas atividades de lazer.
- h. Ser adequado em diversas situações sociais.

Observa-se que os papéis sociais individuais atende aos propósitos de um CFN que são comuns a qualquer pessoa que almejam ser independentes produtivas e felizes. Pais e professores certamente objetivam estes propósitos para os seus filhos e alunos, respectivamente. Sendo assim, refletir sobre estes papéis sociais individuais, utilizar as estratégias e as atividades de ensino para promover uma educação eficaz, significa conhecer e executar o manejo adequado de conteúdo, de relacionamento interpessoal e de conduta, previamente, planejados em um currículo escolar.

Considerações finais

O Currículo Funcional Natural-CFN é uma proposta de ensino, com base em princípios científicos sobre a aprendizagem humana, que visa a melhoria da qualidade de vida de pessoas com necessidades especiais. De um modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os alunos aprenderem, naturalmente, habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida humana em comunidade, tais como vocacionais, acadêmicas, recreativas, esportivas e de autocuidados, etc.

A idéia básica é que o ensino esteja ecologicamente orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive. Conduzir um inventário ecológico tem sido sugerido como estratégia para generalização das habilidades aprendidas, por meio do CFN, na comunidade do estudante. Os passos envolvidos neste processo incluem a identificação de domínios curriculares (por exemplo: vocacional e lazer), descrição do ambiente presente e futuro e priorização de atividades pertinentes a esse ambiente. O segundo passo envolve a especificação das habilidades necessárias para desempenho das atividades e condução de uma análise diferencial para determinar habilidades ausentes e requeridas do repertório comportamental dos estudantes. Terceiro, a determinação das necessidades de adaptação de estratégias de ensino e de atividades ou recursos pedagógicos. E, finalmente, o desenvolvimento de um plano educacional individual e significativo cuja operacionalização considere os passos anteriores e a participação ativa dos membros da família.

Neste sentido, a participação da família é fundamental para a manutenção e generalização das habilidades aprendidas. Na educação da família, reconhece-se que é inútil ensinar estudantes somente em locais formais de ensino, porque a maior parte de suas vidas se passa em companhia de seus familiares, na casa e na comunidade (MAYO; LEBLANC,

1993). Os pais e os demais familiares devem ser parceiros na educação de alunos com necessidades especiais. Ao iniciar a intervenção educacional, é essencial que as atitudes e postura dos pais e familiares sejam consistentes com aquelas propostas na situação escolar e semelhante a elas. O ambiente doméstico proporciona experiências significativas para o aluno e deve-se ensinar aproveitando todas as oportunidades que este ambiente oferece. A meta educacional é que as habilidades aprendidas sejam mais facilmente transferidas para situações semelhantes na comunidade, promovendo a integração social dos alunos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Amélia, PIZA, Maria Helena Machado e LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, maio/agosto 2005, vol.17, no.2, p.233-240.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BROWN, L. F.; Using the characteristics of current and subsequent least restrictive environment in the development of curricular content for severely handicapped students. *Journal of the Association for the severely Handicapped*, v. 4, p. 407-424, 1979.
- CARDOSO, M. C. de F. *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE, 1997.
- CUCCOVIA, M. M. *Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um Currículo Funcional Natural - CFN e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- ETZEL, B.; LEBLANC, J. M. The simplest treatment alternative: the law of parsimony applied to choosing appropriate instructional control and errorless-learning procedures for the difficult-to-teach child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 9, p. 361-382, 1979.
- FALVEY, M. A. *Community-based curriculum. instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Books, 1989.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEBLANC, J. M. Functional curriculum in the education of persons with mental retardation. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM - COANIL, 1991, Santiago, Chile. *Anais ...* Santiago: Centro Ann Sullivan del Perú, 1991. p.5

LEBLANC, J. M.; SCHROEDER, S. R.; MAYO, L. A life-span approach in the education and treatment of persons with autism. In: COHEN, D. J.; VOLKMAR, F. R. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. 2th ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 934-944.

MAYO, L.; LEBLANC, J. M. Avances en el entrenamiento de padres de niños con autismo y con retardo mental. In: SIMPOSIUM INTERNACIONAL DEL CENTRO ANN SULLIVAN, 3., 1993, Lima, Peru. *Anais ...* Lima: Centro Ann Sullivan del Perú, 1993. p.22

MIURA, R. K. K. Currículo funcional natural -CFN e o ensino de pessoas com necessidades especiais. *Mensagem de APAE*, ano 36, n. 84, jan./mar. 1999.

MIURA, R. K. K. Perspectivas para o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais por meio do currículo funcional natural-CFN. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS. 9., 2004, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte: APAE de Belo Horizonte, 2004. 1 CD-ROM

SCHROEDER, S.R. Etapas y transiciones a través del período de vida para las personas con problemas en el desarrollo: perspectivas norteamericanas y latinoamericanas. In: SIMPOSIUM INTERNACIONAL DEL CENTRO ANN SULLIVAN, 3., 1993, Lima, Peru. *Anais ...* Lima: Centro Ann Sullivan del Perú, 1993. p. 1-3.

SUPLINO, M. H. F. de O. Análise experimental dos efeitos da aplicação do currículo funcional natural nos comportamentos auto-estimulatórios e autolesivos em crianças autistas, no ambiente de sala de aula. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

TURNBULL, A. P. et al. Exceptional lives: special education in today's schools. Ohio: Columbus: Merrill, 1995.

VALLETUTTI, P. J.; BENDER, M.; SIMS-TUCKER, B. A functional curriculum for students with disabilities. 2. ed. Austin: Pro-ed, 1996. v. 3.

WEHMAN, P.; KREGEL, J. Functional curriculum for elementary, middle and secondary age students with special needs. Austin: Pro-ed, 1997.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA ÁREA DA SURDEZ

Rosimar Bortolini Poker

A perspectiva da educação para todos, preconizada pelo modelo de uma escola inclusiva, constitui um grande desafio, já que a realidade apresenta uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, entre os quais os alunos com deficiência.

Torna-se fundamental, na atual conjuntura, enfrentar o desafio de possibilitar não só o acesso à escolarização, mas também a garantia da apropriação do saber e das oportunidades educacionais para todos os alunos, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos, capazes de atender às exigências da sociedade moderna.

Educação inclusiva implica assim a efetiva participação da pessoa na vida social, tendo resguardada a sua dignidade, a igualdade de direitos, o valor da solidariedade, bem como a negação de quaisquer formas de discriminação.

Com base no reconhecimento da diversidade existente no alunado, a inclusão escolar remete a pensar nas questões referentes ao acesso e à qualidade na educação, alertando os sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais a partir de uma visão mais abrangente de currículo, com a preocupação de eliminar barreiras que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos na escola.

Acatando o paradigma da inclusão, a política nacional de educação defendida pelo Ministério da Educação do Brasil vem orientando os sistemas educacionais, para organizarem e desenvolverem ações que atendam às especificidades de cada aluno, no processo educacional. Tais ações precisam ser estruturadas, a fim de assegurar as condições de acessibilidade curricular também para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O princípio da acessibilidade deve estar presente na concepção que orienta a organização e o funcionamento da escola, sendo direcionados para toda a co-

munidade escolar e para a sociedade. Sua implementação requer a eliminação de preconceitos, que exige a mudança de atitudes frente às diferenças; adequação da estrutura física da escola; acesso às tecnologias, acesso aos códigos e às linguagens diferenciadas, que possibilitam formas alternativas de comunicação; alteração das práticas pedagógicas; uso de materiais e recursos diferenciados de ensino; valorização de diferentes formas de construção de conhecimento; respeito aos diferentes estilos de aprendizagem; aprendizagem significativa e interações sociais baseadas na solidariedade.

O sucesso da inclusão escolar depende, dentre outros fatores, das respostas educativas propostas pela escola e, especificamente, pelos professores que atuam diretamente com os alunos. Dentre outras medidas, torna-se fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos que as propostas pedagógicas sejam baseadas na interação com os alunos. A partir da identificação das capacidades dos alunos é que será possível organizar objetivos, seqüenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas, avaliar os alunos numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando o seu desenvolvimento e valorizando o seu progresso.

O foco passa a ser a aprendizagem, ou seja, o que cada aluno, diante das condições adequadas de ensino que foram oferecidas, conseguiu aprender. Respeita-se e são aceitas as potencialidades do educando, valorizando-se a contribuição que cada um pode dar, de acordo com suas condições pessoais. De forma progressiva e continuada, a escola possibilita o desenvolvimento máximo do aluno, considerando suas condições orgânicas, sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais.

Para atender às necessidades particulares de aprendizagem do alunado com necessidades educacionais especiais, especialmente o aluno com deficiência, garantindo um ensino de qualidade, torna-se fundamental a realização de adequações curriculares.

Considera-se um aluno com necessidades educacionais especiais aquele que apresenta dificuldades maiores que o grupo, para aprender o que determina o currículo correspondente à idade e série em que se encontra. As dificuldades podem dever-se a causas internas (orgânicas, sensoriais, intelectuais) ou causas externas (familiares, sociais). Para compensar tais dificuldades, são feitas adequações de acesso ao currículo e organizados serviços de apoio pedagógico especializado.

No caso dos alunos com surdez, a dificuldade de acesso ao currículo se relaciona às limitações na comunicação e uso da linguagem oral e escrita, provocadas pela deficiência auditiva.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.25), os alunos com deficiência auditiva são os que apresentam “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”. Manifesta-se como:

Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;

Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. (PCN, 1999, p.25).

Adequação Curricular

O currículo constrói-se a partir do projeto político-pedagógico da escola. Constitui um guia da escola que aponta o que, quando e como ensinar, e também como e quando avaliar o que foi ensinado.

Portanto, o currículo inclui:

Desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sócio-políticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. (PCN, 1999, p. 31).

A inclusão subentende um currículo que é ajustado progressivamente para dar uma resposta adequada às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência.

As características de um currículo que se pauta na inclusão são: flexibilidade, trabalho cooperativo, dinamicidade, uso de recursos alternativos e avaliação contínua. Focaliza a interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais que são propiciadas pelo sistema educacional.

Nesse sentido, segundo Majon, Gil e Garrido (1995), para determinados alunos são necessários ajustes e modificações significativas na oferta educativa comum, respondendo às necessidades educacionais especiais. Essas modificações podem atingir os objetivos, os conteúdos, a metodologia, o uso de recursos diferenciados, critérios e procedimentos de avaliação, de forma a atender às diferenças e competências individuais.

A organização das adequações curriculares pressupõe a elaboração de um diagnóstico do contexto educacional, do contexto familiar e das condições individuais do aluno. São essas informações que irão possibilitar que a equipe escolar, num trabalho coletivo e com o apoio do serviço pedagógico especializado, estructure as modificações e intervenções nos diferentes âmbitos da ação pedagógica, de maneira a oferecer as melhores condições de aprendizagem para o aluno.

Com base na concepção construtivista e interativa do desenvolvimento e da aprendizagem, a avaliação das necessidades educacionais especiais do aluno, da escola e da sua família envolve a análise de alguns aspectos que contribuirão significativamente para o seu pleno desenvolvimento.

No âmbito do contexto educacional, de acordo com material publicado pelo MEC e organizado por Carvalho (BRASIL, 2002), as dimensões de avaliação são as seguintes:

- *Instituição educacional escolar*: comporta os aspectos filosóficos, estruturais e funcionais;
- *Ação Pedagógica*: os aspectos analisados referem-se ao professor, à sala de aula, aos recursos pedagógicos, à metodologia de ensino e às estratégias de avaliação.

No âmbito do aluno, os aspectos analisados referem-se:

- *Ao nível de desenvolvimento*: aspectos relacionados às características funcionais e às competências curriculares do aluno;
- *Às condições pessoais*: relaciona-se à natureza das necessidades educacionais que o aluno apresenta.

Quanto ao âmbito familiar do aluno, merecem atenção os seguintes aspectos:

- *Condições físicas da moradia*;
- *Pessoas que convivem com o aluno*;
- *Relações afetivas*;
- *Qualidade das comunicações*;
- *Oportunidade de desenvolvimento e conquista da autonomia*.

Níveis de adequação curricular

As adequações curriculares constituem um processo que envolve três níveis: o projeto político-pedagógico da escola, o currículo desenvolvido para a classe e o currículo direcionado individualmente para o aluno com necessidades educacionais especiais.

No *nível do projeto pedagógico*, as adequações focalizam a organização escolar e os serviços de apoio pedagógico para o aluno. Propiciam as condições para que ocorram as modificações no nível da sala de aula e no nível individual. No caso do aluno com surdez, constituem ações desse nível:

- a escola flexibilizar procedimentos pedagógicos levando em conta o uso de instrumentos diferenciados de comunicação;
- a escola organizar serviço de apoio pedagógico especializado, para atender aos alunos com surdez e seus familiares, em sala de recursos;
- a escola capacitar o professor do aluno com surdez, oferecendo-lhe curso de LIBRAS e assessoria pedagógica especializada;
- a escola oferecer o intérprete na sala de aula para o aluno que utiliza a língua de sinais como instrumento de comunicação;
- a escola adquirir materiais e equipamentos específicos, como: prótese auditiva, tablado, *softwares* educativos específicos etc.
- a escola preocupar-se em adquirir e estimular os professores a utilizarem recursos materiais visuais, para favorecer a apreensão das informações que são apresentadas oralmente, como: uso de *slides*, exibição de filmes, uso do retroprojetor, de mapas, maquetes, fotos, gráficos etc;
- a escola reduzir o número de alunos nas classes em que os alunos com surdez estão matriculados.

No *nível da sala de aula*, as medidas realizadas pelo professor relacionam-se principalmente à programação de atividades classe. Têm como foco os procedimentos didático-pedagógicos e, de acordo com Brasil (2003, p.42), “destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem”.

Em relação aos alunos com surdez, devem constar da programação de aula do professor os seguintes procedimentos de adequação curricular:

- que o professor fale sempre de frente, evitando colocar-se em pontos sombrios, utilizando todos os recursos de comunicação, em especial, material visual que facilite a compreensão da linguagem oral;
- que o professor fale de forma clara, sem gritar, usando tom e ritmo natural, de modo que toda a classe possa ouvir;
- que o professor evite colocar as mãos ou algum objeto em frente ao rosto enquanto fala;
- que o professor evite se movimentar muito na sala, enquanto dá uma explicação;
- que o professor e os alunos da classe participem de cursos de língua de sinais;
- que o professor organize as atividades a serem desenvolvidas na classe, junto com o intérprete e com a orientação do professor especializado na área da deficiência auditiva;
- que a relação entre colegas da classe seja marcada por atitudes positivas, podendo o grupo também aprender a se comunicar com o aluno com surdez;
- que a organização do espaço considere a funcionalidade, propiciando ao aluno com surdez uma localização privilegiada na sala de aula, ou seja, na primeira carteira, sempre de frente para o professor;
- que a classe seja bem iluminada, para facilitar a leitura oro-facial do aluno com surdez;
- que a classe não seja exposta a excesso de ruídos, o que dificulta o uso do aparelho de amplificação sonora individual;
- que ocorra a seleção, a adequação e a utilização de recursos materiais e equipamentos visuais, de forma que favoreçam a aprendizagem de todos, inclusive do aluno com surdez;
- que a organização do tempo considere o ritmo próprio de aprendizagem de cada um;
- que a avaliação seja flexível, de modo que tenha em vista a diversificação de critérios, de instrumentos e de procedimentos, levando em conta as condições do aluno com surdez, como: uso de questões de múltipla escolha, de questões diretas e objetivas, exercícios de completar, de preencher lacunas, de representar as respostas por meio do desenho ou de gráficos, questões que têm apoio de figuras e esquemas visuais de explicação, uso de dramatização etc. A interpretação de textos pode ser feita por meio da língua de sinais, com o apoio do intérprete.

- que as atividades e metodologias de ensino empregadas levem em conta o nível de compreensão dos alunos e os sistemas de comunicação que usam, no caso, a Língua de Sinais, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão;
- que o planejamento do professor seja organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização, podendo o aluno com surdez manifestar-se por meio de diferentes instrumentos simbólicos, como a dramatização, o desenho, a mímica etc.
- que as atividades sejam realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua.

Observa-se assim que as adequações curriculares de classe têm por objetivo tornar possível a real participação do aluno e sua aprendizagem eficiente, no ambiente regular de ensino, junto com seus colegas.

No *nível individual*, as adequações do currículo focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento individual do aluno com necessidades educacionais especiais. As adequações individuais servem para definir o nível de competência curricular do aluno, bem como identificar quais os fatores que interferem em seu processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme aponta Heredero (1999), as adequações, para atenderem às necessidades do aluno, precisam estar pautadas na avaliação psicopedagógica do educando e na avaliação do contexto social e escolar onde ocorrerá o processo de ensino e de aprendizagem.

Os dados coletados por meio da avaliação psicopedagógica e social oferecem informações reveladoras das dificuldades que o aluno apresenta e tipo de ajuda que requer, para que os objetivos da educação sejam cumpridos. O professor terá condições de conhecer melhor aspectos relacionados ao contexto escolar, contexto familiar, condições individuais de déficit do aluno, estilo de aprendizagem e competência curricular do educando, nas diferentes áreas de conhecimento.

No caso do aluno com surdez, as adequações curriculares individuais referem-se a alguns destes aspectos:

- que o professor encoraje o aluno a usar a prótese auditiva, interessando-se por seu bom funcionamento e informando os demais alunos sobre seu uso, funcionamento e utilidade;

- que o professor considere as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade de empregar a língua de sinais;
- que o professor verifique se o aluno compreendeu cada trabalho, assegurando-se de que está atento às explicações;
- que o professor sublinhe os pontos mais importantes do tema, durante uma aula ou trabalho;
- que o professor proporcione oportunidade para o aluno se comunicar sempre em aula, objetivando melhorar sua capacidade cognitiva, sua linguagem e sua integração com o grupo;
- que o professor estimule os colegas a se comunicarem com o aluno com surdez;
- que o professor utilize textos escritos complementados com elementos que favoreçam a compreensão do aluno, como: linguagem gestual, língua de sinais, figuras, fotos, esquemas etc.
- que o professor dê atenção especial à comunicação visual como forma privilegiada na interação com o aluno com surdez;
- que as situações criadas pelo professor sejam significativas, sendo apresentadas de maneira clara e objetiva, para promoverem a compreensão do aluno;
- que o professor fique atento a todas as formas de manifestação expressadas pelo aluno, orais ou não;
- que seja possibilitado, no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares, o uso de diferentes modos de comunicação que utilizam códigos visuais. De acordo com o material produzido pelo MEC e organizado por Aranha (BRASIL, 2003), os códigos visuais que podem facilitar a aprendizagem dos alunos com surdez são os seguintes:
 - Alfabeto manual: recurso usado pelos surdos para “soletrar” nomes próprios ou palavras do português para as quais não há equivalente na língua de sinais;
 - Mímica/dramatização: recursos que poderão acompanhar ou enriquecer os conteúdos discutidos em sala de aula, os quais promovem a construção de significados relacionados com a realidade imediata;
 - Desenhos/ilustrações/fotografias: são materiais que enriquecem e complementam os conteúdos, tornando-se um recurso precioso de registro e memorização para os alunos;
 - Recursos tecnológicos (vídeo/TV, retroprojetor, computador, *slides*, entre outros): são instrumentos ricos e atuais, que permitem trabalhar

com novos códigos e linguagens em sala de aula. A preferência deve ser por filmes legendados com a discussão prévia da temática envolvida;

- Língua Portuguesa escrita: constitui-se numa possibilidade visual de estar representando as informações veiculadas em sala de aula. O professor poderá organizar um roteiro com o conteúdo a ser abordado nas diferentes disciplinas, com palavras-chave, recorrendo sempre a seus apontamentos para organizar a explanação. É importante salientar que os enunciados utilizados precisam ser conhecidos pelo aluno com surdez;
- Língua Portuguesa oral/leitura labial: é um canal que contribui para a comunicação do ouvinte com o surdo. Entretanto, na melhor das hipóteses, só 50% da mensagem são compreendidos, o que dificulta o entendimento do conteúdo, que acaba sendo deduzido pelo contexto, o que nem sempre é confiável;
- Língua de Sinais: é a língua natural das pessoas com surdez. Exerce a mesma função da língua oral: expressa pensamentos complexos, idéias abstratas, emoções profundas, sendo adequada para transmitir informações e para ensinar. Possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Propicia às pessoas com surdez o desenvolvimento pleno da linguagem, pois possibilita a constituição de significado, cumprindo um papel fundamental no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e emocional dos alunos surdos, não podendo ser ignorada pelo professor;
- Língua portuguesa: constitui o elemento organizador e mediador, no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular. É veiculada por meio de material gráfico (livros, apostilas, revistas, jornais), sendo o instrumento privilegiado de acesso à informação em sala de aula, sistematizando a memória cultural da humanidade e, portanto, o acesso ao conhecimento. É importante ressaltar que, seja qual for a área de conhecimento a ser desenvolvida, sempre estará presente um texto, porque configura a maior unidade de sentido da língua, e qualquer atividade de interação, na escola, pressupõe sua existência, podendo se materializar de forma oral, escrita ou sinalizada. A ordem para a tarefa, os enunciados das atividades, a experiência de laboratório e o livro didático constituem textos estruturados na língua portuguesa. Para os alunos surdos, poderá haver dificuldade de compreensão desses textos, o que indica a necessidade de utilizar a língua de sinais e outros códigos visuais.

Provavelmente, muitos objetivos e conteúdos serão os mesmos para alunos com surdez e os ouvintes, desde que, por meio das adequações curriculares, sejam asseguradas diferentes formas de organização da prática pedagógica, estratégias, metodologias e modos de avaliação que respeitem os seguintes princípios:

- considerar o conhecimento que o aluno tem, estimulando suas experiências diretas, como ponto de partida para a aprendizagem;
- organizar atividades diferenciadas em pequenos grupos, para estimular a cooperação, a integração e a comunicação entre os alunos;
- utilizar, sistematicamente, recursos visuais de comunicação que sirvam de suporte aos conteúdos desenvolvidos;
- avaliar continuamente o conhecimento do aluno em todas as áreas, levando em conta as características da interferência da língua de sinais em suas produções escritas. Muitas vezes, o aluno tem o conhecimento, mas não consegue se expressar dentro dos padrões lingüísticos formais da língua portuguesa.

As principais características da interferência da língua de sinais na produção escrita dos alunos surdos referem-se a:

- ortografia: problemas de acentuação, por esta estar vinculada à oralidade; troca de posição de letras, pelo fato de memorizar as palavras de forma global; e problemas de pontuação, pelo fato de esse aspecto relacionar-se à entonação e ao ritmo da fala. Por meio da Língua de Sinais, é possível esclarecer os problemas e tentar superá-los.
- artigos: são omitidos ou utilizados de maneira inadequada, porque não existem em língua de sinais;
- elementos de ligação: a ausência de conectivos é comum nas produções dos alunos com surdez, por não haver correspondência exata na língua de sinais;
- gênero e número dos substantivos: a concordância nominal inadequada é constante nas produções escritas, devido também à interferência da língua de sinais;
- verbos: apresentam-se nas produções textuais dos surdos sem flexão de tempo ou modo, sendo empregado muito o infinitivo, como ocorre na língua de sinais;
- organização sintática: normalmente, os alunos com surdez apresentam enunciados curtos, diretos, com estrutura da língua de sinais, que é do

tipo tópico-comentário, materializando-se nas seguintes formas: Objeto/Sujeito/Verbo e Objeto/Verbo/Sujeito, diferentemente da estrutura da língua portuguesa, que é Sujeito/Verbo/Objeto;

- negação: em geral, como na língua de sinais, o “não” aparece logo após a forma verbal.

Observa-se assim que o professor, ao se deparar com o texto de um aluno com surdez, deve manter uma atitude diferenciada que não se restrinja às limitações aparentes, mas, sim, que observe as possibilidades que o texto contempla. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de se dar ênfase ao conteúdo em detrimento da forma.

Entretanto, é importante que o professor estabeleça critérios específicos com relação à avaliação da produção de texto em língua portuguesa por alunos surdos, baseados no conhecimento a respeito da interferência da língua de sinais. O professor precisa identificar os problemas apresentados e, a partir dessa providência, criar formas de intervenção pedagógica que, respeitando as especificidades de uma construção essencialmente visual da escrita, consigam enfrentar tais dificuldades, melhorando cada vez mais a qualidade da produção escrita do aluno com surdez.

Em consequência, torna-se fundamental que o professor promova condições de reescrita de textos, de sorte que, ao usar atividades que levem o aluno com surdez a reconhecer as diferenças estruturais entre a língua de sinais e o português escrito, ajude o estudante a ter acesso à norma padrão da língua.

A inclusão de alunos com surdez nas classes regulares de ensino se constitui em um grande desafio, em decorrência da diferença lingüística que lhes é peculiar. Para eles, é extremamente difícil o acesso aos conteúdos curriculares, visto que, no contexto escolar, a forma usual de comunicação é a língua oral, modalidade que o surdo não domina, devido à sua deficiência auditiva.

Acrescente-se a isso que a surdez não é uma realidade homogênea. A escola precisará, assim, se preparar para atender a diferentes tipos de surdos: os que têm consciência de sua deficiência e reivindicam recursos visuais diferenciados, nas suas interações, como o uso da língua de sinais ou mesmo do intérprete na sala de aula; surdos que nasceram ouvintes e tiveram experiências auditivas e o português como primeira língua; surdos que foram educados na perspectiva oralista e desconhecem a língua de sinais; e surdos que não tiveram acesso a qualquer forma de comunicação, que não compreendem nem a língua oral, nem a língua de sinais.

Por conseguinte, a organização da escola, para atender ao alunado com surdez, não pode depender única e exclusivamente do professor da sala em que o aluno se encontra. Significa um redimensionamento do projeto da escola, na totalidade.

Os sistemas educacionais precisam estar prontos para lidar com as diferentes demandas presentes na escola, organizando e implementando propostas comprometidas com a diversificação, flexibilização e dinamicidade curricular. O planejamento de atividades que enfatizem recursos comunicativos visuais, manuais e simbólicos, a experiência direta, a observação e a descoberta necessitam ser pensados e implementados de maneira que os alunos com surdez tenham as condições adequadas para se desenvolverem plenamente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. v. 5.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

HEREDERO, E. S. Apostila didática do curso “Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares”. Marília: UNESP / DEE, 1999.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. *Adaptaciones curriculares – guia para su elaboración*. Granada – Espanha: Ajibe, 1995

ABORDAGENS EDUCACIONAIS E FORMAS DE ATUAÇÃO COM O ALUNO SURDO

Rosimar Bortolini Poker

A principal consequência da surdez refere-se aos prejuízos na comunicação natural dos sujeitos com deficiência auditiva que atingem vários aspectos de seu desenvolvimento global. Não tendo acesso ao mundo sonoro, a criança com surdez é extremamente prejudicada no que concerne aos processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem e fala, o que acarreta a dificuldade de se comunicar e de receber informações através da linguagem oral. Enquanto o desenvolvimento da linguagem ocorre naturalmente em uma criança ouvinte, no caso da criança surda, este desenvolvimento depende da intervenção de profissionais devidamente preparados, levando-a a adquirir uma língua de forma consciente e deliberada.

Inúmeros fatores interferem no desenvolvimento da linguagem e da fala da pessoa com surdez. Dentre eles, destacam-se: a época do surgimento da deficiência, a extensão e a natureza da perda auditiva, a época do atendimento especializado, as condições do uso do aparelho de amplificação sonora, as solicitações do meio familiar e escolar e as características individuais do aluno (cognitivas, emocionais e socioculturais).

Dessa maneira, no planejamento e execução de um programa educacional para o aluno com surdez, esses aspectos precisam ser considerados, para que sejam oferecidas as condições necessárias para o aluno desenvolver os meios de comunicação adequados às suas condições pessoais e familiares, propiciando a interação do sujeito com o ambiente social e escolar em que vive.

Vale ressaltar que o trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno surdo não deve apoiar-se apenas nos diferentes graus de perda auditiva, mas, sim, na funcionalidade da sua audição residual e sua interferência no desenvolvimento da linguagem e da fala. São esses aspectos que irão direcionar o trabalho a ser desenvolvido com o aluno com surdez.

Assim, quanto antes for diagnosticada a surdez, mais fácil será diminuir ou evitar suas conseqüências no desenvolvimento emocional, social, cognitivo e escolar da criança. Devem ser realizados exames otorrinolaringológicos e audiológicos, bem como avaliação pedagógica identificando as competências curriculares do aluno nas diferentes áreas curriculares. Os primeiros exames serão realizados em clínicas especializadas ou hospitais e a avaliação pedagógica será feita nas escolas.

Além de um processo de escolarização diferenciado, que atende às necessidades do aluno surdo, faz-se necessário um programa de orientação à sua família, além de programas de conscientização da comunidade escolar e comunidade em geral, que complementam e auxiliam o seu processo educacional, criando condições para sua integração social efetiva e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Breve histórico da educação da pessoa com surdez

Ter conhecimento sobre a história, bem como sobre as filosofias e métodos educacionais criados para os alunos com surdez, permite a compreensão da relação existente entre o comprometimento lingüístico dessa população, a qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo. A história serve de suporte para que seja feita uma análise crítica das conseqüências de cada filosofia ou método de ensino no desenvolvimento destas crianças, contextualizando as práticas vigentes.

Inicialmente a sociedade tinha uma idéia muito negativa da surdez, enfatizando sempre os seus aspectos negativos. Segundo Goldfield (1997), na antiguidade os surdos foram percebidos de diversas formas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas. Por isso mesmo, foram abandonadas ou sacrificadas.

Para Goldfield (1997), a crença de que a pessoa com surdez era uma pessoa primitiva fez com que persistisse até o século quinze a idéia de que ele não poderia ser educado. Sendo assim, tais pessoas viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. Só a partir do século dezesseis é que se têm notícias dos primeiros educadores de pessoas com surdez.

Para Fornari (apud Reis, 1992), "Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando que era crime não instruir um *surdo-mudo*".

A partir dessa época, vários educadores se propuseram criar diferentes metodologias para ensinar as crianças com surdez. Alguns se baseavam apenas na

linguagem oral, ou seja, a língua auditivo-oral utilizada em seu país. Outros, diferentemente, pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que se constitui em uma língua espaço-visual criada através de gerações pelos próprios surdos. Outros ainda elaboraram alguns códigos visuais, com o objetivo de manter a comunicação com seus alunos com surdez. Até hoje existem diversas correntes teóricas a respeito da educação do aluno com surdez.

Conforme Goldfield (1997), no século dezesseis, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de educação para crianças com surdez que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos. Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou, também na Espanha, um livro que tratava do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Em 1750, na França, surge Abade Charles Michel de L'Epée, que aprende com as pessoas surdas a língua de sinais, criando os "Sinais Metódicos". Teve grande sucesso na educação das pessoas com surdez, transformando sua casa em uma escola pública. L'Epée e seu seguidor Sicard defendiam que todas as pessoas com surdez, independentemente de seu nível social, deveriam ter direito à educação pública e gratuita.

Na Alemanha, nessa mesma época, com Samuel Heinick, surge a filosofia educacional oralista, para a qual o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais é a melhor forma de educar o aluno com surdez. Heinick funda a primeira escola pública para crianças com surdez, baseada no oralismo.

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundou a primeira escola permanente para alunos com surdez nos EUA, que empregava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da ASL (Língua de Sinais Americana). Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.

Apesar da disseminação da língua de sinais, a partir de 1860, com os avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelas pessoas com surdez, o método oral ganhou força.

Ainda segundo Goldfield (1997), o mais importante defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. No Congresso, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. Ressalta-se que foi negado aos professores surdos o direito de votar.

No início do século vinte, a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de usar a língua de sinais. A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano, levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez.

O oralismo dominou até a década de sessenta, quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais se constituía em uma língua com as mesmas características das línguas orais.

A partir dessa iniciativa, surgiram outras pesquisas destacando a importância da língua de sinais na vida da pessoa com surdez, bem como revelando a insatisfação por parte das pessoas surdas com a abordagem oral.

Em 1968, surge a filosofia da Comunicação Total, que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, acreditando que a comunicação e não apenas a língua deve ser privilegiada.

Conforme Goldfield (1997), a partir da década de setenta, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Surge, assim, a filosofia bilíngüe, que, desde a década de oitenta, vem se disseminando por todos os países do mundo.

No Brasil, a educação das pessoas com surdez teve início em 1857, ao ser fundada a primeira escola especial no Rio de Janeiro por um professor surdo francês, Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, e que hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); ali se usava a língua de sinais.

Segundo Goldfield (1997), o INES, em 1911, seguindo a tendência mundial, passou a assumir a abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos, que continuavam a utilizar de forma proibida a língua de sinais, nos corredores e pátios da escola.

A Comunicação Total chega ao Brasil no fim da década de setenta e, na década seguinte, começa o Bilingüismo, que surge com as pesquisas da professora e lingüista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Na atual conjuntura, essas três abordagens convivem no Brasil, tendo relevância no trabalho com os alunos com surdez, apesar das discórdias e conflitos existentes entre os profissionais que as seguem.

De um lado, os oralistas acreditam na normalização e, por isso mesmo, preconizam a integração e o convívio das pessoas com surdez com os ouvintes por meio da língua oral. Ao valorizar a modalidade oral de língua, acreditam que se estabelece uma relação direta entre o desempenho na fala e a cognição. Consi-

dera-se que o sujeito que se expressa com maior desenvoltura é mais inteligente, pois tem mais acesso à cultura, à compreensão da leitura orofacial, integrando-se efetivamente na sociedade.

Já os defensores da linguagem gesto-visual entendem que a pessoa com surdez, ao adquirir, espontaneamente, a Língua de Sinais no convívio com seus pares, têm a possibilidade de se desenvolver nos campos cognitivo, emocional e social; têm sua auto-estima elevada, uma vez que se valoriza a sua língua, podendo, assim, lutar política e socialmente por seus direitos como minoria lingüística.

Para os defensores do Bilingüismo, o uso da Língua de Sinais traz grandes benefícios para a criança com surdez. Aponta-se a necessidade do surdo ser “bi-língüe”, ou seja, de ter acesso e dominar a sua língua natural (Língua de Sinais) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, e, quando possível, na modalidade oral (pelo menos, compreendendo-a pela leitura orofacial).

Segundo Fernandes (1990), é fundamental o acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível, porque a dificuldade do surdo em adquirir a linguagem oral nos primeiros anos traz conseqüências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social.

Poker (2002), em seus estudos, constatou que o problema da surdez não se localiza no retardo da linguagem oral em si, mas no que essa privação lingüística provoca: impede o sujeito de se expressar, de explicar e de compreender diferentes situações ocorridas no ambiente ao seu redor.

De acordo com Poker (2002), para enfrentar essa situação, é fundamental oferecer para o sujeito com surdez um instrumento simbólico (língua oral ou gestual), o mais precocemente possível, a fim de que sejam propiciadas as trocas simbólicas entre o sujeito e os outros.

Assim, é importante que se ofereça à criança surda um ambiente estimulante, que possibilite sua ação não só física mas, principalmente, mental, que se reconheça o sujeito com surdez como participante ativo do processo educativo, que se proporcionem situações constantes e sistemáticas de troca simbólica com o meio e, por fim, que se entenda a linguagem como instrumento efetivo de comunicação e expressão do pensamento, capaz de desenvolver as estruturas cognitivas mais complexas.

Segundo Poker (2002), na tentativa de facilitar a comunicação, os professores e as pessoas, geralmente, nas interações estabelecidas com os sujeitos com surdez, costumam simplificar frases, omitir informações complexas, restringir fatos a dados concretos, reduzir as informações. Preocupam-se mais com o *como* se fala do

que com o *que* se fala, evitam situações de conflito, não estimulando a argumentação, a troca de idéias.

Verificou que o maior problema do surdo não é a surdez em si, mas o que essa privação sensorial provoca, ou seja, a deficiência da experiência no âmbito da representação simbólica, da ação mental. Por isso mesmo, apesar de o sujeito com surdez ter possibilidade de compreender e de aplicar os seus princípios lógicos, como o sujeito ouvinte, ele não o faz, porque, na ausência da linguagem oral, não consegue desenvolver sozinho ou espontaneamente essa capacidade. Para tanto, precisa aprender de forma deliberada uma língua, de modo a estabelecer tais trocas, sejam elas orais ou gestuais.

Diante disso, torna-se imprescindível um ambiente adequado, rico em solicitações, capaz de favorecer e propiciar as trocas simbólicas entre o sujeito e o meio físico e social a que pertence. A escola pode e deve constituir-se nesse lugar, fazendo-se um espaço privilegiado para o surdo desenvolver-se.

Schlesinger e Meadow (1992) realizaram estudos sobre a interação mãe e filho e entre professor e aluno com surdez. Preocuparam-se como as crianças passam do mundo perceptivo para o mundo conceitual e como isso depende do diálogo, que deve ser rico em interação comunicativa e conter indagações. Observaram que é comum crianças com surdez de oito anos apresentarem atraso na compreensão de perguntas, possuírem uma noção deficiente de causalidade e raramente introduzirem idéias sobre o futuro.

Concluíram os pesquisadores que é fundamental o papel exercido pelas mães e a seguir pelo professor, na interação com a criança surda. São importantes as perguntas estimulantes, que geram conflito cognitivo, como: "Por quê?", "Como?" e "E se...?" As perguntas ou atividades que envolvem as expressões: "O que é isso?" ou mesmo "Faça isso" ou "Pegue isso" não são ricas em estímulo. Pode-se assim optar entre deixar o surdo impossibilitado de questionar e generalizar, ficando próximo do nível perceptivo ou, ao contrário, despertá-lo para a lógica e a causalidade, de forma a atingir as noções de tempo e espaço, provocando a reflexão sobre o mundo conceitual.

Existem mães que não só descrevem o mundo perceptual, mas ajudam os filhos com surdez a reorganizar esse mundo e a raciocinar sobre as suas múltiplas possibilidades. Isso pode acontecer independentemente da utilização da fala ou da Língua de Sinais. O importante é a ação comunicativa que se estabelece: é ela que pode promover o desenvolvimento e a autonomia da criança, de sorte que a questão é a efetividade da comunicação e não a forma utilizada.

Boskis, Morozova, Korsunskaya (citados por Luria; Yudovich, 1989) realizaram estudos que mostravam as modificações produzidas nos processos perceptivos das pessoas com surdez, em decorrência do déficit lingüístico que apresentam. Apontam que a surdez não acarreta, apenas, a falta de audição e a dificuldade da fala. Traz implícitos comprometimentos relacionados à formação de conceitos e à capacidade de abstração; à personalidade, aos sentimentos de identificação e à integração social. Afirmam que a criança surda, de modo geral, nasce em uma família de ouvintes e sem ter a linguagem comum ao meio cultural em que vive, apresenta dificuldades de estabelecer contatos interpessoais e de interação social, crescendo com uma concepção de mundo diferenciada da maioria ouvinte.

Para amenizar os efeitos devastadores da surdez, é fundamental o papel desenvolvido pela escola e, com ela, os métodos e abordagens de ensino adotadas, tanto pelo professor especializado, como pelo professor da classe comum.

Métodos de ensino para alunos com surdez

Durante o decorrer dos séculos, tem-se proposto uma variedade de abordagens e métodos para a educação dos alunos com surdez. A maioria deles fundamenta-se em substituir a audição perdida por um outro canal sensorial, como a visão, o tato, ou aproveitando os restos da audição existentes.

O aspecto dos métodos que tem sido mais problemático é a ausência de trabalhos ou a afirmação de que existe um único método para todas as crianças com surdez. Para aquelas que têm resíduos auditivos, pode ser oferecido um acesso para o código da fala dentro de uma abordagem oral. Diferentemente, para aquelas que não têm razoável resíduo ou mesmo grande dificuldade em desenvolver a oralidade, a Língua de Sinais constitui-se na língua mais adequada para o sujeito interagir com o meio.

A querela existente entre os defensores dos diferentes métodos ou abordagens demonstra que há diferentes formas de enfrentar as consequências da surdez, respeitando-se cada pessoa e sua família. O professor, junto com os pais, deve explorar e buscar alternativas para cada aluno, no sentido de provocar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Os requisitos básicos para se desenvolver bem uma abordagem ou método de ensino são:

- Oferecer um modelo de mundo ao aluno vinculado à sua idade cronológica e intelectual;
- Engajar o aluno no diálogo e na argumentação com outras pessoas;
- Levar o aluno a compreender o significado das sentenças;
- Oferecer condições para o aluno construir sentenças que expressem seus próprios pensamentos e desejos;
- Usar a linguagem para uma variedade de propósitos apropriados para seu nível de desenvolvimento cognitivo e social;
- Permitir à criança expressar seus pensamentos através de diferentes instrumentos simbólicos (desenho, escrita, gestos, dramatização etc.);
- Promover um ambiente de jogo em que as crianças possam se expressar com sucesso com o uso da linguagem oral e/ou gestual;
- Incitar a participação efetiva dos alunos, por meio de questionamentos que levam ao exercício da atividade representativa (por quê, quando, como, para quê, de quem, em que lugar, desde quando etc.);
- Levar o aluno a se manifestar e conhecer a opinião dos outros, provocando nele a descentração.

Os métodos de ensino dividem-se em três abordagens principais, que produziram muitas formas de se trabalhar com o aluno surdo. São elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo.

Oralismo

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores dessa filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral, sendo esta, por isso mesmo, a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam que, para a criança surda se comunicar, é necessário que ela saiba oralizar.

Para Goldfield, o Oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva, a qual possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve. Isso significa que o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para se obter um bom resultado, é necessário:

- Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança, no trabalho de reabilitação, todas as horas do dia e todos os dias do ano;
- Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência;
- Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral. O uso da língua de sinais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- A educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe;
- A educação oral requer a participação de profissionais especializados, como fonoaudiólogo e pedagogo especializado, no sentido de atender sistematicamente o aluno e sua família;
- A educação oral requer equipamentos especializados, como o aparelho de amplificação sonora individual.

Para alcançar os seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: método acupédico, método Perdoncini, método verbo-tonal, entre outros. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em certos aspectos, práticas diferentes. O que as torna comum é o fato de defenderem a língua oral como a única forma desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gestualização, especialmente a Língua de Sinais.

Em resumo, o Oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e a amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. Gestos, Língua de Sinais e alfabeto digital são expressamente proibidos.

Alguns dos métodos orais são:

Método acupédico (Pollack)

O objetivo do método acupédico de Pollack é explorar totalmente a audição residual da criança com surdez, para ajudá-la a desenvolver uma personalidade completamente integrada dentro do mundo sonoro e ensiná-la a falar através, apenas e unicamente, do sentido da audição. Por isso, ele é considerado unissensorial.

Um programa acupédico inclui detecção precoce da perda auditiva, uma adequação precoce do aparelho auditivo, uma abordagem unissensorial, um ambiente

de aprendizagem normal, o uso do mecanismo de *feedback* auditivo, a adequação e o desenvolvimento de linguagem seguindo padrões normais de aquisição da criança ouvinte, o reconhecimento dos pais como primeiro modelo de comunicação e o atendimento clínico individualizado.

Pretende-se integrar de forma efetiva a criança com surdez, no ambiente normal, onde ela irá se comportar como um ouvinte.

Segundo Pollack (1970), a criança deve construir uma nova fonte de informação e de compreensão através do desenvolvimento da memória auditiva adequada. Deve aprender a entender que tipo de informação é relevante, numa determinada situação, e que tipo não é. Deve aprender a usar esses mecanismos para melhorar a sua habilidade de compreender as situações de vida, ampliando seu ambiente de relações. Este é um processo de integração de audição na personalidade da criança com surdez.

O programa acupédico começa com a detecção precoce da perda auditiva, de forma ideal, no berçário, logo depois do nascimento. Tão logo o diagnóstico de perda tenha sido realizado e o tratamento médico tenha se completado, a criança com surdez deverá ser provida de um aparelho de amplificação sonora individual.

A primeira fase do tratamento acupédico, por conseguinte, é ensinar a criança a ouvir. Nesse método, não se treina a conscientização nem a atenção para pistas visuais, por meio da leitura orofacial, nem para a leitura do alfabeto digital.

Para Pollack (1970), todo treinamento está ligado à conscientização e interpretação dos sons através de aparelhos auditivos que são usados durante todas as horas do dia em que a criança está acordada. O desenvolvimento da fala se dá pelo uso do *feedback* auditivo. Isto é, a criança aprende, por meio da repetição, que o som tem significado. O desenvolvimento da linguagem segue, assim, os padrões normais da criança ouvinte. Todo treinamento acústico de fala e linguagem é realizado num contexto rico e significativo de experiências e brincadeiras diárias da criança, usando-se como estímulos os interesses naturais das crianças nas diferentes idades.

Os pais são os primeiros modelos de comunicação, portanto, é necessário que estes se tornem conscientes de seu lugar no programa acupédico. Isto é realizado através de visitas à casa da criança com surdez, observação e participação na clínica e pelos encontros nos grupos de pais. Tais reuniões se realizam periodicamente, para que os pais mais experientes encorajem, orientem e auxiliem os pais mais novos.

Como resultado de um programa acupédico, uma criança de 5 ou 6 anos pode ser capaz de integrar-se num ambiente normal de ensino com apoio da família e acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico.

Método Perdoncini

O Dr. Perdoncini, de Nice, na França, também é defensor da abordagem oralista. Enfatiza a utilização da via auditiva, empregando um aparelho de amplificação sonora especial denominado Pulsatone.

Criado após estudos científicos sobre comunicação humana, o método é baseado na estimulação da audição, voz e linguagem e permite o restabelecimento dos circuitos normais de comunicação, através da audição residual.

Conforme aponta Couto (1988), para a realização do trabalho proposto, é necessário observar os seguintes aspectos:

- Naturalidade: a educação auditiva e as aquisições lingüísticas devem ter um desenvolvimento natural, obedecendo aos interesses e dentro da capacidade de cada aluno;
- Desenvolvimento: o trabalho deve ter como objetivo o desenvolvimento das potencialidades do educando e não visar à deficiência, de modo a estimulá-lo a atingir o desenvolvimento mais compatível com a sua faixa etária, sempre dentro de suas possibilidades individuais;
- Movimento: o trabalho deve ser dinâmico, envolvendo o educando de uma forma global;
- Expressão: emprega e estimula o educando a usar toda a sua expressividade corporal, facial, vocal e verbal, incluindo a artística;
- Afetividade e segurança: deve estar presente no relacionamento entre pais, professores e alunos;
- Participação dos pais: é de suma importância, principalmente na fase da estimulação precoce;
- Variedade de estímulos e atividades: para tornar as aulas mais atraentes;
- Ênfase na educação auditiva: para obter-se uma boa percepção auditiva da linguagem, utiliza-se a percepção visual;
- Ênfase na comunicação oral: a linguagem oral é o principal objetivo do trabalho, superior à linguagem escrita e à escolaridade;
- Ênfase na compreensão: a compreensão da linguagem vem antes da expressão; desse modo, estimular a obter a compreensão é a primeira preocupação de quem orienta o educando com surdez. A expressão será uma consequência da educação auditiva e da compreensão.

Ainda segundo Couto (1988), os principais enfoques do método Perdoncini são:

- **Audição:** aproveitamento integral dos restos auditivos - aprender a “ouvir”, isto é, **desenvolver os limiares** diferenciais da audição;
- **Voz:** obter não apenas a voz, mas a voz de boa qualidade e seu domínio;
- **Fala:** antes se pensava que a articulação fosse o principal aspecto responsável pela inteligibilidade da fala; hoje, está comprovado que a inteligibilidade está intimamente ligada ao ritmo e à melodia da frase, dependendo da duração e da intensidade das estruturas fonéticas;
- **Linguagem:** a partir da compreensão da linguagem, facilitada pela educação auditiva, chega-se à expressão, primeiramente global e, depois, à organização gramatical da estrutura frasal, com o apoio do “organograma da linguagem”.

Método Verbotonal

Segundo Guberina (1963), Verbotonal é um método de reeducação que se dispõe a ensinar as crianças com surdez, que apresentam qualquer grau de deficiência auditiva, a falar. Seu interesse ultrapassa largamente, entretanto, os problemas específicos das pessoas com surdez, pois não se ocupa unicamente do déficit auditivo ou da aquisição da fala. Não é apenas um método de desmutização: objetiva ser um verdadeiro método de educação da linguagem. Interessa-se pelos problemas de articulação, gagueira, disfonias e também pelo retardo de linguagem.

Esse método analisa os sons da fala na forma em que eles são percebidos pelo sujeito. São analisados os componentes do som pelos quais é preciso estudar a combinação estrutural, que é composta pela frequência e intensidade, o tempo (organização temporal do som) e o corpo (tanto como emissor quanto transmissor). Estes são os elementos que se compõem, no momento da percepção do som, e que, organizados adequadamente, constituem o “campo optimal” de percepção de cada som.

Segundo Peter Guberina (1963), criador do método, deve-se primeiro praticar a audiometria verbotonal e descobrir os campos optimais, os quais indicarão os campos de frequência que devem ser amplificados e os que devem ser atenuados.

O aparelho SUVAG possibilita a criação de campos auditivos optimais que são próprios, principalmente, das grandes lesões auditivas, e o trabalho inicial com a criança de pouca idade, através do vibrador, que permite a transmissão do som por via óssea ou corporal. Estimula as células nervosas e dá possibilidade às impressões sensoriais de chegarem até o cérebro por novos caminhos que não o conduto auditivo normal.

No método verbotonal, o corpo é entendido como portador de linguagem. O movimento corporal serve como mediador para fazer perceber as qualidades fonomotoras dos sons da fala, o ritmo e a entonação. Além disso, o corpo serve para conduzir a uma boa articulação e a uma fala modulada e harmoniosa.

Na linguagem normal, ainda que exista a participação gestual, o gesto segue a organização temporal da linguagem, seu tempo, as nuances de entonação, seu ritmo, suas pausas, seus acentos e, por isso, é usado para exprimir a significação, assegurando a transmissão da informação, particularmente em suas nuances afetivas. É esta propriedade de movimento que serve de apoio ao método, para que a audição e a fala sejam educadas conjuntamente como instrumentos de linguagem.

No ritmo corporal, os movimentos empregados são arbitrários: suas características devem estar de acordo com aquelas dos movimentos dos órgãos articulatorios necessários à produção dos sons. Exemplo: se movimento articulatorio é tenso, o movimento corporal também deve ser tenso.

Comunicação Total

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais, para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes.

Essa filosofia se preocupa também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, somente por causa da aprendizagem da língua oral. Defende, assim, a utilização de qualquer recurso espaço-visual como facilitador da comunicação.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que adotam a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa; nesse caso, a surdez surge como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Diferentemente do Oralismo, a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda.

Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram

ram aprender essa língua, mas, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem sucedidas.

Uma diferença marcante entre a Comunicação Total e as outras abordagens educacionais constitui-se no fato de que a Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, seja a linguagem oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua.

Outro aspecto a ser salientado é que essa filosofia respeita a família da criança com surdez. Acredita que cabe à família o papel de compartilhar valores e significados, formando, junto com a criança, através da possibilidade da comunicação, sua subjetividade.

Os defensores da filosofia da Comunicação Total recomendam, pois, o uso simultâneo de diferentes códigos, como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado etc. Todos esses códigos manuais são usados obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais.

Nesse sentido, a Comunicação Total acredita que esse bimodalismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes. Tenta evitar que as crianças sofram as conseqüências do isolamento.

Tal abordagem compreende, então, que a criança seja exposta:

- ao alfabeto digital;
- à língua de sinais;
- à amplificação sonora;
- ao português sinalizado.

A abordagem da Comunicação Total chegou ao Brasil na década de setenta e vem sendo adotada em escolas mais recentemente. Os Estados Unidos é o maior representante dessa abordagem, que sofreu muitas críticas, uma vez que não trouxe os benefícios esperados, no âmbito do desempenho acadêmico das crianças com surdez, no que se refere ao seu processo de escolarização (leitura e escrita).

Bilingüismo

O Bilingüismo propõe uma nova perspectiva na educação dos alunos com surdez. Inova as práticas de ensino e a maneira de conceber a surdez, apontando o uso

separado da Língua de Sinais e do idioma do país, de modo a evitar deturpações por uso simultâneo.

Segundo Botelho (2002), na Suécia, a educação bilíngüe tem formado sujeitos surdos competentes em língua de sinais, leitura e escrita desde 1981, quando o Bilingüismo foi oficialmente implantado pelo Parlamento sueco. No Uruguai e Venezuela, verifica-se a presença dessa abordagem nas propostas de ensino das instituições públicas. Na Inglaterra, existem experiências consolidadas da abordagem bilíngüe desde a primeira infância e, na França e Dinamarca, tal proposta aparece nas escolas que trabalham especificamente com a educação dos alunos surdos.

No caso do Brasil, o Bilingüismo configura-se como uma proposta que vem se disseminando e ganhando força, nas últimas décadas, sendo defendida por lingüistas voltados para o estudo da Língua de Sinais, principalmente por pesquisadores dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Segundo Santana (2007), o Bilingüismo inaugura uma nova discussão na área da surdez, por acreditar na primazia de uma língua sobre a outra, quer dizer, da Língua de Sinais sobre a língua portuguesa. Entretanto, conforme afirma a autora, a luta pelo bilingüismo parece menos uma questão lingüística e mais uma questão político-social, já que traz como idéia central o respeito e a inserção dos surdos na sociedade.

Parte do princípio de que o surdo deve adquirir, como sua primeira língua, a Língua de Sinais com a comunidade surda. Isso facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais, a qual deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total, uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais.

Na abordagem bilíngüe, segundo Botelho (2002), a Língua de Sinais é utilizada para o ensino de todas as disciplinas, sendo oferecida aos surdos, em situações significativas, como brincadeiras, jogos, narrativas e interação espontânea com surdos adultos fluentes nessa língua. Já a língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras, sendo dependentes da Língua de Sinais.

Brito (1993) ressalta que, no Bilingüismo, a Língua de Sinais é considerada a principal via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, “propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

Para os bilingüistas, os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo, assim, uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas.

Existem duas vertentes dentro da filosofia bilíngüe. Uma defende que a criança com surdez deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral da língua, o mais precocemente possível, separadamente. Posteriormente, a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Outra vertente acredita que se deve oferecer, num primeiro momento, apenas a Língua de Sinais e, num segundo momento, apenas a modalidade escrita da língua. A língua oral, neste caso, fica descartada.

De fato, segundo Quadros (1997), o bilingüismo constitui-se na proposta mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como língua natural, partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A preocupação do bilingüismo é respeitar a autonomia da Língua de Sinais, organizando-se um plano educacional que respeita a experiência psicossocial e lingüística da criança com surdez. Conforme Fernandes (2003), a proposta educacional bilíngüe deve ser entendida não somente no sentido pedagógico, mas sim como um projeto educacional que respeita o surdo e sua cultura, propiciando a interlocução e a participação constante do surdo, na sociedade em que vive.

Diante dessa nova proposta educacional, em dezembro de 2005 foi aprovado o Decreto nº 5.626 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como o meio pelo qual a pessoa surda manifesta a sua cultura. A partir desse Decreto, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, passa a ser disciplina curricular obrigatória, em cursos de formação de professores, e as instituições federais de ensino passam a ter como atribuição o uso e difusão da LIBRAS para o acesso das pessoas surdas à educação. O Decreto estabelece também que as instituições federais devem garantir a inclusão de alunos com surdez, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngüe, ou seja, escolas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam consideradas as línguas de instrução usadas em todo o seu processo educativo.

A partir do exposto, observa-se que, independentemente do método ou abordagem de ensino escolhidos, a criança surda precisa de escolas adequadas e de professores competentes e compromissados, os quais saibam trabalhar com o desenvolvimento da fala, da audição e, principalmente, da Língua de Sinais, promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita. Acrescenta-se ainda a importância da participação dos pais, que precisam estar envolvidos com todo esse processo,

tornando o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou gestual, uma atividade envolvente e significativa.

Somente desse modo, respeitando e considerando as suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva participação do aluno com surdez, no meio social.

Formar cidadãos emancipados, pessoas que pensam, que refletem e que, de fato, se tornem conscientes de que são sujeitos da própria história: este é o papel que a escola ainda tem a cumprir.

BIBLIOGRAFIA

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CICCONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COUTO, A. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Aula, 1988.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Atmed, 2003.

GOLDFIELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997

GUBERINA, P. *La méthode verbo-tonale et son application dans la rééducation des sourds*. Conférence faite au Congrès pour les reeduques sourds. Washington, juin, 1963.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

POKER, R. B. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. Tese (Doutorado em Educação). UNE-SP – Marília, 2002.

POLLACK, D. *Educational Audiology for the limited hearing infant*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1970.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, V. P. F. *A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias*. Dissertação (Mestrado). UFES, 1992.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolingüísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHLESINGER, H.; MEADOW, K. *Sound and Sign: childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California, 1972.

STEWART, D. Hearing parents and deaf children. . In CRAIG, H.; CRAIG, H. (editors) *American Annals of the Deaf*. 137 (2) 85-91, apr. 1992.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Medição, 1999. 2.v.

SOARES, M. A L. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?*. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1990.

_____. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

A leitura e da escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngüe

*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Cláudia Regina Mosca Giroto*

Introdução

O discurso sobre o letramento tem provocado um repensar sobre as práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita, em nossas escolas. Mais recentemente, é possível observar como essas práticas têm sido concebidas na educação dos surdos. Considerando o conceito de letramento como práticas sociais de linguagens que se estabelecem na relação do homem com a cultura e, em sendo a escola um lugar privilegiado de apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade, pretende-se apresentar algumas considerações sobre o letramento dos alunos surdos inscritos em uma proposta educacional bilíngüe.

Antes de fazer a exposição do programa bilíngüe e a proposta teórico-metodológica que embasa o trabalho de linguagem enfatizando a apropriação das modalidades de linguagens auditivo-verbal, gesto-visual e escrita, deve-se resgatar brevemente algumas considerações sobre a política de educação inclusiva, na escolarização dos surdos, com destaque para o uso da Língua de Sinais, nesse contexto.

Desse modo, o texto em questão tem como propósito recuperar alguns questionamentos sobre o processo de letramento dos surdos, que ainda aparecem no centro do debate na área da surdez. Por fim, pretende enfocar pesquisas nessa área que servem de referência para o encaminhamento de novas práticas pedagógicas dessas modalidades de linguagens, no contexto escolar inclusivo, as quais subsidiam o programa de intervenção educacional bilíngüe com um grupo de alunos surdos, inscritos na proposta de estágio pedagógico do curso de Pedagogia, na área de Educação

Especial – Habilitação em Deficiência Auditiva, no Centro de Estudos em Educação e Saúde-CEES-UNESP-FFC-Marília¹.

Escolarização da criança surda no contexto atual: uma realidade a ser superada nas escolas que pretendem se tornar inclusivas

A educação inclusiva vem sendo discutida e implementada no mundo todo. Nesse sentido, há uma tendência de os atendimentos educacionais serem realizados na classe regular de ensino para todos os alunos, independentemente de sua necessidade educacional especial.

No paradigma da inclusão, entende-se que a diversidade faz parte da natureza humana e, portanto, o trabalho pedagógico deve, necessariamente, ser diverso e adequado para garantir a aprendizagem de todos os alunos, por mais intensas que sejam suas diferenças (BRASIL, 1995; 1997; 1999; 2000).

A condução do processo educacional no princípio inclusivo exige, por conseguinte, a tomada de decisões e a implementação de ações que se aproximem cada vez mais de uma escola onde a heterogeneidade se constitua como base do trabalho, e as diferenças individuais sejam adequadamente conhecidas, consideradas e atendidas.

A operacionalização de uma pedagogia inclusiva, entretanto, é um processo bastante complexo, por implicar a necessidade de se criar e de se garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, inclusive os alunos com deficiência. Tais condições devem contemplar o uso de novos recursos e de tecnologias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola.

Uma proposta de inclusão escolar precisa contar, portanto, com um currículo educacional que reflita o meio social e cultural no qual a criança está inserida. Ainda, para Stainback et al. (1999), um currículo inclusivo deve englobar alguns componentes básicos, tais como: a) uso de objetivos de ensino flexíveis, isto é, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem ser adaptados às necessidades de cada aluno; b) adaptação de atividade, ou seja, o professor pode mudar as atividades em que um

1 Tal programa de estágio compreende o desenvolvimento de práticas pedagógicas e interdisciplinares direcionadas ao planejamento e implementação de condições que favoreçam o acesso do aluno surdo ao currículo escolar, principalmente no que refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades são caracterizadas pela atuação com os surdos: no CEES, conforme a breve descrição que será apresentada neste capítulo; em outras modalidades de ensino, como em classes inclusivas do ensino regular; em salas de recursos e em classes especiais, que ainda funcionam no município de Marília-SP.

determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos; e c) adaptações múltiplas, que incluem ações que devem ser implementadas simultaneamente.

Uma definição de currículo escolar, apresentada por Falsarella (2004, p. 219), caracteriza-o como

[...] um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecido aos estudantes [...] e constitui-se em opção política, porque sendo um recorte da cultura, representa a possibilidade de discutir na escola os problemas da vida contemporânea, sob a ótica de todos os segmentos sociais, especialmente na visão dos grupos discriminados, aos quais não se costuma dar voz atuante nos currículos oficiais.

Como se pode perceber, a educação inclusiva pressupõe novos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a atuação pedagógica no ensino inclusivo depende de um professor capaz de: planejar objetivos flexíveis e de acordo com os interesses dos alunos; garantir a realização do planejamento, promovendo suporte; participar de debates entre os alunos; construir vínculos afetivos com a turma; propiciar um ambiente de cooperação; avaliar a aprendizagem dos alunos, visando à promoção do desenvolvimento individual e coletivo (OLIVEIRA et al., 2001).

Distante do desenvolvimento de tais habilidades, o contexto educacional atual tem revelado que os professores do ensino regular se sentem despreparados para conduzir o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, em sala de aula comum.

Em relação à criança surda, especificamente, sabe-se que a ausência do domínio de um sistema lingüístico convencional (LIBRAS ou oralidade) tem sido considerada responsável pelo fracasso na aprendizagem, dificultando a sua permanência na escola regular e o seu acesso ao currículo comum.

Infelizmente, grande parte dos alunos surdos freqüentadores de classe comum, no ensino regular, não tem acesso aos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola pelo fato de não terem se apropriado de um sistema lingüístico, seja este auditivo-verbal, seja escrito ou gesto-visual, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (FERNANDES, 1999, 2003; FREIRE, 1999; FELIPE, 2001).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem desses surdos (processo comprometido por tantos outros motivos que aqui não serão discutidos) acaba por ser agravado pela situação escolar, que caracteriza a permanência desses alunos na escola: o aluno surdo, em geral, não oraliza e sequer domina a LIBRAS²; o professor, por sua vez, não

2 É importante ressaltar que a LIBRAS foi reconhecida enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira a partir da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Desde sua regulamentação, pelo Decreto Federal 5.626/05, acredita-se que novas ações serão implementadas, no que refere ao uso e à difusão da LIBRAS.

consegue se comunicar com o aluno surdo, por meio da modalidade oral e/ou escrita; ainda, não é capaz de utilizar-se da LIBRAS, pelo fato de que também não domina tal modalidade; a escola, via de regra, busca efetivar medidas que geralmente são isoladas, tais como a viabilização da presença do intérprete em sala de aula, como se fosse a solução imediata para todos os problemas educacionais desse aluno. Nessa perspectiva, a presença do intérprete de LIBRAS/ português em sala de aula comum, quando ocorre, parece advir de uma visão simplista que não leva em conta a influência de fatores sociais, lingüísticos, afetivos, dialógicos e educacionais próprios de uma parcela significativa de surdos inscritos na rede regular de ensino.

Nesse sentido, como esperar algum aprendizado por parte dos alunos surdos, se a interação lingüística está prejudicada? Como irão apreender os conteúdos escolares, se o professor não consegue entender o que dizem? Em outras palavras, a escola que desejar ser inclusiva não poderá desconsiderar a importância do uso de um sistema lingüístico comum entre os interlocutores, na apropriação dos conhecimentos escolares, o que implica o desenvolvimento de ações que visam à eliminação de barreiras referentes à interação discursiva na rede de ensino (MARTINS, 2005).

Muitos desses surdos, principalmente os que apresentam maior comprometimento da função auditiva, passam anos sendo trabalhados na perspectiva oral (tanto pelo fonoaudiólogo quanto pelos demais profissionais que cruzam seu caminho) sem sucesso e, quando chegam à escola, a estes são oferecidas condições para a alfabetização subsidiadas apenas pela linguagem oral.

Em vista disso, muitos dos alunos surdos, usuários da Língua de Sinais ou em processo de apropriação dessa modalidade lingüística, têm seu percurso de escolarização dificultado por tais condições, as quais acabam por determinar a compreensão de que são não apenas portadores de distúrbios da comunicação oral, mas também de graves comprometimentos na área da aprendizagem acadêmica, sobretudo no que refere à apropriação da leitura e da escrita.

Desse modo, em vez de a escola regular se constituir em um local acolhedor à diversidade de alunos e às suas singularidades, ao assumir uma postura que favoreça tanto o acesso quanto a permanência nos ambientes regulares de ensino, acaba, no caso específico dos alunos surdos, por segregá-los ainda mais, ao salientar diferenças que, muitas vezes, não decorrem diretamente da deficiência em si, porém das condições sociais e educacionais em que vem sendo desconsiderada, no contexto atual.

em diferentes contextos educacionais. Dentre elas, destacam-se a organização de cursos de LIBRAS na formação de professores e fonoaudiólogos e na formação de intérpretes para atuarem nas escolas em que houver surdos matriculados, o que, sem dúvida, contribuirá para a inclusão social e educacional desses indivíduos no sistema de ensino regular.

Atendimento bilíngüe a surdos, seus familiares e seus professores: uma opção educacional no processo de letramento da criança surda

Subsidiados por uma concepção sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997) e pelo modelo sucessivo de aquisição de línguas (FERNANDES, 1999) é que propomos a realização de um programa interdisciplinar de atendimento bilíngüe a crianças surdas, seus familiares e seus professores, orientado por diferentes temáticas de interesse dos participantes, que contempla a atuação integrada de diferentes profissionais: fonoaudiólogo, pedagogo, psicólogo e instrutor surdo de LIBRAS. Tal programa, em desenvolvimento desde o início de 2006, promove o ensino da LIBRAS como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda, nas modalidades oral e escrita, para alunos surdos do Ensino Fundamental.

A participação fonoaudiológica, em tal programa, é direcionada pelo fato de que a decisão pelo uso da LIBRAS ou da modalidade oral é delegado à criança surda, com base na idéia de que o acesso a essas duas modalidades permite a seleção de uma ou de outra, a partir do contexto de uso de ambas, ou seja, a partir do que a criança considera mais acessível e mais significativo para ela, nas diferentes situações interlocutivas que vive, cotidianamente.

Assim, a criança surda pode ter condições, nas situações em que se depara com interlocutores surdos ou ouvintes que utilizam a LIBRAS, de se comunicar por meio da Língua de Sinais e, nas situações em que seus interlocutores ouvintes não dominam os sinais, de buscar recursos da modalidade oral para interagir.

A ênfase do trabalho fonoaudiológico, junto às crianças surdas usuárias da LIBRAS, recai, por consequência, na utilização dessa modalidade lingüística para a instauração de situações dialógicas e no treino da leitura orofacial. Nos casos de alunos surdos que também usam o A. A. S. I. (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), é oferecido o acompanhamento das condições para a utilização desse equipamento e a realização de avaliação audiológica periódica. Tal acompanhamento, entretanto, não inclui a aquisição de novos aparelhos, de moldes e de pilhas, o que fica sob a responsabilidade do usuário e/ou da rede pública.

Nesse sentido, a utilização da linguagem oral é estimulada, porém, não é priorizada, pois, conforme mencionado anteriormente, cabe a cada surdo a escolha pela modalidade a ser empregada, nos variados contextos com os quais se depara e com os diferentes interlocutores com os quais se relaciona.

O acompanhamento fonoaudiológico compreende, ainda, a atuação em grupo com familiares e professores desses surdos. Tal atuação abrange orientações, relatos e en-

frentamentos estratégicos acerca dos mais diversos aspectos envolvidos na compreensão da surdez e de suas implicações para o desenvolvimento lingüístico e educacional do surdo.

A possibilidade de o professor conhecer e se apropriar da LIBRAS, para favorecer o seu uso efetivo na interação com o surdo, lhe permitirá não apenas a aproximação lingüística com seu aluno, mas, sobretudo, uma maior compreensão sobre as singularidades lingüísticas de uma parcela significativa dessa população, inscrita na modalidade regular de ensino. Desse modo, as atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas pelos alunos bolsistas e estagiários do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Especial, ocorrem sob a supervisão geral de um docente coordenador desse projeto, além da participação dos profissionais colaboradores, que tem como propósito discutir procedimentos pedagógicos que valorizem o ensino do português como segunda língua, a partir da metodologia de língua instrumental, conforme orientação do documento proposto pelo MEC/2002. Nessa perspectiva teórico-metodológica, os surdos são incentivados a produzir sentidos *na* e *pela* escrita e a satisfazer uma necessidade na busca de informação, entretenimento ou por qualquer outro motivo, por intermédio da leitura.

Tais atividades prevêem a realização de encontros periódicos com os professores para:

- discutir estratégias pedagógicas do ensino da língua portuguesa como segunda língua;
- discutir e organizar, em parceria com os professores da sala de aula comum, uma proposta de adequação curricular para o surdo, quando for necessário;
- implementar práticas pedagógicas de acolhimento e interação discursiva com o aluno surdo em classe inclusiva, visando a informar sobre as condições singulares dessa interação, no ambiente educacional;
- promover a apropriação da língua de sinais pelos professores, ampliando as possibilidades discursivas com os alunos surdos.

A capacitação em língua de sinais, oferecida pelo instrutor surdo de LIBRAS, atende à legislação vigente. Tal profissional é responsável pelo trabalho direcionado à apropriação dessa modalidade lingüística, por parte dos surdos, como primeira língua, e como segunda língua, para os demais participantes do programa (familiares, professores e estagiários da pedagogia).

O trabalho dirigido às crianças surdas contempla o diálogo e a narração em LIBRAS, baseados em situações práticas discursivas vivenciadas no programa. Dessa maneira, o planejamento das aulas de LIBRAS é proposto pelo instrutor surdo em parceria com os estagiários, os quais buscam priorizar a integração entre os conteúdos lingü-

ísticos e pedagógicos enfatizados nos diferentes atendimentos oferecidos pelo programa bilíngüe (pedagógico, fonoaudiológico, capacitação em LIBRAS, formação continuada dos professores da rede e atendimento psicológico aos familiares).

Esse mesmo instrutor surdo contribui igualmente na capacitação, em Língua de Sinais, dos familiares, estagiários e professores dessas crianças surdas inscritas no programa. Semanalmente, as aulas de LIBRAS são disponibilizadas aos surdos e seus familiares, porém a participação dos professores e estagiários ocorre apenas quinzenalmente, priorizando, em acréscimo, um espaço para sistematização dos encontros de orientação pedagógica aos professores.

Quanto à atuação do psicólogo no programa bilíngüe, considera-se importante mencionar que esta se refere, principalmente, ao acompanhamento dos familiares no enfrentamento das questões biopsicossociais relativas à surdez. Por acreditarmos que a participação dos familiares também é decisiva para o sucesso de um trabalho dessa natureza, além de favorecer a aproximação lingüísticas com seus filhos, por intermédio da LIBRAS, promovemos tais encontros com a finalidade de provocar momentos de trocas sobre suas expectativas e frustrações frente à surdez, com base em um trabalho psicólogo orientado.

Em virtude da complexidade dos atendimentos enfatizados no programa interdisciplinar bilíngüe a surdos, familiares e professores, é importante destacar que nos debruçaremos apenas na discussão acerca das questões relacionadas à prática pedagógica de ensino da leitura e da escrita. Assim sendo, mais adiante, destacamos algumas preposições teóricas e práticas que subjazem ao uso discursivo dessas modalidades de linguagens, no programa bilíngüe.

Apropriação da leitura e da escrita pelo surdo: revisitando algumas questões que parecem ainda aquecer o debate na área da surdez

No final do século XX, a escrita passou a ser concebida como multiplicidade de escritos que circulam nos diferentes discursos, em nossa sociedade (ROJO, 2005). Portanto, a investigação dos processos diferenciados nas diversas “agências de letramentos”, como, família, igreja e escola, vem permitindo aos professores conceber o letramento como decorrente de múltiplas práticas sociais de linguagem, sejam elas gestuais, sejam orais e/ou escritas, envolvendo diferentes gêneros discursivos.

Ao problematizar o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, Dolz e Schneuwly (2004) destacam o papel da linguagem, no desenvolvimento do gênero humano,

ressaltando o uso dos instrumentos no desenvolvimento ontogenético³. Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizam as práticas de linguagem como o principal instrumento de interação social. Nessa perspectiva, asseguram que é devido às mediações comunicativas que essas práticas se cristalizam, na forma de gêneros, e que as significações sociais são progressivamente reconstruídas.

Assim, compreender a linguagem como instrumento privilegiado de apropriação do conhecimento, que se constituirá na interação entre os seres humanos, propicia aos educadores conceber o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de imersão em práticas sociais de linguagem, num procedimento de troca, de comunicação e de multiplicações das relações entre escritos sociais e o mundo real.

Nessa perspectiva, não cabe reduzir o domínio da aprendizagem da escrita como um código de representação da fala, no qual se impõe uma dicotomização entre oralidade e escrita. Segundo Rojo (1995), para tornar-se letrado, o sujeito deverá participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas), a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento. Dito de outro modo, o letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas, sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social.

Portanto, ser “letrado” significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Lebedeff (2004) explicita que tal inserção se inicia muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais lêem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. O letramento, conclui a autora, é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia.

Ao ampliar o conceito de letramento, Soares (2002) argumenta que a criança deve saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ela precisa ter interesse e sentir necessidade de ler, de frequentar locais que propiciam o acesso à leitura – como as livrarias – e vivenciar situações em que pode efetivar tal necessidade para, por meio desse convívio efetivo com a leitura, também apropriar-se do sistema de escrita.

3 Baseado na Teoria Histórico-cultural, Schneuwly (2004, p. 137) definirá instrumentos como artefatos historicamente constituídos pelo homem como frutos da experiência de várias gerações, necessário para agir eficazmente em uma situação. “Psicologicamente, um instrumento tem sempre duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico que materializa, por sua forma, a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir em uma situação. A apropriação desses instrumentos – ou gênese instrumental – pode-se a partir disso, ser compreendida como um processo que cria novos saberes, que torna possível novas ações e que as orienta”.

De acordo com Soares (2002, p. 05), para que ocorra a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto utilizar-se da leitura e da escrita como prática social de linguagem.

Lebedeff (2004) explicita que, no caso das crianças surdas, sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento. De acordo com a mesma autora, no período em que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir esse conhecimento para a leitura. Já a criança surda não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Quer dizer, tais crianças entram na escola sem uma base lingüística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar dessa situação, são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura lingüística da língua oral, fala, leitura e, muitas vezes, Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo.

Outra dificuldade encontrada não só pelas crianças surdas, mas também pelas ouvintes é a forma artificial como a língua escrita é apresentada em sala de aula, nos anos iniciais de escolarização. As atividades que envolvem a língua, a leitura e a escrita se caracterizam, muitas vezes, apenas como repetições, reproduções e supergeneralizações⁴. A língua escrita é algo de domínio oficial, escolar, em que não há função social (e muito menos, prazerosa).

A esse respeito, Lodi, Harrison e Campos (2002) acrescentam que o letramento de crianças surdas foi igualmente confundido com a noção de alfabetização, sendo a linguagem escrita tratada como um instrumento de desenvolvimento de competências individuais. Tal constatação parece ter levado as escolas a uma sobreposição de normas e de estruturas de poder e saber⁵, baseadas naquelas ditadas pelas “classes dominan-

4 De acordo com Lebedeff (2004), estudantes surdos são, muitas vezes, ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, que, em geral, estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem um substantivo, um verbo e um objeto direto. Desse modo, os estudantes aprendem a entender a sentença sempre interpretando o primeiro nome como agente, o verbo como ação e o segundo nome como o destinatário da ação. Uma estratégia de interpretação chamada “leitura na ordem de superfície” (*reading surface order*). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, “o caminhão bateu no carro”. Entretanto, para muitas sentenças essa estratégia produz resultados incorretos, como na frase “o caminhão foi batido pelo carro”. Crianças que lêem segundo a estratégia de leitura da ordem de superfície podem ler que o caminhão bateu no carro. Outro exemplo é o de um exercício mecânico proposto por uma professora, no qual o aluno deveria apenas completar as sentenças “ele comeu maça, ele comeu banana, ele comeu uvas etc”.

5 Corroborando os achados de Foucambert (2004) e Silva (2001), pode-se dizer que a leitura e a escrita, na educação dos surdos, ao serem concebidas como um aprendizado social, implicarão reconhecê-las como capazes de assumir um papel de instrumento de conscientização e de transformação das relações

tes”, responsabilizando os indivíduos pelo seu fracasso escolar. Assim sendo, o ensino da escrita, para os surdos, baseou-se na aquisição de práticas e/ou habilidades de linguagem como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, tais práticas limitaram-se, por muito tempo, ao conhecimento gramatical, à decodificação ou à identificação vocabular e ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelhavam aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais institucionalizadas. Em meio a esse debate, essas autoras questionam o modo como a Língua de Sinais continua sendo considerada, no processo de aquisição da segunda língua, ou seja, do português escrito.

Nessa perspectiva, ao supor que, em sendo surdo, o domínio da LIBRAS seja um fato na interação discursiva, vários educadores, apesar de admiti-la como uma modalidade de comunicação em sala de aula, para troca de experiências e integração entre os pares, em nada modifica as situações escolares para essas pessoas. As práticas pedagógicas, ao enfatizarem um estudo comparativo entre as gramáticas das duas línguas (Língua Portuguesa e LIBRAS), parecem desvalorizar a LIBRAS, com o intuito de possibilitar aos surdos o acesso à língua portuguesa. Tal postura didático-metodológica reforça, ainda mais, a artificialização da língua para os surdos, nas escolas.

Segundo Lebedeff (2004), a simplificação do ensino da escrita do português para os surdos decorre de uma visão reducionista dos professores sobre a complexidade da LIBRAS. O desconhecimento das especificidades lingüísticas dos surdos, quando refletidas em suas características de omitir preposições e artigos e apresentar verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de LIBRAS, leva os professores a sublinharem apenas aquilo que o aluno “deve” ler do texto, ou seja, como se os outros componentes do texto, que são específicos da língua portuguesa, não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda. Nesse aspecto, a LIBRAS continua sendo concebida de maneira inferior aos usos das práticas sociais de ensino discursivo de linguagem. Pouca importância ou respeito é dado às condições sociais, culturais e políticas dessas pessoas, que pertencem a um grupo lingüístico minoritário, visando ao monolingüismo (o acesso à língua da comunidade majoritária).

Para Lodi, Harrison & Campos (2002), a desvalorização da LIBRAS, no contexto escolar, relaciona-se ao fato de esse sistema lingüístico não possuir um registro escrito, o que leva seus usuários a concebê-la como sistema inferior ou até mesmo incompleto, em relação à língua portuguesa. A ausência de um registro escrito da Língua de Sinais, se-

de “poder” e de “saber”, já consolidados nessa área. Para o autor, produção do poder refere-se àquela que interessa a um grupo e que busca salvaguardar seu lugar social enquanto minoria, enquanto o saber necessário alude às transformações que implicam mudanças nas relações sociais, construído em/e por práticas sociais.

melhante às condições culturais das comunidades ágrafas, tem motivado integrantes da comunidade surda e pesquisadores brasileiros a centralizar esforços no desenvolvimento de um sistema gráfico de transcrição das Línguas de Sinais – *sign writing*. Para os seus proponentes, tal recurso permitirá aos surdos o uso de um sistema escrito substitutivo à aprendizagem da língua portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2001; STUMPF, 2002). As pesquisas sobre o *sign writing* (escrita dos sinais) parecem fortalecer um movimento de resistência e de repressão à cultura ouvinte, quanto ao desenvolvimento dos surdos.

Concordamos com Stumpf (2002) quanto à idéia segundo a qual a construção de uma nova modalidade lingüística, como para o caso do *sign writing* aqui exemplificado, pode ser comparada às situações de letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritários (como, por exemplo, a indígena e/ou outras culturas ágrafas). Desse modo, não se pode considerar que o sistema de transcrição gráfica da Língua de Sinais seja compreendido como registro escrito dessa língua, mas apenas como capaz de possibilitar uma análise descritiva dos elementos formacionais manuais e não manuais⁶, constitutivos da Língua de Sinais⁷.

Independente dessas discussões de caráter mais teórico, a prática pedagógica nas escolas onde os surdos estão inseridos parece permanecer à margem desse debate. Tal condição só poderá ser superada quando a LIBRAS for concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. Portanto, os problemas de letramento dos surdos na escola inclusiva não estão relacionados ao ensino da LIBRAS, nem tampouco à falta do português escrito, porém à atitude dos profissionais adiante da linguagem e da surdez.

Abaixo, pretendemos discutir e apontar alguns subsídios teórico-metodológicos que inspiram o trabalho de mediação da leitura e da escrita com os surdos, no programa educacional bilíngüe, por nós desenvolvido no CEES.

O lugar da leitura e escrita como prática pedagógica discursiva em um programa educacional bilíngüe

Tomadas como práticas de linguagens discursivas, as intervenções pedagógicas voltadas para a apropriação da leitura e escrita, no programa mencionado, caracterizam-se por situações nas quais os surdos são respeitados como minoria lingüística, em nos-

6 Os elementos formacionais referem-se aos aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, enquanto os aspectos não manuais concernem aos gestos não verbais utilizados pelo usuário dessa modalidade de linguagem, como expressões faciais e corporais, constituintes da língua de sinais.

7 Para saber mais sobre esse assunto, pode-se consultar a obra *Letramento e Minorias*, das mesmas autoras (LODI, HARRISON & CAMPOS, 2002).

so país, usuários de outro sistema de comunicação que envolve aspectos gesto-visuais, constituintes da Língua de Sinais.

Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa na modalidade falada, lida e escrita, passa a ter como alvo o comprometimento da pluralidade dos discursos existentes em nossa sociedade. Sobre esse tema, ainda que Fernandes (2006) descreva algumas dificuldades de inserir os surdos nas práticas pedagógicas que valorizam as experiências lingüísticas sobre a modalidade oral, trabalhadas com os nativos dessa língua, também acreditamos, assim como essa autora, que os surdos poderão lidar com tais diferenças lingüísticas, ao serem expostos à análise e discussão dessas variedades.

Embora, para os educadores da perspectiva bilíngüe, não pareça fácil o encaminhamento metodológico dessa questão no processo de apropriação da língua portuguesa, sabe-se que os usuários de LIBRAS podem compreender tais diferenças: “[...] Quando se deparam com a escrita percebem que ela representa uma das muitas possibilidades que a língua portuguesa encerra” (FERNANDES, 2006, p. 138). Portanto, o trabalho pedagógico no programa bilíngüe, em vez de tomar os textos que circulam na escola como réplicas dos enunciados utilizados pelos falantes do português, em situações cotidianas, irá assegurar aos alunos que tais textos também circulam socialmente na forma impressa, dentro e fora dela.

Nessa proposta, enfatizamos o delineamento de projetos pedagógicos em parceria com os surdos. Tais projetos buscam valorizar os conteúdos relacionados à produção da leitura e da escrita, explorando o conhecimento gramatical e seu efeito retórico, constituídos a partir de atividades significativas e de construção de sentidos. Em outras palavras, os alunos surdos são constantemente motivados *a ter o que dizer, ter por que dizer, ter para quem dizer, encontrar formas para dizer*, na modalidade escrita e, por outro lado, deverão *levantar hipóteses sobre o escrito, encontrar indícios/pistas para ler, onde ler, que informações encontrar*, nas práticas de leitura (JOLIBERT, 1994).

Com base nas considerações descritas até o momento, apresentamos, a seguir, duas experiências vivenciadas pela coordenadora e pelos estagiários da pedagogia no programa bilíngüe, cujo foco da mediação da leitura e da linguagem escrita recairá na descrição e análise de situação contextualizada de uso dessas modalidades de linguagens como prática discursiva.

Buscando sentido na leitura

1 – ATIVIDADE: Fazendo objeto com gesso – lendo as instruções

Participantes: M., E. (crianças surdas) e S. (coordenadora do estágio)

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
- Explorar a silhueta do texto (materiais e procedimento); - Explorar o uso de imagens e números, como complemento da informação textual.	- Regular com precisão o comportamento humano, para a realização do objetivo.	As crianças manipulam os materiais, para fazer uma atividade de gesso. Para executar os passos da atividade, as crianças são motivadas a procurar no texto as informações para realizar a tarefa. A professora também escreve os passos dos materiais e instrução de como fazer em um papel à parte da embalagem.	Texto: Instrução de como fazer um objeto de gesso.

Quadro 26. GÊNERO INSTRUÇÃO DE MONTAGEM

Objetivando partilhar a leitura como uma prática social de linguagem, E., M. e S. recorrem ao texto para satisfazer uma necessidade, ou seja, confeccionar um objeto de gesso. Motivados a encontrar sentido na leitura, as interações foram se constituindo na resolução de uma tarefa em conjunto. Etapas desse processo podem ser observadas nos turnos abaixo:

- (01). E.: (olha o texto, pega a tigela e o copo com água)
- (02). S.: (indica a frase contendo o segundo passo, passando o dedo sobre ela, da esquerda para direita – COLOQUE 1 COPO DE GESSO NA TIGELA)
- (03). E.: (despeja o conteúdo do copo na tigela e olha para S.) [SABER NÃO]
- (04). S.: [SABER FAZER]. [AGORA FAZER O QUÊ]?
- (05). E.: [ÁGUA] (olha para a frase no texto - TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)
- (06). S.: [ÁGUA TERCEIRO] [ONDE TEXTO]?
- (07). E.: (indica o número três – contendo ser o terceiro passo na receita – TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)
- (08). S.: [VOCE AGUA PEGAR] (indica a porta)
- (09). E.: (sai da sala para buscar água)

Nos turnos referidos, nota-se que as interações entre os participantes mudam significativamente em relação ao padrão comunicacional descrito na atividade anterior. A utilização de um vocabulário mais convencional em LIBRAS, aos poucos, evidencia como os interlocutores vão se familiarizando com o uso dessa modalidade lingüística, no

decorrer do desenvolvimento do programa de leitura no CEES. É o que se pode observar, na sequência dos episódios selecionados para análise, neste estudo.

A despeito do uso rudimentar em relação à sua estrutura composicional lingüística (QUADROS e KARNOPP, 2003; BRITO, 1995), os sinalizadores iniciantes - crianças e pesquisadora - vão se constituindo *na e pela* leitura. Com o apoio de outros recursos semióticos (gestos indicativos e mímicos), as crianças ganham “vozes” e são “ouvidas” no desenvolvimento do programa. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como o responsável na promoção de práticas de leitura significativas.

Procurando auxiliar as crianças a encontrar sentido no texto, a professora-pesquisadora age como incentivadora na busca por pistas grafo-semânticas na leitura (ver turnos 22, 24, 26 e 29).

- (1). S: **Agora é a M. que vai ler** [LER] (aponta para a criança)
- (2). S: [MUITO BOM] [AGORA LER PAPEL VAMOS]
- (3). M: (olha para o papel – coloca o dedo indicador na cabeça, próximo a testa e olha para cima, como se estivesse lembrando, olha para o papel, olha para as estantes de livros) [NÃO TER IGUAL] (levanta-se e vai até a estante e mostra a letra F no título de um livro e o traz até a mesa - FÁBULAS)
- (4). S: [VERDADE COMEÇAR TAMBÉM F] (indica no livro a letra F)
- (5). E: [DIFERENTE]
- (6). S: [IGUAL LETRA, PALAVRA DIFERENTE] [O QUE ESCREVER] **aqui** ? (indica o texto no papel)
- (7). M: (olha novamente para as estantes com livros na sala)
- (8). S: [CACHORRO TER AQUI] (aponta para o texto)
- (9). E: [NÃO SAPO]
- (10). M: (indica um livro na estante que tem cachorro)
- (11). S: [AQUI EU ESCREVER FALAR] **aqui está escrito o que vocês falaram pra mim !!!**
- (12). M: (faz o traçado da letra F no ar e indica um outro livro que apresenta no título a letra F)
- (13). E: (indica a primeira frase do texto) (com uma mão em forma de C a outra com o punho fechado e o polegar para cima, movimenta a mão do punho lentamente para baixo como se estivesse derramando o gesso) (passa o dedo indicador no segundo passo da esquerda para direita até o final *COPO*, indica o terceiro passo e repete o movimento do dedo sobre a frase) [COLHER TIGELA] (indica o quarto passo) [AGUA]
- (14). S: [CERTO]
- (15). M: (demonstra um olhar distante, parece não estar mais concentrada na atividade)
- (16). E: (hesita um pouco, coloca o dedo indicador na cabeça, como se estivesse pensando) [MEXER GESSO] (demonstra não se lembrar)
- (17). M: [COLOCAR GESSO]
- (18). S: [DEPOIS]
- (19). M. e E: [SOL]
- (20). S: [MUITO BOM] \ (cumprimenta as crianças)

Responsável pelas práticas sociais de linguagens, na escola, o professor não poderá deixar de considerar que a linguagem oral, no caso da criança ouvinte – ou a língua de sinais (LIBRAS), no caso da criança surda – será apenas um dos recursos disponíveis para manifestação dos conhecimentos aprendidos. Segundo Bajard (2002), quando um comunicante escolhe uma língua para se expressar, ele o faz sempre no conjunto de outras linguagens disponíveis. A língua não seria a única matéria convocada, pois, nesse processo, há que se levar em conta o uso dos signos (gestos) corporais, na construção do sentido do texto. Ele, portanto, deverá interpretar os indícios ou pistas nos quais a criança surda se apóia para ler e, assim, permitir a constituição dos sentidos na interlocução do leitor com o texto.

Ao referenciar sobre os gêneros orais e escritos, nas práticas de linguagem escolares, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160) salientam que

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização dos meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar signos de sistema semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quanto este deixa espaçar índices involuntários de emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. Sabemos bem o quanto pode ser constrangedor um ator que desempenha “mal” seu papel, dissociando os parâmetros, em princípio congruentes, da melodia, da acentuação e da gestualidade.

Abaixo, mais alguns exemplos da riqueza do comportamento linguístico utilizado pelos interlocutores, na produção da leitura, nos quais pretendemos enfatizar o emprego dos gestos padronizados e mímicos:

- (10). S.: [AGORA ELE FAZER] [O QUÊ]?
- (11). M.: (infla as bochechas e faz o gesto de soprar) [SOL]
- (12). S.: [ENTENDER SOL COLOCAR] (pega a forminha e a movimenta, indicando a direção da porta) [SOL] (indica a forminha e, com a mão direita bem fechada, a bate na mesa)
duro, deixar secar no sol pra ficar duro
- (13). M.: (pega o pincel e faz de conta que vai pintar a forminha)
- (14). S.: [DEPOIS ACABAR] [SOL] (faz o gesto de bater na mesa e na forminha, com o dedo indicador e polegar em forma de pinça, movimenta-os, querendo imitar estar pintando algo) [PINTAR PODE]
- (15). E.: (entra da sala com o copo d'água e a despeja na tigela)
- (16). S.: [AGORA QUAL] ? [FAZER O QUÊ]?
- (17). E.: (olha o texto, depois pega a forminha do porco, despeja o gesso na forma e deixa cair gesso no chão)

- (18). E.: [BOLO] (mexe o gesso na tigela) [PORCO] (aponta para escrita da palavra FORMINHA na frase – COLOQUE O GESSO NA FORMINHA, refere querer a forminha do porco)
- (19). S.: [MISTURAR TUDO COLOCAR FORMINHA PORCO] (com a mão direita fechada em forma de punho, gira como se estivesse mexendo algo). Isso mesmo, depois é só colocar no sol e esperar [SOL ESPERAR]

Diferentemente do que dizem Góes e Souza (1998) sobre a efetividade dos recursos híbridos para a comunicação, os exemplos interacionais comentados parecem ter aqui atuado como facilitadores na constituição da linguagem. Acredita-se que a divergência encontrada, em relação aos achados das autoras (1998), possa estar estritamente relacionada à concepção de linguagem por nós adotada, na prática pedagógica do ensino da leitura, neste estudo. A ênfase dada à comunicação gestual padronizada pelos interlocutores, nas últimas atividades do programa pedagógico, pode ser tomada como um indicativo do seu reconhecimento sobre a importância desse sistema linguístico, para a constituição de estabilidade de sentidos na interação.

Luria (1985, p. 9), ao discutir a respeito do desenvolvimento de crianças normais e oligofrênicas, ressalta, em seu estudo, o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aponta que as formas complexas de atividade mental se estruturam no decorrer da comunicação com os adultos. Nesse processo, a linguagem é assimilada e, em breve, se transforma de meio de generalização em instrumento de pensamento e em instrumento para regular a ação do outro. Dito de outro modo, “cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo”.

Ao sublinhar outras formas de manifestação da linguagem, no processo de formação de leitores surdos, ressaltamos, novamente, que não se está desconsiderando, nesse trabalho, a importância que a linguagem exerce no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, todavia, como aponta Vygotsky (1995a; 1995b), destacamos que o desenvolvimento de formas mais complexas e elaboradas de pensamento poderia ser realizado pela mediação das vias colaterais de desenvolvimento cultural dessa criança.

Assumir o lugar central no jogo discursivo de produção da linguagem em leitura exigirá do professor, na mediação com o outro, a busca constante por indícios grafo-semânticos, podendo participar, desse processo: o texto, a fala, os gestos, as expressões corporais, a mímica, a língua de sinais, entre outros. Ainda que os esforços direcionados para uma interlocução efetiva, aqui demonstrados, às vezes pareçam desgastantes e cheios de obstáculos aos interlocutores, uma visão de linguagem mais aberta, ou seja, aquela da teoria da enunciação, poderá tornar produtivo tal processo. Assim, o esforço empreendido no jogo interlocutivo pela “[...] busca de construção de regras para compreensão do dizer

alheio” deixa de ser algo negativo, na prática pedagógica, para ser uma possibilidade de constituição do significado *na e pela* leitura (GÓES; SOUZA, p. 66 1998).

Mesmo reconhecendo que as interações verbais entre os participantes surdos (P., N., E., A., C. e M.) com a supervisora de estágio (S.) foram restritas do ponto de vista do uso da capacidade da linguagem – com uma função determinada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanizadoras –, considerar o uso de uma variedade de recursos semióticos, por meio de vias colaterais (às vezes nem sempre reconhecidas pelo senso comum), parece ter favorecido, neste estudo, o contato dos surdos com formas mais complexas e elaboradas de pensamento, no seu processo de letramento.

Nessa direção, defendemos que somente uma educação responsiva e comprometida com o atendimento à diversidade de todos os alunos poderá contribuir para a superação das desigualdades existentes no sistema educacional de ensino. Se a escola não for repensada e continuar reproduzindo os valores vigentes, constituídos por uma pequena parcela da população – que detém o poder, os bens de consumo e o acesso à cultura –, assim como Bueno (1998, p. 25), vislumbramos que a inclusão escolar dificilmente ocorrerá. Todavia, “se acreditarmos na sua função transformadora e na possibilidade da existência de um ensino mais democrático, capaz de oferecer a todos sem exceções, as mesmas oportunidades, poderemos então, continuar carregando a bandeira da inclusão”.

Para uma perspectiva mais positiva de escolarização dos surdos, haverá necessidade de se continuar pesquisando diferentes realidades educacionais. Investir em práticas pedagógicas de leitura, em condições mais favoráveis ao desenvolvimento lingüístico dos surdos, a partir de uma concepção de linguagem discursiva, torna-se uma meta a ser perseguida, para confirmar de fato se os surdos poderão constituir leitores. Assim posto, queremos reforçar que a riqueza do trabalho de pesquisa em ciências humanas, principalmente na investigação-ação, sempre estará em continuar olhando para o fenômeno, com base em realidades e pressupostos diferentes.

O registro cursivo como gênero discursivo

Neste tópico, pretendemos apenas exemplificar uma produção escrita de um dos alunos do programa bilíngüe do CEES/UNESP-Marília. Cabe frisar que, neste trabalho, buscamos considerar a criança como sujeito que reflete sobre a escrita e age sobre ela, construindo sentido por meio da interação que estabelece com o texto, compreendendo-o como instrumento para a interlocução. Dessa maneira, a proposta de produção a seguir

deu-se à luz de uma concepção de produção escrita como prática discursiva. Abaixo, encontra-se uma breve descrição do contexto situacional de produção:

2 – ATIVIDADE: Registrando fatos ocorridos

Participantes: B. (criança surda), E. e S. (estagiários da Pedagogia⁸), Y. (irmã de B.) e F. (mãe da aluna)

Objetivo	Função social de interação discursiva	Descrição da atividade	Suporte textual
- Produzir um texto escrito visando a informar os colegas sobre quem estava no atendimento pedagógico e o que iriam fazer;	- Informar os colegas do programa sobre algo que havia ocorrido no atendimento pedagógico, ou seja, a participação de seus familiares e a aproximação da data comemorativa do Natal, que iria ter a presença do Papai Noel.	Tal atividade refere-se ao registro na forma escrita da presença dos familiares da criança no atendimento pedagógico, buscando esclarecê-los sobre as atividades de encerramento de final do ano. Durante a atividade, a aluna manipulou a máquina fotográfica para registrar a presença de todos, inclusive a dela e da figura de um Papai Noel. Em seguida, por intermédio da interação em Língua de Sinais, foi incentivada a registrar na forma escrita o fato ocorrido.	Texto: Registro escrito de uma situação ocorrida no programa

HOJE O EDSON, A SONIA E A BIANCA
TIRARAM FOTO DA MAMÃE FÁTIMA
DA IRMÃ YASMIN E DO PAPAI NOEL
BIANCA FERREIRA

Bianca

21/11/07

Texto produzido por B. em 21 de novembro de 2007

8 Agradecemos a colaboração dos estagiários Edson Garcia e Sônia Romeiro, na atuação com a criança em questão.

Apesar de não termos a intenção, neste momento, de nos aprofundarmos em uma análise textual, visto que tal exame é objeto de um outro estudo, encaminhado para publicação, podemos observar que esse texto configura-se como unidade lingüística significativa, por haver uma intenção comunicativa. Também *sugere* que a criança apresenta um bom desenvolvimento motor e alguns conhecimentos significativos, como, por exemplo, a compreensão de que utilizamos as letras para compor as palavras e que estas representam o significado daquilo que desejamos comunicar. Além disso, outros indícios apontam para uma apropriação significativa, no que se refere a essa produção escrita:

H	=	Para se referir a “Hoje”
E	=	Para se referir a “Edson”
F	=	Para se referir à mãe (que se chama Fátima)
YI	=	Para se referir à irmã (que se chama Yasmin)
BIANCA	-	Para se referir a ela mesma.

Diante do exposto, é notório que a criança ainda não domina a convenção escrita, porém começa a perceber a relação entre “o que se escreve” e “o significado” do que se escreve, ou seja, ainda que timidamente, começa a perceber algumas regras da língua como, por exemplo, que a escrita representa o que queremos dizer, isto é, o que queremos comunicar.

Tendo em vista as considerações e apontamentos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), podemos considerar que a escrita da aluna B. apresenta indícios coerentes do início da aquisição da escrita, por meio das hipóteses que constrói ao refletir sobre a língua escrita. Tais indícios evidenciam o início da “tomada de consciência” da criança sobre suas escolhas e as implicações, no plano textual discursivo.

No processo de construção desse texto, a atuação dos alunos estagiários que acompanham essa criança no estágio foi direcionada a partir das práticas interacionais nas quais se engajaram com ela, à medida que tal texto foi produzido. A constituição de tais práticas permitiu à criança a construção da significação de sua escrita, mediada pela ação dos estagiários nesse jogo interativo, de modo que a escrita, nessa situação, foi compreendida como momento discursivo e não meramente como objeto de conhecimento (SMOLKA, 1995, 2000).

Obviamente, poderíamos nos ocupar em estender tal análise, no entanto, conforme já anunciamos, apresentamos tais exemplos, relativos à leitura e à produção escrita, apenas para exemplificar parte do nosso trabalho no programa bilíngüe.

Considerações finais

Com base nas considerações aqui expostas, compreendemos que o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita, do aprendiz na escola, seja ele surdo ou não, em grande parte estará condicionado ao domínio desses sistemas como ferramenta de linguagem, em práticas discursivas reais, nas quais elas se desenvolvem:

[...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são. (FOUCAMBERT, 1994 p.103).

Assim, as estratégias de ensino na escola devem supor a busca de intervenções, que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar, de maneira autônoma, serão de certa forma decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens, em geral, e para o processo de apropriação de gênero, em particular. Portanto, as seqüências didáticas dos gêneros lingüísticos, a partir de um projeto de leitura e escrita, podem se tornar instrumentos valiosos para guiar as intervenções dos professores no ensino da leitura, na escola, incluindo as crianças surdas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para conceber a leitura e a escrita como uma atividade discursiva, caberá ao professor a função de interlocutor, na constituição de linguagem pelos alunos. A imagem que o professor tem das possibilidades lingüísticas do surdo exercerá um papel importante, nesse processo. O modo como se fala com ele e como se interpreta seus comportamentos, nas atividades de leitura e escrita, farão a diferença na (des)construção de um movimento histórico marcado pelo fracasso escolar, nessa modalidade de linguagem.

Dito de outro modo, a leitura e a escrita, por serem concebidas como prática cultural e social de linguagens, diferentemente de serem compreendidas como um ato solitário do sujeito com o texto, deverão ser tomadas como uma forma de diálogo, um efeito de interação discursiva, entre leitor, autor e texto. Analogamente às considerações de Lodi (2004), sobre o processo de apropriação dessas ferramentas de linguagens, entendemos que a participação dos surdos, no processo de construção de sentidos, leve em conta que a palavra, seja ela sinalizada ou oralizada, usada na interação discursiva, deve ser tratada como um produto vivo das manifestações e forças sociais constitui-

vas dos discursos. Por conseguinte, toda apropriação do conhecimento, em sala de aula, não somente deve levar em consideração o sistema lingüístico utilizado pelo sujeito, mas também suas necessidades educacionais especiais.

A escola que pretende se tornar inclusiva não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam devem considerar a construção de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam surdez e que se encontram em processo de constituição de língua(gem). Tais projetos, longe de serem homogêneos, devem contemplar o acesso e a permanência dos surdos na escola e, principalmente, promover ações que visem à superação das condições insatisfatórias em seu processo de letramento.

Somente o trabalho com a leitura e a escrita, acionado de forma crítica e reflexiva pela escola, engajará os surdos nos movimentos sociais de luta pela melhoria de qualidade de vida e de transformação social. Entender os problemas educacionais dos surdos, a partir das poucas oportunidades em participar de eventos de letramento dos grupos mais privilegiados, em nossa sociedade, parece ser uma prática necessária para a superação das desigualdades no sistema educacional vigente.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2.ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- BAJARD, E. *Os caminhos da escrita: espaços para a aprendizagem*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Coletânea de Educação Especial: Educação dos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, vol. II, fascículo 4, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Ensino da língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I e II, 2000.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BUENO, J.G. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos CEDES*, v. 19 n. 46. Campinas, setembro 1998.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. Compreendendo o processamento do código alfabético: Como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. (eds.) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais*, vol. 2: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p. 1497-1516, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-71.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula*: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIPE, T. *A LIBRAS em contexto*: curso básico. Livro do estudante. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, 2001.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngüe. In BERBERIAN, A.P.; ANGELIS, C. C. M.; MASSI, G. (org) *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GÓES, M.; SOUZA, M. R. S. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, n. 10, p. 59-76, dez 1998.

JOLIBERT, J. *Formando Crianças Leitoras*. Volume I, São Paulo: Artmed, 1994.

LEBEDEFF, T. B. *Práticas de letramento na pré-escola de surdos: a arte e a importância de contar histórias*. In THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.) *A intervenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2004.

LURIA, A. R. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, S. E. O. *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2005.

OLIVEIRA, A. M. et al. E agora? Eles estão aqui! In: MANTOAN, M. T. E. (org.) *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001. Cap. 6.

QUADROS, R. M.; KARNORPP, L. B. *Língua de Sinais: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2005. p. 15-26.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-71.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. B. *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMOLKA, A. L. B. O conhecimento e a produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 41-9, 1995.

———. *A criança na fase inicial da escrita*; a alfabetização como processo discursivo. 9.ed. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 2000.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. P.240-251.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. In: LODI, A. C. B. et al. (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

VYGOSTSKY, L. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de defectología. Trad. Lic. Ma Del Carmem Ponce Fernández. Espana: Editorial Pueblo y Educación, 1995a.

———. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995b.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM BRAILE

Fátima Inês Wolf de Oliveira

O compromisso com a educação do cidadão com deficiência visual exige uma prática educacional voltada à compreensão da realidade social, dos direitos e das responsabilidades em relação à sua vida pessoal e comunitária. As questões da ética, da pluralidade do conhecimento, da cultura e da socialização devem ser amplamente observadas e desenvolvidas pelo educador, dentro de um ambiente que inspire a mútua confiança, a troca de informações e experiências, a liberdade e a independência para proporcionar a aquisição de conhecimentos. Isso não quer dizer nem significa que a escola necessita criar áreas de estudo diferenciadas, para a formação educacional da pessoa com deficiência visual: basta que a organização escolar incorpore, em seus objetivos e conteúdos, o conhecimento e os conceitos básicos sobre a cegueira e o cego, os quais devem fundamentar o planejamento e as ações pedagógicas, seus direitos e deveres, a igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania plena, que representam valores que devem permear as ações educativas.

Vários estudos têm destacado a importância da intervenção precoce junto a crianças com deficiência visual, visando a minimizar possíveis atrasos no desenvolvimento (FARIAS, 1995; FARIAS, 2006); Scholl (1983) defende que não é a deficiência em si fator determinante do atraso, mas há outros interferentes, como o período da perda visual, a falta de estimulação ambiental e a dinâmica familiar. Portanto, a criança com deficiência visual, mesmo com as dificuldades provenientes de fatores orgânicos e o estigma da deficiência, pode ter um desenvolvimento com aquisições significativas, nos aspectos motor, afetivo, cognitivo, social, se lhe forem proporcionadas oportunidades para aprender.

Este artigo, que é voltado aos educadores, tanto os que trabalham nas escolas de ensino regular como nas escolas em que existe atendimento especializado para alunos com deficiência visual, apresenta algumas considerações sobre a importância do trabalho com a psicomotricidade para a alfabetização de crianças cegas e os principais interferentes no processo de aprendizagem do Sistema Braille.

Os primeiros anos na escola...

A entrada da criança na escola gera oportunidades de participar de um grupo social mais amplo que o da família, adquirindo hábitos, fazendo experimentações, formando conceitos e ampliando o vocabulário. Dessa forma, essa fase inicial de aquisição de conhecimentos vai requerer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, que pode ser facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação.

O sentido visual recolhe importantes informações do ambiente, estimulando a criança à ação motora, através da experimentação, na busca de satisfazer sua curiosidade. Quando sua ausência data do nascimento, a criança se depara com uma série de limitações e dificuldades, em seu desenvolvimento global, repercutindo em sua integração e adaptação social.

Considerando que a maior parte das informações que recebemos do mundo à nossa volta – cerca de 80% delas, conforme pesquisas da Fundação Hilton Rocha (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987) – são fornecidas pelo sentido visual, seus autores salientam que a criança cega congênita, freqüentemente, apresenta atraso em seu desenvolvimento motor, o que restringe significativamente suas experiências e, conseqüentemente, o acesso às informações do mundo, gerando, na maioria das vezes, dificuldades quanto à aquisição de conceitos, portanto, de ordem cognitiva, discordando dos estudos de Bruno (BRUNO, 1993; 1997).

O ponto de partida para essa compreensão das reais limitações impostas pela cegueira é estar atento às formas próprias de a pessoa com deficiência sensorial explorar e perceber o que a cerca, de acordo com Masini (1994), que oferece dados de pesquisa sobre as maneiras de crianças com deficiência visual perceberem e de se relacionarem com pessoas e objetos. A investigação da pesquisadora assinalou que é a consideração aos caminhos perceptuais dos que não têm a visão como sentido predominante que pode apontar as condições propícias ao seu desenvolvimento, aprendizagem, integração pessoal e social e autonomia. Constatou que perceber, compreender e acompanhar esse ser humano com deficiência visual, na sua totalidade – na maneira como age, como se expressa, como sente, como pensa – requer que se entre em contato com seu viver, em diferentes momentos e situações.

Segundo Merleau-Ponty (1975), citado por Masini (2003, p. 40),

a experiência perceptiva (que é corporal) surge da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Assim, o corpo é visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor – como uma fonte de sentidos.

O sucesso escolar da criança pode depender então de uma série de fatores, independentemente da idade em que comece a frequentar a escola e do tipo de programa no qual esteja matriculada. Toda criança precisará de certas atitudes, maneiras de trabalhar, capacidades e habilidades. Entre essas: saber usar os grandes músculos; escutar atentamente; seguir instruções e ordens; entender palavras que designam localização e direção; movimentar-se independentemente pela escola; trabalhar da esquerda para direita; saber o que é semelhante e diferente, no que diz respeito a sons, formatos e texturas; usar significativamente as palavras; cuidar de si mesma; usar bem a musculatura fina; usar a visão residual (referente às pessoas com baixa visão). O professor alfabetizador deve levar em conta todos os aspectos de desenvolvimento da criança e partir de indagações sobre o grau de sua perda visual; que conhecimento ela detém sobre assuntos específicos; que tipo de experiência teve anteriormente; se lhe foram oferecidas oportunidades adequadas; e, ainda, sobre o que lhe é significativo neste momento (MONTEIRO, 1992; 2004).

Cabe ao professor a análise, a organização e a sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento pleno do aluno, sendo igualmente desejável que ele elabore e adapte recursos e estratégias acadêmicas e lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação efetiva, junto aos demais alunos da escola.

Estratégias pedagógicas, atividades corporais e alfabetização

Os aspectos psicomotores, cognitivos e especialmente as habilidades sensoriais (táteis, auditivas e visuais) deverão ser observados, visto que são habilidades essenciais para facilitar o processo de alfabetização propriamente dito de crianças com deficiência visual.

O volume de informações e a qualidade das experiências de aprendizagem devem ser os mais variados possíveis, desde as atividades de linguagem, como reprodução e produção de pequenos versos, músicas, contos e textos, elaboração e construção de esquemas lúdicos, de evocação, memória, representação mental e temporal, jogos de representação e raciocínio espacial, lógico-matemático etc. Além dessas atividades grupais, as atividades individuais de manuseio e a utilização dos recursos específicos, como reglete, punção, acesso ao código Braille e ao texto Braille, deverão ser priorizadas, no contexto escolar (BRUNO, 1993; 1997).

As pessoas cegas conquistaram o acesso ao mundo da leitura e da escrita e a participação na construção do conhecimento, por meio do Sistema Braille – sistema universal de leitura tátil e escrita, criado na França, em 1825, por Louis Braille, um jovem cego. Louis Braille inspirou-se no sistema de comunicação Barbier, denominado escrita noturna, pois era composto da combinação de doze pontos que serviam para a trans-

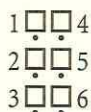
missão de mensagens escritas durante à noite, nos acampamentos de guerra. Braille reduziu seu sistema para seis pontos em relevo, colocados verticalmente no espaço, em duas colunas de três pontos, assim organizados: os seis pontos formam sessenta e três combinações diferentes, as quais representam as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos, químicos e as notas musicais (BRASIL, 2006).

Para iniciar a alfabetização de uma criança cega, além de estimular a percepção tátil, a fim de que possa, na leitura, perceber e discriminar o relevo dos pontos do Sistema Braille, e, na escrita, manusear corretamente o punção (que, na verdade, constitui o instrumento de escrita do cego) e a reglete sobre o papel, torna-se necessário trabalhar, de forma eficiente, os conceitos de direita, esquerda, em cima e embaixo.

Conforme Monteiro (2004), quando o professor apresenta a reglete e o punção, na iniciação da escrita, necessita demonstrar para a criança o conceito de coluna, considerando que os seis pontos estão dispostos em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar “cela Braille”. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma:

do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 1-2-3;

do alto para baixo, coluna da direita: pontos 4-5-6.



As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação das 63 combinações ou símbolos Braille. As dez primeiras letras do alfabeto são formadas pelas diversas combinações possíveis dos quatro pontos superiores (1-2-4-5); as dez letras seguintes são as combinações das dez primeiras letras, acrescidas do ponto 3, e formam a segunda linha de sinais. A terceira linha é constituída pelo acréscimo dos pontos 3 e 6 às combinações da primeira linha (BRASIL, 2006).

O conceito de coluna pode ser facilmente demonstrado, se as crianças forem posicionadas em filas de três pessoas cada, na sala de aula ou nas aulas de Educação Física, de modo que a criança cega possa ter idéia de sua posição e da posição de seus colegas dentro da formação, percebendo, assim, se é o primeiro da fila, o do meio ou o último. Com isso, adquire a noção de ordem, de formação em coluna e em linha, e de posição relativa (MONTEIRO, 2004).

É inegável que, para se entender o posicionamento do corpo no espaço, as vivências corporais são importantes. Quando se quer explicar o que é dentro e fora, para

uma criança, sem utilizar seu corpo, apela-se para objetos que, ao serem colocados ou retirados de caixas, favoreçam a compreensão da posição dentro e fora. Entretanto, se não houver material adequado disponível, nada é mais significativo do que o próprio corpo para demonstrar, entrando-se numa sala de aula, loja, casa, quarto etc., o que é estar dentro ou fora de um espaço determinado.

Borges e Macário (2007) desenvolveram uma pesquisa baseada na Ciência da Motricidade Humana, que teve como objetivo criar uma programação de atividades, com a finalidade de auxiliar os professores, alfabetizadores no ensino do Sistema Braille, tendo sempre o corpo como elemento principal das ações executadas. A criança deficiente visual tomou contato com o Sistema Braille gradativamente, através de celas Braille variadas e linhas em alto-relevo, em várias direções. Construiu a imagem corporal por meio da utilização do seu próprio corpo e de bonecos. Os sentidos remanescentes foram trabalhados detalhadamente, visando à integração da criança em seu ambiente. Atividades específicas e objetos foram empregados para trabalhar a lateralidade; a exploração de ambientes e os fatos cotidianos serviam para induzir a noção espaço-temporal; a coordenação motora global foi trabalhada com atividades que exigiam movimentos rápidos em diversas direções; e, igualmente, trabalhou-se a coordenação motora fina, por meio de uma variedade de construções, usando diferentes materiais, que serviam também para fixar as atividades da vida diária. A construção do pensamento, a liberdade de ação, a autonomia e a socialização foram desenvolvidas gradativamente, no decorrer das atividades, e o lúdico esteve sempre presente, em todos os momentos. A pesquisadora responsável pelo presente texto corrobora as idéias referentes ao importante papel da psicomotricidade, no processo de alfabetização de crianças com cegueira, e desenvolve trabalhos práticos com alunas do curso de Pedagogia que atuam junto às crianças cegas (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2003).

O planejamento do professor deve envolver estratégias que se preocupem com a localização do aluno, quanto à posição do seu corpo no espaço, a qual deve permear toda a prática da movimentação e orientação dos sujeitos. A criança cega sente-se segura quando conhece o ambiente em que se encontra e sabe orientar-se com os pontos de referência para a sua movimentação (MONTEIRO, 2004). Observa-se que esse conhecimento reflete-se, com sucesso, na sua alfabetização, quando a criança é capaz de identificar os limites da cela e de identificar seus pontos, ao ser solicitada pela professora.

Nesse sentido, atividades corporais planejadas, realizadas desde a educação infantil, com o objetivo de assegurar à criança cega domínio de sua lateralidade, sua percepção espacial, proporcionando uma comunicação precisa com as pessoas que a cercam, não só favorecem seu desenvolvimento psicomotor, como também sua alfabetização.

Em estudo realizado por Laplane e Batista (2003), com 25 professoras do ensino regular (pré-escola e primeiras séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos com

deficiência visual, em suas classes, em municípios do interior de São Paulo, as pesquisadoras identificaram algumas de suas crenças sobre o planejamento de ensino para esses alunos, sistematizadas em quatro categorias, apresentadas a seguir.

1. *A discriminação tátil constitui-se em habilidade básica, que deve ser bem treinada em crianças cegas.* Considera-se, assim, o tato como a principal forma de obtenção de informação para o cego. Sugere-se que o tato deve ser treinado extensivamente na discriminação de diferentes materiais e de diferentes aspectos desses materiais, tais como forma, textura e peso.
2. *O que não é apreendido pelos olhos, deve ser ensinado por meio de modelos táteis.* As professoras demonstram grande preocupação com a falta de material adequado, e parecem crer que esses recursos táteis, *per se*, permitiriam as aquisições de conhecimento pelos alunos cegos. As autoras do estudo discutem a crença subjacente a essa afirmação, de que a formação de conceitos depende, basicamente, de informações primárias, provenientes dos sentidos, e de que o tato é o principal substituto da visão.
3. *Deve-se oferecer à criança cega uma grande quantidade de objetos, que a ajudarão a construir conceitos.* As professoras pensam que deveria ser usada uma profusão de objetos, em tamanho real ou miniatura, e assumem que o ensino vai ser mais efetivo, quanto mais objetos forem oferecidos.
4. *Representações visuais devem se converter em representações táteis, para ensinar a formação de conceitos.* Aqui, as professoras se referem, principalmente, a representações bidimensionais: figuras, fotografias, desenhos, mapas, esquemas. No caso do aluno cego, alguns recursos já foram desenvolvidos, e muito resta a fazer.

Analisando os achados de Laplane e Batista (2003), emergem questões relativas ao papel do tato no ensino do cego e à noção de representação no planejamento de recursos didáticos que contemplem a eficiente aprendizagem do Sistema Braille.

Quanto ao ensino de conceitos para alunos cegos, as decorrências dessas questões devem ser levadas em conta, da mesma forma que para alunos videntes. A especificidade fica por conta da elaboração de recursos adequados na compreensão de diferentes conceitos e sistemas de conceitos. Para tanto, conforme assinala Batista (2005, p. 14),

é relevante redefinir o papel do tato, como importante recurso, embora não como substituto direto da visão. É também relevante pensar a noção

de representação, como base para o planejamento de recursos didáticos, a serem elaborados e apresentados de forma interligada aos sistemas conceituais já adquiridos e em fase de aquisição pelos alunos.

No momento em que a criança vidente se encontra diante de uma folha de papel, na qual se registram riscos pretos, aqueles sinais, para ela, precisam adquirir uma significação representativa. Da mesma forma ocorre com uma criança cega, quando entra em contato com o conjunto de pontos que constituem o Sistema Braille, os quais precisam adquirir também um valor simbólico e significativo. A ponta do dedo não substitui o olho, pois seu alcance é muito limitado, em comparação com o campo visual. O aluno cego pode reconhecer apenas um símbolo de cada vez. Por conseguinte, a leitura do Braille nos primeiros estágios se baseia, em grande parte, no método alfabético, silábico e fonético. Para que o aluno cego se envolva com o processo de escrita propriamente dito, o professor deve dedicar especial atenção ao desenvolvimento máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita Braille – reglete, punção e/ou máquina Perkins – exigirão destreza, harmonia e sincronização de movimentos (BRASIL, 2006).

Fundamentos Essenciais para a Escrita e a Leitura, no Sistema Braille

A escrita em Braille caracteriza-se como uma atividade manual minuciosa e, na maioria das vezes, mais lenta do que a escrita normal, sendo necessária grande habilidade psicomotora para minimizar essa diferença de ritmo, quando a criança cega tenta escrever as palavras de um ditado, por exemplo.

Referindo-se à incursão pelo “caminho da escrita”, Almeida (2002) salienta que pode ser observado que a criança vidente se apropria desse bem cultural sem que disso se dê conta. Os “objetos de escrita” estão próximos, ao alcance de sua mão, fazendo parte do seu dia-a-dia. Caneta, lápis ou giz são recursos para descobertas, veículos mágicos que inspiram sua curiosidade e sua imaginação. Quando imita, a criança, ainda muito pequena, adentra o “mundo da escrita”; reproduz atos, incorpora atitudes, forma juízos a partir do comportamento e da observação contínua dos adultos.

O controle dos movimentos executados pelos dedos é de extrema relevância, pois, com o uso dos dedos é que o aluno escreverá e fará o reconhecimento dos símbolos Braille. Daí a necessidade de propor uma série de exercícios estruturados sistematicamente, que auxiliarão o aluno a discriminar esses símbolos (BUENO, 2003; BRASIL, 2006).

Mesmo não sendo essencial para a alfabetização de um aluno cego a habilidade de traçar, o professor poderá oferecer-lhe mais esse exercício motor, a fim de que outros movimentos sejam incorporados por ele; isso favorecerá, mais tarde, a aquisição da capacidade de escrever seu próprio nome, no ensino comum.

É comum o aluno cego desenvolver uma linguagem reprodutora, carente de significado, denominada verbalismo. Os pais e professores devem estar conscientes e assegurar-lhe a oportunidade de desenvolver sua linguagem em sintonia com experiências concretas. É comum a realização de uma leitura mecânica sem compreensão, portanto, os recursos a serem utilizados para a alfabetização devem ser selecionados, de modo que os alunos possam entender seu significado (BRASIL, 2001).

A leitura, no Sistema Braille, requer um procedimento muito sistemático para perceber todos os detalhes da cela Braille. Esse procedimento geralmente usa a movimentação da esquerda para direita, atenção para não alternar linhas, reconhecimento geral dos símbolos Braille com a mão direita, e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda.

A discriminação tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual. Os pais e educadores têm um papel importantíssimo nesse processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a mais tenra idade. Mais ainda, como responsáveis por crianças cegas, eles devem continuar a enfatizar o desenvolvimento tátil, durante toda a vida dessas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo (BARRAGA; MORRIS, 1985; GRIFIN; GERBER, 1996).

Considerações Finais

Este artigo pretendeu contribuir para que educadores do ensino comum e do ensino especializado que atendem a crianças e adolescentes com deficiência visual reconhecessem a importância e os principais interferentes, no processo de aprendizagem do Sistema Braille.

A realização de atividades físicas é de fundamental importância, a qual deve ser direcionada por um planejamento seguro e capaz de facilitar a alfabetização da criança cega envolvendo movimentos bem coordenados, primeiro de seu corpo e, posteriormente, de suas mãos e dedos, para que possa obter sucesso em sua leitura e escrita em Braille.

Pesquisas como a de Borges e Macário (2007) consideraram que a cegueira traz realmente muitas consequências para a criança e sua família, uma vez que alguns participantes apresentaram dificuldades em locomover-se livremente, até mesmo na sala de aula, mas uma programação bem planejada de motricidade humana conseguiu minimizar as lacunas provocadas pela perda visual, tornando a criança mais ativa, através

de um trabalho intenso dos seus sentidos remanescentes. De acordo com os resultados da citada pesquisa, ficou evidente que um programa de motricidade humana realmente favorece o aprendizado do Sistema Braille, levando as crianças a interagirem num grupo, superarem as dificuldades surgidas e construírem seus próprios conceitos.

Os processos de aquisição da criança com deficiência visual nascem das suas experimentações no mundo por meio de sua percepção tátil, quando analisa objetos de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar. A coordenação de suas mãos é que a fará sentir as variadas texturas, temperaturas, alterações ambientais de ar e de sua voz ouvida e sua voz articulada. Essas sensações advindas do tato, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de utilizar a voz, de ouvir, de sua comunicação e de sua locomoção no espaço estão unidas no seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas valiosas experiências que promoverão seu desenvolvimento.

Novas pesquisas se fazem necessárias para estudar a utilização mais eficaz da percepção tátil, no aprendizado das crianças cegas. Um melhor entendimento dessa percepção servirá para a compreensão clara de como as percepções se interpenetram, para auxiliar o conhecimento do eu, na relação com o ambiente. E, ainda, o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Com a maior disponibilidade de material em Braille, o conhecimento das limitações da discriminação tátil será essencial para determinar as opções de aprendizado para crianças cegas.

Referências

- ALMEIDA, M. G. S. Fundamentos da alfabetização: Uma construção sobre quatro pilares. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 22, agosto de 2002.
- BARRAGA, N. C.; MORRIS, J. E. *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual*. São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil, 1985.
- BATISTA, M. C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, vol. 21, nº 1, p. 7-15, jan-abr. 2005.
- BORGES, L. S.; MACÁRIO, N. M. A Motricidade Humana como Facilitadora na Aquisição da Leitura e Escrita do Sistema Braille. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 37, agosto de 2007.

BRASIL. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2001, Vol. II, p. 143 - 151.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.]/Coordenação Geral SEESP/MEC, 2006 (Série : Saberes e práticas da inclusão).

BRUNO, M.M.G. *O Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. Da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara/Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1993.

_____. *Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica.*: São Paulo: Laramara, 1997.

BUENO, S. T. Capítulo IX. Motricidade e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coords.). *Deficiência visual*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-154.

FARIAS, G. C. *Efeitos de um programa de estimulação desenvolvido mediante uma linha de base múltipla para uma aluna cega*. Monografia (Especialização). Departamento de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás, 1995.

_____. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. *Pensar a Prática*. Goiânia, nº 7, 15 11 2006.

GRIFIN, H. C. ; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 05, dezembro de 1996.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. (2003). Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual [Resumo]. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IX CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2003, p. 14-15.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

_____. A Experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Tradução de P. Moraes Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores, Textos Escolhidos, v. 41). Originalmente publicado em francês em 1960.

MONTEIRO, L. M. F. S. *A Importância das Atividades Corporais no Processo de Alfabetização do Deficiente Visual*. 1992. Monografia (Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais). Rio de Janeiro, UNIRIO, 1992.

_____. A Importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 29, dezembro de 2004.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. In: Núcleos de Ensino Universidade Estadual Paulista Pró-Reitoria de Graduação; Wilson Galhego Garcia e Álvaro Martim Guedes, 2003.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. (Coords). *Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção, recuperação, reabilitação*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha; 1987.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. (Org.). *A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, v. 2, 1983.

Comunicação alternativa: informações básicas para o professor

Débora Deliberato

Introdução

Pensar a respeito dos aspectos comunicativos do aluno com deficiência, no processo de inclusão escolar e social, reforça a importância do trabalho não só com as especificidades do aluno com deficiência, mas, também, com as necessidades comunicativas do interlocutor, do contexto e, igualmente, com as atividades ou tarefas a serem desenvolvidas por esses alunos (DELIBERATO, 2007).

A literatura tem discutido e pontuado a relevância da interação entre aluno e professor, como meio facilitador no processo de ensino e aprendizagem acadêmica. A fala permite aos alunos tanto a interação, quanto a possibilidade de expressar seus desejos, vontades e intenções. Grande parte dos alunos com deficiência pode apresentar severo distúrbio na comunicação oral e escrita, dificultando o acesso às oportunidades de trocas comunicativas com diferentes interlocutores (DELIBERATO; MANZINI, 2006; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2007; ALVES, 2006).

A área da comunicação suplementar e alternativa pode ser um meio facilitador para os aspectos comunicativos, para a construção da linguagem e, dessa forma, um instrumento para a aprendizagem. Aspectos conceituais e introdutórios a respeito da comunicação suplementar e alternativa são apresentados e discutidos, com a finalidade de informar e indicar aos professores do ensino especial, inclusivo e regular a importância de recursos que possam favorecer a comunicação, quando o aluno com deficiência não tem a fala.

Definindo a Comunicação suplementar e alternativa

Comunicação suplementar e alternativa é uma área de conhecimento em crescimento, em nosso país, tanto entre os profissionais da educação quanto entre os profissionais da saúde. O termo *comunicação suplementar e alternativa* é utilizado para definir outras formas de comunicação, como os gestos, a língua de sinais, as expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até os sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada e digitalizada (GLENNE, 1997).

Capovilla (2001) concebe a comunicação alternativa como uma área de pesquisa e aplicação clínica, que busca compensar, temporária ou permanentemente, padrões de incapacidade ou perturbação exibidos por pessoas com severos distúrbios de comunicação expressiva falada ou escrita, procurando facilitar a participação das pessoas nos contextos comunicativos.

A comunicação é considerada *alternativa* quando o indivíduo apresenta outra forma de comunicação que substitui o canal da fala e escrita para o ouvinte alfabetizado, e a sinalização para o surdo sinalizador. A comunicação é considerada *suplementar* quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais, ou seja, as habilidades comunicativas existentes são ampliadas por meio dos gestos, pranchas de comunicação, entre outras (MOREIRA; CHUM, 1997; DELIBERATO, 2007).

Assim, a comunicação suplementar e alternativa se refere a toda forma de comunicação que complementa, suplementa, substitua ou apóie a fala. Destina-se a possibilitar a ampliação das necessidades não só expressivas, mas também receptivas. Os profissionais fonoaudiólogos, em conjunto com demais profissionais da educação e saúde, devem estar atentos no momento da definição e indicação dos recursos e procedimentos de comunicação suplementar e alternativa, para que os mesmos possam ser utilizados adequadamente a especificidades do aluno com deficiência. O direcionamento para ampliar a recepção, a compreensão e/ou a expressão da linguagem vai depender da necessidade do usuário de comunicação suplementar e alternativa (MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007).

A literatura ainda tem discutido que a comunicação suplementar e alternativa pode ser não-apoiada e apoiada. É considerada não-apoiada ou não-assistida, quando os recursos comunicativos estão centrados na própria pessoa, ou seja, quando a pessoa usa sinais manuais, expressões faciais, língua de sinais e gestos. Essas possibilidades comunicativas são produzidas pelo próprio usuário, sem auxílio de outra pessoa ou equipamento, como pode ser visualizado a seguir:



Figura 1: Desenhos de gestos, expressões faciais e movimentos com a mão.

A comunicação suplementar e alternativa apoiada ou assistida compreende todas as formas de comunicação que possuem expressão lingüística na forma física e fora do corpo do usuário, como no caso do uso de objetos reais, miniaturas de objetos, fotografias, figuras e outros símbolos gráficos, além dos sistemas computadorizados (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

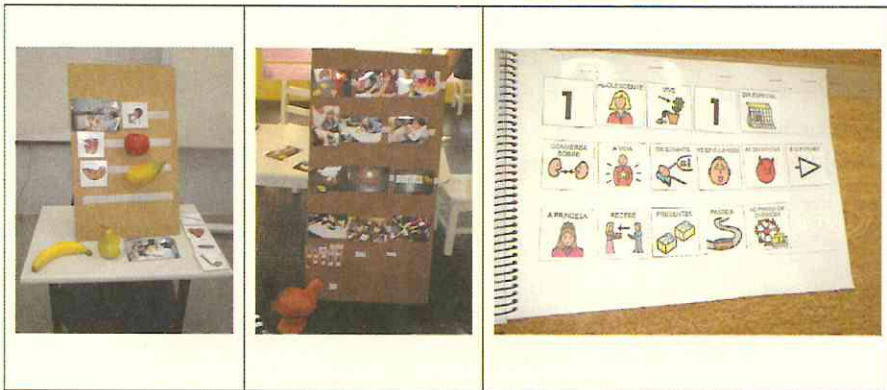


Figura 2: Objetos reais, miniaturas, fotos e símbolos gráficos.

Para Deliberato (2005a), o recurso mais adequado poderá ser o instrumento que possibilitará ao aluno com deficiência não-falante poder entender e se fazer entendido, em diferentes ambientes, perante distintos interlocutores com variadas tarefas. Pensar a respeito de como selecionar e implementar os recursos e procedimentos de comunicação suplementar e alternativa, em diferentes ambientes naturais, tem sido preocupação entre os pesquisadores da área (DELIBERATO; MANZINI, 1997; DELIBERATO; MANZINI, 2000; NUNES, 2003, VON TEZTCHNER, 2005).

Sistemas de Comunicação Alternativa

De acordo com a literatura, destacam-se três principais sistemas de comunicação que poderiam favorecer a construção da linguagem da pessoa com deficiência não-falante ou não-oralizada e, assim, possibilitar o processo de comunicação dessas pessoas, em diferentes ambientes, com distintos interlocutores (CAPOVILLA, 2001; MANZINI; DELIBERATO, 2004; DELIBERATO; MANZINI, 2006). Os sistemas de comunicação que serão descritos a seguir são: Semantografia *BLISS* (HEHNER, 1980), Pictogram Ideogram Communication – PIC (MAHARAJ, 1980) e o *Picture Communication Symbols* – PCS (JOHNSON, 1981, 1992).

O sistema *Bliss* é empregado como meio de comunicação para pessoas com deficiência, principalmente com paralisia cerebral sem alterações cognitivas. Ele é composto por três tipos de símbolos: aqueles semelhantes aos objetos que representam (pictográficos), os sugestivos dos conceitos que representam (ideográficos) ou aqueles reconhecidos por convenção internacional (arbitrários). Cabe ressaltar que esses símbolos podem ser recombinaados, para modular o seu significado (HEHNER, 1980). A literatura tem discutido a complexidade desse sistema, uma vez que envolve, por parte do interlocutor não-falante ou não-oralizado, um amplo conhecimento a respeito dos símbolos gráficos utilizados, como se pode ver, a seguir:

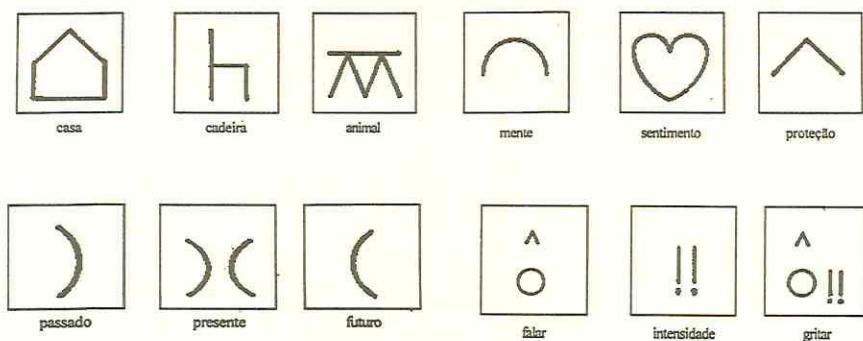


Figura 3: Símbolos do sistema *Bliss* de comunicação (MANZINI, 2001).

Como é possível observar, pelos exemplos dos símbolos do Sistema Bliss, as figuras ou símbolos gráficos representam diferentes significados com complexidade de reconhecimento visual diferenciado.

Seu vocabulário é constituído por seis categorias, cada uma apresentando uma cor específica, colorindo-se o fundo do símbolo ou apenas o contorno do quadrado ou o próprio símbolo:

- Símbolos brancos: preposições, conjunções, adjuntos adverbiais, dias da semana etc.;
- Símbolos amarelos: pronomes pessoais e símbolos referentes a pessoas;
- Símbolos cor de laranja: substantivos concretos e abstratos;
- Símbolos verdes: verbos;
- Símbolos azuis: adjetivos e advérbios;
- Símbolos em rosa: expressões sociais (ex. gírias etc.).

O sistema picto-ideográfico *PIC* – *Picture Ideogram Communication* – (MAHARAJ, 1980) foi originado no Canadá e tornou-se muito popular nos Estados Unidos e Canadá, nos países nórdicos, como a Noruega e a Dinamarca, e em Portugal. É destinado principalmente a pessoas com deficiência mental, estimulando habilidades perceptuais e cognitivas, o que permite a comunicação por meio de 400 pictogramas de figuras brancas estilizadas em fundo preto. Esse sistema surgiu pelo fato de pessoas com deficiência não terem conseguido uso efetivo de comunicação por meio da semantografia *Bliss*, como no caso de usuários com deficiência mental.

Pelo fato de ser um sistema organizado por meio de figuras icônicas, isto é, símbolos gráficos com representação mais imediata, pode ser indicado para deficientes mentais, pessoas com paralisia cerebral com baixo desempenho cognitivo (CAPOVILLA et al., 1997). A representatividade das figuras desse sistema de comunicação foi demonstrada experimentalmente em pessoas com deficiência que, apesar de vários anos em exposição diária aos símbolos *Bliss*, haviam fracassado em aprender a se comunicar por meio daqueles símbolos (CAPOVILLA et al., 1994). A seguir estão representadas figuras do *Picture Ideogram Communication*:



Mamãe



comer



caminhão

Figura 4: Símbolos do sistema *PIC* de comunicação (DELIBERATO, 2005a).

O *Picture Communication Symbols* (*PCS*) também é um sistema picto-ideográfico composto por mais de 3000 figuras icônicas, quer dizer, os desenhos fazem uma relação com o significado de maneira mais representativa, possibilitando aos usuários do sistema e os próprios interlocutores um reconhecimento imediato da intenção de expressão da pessoa deficiente não-falante. Assim como os sistemas ante-

riores citados, os desenhos do Picture Communication Symbols podem ser acompanhados pela palavra escrita.

Esse sistema foi elaborado nos Estados Unidos, em 1981, sendo provavelmente o mais utilizado, atualmente, em diferentes países, devido ao elevado número de símbolos, à facilidade na compreensão dos símbolos gráficos e ao acesso a esse sistema. Além dos pictogramas, as palavras funcionais, como artigos e preposições, podem ser representadas na ortografia tradicional (MACEDO et al., 1994).

O PCS ainda é analisado como sendo um tipo de sistema pictorial que apresenta uma relação dialógica e contínua com seus referentes, comunicando conceitos concretos e imagináveis de modo não ambíguo, o que permite a comunicação entre um emissor e um receptor que não falem a mesma língua (THIERS, 2000), como pode ser visualizado a seguir:



Figura 5: Símbolos do sistema PCS de comunicação (JOHNSON, 2004).

No PCS, os símbolos são formados por figuras compostas por linhas simples; o papel de fundo pode ser branco ou colorido, de maneira a identificar as classes gramaticais do sistema, que são divididas em:

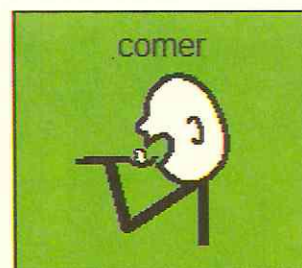
- Sociais, na cor rosa ou lilás;



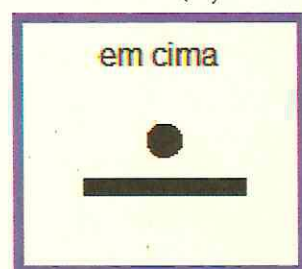
- Pessoas, na cor amarela;



- Verbos, na cor verde;



- Descritivos (adjetivos e advérbios), na cor azul;



- Substantivos, na cor laranja;



- Miscelânea (conteúdos diferentes das demais cores), na cor branca.

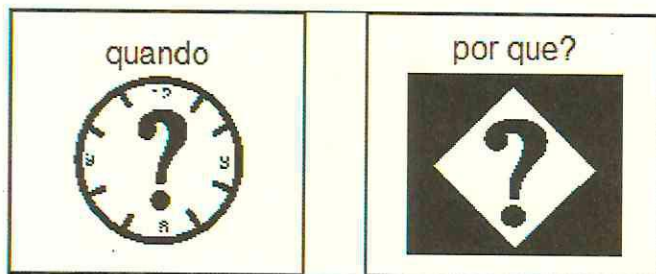


Figura 6: Classes gramaticais do sistema PCS de comunicação.

Esses símbolos são fáceis de desenhar e, por isso, o PCS pode copiar-se manualmente ou fotocopiar. Além da facilidade no reconhecimento das figuras, é possível modificá-las de acordo com a necessidade do usuário, como pode ser observado a seguir:



Figura 7: Símbolos do sistema PCS de comunicação modificados (MANZINI, 2001).

Por meio das figuras exemplificadas, foi possível identificar as alterações realizadas, de forma a modificar o símbolo e torná-lo mais próximo da realidade da pessoa deficiente não-falante.

Conforme Capovilla (1996), o PCS permitiu a representação de conceitos substancialmente mais complexos e com um grau muito superior de precisão e refinamento do que o PIC, mas requer um nível de funcionamento cognitivo próximo ao normal. Em termos de complexidade, o PCS encontra-se entre o PIC e o Bliss, sendo mais completo e sofisticado do que o PIC, sem ser tão abstrato e opaco quanto o Bliss. No entanto, já que o PCS é um sistema de comunicação pictorial e não lingüístico, o universo de significados que ele permite expressar é limitado, principalmente em relação aos aspectos de estrutura sintática. Embora as figuras do PCS possam ser agrupadas sequencialmente, como

não há unidades mínimas que possam ser combinadas e recombinadas, o conjunto de significados comunicáveis é essencialmente limitado.

Recursos e Procedimentos utilizados em sala de aula

Manzini e Deliberato (2004) discutem a necessidade de o fonoaudiólogo e demais profissionais realizarem uma avaliação para selecionar e implementar os recursos e procedimentos de comunicação suplementar e alternativa adequados às necessidades comunicativas dos alunos com deficiência. Nesse contexto, além de selecionar o sistema, os profissionais devem avaliar a necessidade do uso de objetos, fotos e demais figuras que possam contribuir com a aquisição e desenvolvimento de possibilidades comunicativas.

A escolha dos diferentes recursos que venham a favorecer as possibilidades de comunicação do aluno com deficiência deve ser feita com cuidado. Os atributos e características dos objetos, miniaturas, fotos e figuras devem ser respeitados, para que a correspondência entre significado e significante possa ser estabelecida.

No contexto escolar, há necessidade de o professor participar do processo de seleção e implementação dos recursos de comunicação suplementar e alternativa, em conjunto com os profissionais da saúde, principalmente em relação à rotina escolar e ao vocabulário necessário para a realização das atividades pedagógicas (DELIBERATO, 2005a, b; DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Além da identificação da rotina e do vocabulário, os recursos de comunicação suplementar e alternativa elaborados e adaptados devem garantir a especificidade do aluno, interlocutor, ambiente e atividade a ser desenvolvida; por exemplo, o material de comunicação de um aluno com deficiência física da disciplina de matemática pode ser diferente do material de comunicação do mesmo aluno, para ser utilizado na aula de educação física ou da informática.

No momento da implementação do recurso, o professor precisa estar atento aos seguintes aspectos: formatação do material, tipo e seleção do estímulo, como pode ser visualizado a seguir:

Formato do recurso



Figura 8: Pastas e pranchas de comunicação (MANZINI; DELIBERATO, 2007).

Tipo de estímulos



Figura 9: Tipo de estímulo: miniatura, figuras (MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007).

Seleção do estímulo

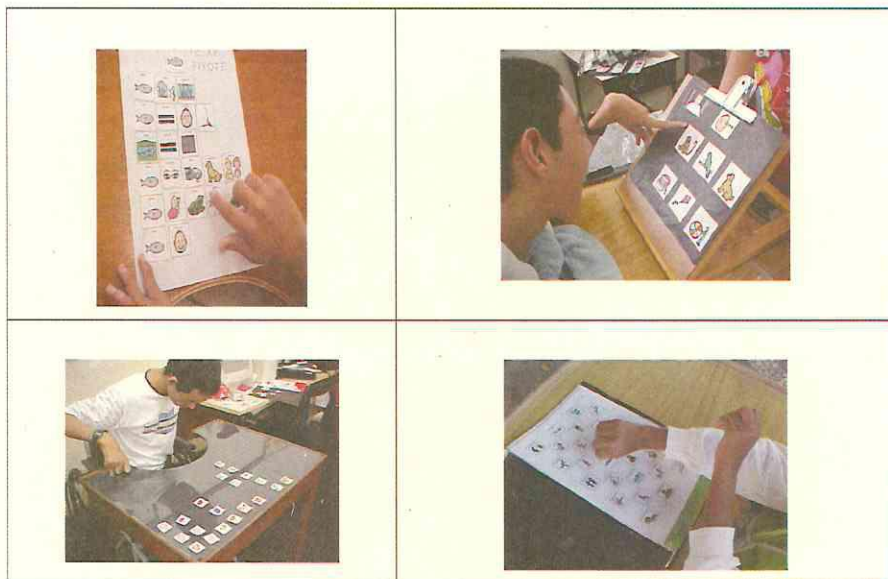


Figura 10: Seleção de figuras apontando com o dedo indicador, olhar, mão (MANZINI; DELIBERATO, 2004).



Figura 10: Seleção dos estímulos nas pranchas por meio da varredura – com auxílio da professora (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Manzini e Deliberato (2004, 2007) discutiram, em seu trabalho, o uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa em atividades em grupo. Nesse tipo de atividade, é possível garantir o uso dos materiais confeccionados e adaptados de forma funcional entre os alunos que podem ou não empregar a fala como uma possibilidade de comunicação (SAMESHIMA, 2006).

Além de o professor planejar atividades pedagógicas que viabilizem a participação do aluno com deficiência, a literatura também focaliza a importância da participação da família no processo escolar desse aluno (DELIBERATO; MANZINI; GUARDA, 2004).

Durante a organização do planejamento das ações para incluir um aluno com deficiência, com severo distúrbio na comunicação, a família pode participar e entender as adequações das atividades pedagógicas que envolvem adaptações de recursos comunicativos e, dessa maneira, poderia oferecer oportunidades de uso em outros ambientes, como nas situações da rotina familiar.

Projetos desenvolvidos nas escolas

O trabalho com aluno deficiente não-falante, no contexto escolar, pressupõe a elaboração de um programa em conjunto com profissionais da saúde e educação. Tal programa deve ser preparado em conjunto com a escola e com o professor responsável pelo aluno com deficiência.

No programa, é importante que estejam previstas as reuniões semanais ou quinzenais com os profissionais envolvidos e a família do aluno. Nesse sentido, a identificação da rotina escolar e atividades pedagógicas previstas podem garantir a seleção e implementação dos recursos de comunicação suplementar e alternativa para as necessidades do aluno com deficiência, no contexto da sala de aula (DELIBERATO; PAURA; NETA, 2007).

No programa estabelecido, podem ser desenvolvidas as temáticas das disciplinas do projeto pedagógico, tais como produções e interpretações de texto. A seguir, estão exemplificados recursos de comunicação com o objetivo de ampliar a aquisição de novos conceitos e estruturas lingüísticas, especificamente na elaboração de frase simples e complexas.

O projeto “Conto e Recontos de Histórias” tem sido desenvolvido com alunos deficientes matriculados no ensino regular e especial. Por meio da história, é possível ampliar o vocabulário e garantir o aprendizado das estruturas sintáticas (GUARDA; DELIBERATO, 2006; DELIBERATO; GUARDA, 2007; GUARDA, 2007).

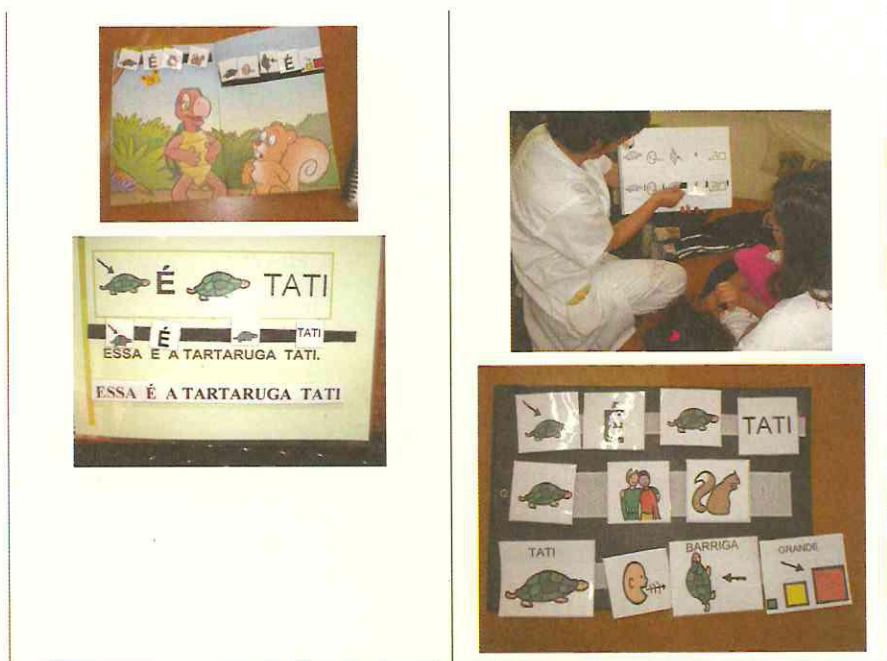


Figura 11: História da Tartaruga Tati (MANZINI; DELIBERATO, 2007)

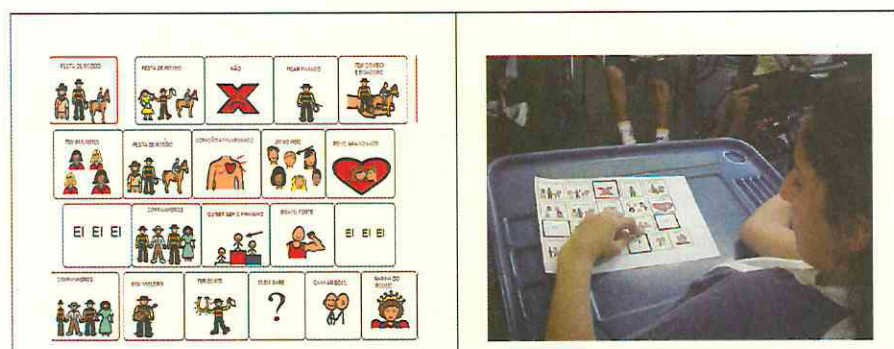


Figura 12: Texto produzido por meio da música *Festa de rodeio* (DELIBERATO, 2005b)

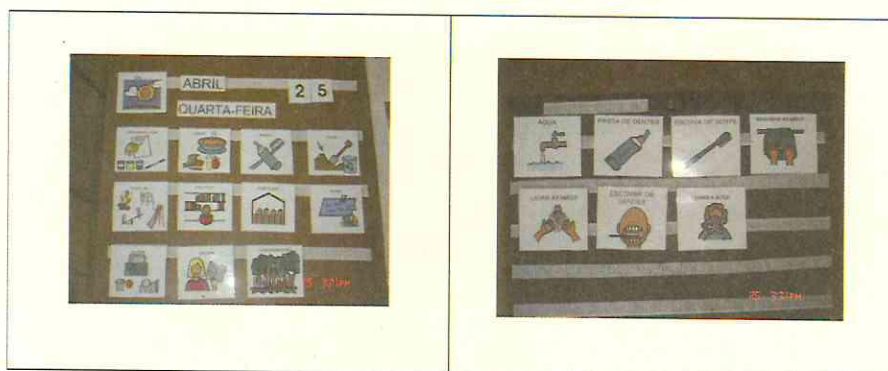


Figura 13: Texto adaptado da rotina escolar

Os exemplos acima demonstram que o aluno com deficiência pode elaborar não somente frases, mas também textos, de acordo com o proposto na atividade pedagógica para a sala de aula, conforme se observa a seguir:

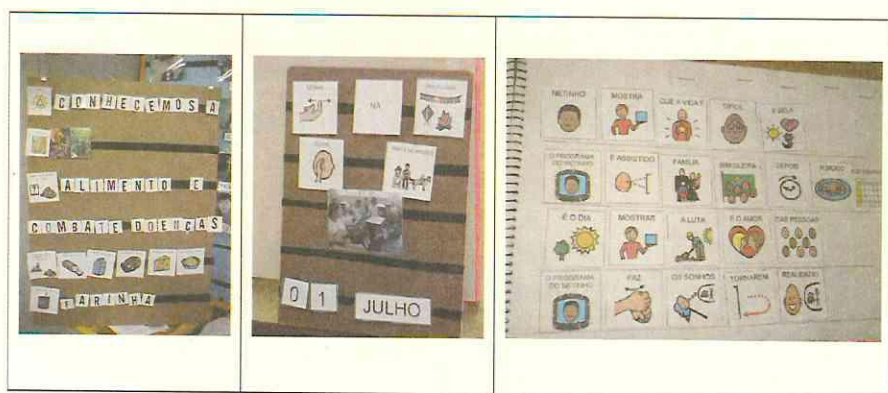


Figura14: Textos adaptados (DELIBERATO, 2005b, 2007).

Deliberato e Manzini (2006) e Deliberato (2007) salientam a importância de instrumentalizar o aluno com deficiência por meio de ações com os recursos de comunicação alternativa. Os autores também alertam para que os professores necessitam ser capacitados a respeito do tema e participar dos programas, a fim de que tenham condições de favorecer o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Conclusões

Os pesquisadores e demais profissionais atuantes na área da comunicação suplementar e alternativa têm demonstrado que é possível oferecer possibilidades comunicativas para alunos com deficiência que não utilizam a fala ou a escrita como recurso para as diferentes trocas comunicativas e demais situações de interação.

Instrumentalizar os alunos com deficiência, para que venham a se relacionar com os diferentes interlocutores, é um compromisso dos profissionais da saúde, educação e demais pessoas da sociedade.

Referências

- ALVES, V. A Análise das modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: Modelos teóricos e tecnológicos, Filosofia Educacional e Prática clínica. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP/Marília Publicações, São Paulo: FAPESP, 2001. p. 179-208.
- _____. Sistemas especialistas de multimídia em Educação Especial. In : NUNES, L. R. O. P. (Org.) *Prevenção e intervenção em Educação Especial*. Rio de Janeiro, 1996, p.124- 150. (Coletâneas da ANPEPP, v.1, n.14).
- CAPOVILLA, F. C. et al. Sistemas computadorizados para comunicação e aprendizagem pelo paralisado cerebral: sua engenharia e indicações clínicas. In *Ciência Cognitiva: teoria pesquisa e aplicação*. São Paulo: EDUNISC. v.1, n.1. p. 201-248, 1997.
- CAPOVILLA, F. C. et al. Computerized analysis of iconicity in communication systems for non-speakers: effects of ethnic origin, system type, and grammatical category. In: *Meeting of the International Society for Comparative Psychology, 7.*, São Paulo, SP, 1994. Program and Abstracts. São Paulo, SP, 1994. p. 69.
- DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p.25-36.
- DELIBERATO, D.; PAURA, A. C.; NETA, D. P. Comunicação suplementar e alternativa no contexto da música: procedimentos para favorecer o processo de aprendizagem de alunos de classes especiais. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Orgs.).

Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa e experiências. – v. 1. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007. p.77-81.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: VON TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). *Theoretical and Methodological Issues in Research on Augmentative and Alternative Communication*. Canadá: ISAAC, 2005a. p. 116-125.

DELIBERATO, D. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação – v. 1. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). *Núcleo de ensino*, vol 1., Universidade Estadual Paulista – Publicações, 2005b. p. 505-519.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N. S. A implementação de recursos suplementares de comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n.2, p.199-220, 2004.

DELIBERATO, D.; GUARDA, N. S. Construção de histórias pelos símbolos gráficos do Picture Communication Symbols por um aluno com paralisia cerebral. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M.; GOMES, M. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisas e experiências* – v. 1. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007. p. 261-273.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). *O Processo de Comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.

_____. Análise dos processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP/Marília Publicações, 2000. p. 35-45.

_____. Comunicação Alternativa: delineamento inicial para a implementação do Picture Communication System (P.C.S). *Boletim do C.O.E*. Marília, n 2, 1997. p.29-39.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 3-20.

GUARDA, N. S. *Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e sem tabuleiro de comunicação*

suplementar. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GUARDA, N. S.; DELIBERATO, D. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.2, p. 269-288, 2006.

HEHNER, B. *Blissymbols for use*. Toronto, Canadá: Blissymbolics Communication Institute, 1980.

JOHNSON, R. *The Picture Communication Symbols*. Solana Beach, CA, Mayer Johnson, 1981.

_____. *The Picture Communication Symbols (Book II)*. Solana Beach: Mayer Johnson, 1992.

JOHNSON, R. M. *Boardmaker: The Picture Communication symbols libraries on disk*. Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.

MACEDO, E.C. et al. *Instrumento computadorizado para exploração de comunicação pictográfica em paralisia cerebral com comprometimento cognitivo leve: PCS – Comp. v 40s*. Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações. São Paulo: Resumos, 1994, p. 12.

MAHARAJ, S. *Pictogram Ideogram Communication*. Regina, Canada. The George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP/Marília Publicações, São Paulo: FAPESP, 2001. p. 162- 178.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p.

_____. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007. Fascículo 4, 72p. il.

MOREIRA, E. C.; CHUN, R. Y. S. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa – Ampliando Possibilidades de Indivíduos sem Fala Funcional. In: LACERDA, C. B. F.; PA-

NHOCA, I. (Org.). *Tempo de Fonoaudiologia*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997. p. 139-175.

NUNES, L. R. D. O. P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES L. R. O. P. (Orgs.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 15-48.

SAMESHIMA, F. S. *Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SAMESHIMA, F.S.; DELIBERATO, D. Identificação das habilidades expressivas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p.37-50.

THIERS, V. O. Sistemas Computadorizados de avaliação psicométrica de habilidades escolásticas e de ensino de símbolos Bliss em paralisia cerebral. 2000, 333p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VON TEZTCHNER, S.V. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. Mai-ago 2005. v. 11, n.2, p.151-184.

Tecnologia Assistiva na Inclusão Escolar: Adequação do Mobiliário para Aluno com Disfunção Física

*Lígia Maria Presumido Braccialli
Franciane Teixeira de Oliveira*

Introdução

A indicação e prescrição de uso de tecnologia assistiva para a pessoa com deficiência é importante para maximizar as potencialidades, melhorar a funcionalidade, a independência e o desempenho desses indivíduos, nas atividades de vida diária e escolar.

O termo *tecnologia assistiva* foi utilizado oficialmente pela primeira vez nos EUA, em 1988, tendo sido definido como recursos e serviços que auxiliam pessoas com deficiências. O objetivo desse tipo de tecnologia é permitir que a pessoa com deficiência: 1) tenha um maior controle sobre sua vida; 2) possa participar e contribuir mais ativamente nas atividades em casa, no lazer, na escola no ambiente de trabalho e em suas comunidades; 3) possa interagir mais intensamente com os indivíduos não-deficientes; e 4) tenha as mesmas oportunidades concedidas às pessoas não-deficientes, durante a realização de provas e concursos (EUA, 1988).

No Brasil, a legislação utiliza o termo *ajudas técnicas* para definir “os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (BRASIL, 2004).

Estudos indicam que a tecnologia assistiva auxilia a pessoa com deficiência, principalmente, na mobilidade e na comunicação com outras pessoas deficientes ou não. As pessoas com problemas de mobilidade, geralmente, utilizam as seguintes tecnologias: cadeira de rodas; modificações arquitetônicas em suas moradias, muletas e bengalas (LUPTON; SEYMOUR, 2000).

Nos EUA, a maioria das pessoas com deficiências – 6,4 milhões de pessoas – usa algum tipo de tecnologia para auxiliar na mobilidade (SCHERER, 2002). O Censo Demográfico Brasileiro, realizado em 2000, informa que 24,5 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, o que corresponde a 14,5% da população (IBGE, 2006). No entanto,

não existem dados sobre o número de pessoas que emprega alguma tecnologia para ajudar na mobilidade, nas atividades de vida diária, acadêmicas, de trabalho e lazer.

Ao se prescrever um dispositivo tecnológico, este deve ser eficiente, ou seja, atingir o objetivo para o qual foi idealizado.

Pode-se afirmar que um dispositivo atingiu o seu objetivo, se: 1) não encorajar ou exigir movimentos inapropriados, durante o seu uso; 2) não despende grande gasto energético, durante a utilização; 3) ser seguro e confortável para o usuário; 4) ter baixo custo e alta resolutividade das necessidades do usuário; 5) ser de fácil manutenção e uso; 6) ser personalizado às necessidades do usuário; 7) ser durável; 8) ter boa aceitação social ou invisibilidade relativa (PHILLIPS; ZAO, 1993; GOODMAN; TIENE; LUFT, 2002; LOUISE-BENDER et al., 2002; SCHERER, 2002; VERZA et al., 2006; HEDRICK, 2006).

Em relação às áreas de aplicação da tecnologia assistiva, destacam-se:

- Adaptações de equipamentos para auxiliar na mobilidade: confecção de dispositivos que ajudem na mobilidade do usuário, correspondendo às suas necessidades funcionais, tais como bengala, muleta e cadeiras de rodas;
- Adaptações para a vida diária e escolar: adequação de dispositivos que irão auxiliar no desempenho de tarefas rotineiras, tais como comer, vestir-se, tomar banho, escrever, ler, entre outras;
- Sistemas de comunicação alternativa ou aumentativa: recursos que possibilitam a comunicação expressiva e receptiva das pessoas;
- Acessórios para uso em computadores: adaptação de equipamentos que permitam à pessoa deficiente operar o computador, tais como: sintetizador de voz, ponteiros de cabeça, adaptações no teclado e no *mouse*;
- Sistemas de controle ambiental: sistemas eletrônicos que facilitam o controle de equipamentos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, de iluminação;
- Adaptações estruturais no ambiente doméstico, de trabalho ou público: eliminação de barreiras arquitetônicas existentes nos diferentes ambientes;
- Adaptações de mobiliário que favoreçam a postura sentada: confecção de mobiliários adaptados, os quais possibilitam o bom posicionamento do usuário e reduzem a pressão na superfície da pele;
- Adaptações em veículos: modificações nos veículos que permitam a condução com segurança e sistemas funcionais para o acesso e saída do mesmo.

Quanto às tecnologias necessárias no ambiente escolar, Braccialli e Manzini (2003) salientam que, além de recursos pedagógicos adaptados, também é necessário adaptar o mobiliário escolar para os alunos com deficiência física, a fim de que o posicionamento inadequado não influencie nas atividades pedagógicas realizadas na escola e no desempenho escolar desses alunos.

Adequação da postura corporal e mobiliário para o aluno com deficiência física

A rotina do aluno com deficiência física é constituída por atividades terapêuticas e escolares, e grande parte do dia é despendida para sua locomoção de um local para outro. Tais atividades favorecem a manutenção da postura sentada por grandes períodos e, geralmente, posturas inadequadas, uma vez que nem sempre existe transporte escolar ou coletivo adequado, cadeira de rodas que satisfaçam as especificidades de cada indivíduo e mobiliário escolar adaptado.

Estudos mostraram que o mobiliário adaptado para o aluno com deficiência física deve compensar a falta de estabilidade postural e aperfeiçoar as habilidades funcionais e posturais de cada indivíduo, para melhorar seu potencial (GREEN; NELHAM, 1991; NWAObI, 1987; MYHR; WENDT, 1991; MCCLENAGHAN; THOMBS; MILNER, 1992).

A postura sentada é mantida e reforçada, pois potencializa as habilidades motoras e visuais. Para realizar a mudança periódica e efetiva da postura da pessoa com deficiência física, gasta-se um tempo, muitas vezes, considerado demasiado grande, durante um atendimento terapêutico ou nas atividades em sala de aula.

Assim, os únicos momentos de que as pessoas com deficiências físicas dispõem para experimentar novas posturas e realizar alongamentos são nas sessões de fisioterapia e terapia ocupacional, nas aulas de educação física e em atividades de dança, hipoterapia e hidroterapia.

Como a mudança periódica de postura nem sempre é possível, existe a necessidade de professores e terapeutas oferecerem condições de um sentar adequado para essas pessoas, com o objetivo de minimizar os danos orgânicos, como deformidades, contraturas, encurtamentos e déficit de retorno venoso.

Requisitos básicos para o projeto de um mobiliário adaptado

Um mobiliário escolar adaptado pode ter os seguintes dispositivos de suporte postural: 1) apoios posteriores; 2) apoios laterais; 3) apoios anteriores (RATLIFFE, 2000). São considerados apoios posteriores o assento, o encosto e o apoio para os pés, ou seja, as superfícies que fazem contato com a região posterior do corpo. Os apoios laterais são aqueles recursos que ajudam a controlar os movimentos ou assimetrias, como guia de quadril, apoio lateral do tronco e coxins adutores ou abdutores do quadril. Os apoios anteriores auxiliam no controle do tronco, e impedem o desequilíbrio anterior do tronco. Em geral, são os cintos pélvicos, as faixas, as mesas e as bandejas.

Ao confeccionar um mobiliário, devem-se considerar as necessidades específicas de cada usuário, respeitar suas dificuldades, potencialidades e medidas antropométricas. Um mobiliário precisa, sempre, ser projetado, particularmente, para um indivíduo, de maneira que o seu uso não pode ser indevidamente generalizado.

O primeiro passo para elaborar um projeto de mobiliário escolar adaptado consiste em realizar uma avaliação minuciosa do usuário, com o objetivo de detectar e registrar os seus desejos e necessidades, em relação ao mobiliário; as habilidades e as dificuldades existentes nas diferentes posturas; os padrões reflexos, as deformidades e as contraturas existentes e as medidas antropométricas.

Para verificar as medidas antropométricas, o aluno deve ser posicionado sentado em um banco, com os pés apoiados no chão ou em decúbito dorsal. Nessas posturas, serão mensuradas: 1) a distância chão/coxa; 2) o comprimento coxa/quadril; 3) a largura dos quadris; 4) a distância entre a superfície do assento à metade das costas; 5) a distância entre o chão e a região acima do cotovelo. Tais medidas fornecem, respectivamente: a altura do assento, a profundidade do assento, a altura do encosto e a altura da mesa. A altura do encosto da cadeira depende da intensidade da lesão e das partes do corpo que se encontram comprometidas. Nos casos mais graves, ou seja, quando o usuário não tem controle de tronco e cabeça, precisa-se de um encosto mais alto, devendo mensurar-se a distância entre o assento e a região escapular ou assento/ombro.

Confeção do mobiliário escolar adaptado

O material empregado na confecção do mobiliário deve ser durável, resistente, firme, de fácil limpeza e sem pontas e saliências que possam machucar ou causar outro tipo de dano ao usuário. Este pode ser confeccionado em madeira, em PVC ou em ferro. A confecção do mobiliário em madeira ou PVC, geralmente, tem um custo mais acessível.

A utilização da madeira na confecção de um mobiliário adaptado requer certos cuidados:

- preferencialmente, usar madeira de qualidade e resistente, para garantir a durabilidade do mobiliário;
- o mobiliário deve ser bem aparelhado, evitando superfícies irregulares e ásperas;
- o mobiliário deve ser lixado, envernizado ou pintado, evitando o aparecimento de farpas ou asperezas que poderão machucar o usuário.

A cadeira deve proporcionar ao aluno sensação de segurança, conforto, estabilidade, relaxamento, além de suprir suas dificuldades e potencializar suas habilidades. Consegue-se superar as dificuldades e potencializar as habilidades, quando o padrão patológico é inibido e o alinhamento corpóreo é favorecido. Quando a cadeira confeccionada atinge os objetivos propostos, ela funciona como facilitadora da aprendizagem, pois amplia o campo visual, estimula e organiza a atividade motora voluntária e, principalmente, proporciona a vivência de novas experiências sensório-motoras.

Adequação dos apoios posteriores

A adaptação de um mobiliário escolar deve sempre iniciar pela adequação dos apoios posteriores da cadeira, uma vez que a pelve desempenha importante papel na manutenção da estática e da dinâmica do corpo. As cristas do osso ilíaco funcionam como braço de alavanca para as cadeias musculares do tronco e de membros inferiores.

A manutenção de um alinhamento postural sentado adequado depende da preservação da curvatura lombar e da estabilização pélvica (BRACCIALLI, 2000). E por isso, o mobiliário prescrito para o aluno com deficiência física deve dispor de assento, encosto e apoio para os pés, que favoreçam o citado o citado alinhamento.

Assento e encosto da cadeira adaptada

Na literatura, encontram-se diversos estudos que relacionam as mudanças de inclinação de assento e encosto com o desempenho de membros superiores de indivíduos com deficiência física e com a melhora da postura (NWAObi et al., 1983; SEEGER; CAUDREY; O'MARA, 1984; NWAObi, 1987; GREEN; NELHAM, 1991; SOCHANIWSKYJ et al., 1991; REID; SOCHANIWSKYJ; MILNER, 1992; MYHR; WENDT, 1993; MYHR, 1994;

REID, 1996; BROGREN; FORSSBERG; HADDERS-ALGRA, 2001; WASHINGTON et al., 2002; TEIXEIRA; ARIGA; YASSUKO, 2003).

O assento da cadeira adequado às necessidades do usuário contribui ativamente para o desenvolvimento do controle postural da criança com deficiência física (GREEN; NELHAM, 1991).

A angulação do assento em relação ao encosto deve ser mantida em 90 graus, para alunos com paralisia cerebral espástica, porque diminui a atividade muscular dos eretores espinhais da região lombar (NWAABI et al., 1983), além do tempo gasto para a execução de tarefas com os membros superiores (NWAABI, 1987).

A restauração da curvatura lombar é crucial para que ocorra a distribuição adequada do peso na tuberosidade isquiática e para melhorar a qualidade dos movimentos realizados com os membros superiores. A curvatura lombar é restabelecida quando o indivíduo com deficiência física realiza a inclinação anterior do tronco (REID, 1996).

O modelo do assento, o tipo de material usado para revestir o assento e a flexibilidade do assento são, igualmente, fatores que favorecem um melhor controle postural e desempenho de membros superiores.

A utilização de um assento com contorno é mais favorável, para o desempenho funcional de tronco e membros superiores de alunos com deficiência física, do que um assento plano (REID, 1996; WASHINGTON et al., 2002).

Os ajustes e o desempenho dinâmico postural, durante uma tarefa, dependem da densidade da superfície de apoio (GAUDEZ; RICHARDSON; LE BOSEC, 2004).

Assim, durante a prescrição, no projeto e na confecção de um mobiliário para o aluno com deficiência física, um fator importante a ser considerado é a textura e a flexibilidade das superfícies de suporte.

Em um assento rígido, incapaz de mudar sua forma, o pico de pressão e a pressão de contato no assento atingem valores maiores (OLIVEIRA et al., 2007), o que pode gerar a compressão e deformação de tecidos e vasos, provocando úlceras de pressão. De outro modo, o assento muito flexível pode causar instabilidade postural, déficit de equilíbrio e dificuldades para o uso de membros superiores (KOCHHANN; CANALI; SERAFIM, 2004).

O assento confeccionado em espuma contornada possibilita uma melhor distribuição de pressão na superfície, quando comparado com o assento com espuma plana (SPRIGLE; CHUNG; BRUBACKER, 1990; WASHINGTON et al., 2002).

Dessa forma, quanto maior a estabilidade postural do aluno, melhor será o desempenho funcional de membros superiores. Para Eitzen (2004), um assento de cadeira com uma almofada adequada pode contribuir para uma postura equilibrada e funcional e, conseqüentemente, para um melhor desempenho de membros superiores. Além disso, pode evitar a formação de úlceras de pressão.

O assento firme revestido com uma espuma proporciona uma base estável, que impede que o usuário afunde ou escorregue na cadeira.

Quanto à textura dos tecidos do revestimento do assento, um tecido menos escorregadio evita deslizar na cadeira, ficar desalinhado ou em postura inadequada, de modo a favorecer uma melhor performance do aluno (WASHINGTON et al., 2002).

A adequação da altura do encosto da cadeira depende das condições motoras do usuário. Aqueles que não dispõem de um bom controle de tronco necessitam de um encosto mais alto, que chegue até a altura das escápulas. Para aqueles usuários que têm controle de tronco e cabeça, deve ser destinado um encosto mais baixo, que atinja a altura da coluna lombar.

Os alunos com deficiência física, sem controle de cabeça e tronco, muitas vezes, requerem o uso de outros dispositivos que auxiliem no posicionamento, como faixas fixadoras do quadril e uma inclinação posterior de 10° da cadeira como um todo, no espaço (STAVNESS, 2006). A inclinação posterior da cadeira no espaço favorece o posicionamento da cabeça, pois diminui os efeitos da ação da gravidade.

Os ajustes posturais realizados por alunos com deficiência física estão relacionados não somente com a postura sentada, mas também com a gravidade da lesão e a idade das crianças (BROGREN; FORSSBERG; HADDERS-ALGRA, 2001). Crianças com comprometimentos mais graves e com idade mais avançada terão mais dificuldades para realizar os ajustes posturais.

Apoio para os pés

Quando o aluno com deficiência está posicionado sentado, seus pés devem estar apoiados e alinhados, em um ângulo de 90° com as pernas. Os pés mantidos nessa posição previnem os encurtamentos da musculatura da panturrilha, responsável pelo aparecimento do pé eqüino.

Os pés podem ser mantidos apoiados no chão ou em dispositivos confeccionados especialmente para isso. Esses dispositivos podem estar fixos na cadeira ou não. O importante é verificar se a altura se encontra adequada e se permite o apoio total do pé em 90°. Em alguns casos, é preciso usar faixas fixadoras no pé.

Quando o apoio para os pés não está posicionado adequadamente para o usuário deficiente físico, ou seja, está alto ou baixo demais, ocorre o aumento da distribuição da pressão corpórea no assento da cadeira (BOCHDANSKY et al., 1994).

O apoio dos pés no suporte alivia a pressão embaixo das coxas, o que ajuda na prevenção de edema (STINSON; PORTER-ARMSTRONG; EAKIN, 2003) e também de

posturas viciosas, as quais posteriormente poderão resultar em deformidades nos pés, como o pé eqüino-varo.

Adequação dos apoios laterais

Abdutor para as pernas

O abdutor tem como função evitar a rotação interna e adução dos quadris. O ideal é a utilização de um abdutor contra extensor, que, além de manter os membros inferiores alinhados, exerce uma força contrária à exercida pelo encosto da cadeira, o que inibe o padrão extensor de quadril e evita que o usuário escorregue na cadeira.

Como nem sempre esse recurso está disponível, geralmente é empregado o abdutor fixo no assento da cadeira, associado a uma almofada em cunha, posicionada no encosto, com o objetivo de inibir o padrão extensor de quadril (TEIXEIRA; ARIGA; YASUKO, 2003).

O abdutor deve estar afixado na região central do assento e a alguns centímetros da borda. A altura mínima do abdutor precisa ser equivalente à coxa da criança. Esse dispositivo deve ser revestido de espuma recoberta por um tecido ou qualquer outro material similar, desde que seja impermeável e de fácil higienização.

O uso da órtese abductora para alunos com deficiência física ou paralisia cerebral diminui a atividade eletromiográfica dos músculos posteriores de membros inferiores e, provavelmente, melhora a função de membros superiores (MYHR; WENDT, 1993).

Adequação dos apoios anteriores

Uso da mesa ou da bandeja

A utilização da mesa ou bandeja cumpre um papel importante para o desenvolvimento de alunos com deficiência física. A sua prescrição deve ser precoce, a partir do momento em que a criança comece a ser colocada sentada, uma vez que favorece a inibição do padrão patológico de membros superiores, permite a realização do manuseio em linha média, possibilita a coordenação olho-mão, a estabilidade postural e o alinhamento do tronco no espaço.

O modelo de mesa ou bandeja em semicírculo melhora o desempenho manual de crianças com paralisia cerebral (SHEN; KANG; WU, 2003). Isso ocorre, provavelmente, devido à maior facilidade para realizar o alcance, a apreensão e o manuseio de objetos, além de oferecer segurança e estabilidade ao usuário que tem déficit no controle de tronco.

A altura da mesa tem que ser criteriosa, nesses casos, visto que a mesa demasiadamente baixa favorece a fixação de padrão patológico. De forma geral, a altura da mesa ou da bandeja deve ser acima da altura do cotovelo flexionado, o que permite um bom apoio dos braços, inibe o padrão patológico e estimula a restauração das curvaturas fisiológicas da coluna vertebral.

Quando a altura da mesa é adequada, as curvaturas da coluna vertebral são preservadas, a retroversão pélvica diminui; em consequência, o tronco endireita-se e a cabeça alinha-se com o corpo. Essa nova atitude adotada é fundamental para a inibição de reflexos patológicos presentes e para estimular o desenvolvimento perceptual e cognitivo desses alunos (BRACCIALLI, 2000).

As mesas ou as bandejas devem ser construídas, preferencialmente, em madeira, sendo o tampo revestido em fórmica, por ser um material de fácil limpeza. As bordas da mesa ou bandeja devem ter uma elevação, para evitar a queda dos objetos, durante as atividades.

Uso de faixas estabilizadoras

Em alguns casos, o mobiliário recomendado não é suficiente para realizar o posicionamento adequado. Nessas situações, pode ser empregada uma faixa para ajudar no posicionamento de alunos com deficiência física.

As faixas, quando utilizadas adequadamente, servem para auxiliar na sustentação do tronco e propiciar um melhor controle postural.

O cinto pélvico é o tipo de faixa mais apropriado para oferecer sustentação e alinhamento corporal (STAVNESS, 2006).

A faixa em formato de borboleta é o último dispositivo a ser prescrito, durante a adequação de um mobiliário, um vez que ela somente tem indicação para a estabilização do tronco de usuários com comprometimentos muito graves (RATLIFFE, 2000).

Os cintos e faixas são os últimos dispositivos a serem utilizados, pois, apesar de auxiliarem no posicionamento, também restringem a movimentação do aluno na cadeira.

Tempo de permanência na posição sentada

Estudos têm indicado que, quanto maior o tempo que o aluno com deficiência física permanece sentado, pior a postura adotada.

Bracciali (2000) salienta que a manutenção da postura sentada por um tempo prolongado, em alunos com paralisia cerebral, provoca a inversão da curvatura da região lombar. A inversão da curvatura lombar desencadeia mecanismos adaptativos compensatórios.

O pico de pressão, nas tuberosidades isquiáticas e no grande trocânter, aumenta consideravelmente em indivíduos com deficiência física, após quinze minutos sentados em uma cadeira de rodas (FERRARIN; ANDREONI; PEDOTTI, 2000; CRAWFORD et al., 2005).

Assim, um tempo sentado muito longo pode ser um agravante na postura sentada para indivíduos com limitação motora.

Uso do parapodium

Um outro dispositivo aconselhável para o uso em sala de aula e em casa é um *parapodium* ou outro mobiliário similar, que permita manter o aluno na posição em pé por alguns períodos.

Nem sempre o aluno dispõe desse mobiliário na escola, talvez por problemas econômicos ou devido à dificuldade para realizar as mudanças de posturas necessárias, durante o período de aula.

Esse mobiliário tem como objetivo inibir os padrões patológicos, facilitar as atividades voluntárias e, assim, permitir a organização motora do aluno, a distribuição de carga na articulação do quadril, a manutenção em posição de alongamento da musculatura posterior de membros inferiores, a ampliação do campo visual, além de facilitar a aprendizagem.

O parapodium pode ser confeccionado em madeira ou com material tubular com os mesmos cuidados citados anteriormente, durante a sua confecção (Figura 1).



Figura 1 – Modelo de *parapodium*

Esse recurso é de grande utilidade, nas diferentes atividades realizadas na escola. Pode ser usado, principalmente, durante as aulas de educação artística e educação física, pois estimula a experimentação de nova postura, além de facilitar o desempenho nessas atividades. A postura em pé proporcionará ao usuário novas sensações, decorrentes de estímulos proprioceptivos diferenciados.

Esse mobiliário, também, deve ser confeccionado sob medida para o usuário. Para isso, é necessário mensurar a distância dos pés até a altura do tórax. Essa mensuração pode ser feita com o indivíduo deitado em decúbito dorsal ou em pé. A estabilização do aluno em pé é realizada pelo uso de faixas que fixam os pés em 90° e mantêm os joelhos e o quadril em extensão. Nos casos em que existe um déficit de controle de tronco, deve-se usar também uma faixa fixadora, na altura do tórax.

Sempre que o aluno estiver posicionado no *parapodium*, é indicada a utilização de uma bandeja que facilita o apoio dos braços e a realização das atividades acadêmicas.

Conclusões

O uso de tecnologia assistiva para indivíduos com deficiência física, seja de baixa, seja de alta tecnologia, torna-se indispensável, pois promove a melhora na qualidade dos movimentos, na postura, na funcionalidade dos indivíduos e, conseqüentemente, garante melhor qualidade de vida a esses sujeitos.

Em relação ao ambiente escolar, a adaptação do mobiliário é imprescindível para que a postura adotada pelo aluno com deficiência física não interfira na realização das atividades em sala de aula.

O projeto de um mobiliário ou as adaptações realizadas, preferencialmente, devem variar de acordo com o potencial, com as habilidades, com o quadro clínico e as características apresentadas pelo usuário. No entanto, sabe-se que o mobiliário disponível em sala de aula é de uso comum para diferentes alunos e para os alunos com deficiência, portanto, quando é utilizado por diferentes alunos, precisam ser feitos os ajustes necessários.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores para modificar a postura corporal de seu aluno com deficiência física, em sala de aula, é aconselhável adotar mais freqüentemente a posição em pé. Essa posição deve ser mais explorada pelos professores, uma vez que proporciona vantagens em relação à posição sentada, porque, ao mesmo tempo em que previne a instalação de encurtamentos musculares e deformidades em membros inferiores, diminui a pressão nos discos intervertebrais e, conseqüentemente, a instalação de quadros algícos.

O mobiliário deve ser adequado e ajustado para cada indivíduo, de acordo com suas necessidades: apoio de cabeça, encostos baixos ou altos, assentos com texturas e flexibilidades diferentes, abdutor de quadril, apoio para os pés, cintos e faixas estabilizadoras e, bandeja com apoio anterior. Para isso, deve ser realizada uma boa avaliação física do indivíduo, a fim de que sejam atendidas todas as suas necessidades em um só mobiliário.

Professores e profissionais da saúde, em parceria com órgãos governamentais, deveriam desenvolver ações mais efetivas em relação à aquisição, à adaptação, à indicação e à conservação de mobiliários para alunos com deficiência física.

Referências Bibliográficas

BOCHDANSKY, T.; KOLLOSS, S.; KALPEN, A.; SEITZ, P. Influence of cushions and foot rest position on the seat pressure distribution of paraplegia of patients in wheelchairs. *Gait and Posture*, v.2, n.4, p.242, 1994.

BRACCIALLI, L. M. P. **Influência da utilização do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica**. 2000. 118 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BRACCIALLI, L.M.P.; MANZINI, J.E. Considerações teóricas sobre a posição sentada do aluno com paralisia cerebral espástica: implicações orgânicas e indicação de mobiliários. In: MARQUEZINE, M.C. e cols. **Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003. p.73-86. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

BRASIL. **DECRETO Nº 5296 de 2/12/2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 3/12/2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/legis1/loc_legis.asp>. Acesso em: 06 out. 2006.

BROGREN, E.; FORSSBERG, H.; HADDERS-ALGRA, M. Influence of two different sitting positions on postural adjustments in children with spastic diplegia. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 43, p. 534-546, 2001.

CRAWFORD, S. A. et al. Impact of sitting time on seat-interface pressure and on pressure mapping with multiple sclerosis patients. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v.86, p.1221-1225, June 2005.

EITZEN, I. Pressure mapping in seating: a frequency analysis approach. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 85, p. 1136-1140, July 2004.

EUA. **PUBLIC LAWS 100-407 and 103-218**. Technology-related assistance for individuals with disabilities act of 1988 as amended in 1994. Disponível em: <<http://www.washingtonwatchdog.org/documents/usc/ttl29/ch24/sec2201.html>>. Acesso em: 06 out. 2006.

FERRARIN, M.; ANDREONI, G.; PEDOTTI, A. Comparative biomechanical evaluation of different wheelchair seat cushions. **Journal of Rehabilitation Research and Development**, v. 37, n. 3; p. 315-324, May/June 2000.

GAUDEZ, C.; RICHARDSON, J.; LE BOSEC, S. Influence of characteristics of support surface on postural dynamics in isometric force production. **Premus**, v.II, p. 385-386, 2004.

GOODMAN, G.; TIENE, D; LUFT, P. Adoption of Assistive Technology for computer access among college students with disabilities. **Disability and Rehabilitation**, v. 24, n.. 1/2/3, p. 80-92, 2002.

GREEN, E. M.; NELHAM, R. L. Development of sitting ability, assessment of children with a motor handicap and prescription of appropriate seating systems. **Prosthetics and Orthotics International**, v. 15, p. 203-216, 1991.

HEDRICK et al. Employment issues and assistive technology use for persons with spinal cord injury. *Journal of rehabilitation research & development*, v. 43, n. 2, Mar. / Apr., p. 185-198, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>>. Acesso em: 06 out. 2006.

KOCHHANN, A.R.S.; CANALI, N.; SERAFIM, M.A.P. Comparação de picos de pressão em assento flexível em portadores de lesão medular e indivíduos normais: uma avaliação por interface de pressão. **Acta Fisiátrica**, v.11, n.3, p.95-100, 2004.

LOUISE-BENDER, T.P.; KIM, J.; WEINER, B. The shaping of individual meanings assigned to assistive technology: a review of personal factors. **Disability and Rehabilitation**, v. 24, n.. 1/2/3, p. 5 – 20, 2002.

LUPTON, D.; SEYMOUR, W. Technology, selfhood and physical disability. **Social Science & Medicine**, v. 50, p. 1851-62, 2000.

MCCLLENAGHAN, B. A.; THOMBS, L.; MILNER, M. Effects of seat-surface inclination on postural stability and function of the upper extremities of children with cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, n. 34, p. 40-48, 1992.

MYHR, U. Influence of different seat and backrest inclinations on the spontaneous positioning of the extremities in non-disabled children. **Physiotherapy Theory e Practice**, v. 10, n. 4, p. 191-2000, 1994.

MYHR, U.; WENDT, L. V. Improvement of functional sitting position for children with cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 33, p. 246-256, 1991.

MYHR, U.; WENDT, L. V. Influence of different sitting positions and abduction orthoses on leg muscle activity in children with cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 35, n. 10, p. 870-880, 1993.

NWAOBI, O.M. Seating orientations and upper function in children with cerebral palsy. **Physical Therapy**, v. 67, n. 8, p. 1209-1212, 1987.

NWAOBI, O. M. et al. Electromyographic investigation of extensor activity in cerebral-palsied children in different seating positions. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 25, p. 175-183, 1983.

OLIVEIRA, F. T.; SANKAKO, A. N.; PAIVA, P.; BRACCIALLI, L. M. P. Análise da distribuição da pressão em dois tipos de assentos de cadeira por meio da realização de atividades manuais, em um aluno com paralisia cerebral atáxica: relato de caso. In: JORNADA CIENTÍFICA DA FIB, 2.; JORNADA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE, 2.; JORNADA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 2., 2007. **Anais FIB**. Bauru, SP: Faculdades Integradas de Bauru, 2007, p.26-27.

HILLIPS, B.; ZHAO, H. Predictors of assistive technology abandonment. **Assistive Technology**, v. 5, p. 36 -45, 1993.

RATLIFFE, K. T. **Fisioterapia clínica pediátrica: guia para a equipe de fisioterapeutas**. São Paulo: Santos, 2000. p. 163-217.

REID, D. T. The effects of the saddle seat on seated postural control and upper-extremity movement in children with cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 38, p. 805-815, 1996.

REID, D. T.; SOCHANIWSKYJ, A.; MILNER, M. Instrumentation and a protocol for quantification of upper-limb movement of children with and without cerebral palsy in two sitting positions. **Journal of Neurology Rehabilitation**, v. 6, p. 25-34, 1992.

SCHERER, M. The change in emphasis from people to person: introduction to the special issue on Assistive Technology. **Disability and Rehabilitation**, v 24, n. 1/2/3, p. 1-4, 2002.

SEEGER, B. R.; CAUDREY, D. J.; O'MARA, N. A. Hand function in cerebral palsy: the effect of hip-flexion angle. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 26, p. 601-606, 1984.

SHEN, I.; KANG, S. M.; WU, C. Comparing the effect of different design of desks with regard to motor accuracy in writing performance of students with cerebral palsy. **Applied ergonomics**, n.34. p.141-147. 2003.

SOCHANIWSKYJ, A. et al. Dynamic monitoring of sitting posture for children with spastic cerebral palsy. **Clinical Biomechanics**, v.6, n.3, p.161-167, 1991.

SPRIGLE, S.; CHUNG, K-C.; BRUBAKER, C. E. Factors affecting seat contour characteristics. **Journal of Rehabilitation Research and Development**, v. 27, n. 2, p. 127- 133, 1990.

STAVNESS, C. The effect of positioning for children with cerebral palsy on upper-extremity function: a review of evidence. **Physical and Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 26, n. 3, p. 39-53, 2006.

STINSON, M.D.; PORTER-ARMSTRONG, A.; EAKIN, P. Seat-interface pressure: a pilot study of the relationship to gender, body-mass index and seating positions. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v.84, p.405-409, Mar 2003.

TEIXEIRA, E.; ARIGA, M. Y.; YASSUKO, R. Adaptações. In: TEIXEIRA, E.; SAURON, F. N.; SANTOS, L. S. B.; OLIVEIRA, M. C. **Terapia Ocupacional na reabilitação física**. São Paulo: Roca, 2003. p. 129-191.

WASHINGTON, K. et al. The effects of a contoured foam seat on postural alignment and upper-extremity function in infants with neuromotor impairments. **Physical Therapy**, v. 82, n. 11, p. 1064-1076, 2002.

VERZA, R. et al. An interdisciplinary approach to evaluating the need for assistive technology reduces equipment abandonment. **Multiple Sclerosis**, v. 12, p. 88-93. 2006.

CONSTRUÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA COMO APOIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Claudia Regina Mosca Giroto
Rossana Maria Seabra Sade*

Introdução

Este capítulo compreende a discussão relativa às possibilidades de participação do educador em atividades coletivas, em grupo, voltadas à reflexão de suas práticas pedagógicas cotidianas e à proposição de ações transformadoras dessas práticas, resgatando o trabalho na diversidade da sala de aula, no processo educacional inclusivo¹.

Tal processo, no que diz respeito ao campo da Educação, tem subsidiado reflexões e ações voltadas à construção de uma escola mais acolhedora, possibilitando o acesso a uma escola que se caracterize, de fato, como inclusiva. Essa construção tem sido empreendida com base na adoção e implementação de inúmeras medidas direcionadas à garantia de acesso de todos os alunos às condições de aprendizagem que atendam às particularidades de cada um, durante o processo de escolarização. Entre tais medidas, podem ser destacadas aquelas relativas: à maior ênfase à discussão a respeito da implementação de políticas públicas educacionais e sociais voltadas à inclusão; à articulação entre gestores e educadores na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos condizentes com os princípios inclusivos; à aquisição de recursos destinados a favorecer melhor qualidade de vida a todos, a exemplo dos cuidados com as barreiras arquitetônicas e com a acessibilidade digital; maior investimento na formação do professor, por meio de educação continuada, entre outras.

Somadas a tantas outras igualmente importantes, tais medidas também têm contribuído para a reinterpretação do papel da escola e do professor na caracterização de novos atores sociais. Essa releitura requer a reestruturação da escola, de forma que esta

1 Caracterizado como a proposta educacional que busca favorecer e garantir condições de aprendizagem, em um mesmo contexto, tanto aos indivíduos tidos como deficientes quanto aos considerados normais, ao proporcionar respostas educativas que atendam às peculiaridades de cada aluno, durante o processo de escolarização (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

se modifique para garantir os direitos de cidadania, a despeito de suas singularidades, no que se refere à promoção de modificações não apenas teórico-metodológicas, mas também àquelas voltadas às suas atitudes frente aos desafios implícitos no processo de ensino-aprendizagem daqueles considerados diferentes, sejam os indivíduos historicamente denominados de deficientes, sejam os indivíduos considerados normais, que por diversas razões apresentam necessidades educacionais especiais - NEEs².

Neste capítulo, ocupamo-nos em discutir brevemente a formação do professor e a possibilidade de reinterpretar seu papel, no contexto educacional inclusivo, com base na reflexão sobre a interação professor-aluno e o trabalho em grupo, por meio de vivências grupais, a exemplo da construção da oficina pedagógica, que pode favorecer os seus atores na reflexão acerca das ações, as quais, efetivamente, podem ser transpostas para o universo da sala de aula e que, uma vez implementadas, suscitem a ressignificação de suas práticas cotidianamente utilizadas em um direcionamento crescente, orientado pelos princípios da inclusão.

A interação entre o professor e o aluno

Entendemos a interação entre o professor e o aluno como um dos alicerces do processo educacional e um importante aspecto para a promoção da inclusão escolar, visto que a atitude do professor, ao receber um aluno considerado como sendo aquele que apresenta NEEs, seja deficiente ou não, implicará, decisivamente, seu acolhimento e permanência em sala de aula, de maneira que sua permanência na classe inclusiva vá além do simples fato de compartilhar o mesmo espaço físico e resulte não apenas no acesso ao currículo, mas na participação efetiva nos conteúdos curriculares propostos e utilizados com todos os alunos. Nos limites da sala de aula, professor e aluno se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente. Conforme o rumo com que essa interação se desenvolve, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e sua inclusão escolar efetivada.

Em Libâneo (1985), encontramos menção direta ao tema relação professor-aluno, condensada em um quadro das principais tendências pedagógicas: *liberais* e *progressistas*. Ao categorizar as diversas possibilidades da prática docente, esse autor traz

2 Consideramos indivíduo com necessidades educacionais especiais aquele que apresenta dificuldades maiores do que o resto dos alunos para atingir as aprendizagens determinadas no currículo correspondente à sua idade e que necessita de adequações curriculares em uma ou várias áreas desse currículo, na utilização de recursos específicos, mudanças de estratégias de ensino, alterações arquitetônicas, garantindo, dessa maneira, o seu acesso à escola (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

um enfoque político-filosófico. Dentre as tendências liberais, a *conservadora* pauta-se basicamente na autoridade do professor. Por sua vez, a *renovada não-diretiva* privilegia uma educação centrada no aluno. A *tecnicista* aponta que as relações são definidas pelo grau de estruturação e objetividade, em que a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. O aluno “recebe, aprende e fixa” informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno. No conjunto das tendências progressistas, a *libertadora* é aquela que busca um tipo de conscientização sem qualquer relação de autoridade, pois se caracteriza como uma relação horizontal, em que o educador e o aluno se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. A *libertária* se incumbe da transformação da relação professor-aluno. O professor é um orientador e um catalisador. A tendência crítico-social dos conteúdos visa às trocas entre o sujeito e o meio. O professor orienta e abre perspectivas com base nos conteúdos, o que implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos.

Mizukami (1986, p. 77) também classificou as diversas possibilidades da atuação docente decorrentes do tipo de interação estabelecida com o aluno. Para essa autora, na abordagem tradicional, a relação professor-aluno é marcada pela verticalidade, ou seja, o professor é quem tem o poder decisório quanto à metodologia de interação em sala de aula. Na *abordagem comportamental*, a relação volta-se para a eficácia do desempenho e a subsequente contingência do reforço, sendo o professor um planejador. Na *abordagem humanista*, o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem. Na *cognitivista*, o papel do professor se define como orientador-coordenador e investigador. Para essa mesma pesquisadora, na *abordagem sociocultural*, “o professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem”.

Um dos aspectos que chama a atenção nessas diferentes abordagens é a natureza contratual, portanto imaginária, da relação professor-aluno. Essa natureza imaginária freqüentemente remete às percepções do professor na relação com o aluno, interferindo no processo ensino-aprendizagem.

Smolka (2000), ao discorrer sobre os efeitos que a percepção do professor acerca de seu papel na relação professor-aluno exerce em tal relação, adverte para o fato de que esse profissional se vê, muitas vezes, aprisionado à representação convencional do modelo de atuação em que atribui a si próprio o papel de quem ensina e, ao aluno, o papel de quem apenas aprende. Tal forma de representação não permite, portanto, que professor e aluno se desloquem de seus respectivos lugares para ocupar, em alguns momentos, o lugar um do outro, ou seja, para um aprender com o outro, enquanto se constituem no outro de cada um. A autora ressalta, porém, que essa alienação do professor se deve, principalmente, à sua formação profissional acrítica, resultado de um sistema de repre-

sentações sociais historicamente determinado e inflexível. Em decorrência, o professor desconsidera a importância das relações de ensino para a instauração, na sala de aula, de situações interativas e dialógicas significativas que favoreçam a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Com base nessas idéias de Smolka (1995, 2000), consideramos que a interação professor-aluno, constituída pelas e nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, também é mediada pelas práticas educativas que constroem e determinam tal interação. Essas práticas contribuem para a inserção do ser humano no mundo simbólico ou cultural, ao mediar o processo individual de apropriação do conhecimento coletivo.

Nesse sentido, também é função da educação prover as condições e os recursos necessários para que essa apropriação cultural aconteça historicamente, condicionada a um determinado tempo e lugar. Tal compreensão é determinada pelo fato de que compartilhamos a interpretação acerca da Educação proposta por Saviani (2003), o qual a define como o processo cultural e histórico destinado a produzir direta e intencionalmente, em cada ser humano, o que é coletivamente produzido pela humanidade, na história, o que supõe a identificação dos elementos da cultura a serem assimilados, apropriados e encarnados pelos seres humanos, a fim de que se hominizem. De acordo com esse mesmo autor, hominizar-se significa, portanto, tornar-se humano, forjado nas relações concretas de vida social, mediadas pela linguagem, o que só se concretiza por meio da interação com outros seres humanos, em processo de desenvolvimento cultural cuja essência reside na apropriação e domínio do social.

Em decorrência do que foi exposto, podemos acrescentar que tanto o professor, quanto o aluno vivem imersos numa realidade concreta e imediata, que se apresenta confusa e contraditória, por implicar a necessidade de compreensão de que a relação professor-aluno é bidirecional, determinada pela possibilidade de cada um se constituir em sujeito-outro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola passa a ser percebida, pelo professor, não apenas como local em que se ensina, mas também onde se aprende (DAMASCENO; SANTOS, 2004; RAPOSO; MACIEL, 2005).

De acordo com Elliott (2000), é fundamental a reflexão acerca dos problemas reconstituídos e estabelecidos a partir de fenômenos cotidianamente presentes na sala de aula. Portanto, a modificação da relação estabelecida entre o professor e seu aluno pode ser determinada por transformações dentro do contexto, freqüentemente conservador, instaurado pela escola. Essas transformações podem repercutir na prática cotidiana do professor como mediador do processo de inclusão, não só do deficiente, mas de toda a diversidade de alunos com a qual compartilha conhecimentos.

O processo grupal como possibilidade de se redescobrir educador-aprendiz

Uma possibilidade para a transformação da prática cotidiana do professor pode ser proporcionada, como citamos anteriormente, pelo trabalho em grupo.

A literatura referente à formação de grupos é ampla e diversificada, sendo muitos os enfoques teóricos, a exemplo das abordagens humanista, fenomenológica e psicanalítica. No entanto, não nos deteremos aqui numa revisão de literatura sobre formação de grupos delineada por tais abordagens e seus autores mais representativos³, visto que optamos por expor nossas considerações sob uma perspectiva histórico-cultural. Mais recentemente, têm sido veiculadas publicações que discutem o processo grupal sob tal perspectiva, como os estudos que apresentam a revisão conceitual e epistemológica sobre esse tema, considerando o desenvolvimento de atividades grupais concretas (MARTINS, 2002, 2003) e que abordam a análise do desenvolvimento de atividades grupais (ZANELLA; PEREIRA, 2001; ZANELLA; LESSA; DA ROS, 2002). Ao destacarmos essa perspectiva, concordamos com Lane (2001), que a compreende como uma teoria que destaca como tarefa do grupo sua caracterização como agente mediador indivíduos e sociedade, ao enfatizar o processo grupal propriamente dito.

A formação de um grupo pressupõe, portanto, a necessidade de serem consideradas igualmente relevantes as características individuais de cada um de seus componentes, sua história particular e seus sentimentos, bem como as características de funcionamento desse grupo, inserido em um contexto sócio-histórico que determina o movimento interativo, desvelado a partir das particularidades determinantes e resultantes de tal movimento.

Embora sob tal perspectiva também tenhamos em vista a preocupação com o reducionismo com que o processo grupal tem sido interpretado e a crítica referente ao caráter tecnicista presente no trabalho com a formação de grupos (ANDALÓ, 2006), compreendemos que a constituição de um grupo, com base em vivências que priorizam as práticas coletivas e transformadoras (entenda-se a reflexão sobre as idéias e/ou modelos nos quais o professor se encontra enclausurado e a proposição de ações direcionadas tanto à reinterpretção dessas idéias e modelos, quanto à adoção de novos estatutos teórico-metodológicos), pode auxiliar o educador a construir seu perfil mais coerente com

3 Para maiores informações, pode-se recorrer à leitura da obra de autores como: Lapassade (1977) que confronta, em suas discussões, as relações de poder com as de igualdade e as articulações que determinam as relações no grupo; Moreno (1983, 1997), que desenvolveu a teoria do psicodrama; e Pichón-Riviére (1988), que apresenta considerações sobre as condições que emergem no grupo.

os princípios da inclusão e, conseqüentemente, promover a reinterpretação de questões relativas à inclusão social, de modo geral, e, em particular, à inclusão educacional.

Conforme aponta Lane (2001), um ponto de fundamental importância no processo de constituição grupal é a necessidade de auto-análise que o grupo deve considerar para que, de fato, ocorram mudanças qualitativas nas relações entre seus membros.

Nesse sentido, a edificação de um perfil mais reflexivo e coerente com os princípios da inclusão poderá se concretizar quando o professor, ao reavaliar as suas práticas cotidianas e coletivas, tiver a possibilidade de se considerar como autor-aprendiz do processo de ensino-aprendizagem, vivenciado pelos alunos, sendo respeitada a subjetividade de cada um.

Essa possibilidade de reavaliação poderá auxiliá-lo a enfrentar a idéia, cristalizada e comumente disseminada no contexto educacional, de que o educador da sala inclusiva é desqualificado para lidar com as singularidades de seus alunos, como aquelas que determinam NEEs, o que, sem dúvida, o afasta das oportunidades voltadas ao investimento em sua própria formação, uma vez que tende a acreditar e a aceitar que tal tarefa deve ser de responsabilidade de outros profissionais, quando, na verdade, é justamente ele o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, na escola.

Oficina pedagógica: lugar de (re)descobertas

A oficina pedagógica pode ser caracterizada como um espaço em que o professor, em nosso caso, por si só e/ou com auxílio dos demais membros que compõem o grupo, é instigado a questionar e a refletir sobre suas práticas cotidianas, para buscar soluções criativas e autônomas passíveis de ser utilizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da simples reprodução e perpetuação de técnicas, de modo descontextualizado.

De acordo com Mütschele e Gonsales Filho (1997, p. 19), a oficina pedagógica se configura como uma possibilidade de trazer à tona discussões que ultrapassem a preocupação com o simples preparo de uma aula, ao evidenciarem “a maneira como o conhecimento é produzido, operacionalizado e socializado na ação cotidiana formal e informal, na escola e fora da escola, na vida de milhares de alunos e professores”.

São esses mesmos autores que sublinham o potencial transformador que uma atividade dessa natureza, em grupo, pode proporcionar, ao se apresentar como uma forma de trabalho integradora e interdisciplinar que prevê: o confronto entre os conhecimentos científicos e aqueles que decorrem do senso comum; a ênfase ao contexto sócio-histórico em que esses conhecimentos estão fundamentados; a relevância das práticas sociais coletivas e individuais que determinam tais conhecimentos; a reflexão coletiva

como possibilidade para o educador se constituir em um agente criativo, autônomo e transformador da realidade educacional; e a preocupação do educador em constituir práticas voltadas para

[...] um trabalho didático metodológico que: favoreça atividades em que os alunos possam observar fatos e situações, levantar hipóteses, operar e chegar a conclusões; abra e garanta espaço à criatividade, à curiosidade, à capacidade de observação dos alunos, propondo e sistematizando informações e atividades coerentes com as suas experiências de vida e estágios de desenvolvimento mental; problematize questões e vivências diretamente vinculadas aos alunos, fazendo-os pensar, refletir, agir, atuar sobre os fatos analisados; proponha formas específicas e condizentes de observação e registro de várias teorias explicitadas durante as atividades; considere as hipóteses dos alunos para explicar os fatos observados; ponha os alunos em contato com uma diversidade de informações e fontes a respeito dos assuntos que estão estudando; apresente o educador como organizador das “coisas” que os alunos procuram questionar e justifique enquanto tal; faça a integração de conteúdos e atividades; procure aprofundar os conhecimentos cotidianos, sejam eles empíricos, sejam até mesmo científicos; considere a brincadeira dos alunos uma fonte de informação sobre a realidade cotidiana vivida; e sistematize, a partir do conhecimento humano acumulado e cientificamente organizado, todas as manifestações espontâneas emergentes, procurando explicar e desvendar questões não esclarecidas pelos alunos. (MÜTSCHLE; GONSALES FILHO, 1997, p. 20).

Nessa mesma direção, Ramos (1997, p. 17) concebe a oficina pedagógica como uma oportunidade para que o educador questione o que ele denomina de “processo de coisificação”, caracterizado pela submissão a idéias e procedimentos prescritivos que não garantem a sua autonomia como sujeito-autor-aprendiz, mas antes o deslocam para a posição de objeto. É essa posição que aprisiona o educador na ideologia da incapacidade, de sorte que a oficina pedagógica se constitui, portanto, em espaço alternativo para que o educador resgate o ser sujeito-autor-aprendiz, pois “[...] não se trata de obrigar a pessoa a aprender [...], mas “catalisar” esse processo, mostrando que ela é capaz de aprender, ao mesmo tempo em que tem contato com diversas possibilidades de conhecimento”.

Candau e Zenaide (1999, p. 23), por sua vez, ao vislumbrar a oficina pedagógica como uma possibilidade metodológica para o trabalho em grupo, caracteriza-a como a “construção coletiva de um saber, de análise, de confrontação e intercâmbio de experiências”.

Moita (2005), defendendo o uso da oficina pedagógica, entende-a como um dispositivo que tem por finalidade dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, já que lhe atribui como características a praticidade, a flexibilidade e a capacidade de favorecer a participação e criatividade de todos os seus integrantes.

Todos os autores anteriormente mencionados são unânimes quanto a considerar o caráter lúdico que a oficina pedagógica deve ter. Assim como tais estudiosos, compreendemos a ludicidade inerente a uma atividade dessa natureza, não como aquela necessariamente vinculada a uma brincadeira-brinquedo, mas à possibilidade de o professor e também os seus alunos aprenderem pesquisando, sem a preocupação de obedecer a modelos de ensino e técnicas de aprendizagem de conteúdos diversos pouco flexíveis, em que não há espaço para o exercício da criatividade.

A oficina pedagógica se configura como uma via de ação em que o trabalho concreto é voltado igualmente ao desenvolvimento das relações interpessoais. A utilização de exercícios e técnicas auxilia, por conseguinte, na sensibilização e na melhora das dificuldades cotidianas, por meio do crescimento e aprendizado espontâneos e criativos, e favorece a liberação da carga emocional acumulada e reprimida pelo contexto social.

Assim, a oficina pedagógica propõe-se auxiliar o professor na construção da sua prática pedagógica, na compreensão dessa realidade, na visão de homem como ser espontâneo, que cria e transforma o seu saber.

Nessa discussão, mais do que a exposição de técnicas e materiais novos, como maneira de sistematizar soluções aplicáveis ao longo do processo de ensino-aprendizagem deflagrado na sala de aula, nossa preocupação recai na possibilidade de oportunizar ao professor a reinterpretação do modo como lida com as diferenças individuais de seus alunos que emergem nessa mesma sala de aula e que determinam a diversidade com que esse processo ocorre. Por essa razão, enfatizamos a necessidade de que o professor encontre e/ou resgate, por meio de invenções e (re)adaptações, soluções alternativas para lidar com tais diferenças. Acreditamos que é essa conduta, de procurar novos sentidos para a sua prática pedagógica cotidiana ou simplesmente ressignificar aquelas já consolidadas, que ajudará o educador na edificação de seu papel na escola inclusiva.

Oficina pedagógica: um processo prático

A construção de uma oficina pedagógica demanda estratégias que favorecem o trabalho em grupo. Obviamente, cada grupo se constitui em razão de suas particularidades, o que pressupõe que inúmeras abordagens sobre o modo como se pode trabalhar em grupo, na construção de uma oficina pedagógica, podem ser consideradas. Não nos deteremos aqui em esmiuçar técnicas possíveis de uso, mas sugerimos, inicialmente, a realização de debate e discussão, entre os elementos do grupo, a respeito do conteúdo teórico-metodológico que constituirá a oficina. Nesse momento inicial também é importante a apresentação dos elementos que constituem o grupo, incluindo o seu coordenador. Isso, além de favorecer o seu entrosamento, fornece dados para que seja levantado

o perfil de cada um, visto que as singularidades também devem ser levadas em conta. Algumas técnicas para facilitar essa apresentação podem ser empregadas, a exemplo da apresentação em duplas, em que cada dupla conversa separadamente das demais, a respeito das características de cada indivíduo, e, em seguida, cada um as expõe para o outro colega (MIRANDA, 2005).

Outras estratégias podem ser utilizadas para impulsionar o entrosamento entre os indivíduos que formam o grupo. Podem ser usados jogos dramáticos, teatro/educação, vivências. O que é importante salientar é que a escolha de algumas estratégias em detrimento de outras será determinada pelas singularidades e interesses comuns que caracterizam e mobilizam esse grupo. Também é relevante ter em mente a necessidade de assegurar espaço para que as contradições possam emergir e serem amplamente discutidas, a fim de favorecer o relacionamento intra e interpessoal, estimulando a criatividade e mobilizando o grupo para vivenciar e transformar positivamente a sua realidade.

Não pretendemos, com esta discussão, sistematizar um modelo de criação e implementação de oficina pedagógica, pois os aspectos aqui mencionados foram explicitados apenas com o intuito de exemplificarmos algumas possibilidades para a constituição do grupo de trabalho. Outras estratégias poderiam ter sido apontadas, mas reiteramos novamente nossa compreensão de que a dinâmica própria do processo grupal é que determina o funcionamento de um grupo, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos que o influenciam. Desse modo, entendemos que cada grupo, com base nos mecanismos que determinam sua formação e funcionamento, se ajustará no sentido de decidir pelo modo sob o qual ressignificará sua prática, por meio da reflexão acerca de suas ações cotidianas e do resgate de sua história.

Referências bibliográficas

- ANDALÓ, C. S. A. *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Agora, 2006.
- CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas aprendendo ensinando direitos humanos*. João Pessoa: Secretaria de Segurança Pública da Paraíba, 1999.
- DAMASCENO, A. R.; SANTOS, L. L. P. Da formação no corredor ao corredor da formação. In: *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 55, p. 19-29, 2004.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 137-152.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LAPASSADE, G. *Grupo, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. In: *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, 227-235, 2002.

_____. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. In: *Psicologia & Sociedade*, v.15, n. 1, 201-21, 2003.

MIRANDA, S. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MOITA, F. M. G. S. C. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO DA ANPED, 29, Caxambu, MG. Anais...Caxambu, MG: ANPED. GT06. 1671, 2005.

MORENO, J. L. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.

_____. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MÜTSCHLE, M. S.; GONSALES FILHO, J. *Oficinas Pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola*. São Paulo: Loyola: 1997.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais inclusivas. In: MANZINI, E. J. (org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000, p. 11-9.

PICHON-RIVIÈRE, H. *O processo grupal*. 39.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RAMOS, E. M. F. Prefácio. In: MÜTSCHLE, M. S.; GONSALES FILHO, J. *Oficinas Pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola*. São Paulo: Loyola: 1997, p. 17.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-17, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. O conhecimento e a produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 41-9, 1995.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9.ed. Campinas/SP: Cortez, 2000.

ZANELLA, A. V.; PEREIRA, R. S. Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção o coletivo. In: *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 105-14, 2001.

ZANELLA, A. V.; LESSA, C. T.; DA ROS, S. Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições e reflexões sobre grupos sociais. In: *Psicologia: Reflexões e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 211-18, 2002.

Sobre os autores

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Graduação em Pedagogia, habilitação em Ensino de Deficientes Visuais e Magistério das Matérias Pedagógicas pela Universidade de São Paulo- USP(1991). Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar(1996). Doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP (2002).

Atualmente é Professor Assistente Doutor e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, necessidades educacionais especiais, deficiência intelectual, políticas públicas e formação de professores. Vice-líder do *Grupo de Pesquisa de Inclusão Social* – GEPIS e coordenadora do *Grupo de Estudos Políticos Pedagógicos sobre Inclusão* – GEPPIS, cadastrado no CNPq.

Claudia Regina Mosca Giroto

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006).

Atualmente é Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília/SP, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Educação e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia educacional, linguagem escrita, interdisciplinariedade saúde-educação, educação inclusiva. Participa, desde 1995, do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma”, certificado pelo CNPq. Membro efetivo do *Grupo de Pesquisa sobre Inclusão Social* – GEPIS, cadastrado no CNPq.

Débora Deliberato

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1985). Mestrado em Letras - Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (1993). Doutorado em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas (2000).

Docente (assistente doutor) do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação suplementar e alternativa, educação especial, formação de profissionais da saúde e da educação no processo inclusivo do deficiente.

Fátima Inês Wolf de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1986). Especialização em Metodologia do Ensino das Séries Iniciais pela Universidade do Vale do Itajaí (1991). Mestrado em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Ensino de deficientes visuais, Recursos didáticos adaptados ao ensino, Adequações curriculares e Tecnologia Assistiva.

Franciane Teixeira de Oliveira

Graduação em Fisioterapia pela Universidade de Marília (2003). Especialista em Intervenção em Neuropediatria pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília (2007).

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília. Atualmente Fisioterapeuta da Prefeitura Municipal de Marília. Tem experiência na área de Fisioterapia e na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Atuando principalmente nos seguintes temas: fisioterapia em neuropediatria, educação especial, tecnologia assistiva e estimulação precoce.

Ligia Maria Presumido Braccialli

Graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de São Carlos (1983). Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2000).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Fisioterapia e na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Atuando principalmente nos seguintes temas: fisioterapia em neuropediatria, educação especial, tecnologia assistiva e estimulação precoce.

Luciana Ramos Baleotti

Graduação em Terapia Ocupacional pelo UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins (1993). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho junto ao curso de Terapia Ocupacional. Tem experiência nas áreas de Terapia Ocupacional e Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, estimulação precoce, deficiente físico, inclusão escolar, e tecnologia assistiva.

Maria Candida Soares Del-Masso

Graduação em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social, da Instituição Toledo de Ensino de Bauru (1980). Especialização em Reabilitação Profissional da área de Aconselhamento em Reabilitação, pela Fundação Educacional de Bauru – atual UNESP (1981). Especialização em Reabilitação Profissional da área de Avaliação Profissional, pela Fundação Educacional de Bauru – atual UNESP (1982). Especialização em Logoterapia Aplicada à Educação, pela Sociedade Brasileira de Logoterapia (1998). Mestrado Rehabilitation Administration Services Program pelo Rehabilitation Institute - Southern Illinois University at Carbondale, USA (1984). Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1993). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000).

Atualmente é Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação Especial e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica Informação e Cognição e da Revista Ciência em Extensão (1679-4605). Tem experiência na área de

Educação, com ênfase em Educação Especial e Reabilitação Profissional. Atua principalmente nas seguintes temáticas: Orientação para o Trabalho, Profissionalização de Deficientes, Inclusão, Envelhecimento Humano, Envelhecimento do Deficiente, Deficiência e Memória. Líder do *Grupo de Pesquisa sobre Inclusão Social* – GEPIS, cadastrado no CNPq.

Mary da Silva Profeta

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1984) com Habilitação em Educação Especial-área da deficiência visual. Especialização em Psicologia da Educação pela UNESP/Marília (1986). Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília (1993). Especialização em Reabilitação em Orientação e Mobilidade pela UNICID/SP(2000). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher com deficiência visual, educação, inclusão social, pessoa com deficiência, sexualidade e deficiência, e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e oficinas didático pedagógicas para pessoas com deficiência visual.

Miguel Claudio Moriel Chacon

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (1983). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (2001).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, família, formação de recursos humanos, inclusão e deficiência.

Regina Keiko Kato Miura

Graduação em Pedagogia-habilitação em Educação Especial-Deficiência Mental e Magistério das Matérias Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987). Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1992). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Aperfeiçoamento em Autismo D M e Problemas Comportamentais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Ensino Inclusivo, Deficiência Intelectual, Programas e Procedimentos de leitura, Habilidades de Manejo em Sala de Aula, Currículo Funcional Natural e Orientação Educacional às Mães.

Rita de Cassia Tiberio Araujo

Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo (1975). Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP, Marília (1993). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, junto ao Curso de Terapia Ocupacional. Tem experiência na área de Terapia Ocupacional e Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Deficiência Física, Educação Especial, Estigma.

Rosimar Bortolini Poker

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988). Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp (1995). Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp (2001).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Educação do aluno com surdez, Desenvolvimento cognitivo da pessoa com surdez, Ensino e aprendizagem.

Rossana Maria Seabra Sade

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1982). Especialização em Curso de Especialização Em Educação Especial pela Universidade Federal do Paraná (1991). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Aperfeiçoamento em Prática de Ensino na Pré Escola pelo Espaço Aberto Assessoria Pedagógica (1985).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Membro de corpo editorial da Internacional Association Of Applied Psychology. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência intelectual e atua na área de saúde mental com crianças e adolescentes.

Sadao Omote

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1971). Mestrado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1980). Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1984). Livre - docência em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (1992). Professor Titular aposentado do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista.

Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, ministrando disciplinas em cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, e professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão, família de deficiente, percepção social, formação de professores e formação de pesquisadores e produção de conhecimento. Líder do grupo de pesquisa *Diferença, desvio e estigma*, certificado pelo CNPq.

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Coordena atualmente um curso de extensão de ensino de LIBRAS a distância em parceria SEESP/ MEC. Tem experiência na área de Educação Especial, com ênfase relacionados a educação do surdo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, linguagem e surdez, ensino da língua de sinais, formação continuada e educação a distância.

Simone Ghedini Costa Milanez

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1993). Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Doutorado em Ciências Biológicas (Genética) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002).

Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência intelectual, deficiência auditiva e síndromes genéticas.

Sobre o livro

Formato 16x23 cm

Tipologia Minion 10.5pt (texto)
Janson Text (títulos)

Papel Polén Soft 80g/m² (miolo)
Cartão triplex 250g/m² (capa)

Projeto Gráfico Canal 6 Projetos Editoriais
www.canal6.com.br

Diagramação Daniel Razabone
Marcelo Canal

Impressão e
Acabamento:



viena
gráfica
editora

T: (14) 3332.1155



PRESERVE A
NATUREZA



IMPRESSO EM
PAPEL RECICLÁVEL

Editora Associada à:



Câmara Brasileira do Livro



6



É com muito entusiasmo que apresentamos o livro *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. Ele é produto de material organizado pelos docentes do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, campus de Marília, para um curso de especialização de Formação de Professores em Educação Especial, oferecido para os professores da rede municipal de ensino do município de São Paulo.

O Departamento de Educação Especial tem uma longa história, na produção científica em Educação Especial, bem como uma ação política e educacional junto a pessoas com deficiência. Sua trajetória de mais de trinta anos de atuação e compromisso com a área de Educação Especial lhe permitiu construir uma marca de respeitabilidade e seriedade. Sua abordagem focada na construção social da deficiência pode influenciar de modo significativo o pensamento nacional, seja através da formação de professores em curso de graduação, seja através da formação de pesquisadores, a partir da linha de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação.

O caráter interdisciplinar da formação departamental impulsionou a análise da deficiência, em suas múltiplas dimensões - bio-psico-social - mas, ao mesmo tempo, o vínculo com a educação exigiu que essas reflexões se apresentassem fincadas fortemente no compromisso com os processos educativos, em diferentes âmbitos: na escola, nas instituições, nos serviços de apoio, na comunidade, na profissionalização, em hospitais e, inclusive, na família.

Fruto do acúmulo de muitas reflexões, realizadas em diferentes instâncias, de caráter interdisciplinar, reunindo pesquisadores da área da Pedagogia, da Psicologia, da Fisioterapia, da Terapia Ocupacional, da Fonoaudiologia, da Genética e do Serviço Social, traz diferentes luzes na interpretação da condição da deficiência e da inclusão escolar. Os capítulos reafirmam a opção pela inclusão escolar, mas o fazem sem negar a educação especial e suas contribuições inquestionáveis, para que possamos combater a exclusão oculta que vem ocorrendo internamente na escola, quando são desconsideradas as necessidades específicas daqueles estudantes com deficiência.

ISBN: 978-85-98605-53-1



9 788598 176208

ISBN: 978-85-98605-57-9



9 788598 605579