



FACULDADE DE CONCHAS (FACON)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO

**Curso de Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Transtorno
Global do Desenvolvimento**

RAQUEL OLIVEIRA KONDA

A CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO

Na atualidade surge um novo paradigma para as escolas e para a educação inclusiva. Este artigo mostra a importância de colocar todas as crianças dentro da escola e trabalhar com elas uma educação de qualidade. O objetivo desse estudo é demonstrar a importância da escola inclusiva e da inclusão do aluno. Apontar a necessidade de as escolas mudarem o foco da educação que praticam. A metodologia está calcada na pesquisa bibliográfica de autores que enfatizam a importância da escola se abrir para as crianças com necessidades especiais e, praticar uma real inclusão. Em quatro capítulos se demonstra que a educação especial incorpora princípios de uma pedagogia forte e atual. Ela beneficia a todos os alunos matriculados na escola e favorece a criança com necessidades especiais, pois ela aprende e amplia seu letramento. Com esse procedimento garante melhor rendimento escolar para as crianças envolvidas com o processo escolar. Portanto, esse estudo pretende auxiliar o professor em sua nova tarefa de praticar a inclusão para todos e, favorecer as escolas inclusivas que acreditam na inclusão com qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Inclusiva. Pedagogia. Educação. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho é feito um estudo da escola inclusiva, abordando a questão da inclusão das crianças com necessidades especiais, na atualidade. Ele demonstra que há um novo pensar em educação especial, surgindo uma orientação clara sobre a forma de incluir as crianças portadoras de necessidades especiais na sociedade. Com essa mudança de perspectiva, a área educacional é chamada a praticar uma inclusão que favoreça a todos os atores envolvidos com a escola. Por isso, o objetivo desse estudo é demonstrar a importância da escola inclusiva. Busca apontar a necessidade de as escolas mudarem o foco da educação que praticam. A metodologia se assenta na pesquisa bibliográfica de autores que enfatizam a importância da escola se abrir para as crianças portadoras de necessidades especiais, receber a família e com ela trabalhar em conjunto. No primeiro capítulo o estudo mostra como a escola inclusiva, é desafiada a dar uma resposta coerente, aos desafios da aceitação de todas as crianças em seu interior. Essa ação busca superar a evasão e a repetência existente nos modelos convencionais de educação e tem como linha mestra a inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais. Os demais capítulos, demonstram que a inclusão tem como foco derrubar preconceitos e buscar qualidade de ensino para todos. Para isso há um enfoque no papel da escola em potencializar a inserção do aluno portador de necessidades especiais. Assim, enfatiza-se o que é esperado da escola, sua dificuldade em lidar com os alunos com necessidades especiais. O terceiro capítulo busca estabelecer uma ponte com a família e a escola, na certeza que a responsabilidade de uma é complementar à da outra. No quarto capítulo se aborda a questão do letramento também dos alunos especiais. Este estudo é voltado para professores de educação especial e para docentes de salas de inclusão no ensino fundamental.

2 DESENVOLVIMENTO: A ESCOLA E SEU COMPROMISSO EDUCACIONAL

A base de construção do conhecimento acadêmico está centrada na escola, pois é ela que trabalha com o saber universal, produzido e reproduzido. Traduzindo-o de forma que ele possa ser recebido e assimilado como saber particular, a escola amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural. Auxiliando o aluno a superar o senso comum, a escola deve estimular a criança na apreensão de um fenômeno, ou de um objeto, para que seja capaz de distinguir o que estuda, daquilo que já sabe, nas diferentes áreas do conhecimento.

Na escola a construção do conhecimento é predefinida, intencional e deliberada, pois alunos e professores têm objetivos escolares explícitos que devem ser alcançados. Sendo protagonistas dessa ação possuem metas que se convertem em ações. Elas devem acontecer durante um ano letivo, ser planejadas numa aula, num bimestre, ou semestre, dependendo enfim, de ações sistematizadas para atingir o objetivo determinado.

A escola é ainda a instituição formal que detém a responsabilidade da passagem da vida particular e familiar da criança para o domínio público, por isso possui uma função social reguladora e formativa para todos os alunos. O conhecimento nela produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos, aos quais os alunos têm de estar identificados. Ainda que a escola seja “liberal” e descarte modelos totalizadores e coercitivos de ensino e de gestão, sua função social deve ser considerada e respeitada. É a escola e seus gestores e professores que têm o compromisso de trabalhar a favor das mudanças sociais, aprimorando as relações entre as pessoas. Tendo sempre presente à necessidade de implantar nos alunos o respeito e o cuidado com o mundo físico e com os bens culturais que existem.

2.1 A sociedade impõe à escola a formação da igualdade

Nos anos 70 e 80, muitas críticas foram feitas, à instituição escola ocorrendo manifestações no mundo, todo. Elas mostravam que a maneira como a

escola se organizava ajudava na manutenção e reprodução das desigualdades sociais, que a escola era elitista e padronizada. De acordo com Paro (1999, p.78), as críticas eram destinadas ao modelo pedagógico que vigorava no Brasil, que, segundo o autor, “se pretendia como universal”. Nesse sentido, a escola se organizava em ações pedagógicas em torno de uma “igualdade formal” e Paro, (1999, p. 79), enfatiza, principalmente “sua constituição em classes com turmas homogêneas, obedecendo a um mesmo programa, a ser desenvolvido num tempo pré-determinado”. Mostrando que nessas classes os conteúdos eram oferecidos da mesma forma, a todos os alunos, ele acusava a escola de praticar um ensino engessado, para todos, e demonstrava que, na realidade, a instituição era altamente excludente pela modalidade de ensino que oferecia.

Para Mantoan (1999, p. 74), o tipo de escola, e de modalidade de ensino que ainda hoje vigora no Brasil “não mostra nenhuma sensibilidade para com a natureza biológica, psicológica, sociocultural e econômica dos alunos que a procuram”. Nesse contexto, Freire (2002) conclui que a escola contribui para o fracasso escolar do aluno e delega à sua família a responsabilidade por esse fracasso. Também Coll e Palácios (2000, p.188) demonstram que permeou o interior da escola a “teoria do dom ou das aptidões e a teoria da carência cultural”. Nessa teoria se acentuavam as ideias sobre a desigualdade existente na sociedade e também se eximia a escola das suas responsabilidades com a formação dos alunos. Essa visão se amplia quando se percebe que:

(...) A escola tem o poder de fabricar “hierarquias de excelência”. Por um lado, essas hierarquias refletem as representações de êxito e de excelência socialmente construídas e partilhadas. Por outro, resultam de uma relativa autonomia da escola para determinar suas exigências de um desempenho do aluno. PERRENOUD (2000, p. 168)

É através dessas hierarquias de excelência que a escola procede à classificação e julgamento de seu aluno, declarando seu êxito ou seu fracasso, algo que para Perrenoud ainda acontece na atualidade. Embora a escola esteja sofrendo a crise global, em que velhos paradigmas de modernidade são contestados (como a existência de um conhecimento estático que cabe ao professor transmitir ao seu aluno), ele explica que estes mesmos conhecimentos estão passando por uma reinterpretção, mas a postura docente e a forma de tratá-los precisam ser inovadas.

Mantoan (1999, p. 78) afirma que já não se pensa e nem mesmo se ensina como antigamente, pois as ideias se cruzam formando sistemas em formas de novas competências. A autora explica que essa “rede que integra saber e agir” invadiu as escolas envolvendo todo o sistema escolar, do ensino fundamental ao terceiro grau, e professores e alunos precisam ensinar e aprender, vivenciando essa nova experiência. Com isso, as mudanças ocorrem e as instituições enfrentam o que Mantoan denomina de “crise do conhecimento”, porém não sabe como enfrentar essa nova realidade.

Perrenoud (2000, p. 200) explica que no interior dessas análises críticas é gerada a ideia de uma “pedagogia diferenciada”. Para o autor, essa pedagogia teria o objetivo de oferecer a todos os alunos os meios de aprender e se formar, independentemente de suas origens sociais, seus recursos culturais ou econômicos. Este autor afirma que, essa pedagogia supõe mudanças profundas na cultura escolar instituída e, para atender essas diferenças de aprendizagens, seria importante construir um novo contrato didático, com uma forte relação de confiança entre o professor e o aluno, resgatando tanto o ofício do professor como também o ofício do aluno. A ação docente e do aluno ao tratar o contrato didático daria a forma de incluir as crianças com dificuldades de aprendizado e favoreceria o surgimento da real escola inclusiva, trabalhando a pedagogia das diferenças.

Nessa situação, a “pedagogia das diferenças” abre no interior das escolas um espaço importante para romper com a lógica da massificação existente na organização formal dessas instituições, que vigora ainda hoje (turma e classe seriada). Para Perrenoud (2000) a nova configuração da escola inclusiva, pressupõe agrupamentos alternativos, planejamentos diferenciados onde ela possa atender às diferenças individuais. Para isso precisa acentuar ações onde vigore uma prática de ensinar que estimule a socialização, o tratamento da informação, debates. Eles fazem surgir “espaços multiculturais” ou espaços diversificados que, de fato, atendem às diferenças existentes no interior da sala ou da escola.

A socialização, a mudança nas escolas, nas classes e nos espaços culturais precisava de leis que favorecessem a inclusão e que colocassem um paradeiro na segregação que havia às crianças cujos pais impunham à escola seu recebimento, ainda que fossem consideradas “diferentes”. Assim, para que a escola inclusiva se tornasse uma exigência, dentro de parâmetros ordenados por órgãos

oficiais surgiram as primeiras leis que favoreciam a inclusão das crianças na rede pública e particular de ensino.

3 AS LEIS CRIADAS FAVORECEM A INCLUSÃO

Crianças com necessidades especiais sempre existiram, porém, as formas como elas foram atendidas, pela sociedade, variou conforme o momento histórico em que viveram. Na Antiguidade, as crianças que nasciam aleijadas ou com retardo mental eram vistas como castigo dos deuses e sumariamente mortas. Mais tarde elas foram segregadas em conventos e instituições ou fechadas em suas casas. O século XX, porém, com seus avanços tecnológicos e com as revoluções sociais que aconteceram trouxe uma nova esperança para as pessoas que apresentavam necessidades especiais. No Brasil surgiram também leis específicas que vieram beneficiar e incluir as crianças com necessidades especiais, na escola, no trabalho e na sociedade.

3.1 A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Apesar das constituições brasileiras anteriores a 1988, abordarem a educação em seus artigos, foi na Constituição Federal de 1988, que a atenção às pessoas com necessidades especiais ficou mais acentuada. Na Constituição Federal de 1988, os artigos 205 (igualdade de condições para todos) e artigo 214 (quando indica que o Plano Nacional de Educação – PNE estará cuidando da educação em todos os níveis e modalidades) mostravam a preocupação com a educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua situação física, seu credo ou sua situação social. Com isso, se favorecia também ao portador de necessidades especiais e surgia um mecanismo para inclusão de todos na escola regular.

Na década de 80, surgiram às primeiras leis específicas sobre o assunto da inclusão, quando a Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, especificamente, abordou a necessidade da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência na escola regular. Com essas primeiras colocações foram dadas a

diretriz inicial para se integrar a criança em um universo maior que é a escola. Esse preceito se tornou meta nacional obrigatória a partir da Lei nº 11.274/2006. A lei favoreceu, de forma ampla a inclusão da população menos favorecida, pois enquanto a classe mais abastada iniciava o filho na escola desde os seus mais tenros anos, a classe trabalhadora não tinha esse compromisso com a infância.

A Constituição de 88 dedicava um capítulo à educação e abriu caminho para a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN). Essa lei propunha um ensino de nove anos, indicando que as crianças deveriam entrar no primeiro ano do ensino fundamental com seis anos. Iniciava ali uma atenção decisiva à criança, como forma de superar as contradições que a infância experimentava na sociedade contemporânea.

Surgindo na década de 90 a LDB, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, fez uma menção muito forte e incisiva sobre a inclusão. Essa Lei estabeleceu diretrizes para que a inclusão começasse com ações pontuais na escola e na sociedade, inclusive com uma avaliação diferenciada para as pessoas que apresentavam dificuldades de apreensão do conhecimento.

Assim, a LDBEN (Lei 9394/96) em seu artigo 8º consigna:

(...) As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: III- flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumentados conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola respeitado a frequência obrigatória. LDBEN nº 9394/96

Nesse sentido, para Mantoan (2004) toda avaliação da aprendizagem pressupõe, uma dimensão social, envolvendo as questões de *status*, de expectativas, e também os modelos sociais gerados pela sociedade, e consagrados pela mídia. Esses são aspectos que são inculcados nas pessoas e a escola precisa estar atenta para não ferir suscetibilidades de seus alunos que não se enquadram no padrão considerado “normal”. Por outro lado, essa autora afirma que há uma dimensão pessoal, íntima da pessoa que precisa ser preservada, por isso, é importante, não apenas saber, mas atender, integralmente, essas e outras leis e decretos que favorecem a inclusão, agora vista como direito inalienável da pessoa.

O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entretanto, é essencial que se indique que no Brasil, uma atenção mais aprimorada com a criança com necessidades especiais só começou a despontar após a Declaração de Salamanca em 1994. (Unesco, 1994).

Na Convenção de Salamanca que foi realizada na Espanha e, contou com a presença de mais de 940 países o governo brasileiro se comprometeu, juntamente com vários outros governos do mundo, a promover a inclusão. Entretanto, Mittler (2004) afirma que, apesar da Constituição Federal, da LDB e da Declaração de Salamanca, a chegada das crianças com necessidades especiais às escolas públicas ocorreu com muitos dilemas e obstáculos que dificultavam a inclusão. Mittler (2004) aponta que ainda na atualidade, muitos docentes não aceitam de bom grado alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Ele explica que qualquer política de inclusão precisa se assentar na firme certeza que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares, seja acolhida por seus professores e colegas. Esse autor indica que é essencial que os envolvidos diretamente com a inclusão do aluno, que são os professores, pais e sociedade entendam que os obstáculos à inclusão estão condensados na escola, na sociedade e não na criança.

Para que haja inclusão, segundo Mittler (2004) é preciso haver uma reorganização fundamental das escolas e das salas regulares para que as Unidades Escolares e os professores possam desta forma atender uma maior diversidade de ações as crianças da comunidade. Para o autor, a inclusão envolve mudanças em diferentes níveis:

(...) Todas as crianças devem estar frequentando a escola, na sala regular e com o devido apoio; todas as escolas devem reestruturar seu programa de ensino, sua pedagogia, avaliação e sistema de agrupamento para garantir acesso e sucesso a todas as crianças da comunidade; todos os professores devem aceitar a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças, recebendo treinamento contínuo, tendo o apoio do diretor, do corpo administrativo da escola, de seus colegas e da comunidade. (MITTLER, 2004, p. 54)

Outros fundamentos legais específicos à criança com necessidades especiais, que asseguraram as conquistas das legislações anteriores são: a Lei nº 10.098/2000 também denominada Lei de Acessibilidade. Essa lei promove a acessibilidade nos sistemas de comunicação e a sinalização nos diferentes segmentos sociais, para que todos os indivíduos possam ter livre acesso a todos os locais onde desejam. Ela regulamenta transformações necessárias nas Unidades Escolares como: rampas de acesso, corrimões, banheiros especiais, piso podotáteis, sinais luminosos para surdos, letreiros e sinalizações, entre outros.

Assim, entendendo que LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei 9394/96 foi promulgada há mais de doze anos, e que hoje a existência das crianças especiais é uma forte realidade, tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas é preciso uma ação mais vigorosa por parte dos integrantes da Unidade Escola para favorecer a inclusão. Em sociedade, essa ação é facilitada pela forma como os órgãos de comunicação se incumbem de esclarecer as pessoas quanto aos seus direitos em relação ao atendimento de suas peculiaridades na questão da saúde e na rede escolar.

No entanto, de acordo com Mantoan (2004) ainda surgem dificuldades em promover a inclusão dessas crianças porque as escolas assentam sua organização na padronização dos programas de ensino. O currículo utilizado pelas escolas, segundo Paro (1999) é engessado e favorece aos alunos com maior potencial ou que são oriundos das classes mais abastecidas, esquecendo-se, legisladores, professores e gestores, que cotidianamente a escola é exposta através da falta de cuidado com os casos de inclusão. Por isso, há urgência em se analisar práticas inclusivas em um currículo alternativo.

3.2. As práticas inclusivas favorecem o currículo alternativo

Há uma crença generalizada que existe um currículo formal e programas a serem desenvolvidos em cada série e ano de estudo De acordo com Paro (1999) esse entendimento, faz com que a questão da aprendizagem fique desde o início, centrada em quem aprende, e em quem não aprende. Para esse autor, diferente de estar com dificuldade, muitas vezes, a criança com necessidade especial, manifesta

um problema, um comprometimento na sua saúde e a família, a escola e o professor não sabe como lidar com ele. Portanto, Paro (1999, p.68) demonstra que é de suma importância que “se determine que tipo de homem se queira formar, com estudos das metas, objetivos, e real missão a que a escola se propõe durante o ano letivo”. Toda essa discussão está centrada no Currículo que será determinado por estudos realizados pelos integrantes da escola. Embora a sua elaboração seja de competência da Unidade Escolar é preciso atentar para as determinações emanadas dos órgãos responsáveis do sistema educacional. Além disso, ao se trabalhar em busca de uma escola ideal há necessidade de um planejamento conjunto e com real participação dos demais envolvidos.

Neste contexto pais, professores, gestores e funcionários buscam as formas de implantar as decisões que são tomadas no Projeto Pedagógico. Dentro do espírito da Lei de Diretrizes e Bases é preciso pensar na discussão do Projeto Pedagógico, pois não há uma escola ideal sem o atendimento ao artigo 12 da Lei no. 9394/96 (L.D.B.). Esse artigo determina que os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica. Na sequência, ainda, a lei indica que os docentes devem participar do processo, para que possam colocá-lo em prática, respeitando suas diretrizes.

E, mais:

(...). Essa unidade, porém, precisa contemplar a totalidade do ato educativo. Assim, o projeto pedagógico deve conter filosofia e princípios de trabalho da escola, em sintonia com a educação nacional, objetivos, metas, estrutura organizacional; infraestrutura física, currículo, e tempo escolar; métodos e técnicas de ensino; mecanismos, instrumentos e processos de capacitação de seu pessoal, os meios e recursos pedagógicos e financeiros. CASTRO NEVES (1995, p.121).

A legislação favorece a verdadeira democracia e a autonomia em prol de uma escola de qualidade. Isso porque autonomia deve ser vista como uma possibilidade e também uma capacidade de a escola elaborar e criar um projeto pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade. Percebe-se, conforme afirma Paro (1999, p.70) que é imprescindível que a população carente, que os migrantes e imigrantes, que os grupos minoritários, usuários desta escola, rompam as suas barreiras naturais unindo-se com as demais classes sociais para uma

transformação efetiva não só na escola, mas também de toda sociedade, para que a que a democracia se faça presente no cotidiano do ser humano.

A escola recebe geralmente um currículo formal formado por documentos emanados das diretrizes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dos Conselhos de Educação, dos PCNs, enfim dos órgãos governamentais.

Compreende-se a necessidade de buscar um novo currículo para a escola através do qual se possa interagir com o currículo formal proposto pelos órgãos normativos oficiais, pois “a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola” (PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p.30).

Na educação inclusiva também o conhecimento se entrelaça como uma rede em uma multidisciplinaridade que oferece condições das pessoas exporem de forma democrática suas opiniões para os demais sujeitos da educação. Esta rede de conhecimentos transforma os indivíduos que a ela estão ligados.

Na concepção crítica que se instala, segundo Coll (1999) o currículo é entendido como uma cultura real fornecida por um conjunto de processos, que definem as decisões acerca do que é importante e o que se irá fazer no plano educacional. Ele envolve as tarefas acadêmicas que serão desenvolvidas, a maneira como será arrumado cada espaço dentro da sala de aula, os conteúdos necessários para que se estabeleça um vínculo real com o que ocorre extramuros. Além disso, Coll (1999) enfatiza dentro dessa ideia a forma como serão configuradas as relações grupais, como serão utilizados os materiais e como ocorrerá a avaliação, a que ela servirá e o que se quer saber.

Todos esses critérios estarão definidos na Proposta Curricular, um documento que é feito no planejamento e que engloba os envolvidos no processo educacional: pais, alunos, professores, gestores, comunidade e funcionários.

A organização curricular é, pois, a estrutura formal imposta pelos órgãos normativos que estabelece um desenho semelhante para todas as escolas em seus níveis de ensino. Há uma periodização do tempo escolar a ser cumprido onde se busca integração dos conteúdos de um mesmo período, ou por períodos subsequentes. Para cada unidade curricular são propostos os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e a forma de avaliação.

Para Coll (1999) ainda hoje essas decisões são tomadas por especialistas e implicam (ainda que de maneira distorcida, e numa tentativa de domesticação) em uma forma de entender a sociedade, a escola e o conhecimento. Entende-se que a escola tem como princípio a socialização do conhecimento elaborado pela sociedade, levando à construção de novos saberes.

Isso implica, quando se observa o lado técnico na criação de conteúdos e técnicas que se garanta a apreensão do saber pelos homens através da atuação destes mesmos homens, no sentido de descobrir, inventar, criar, transformando assim o meio. Estes conteúdos e técnicas não são elementos neutros. Eles existem, são selecionados e transmitidos em função do interesse existente na sociedade. Nisso, se conhece o papel político da educação, pois, a escola sempre se posiciona na correlação de forças da sociedade a que pertence.

A escola está sempre a serviço da classe dominante e transmite sua ideologia tendo se tornado um lugar privilegiado, de inculcação ideológica. Neste sentido seu trabalho não é nem eficiente e nem eficaz. O professor tem um papel a cumprir neste espaço. Os caminhos para transformação de seu fazer pedagógico passam pelas dimensões da competência que o professor.

No entanto, o currículo formal precisa, em vez de preservar uma experiência escolar, dialogar com as redes que se estabelecem dentro da escola, porque nos ambientes escolares existem diferentes maneiras de viver que são experimentadas pelas pessoas. Nelas estão contidas as experiências pessoais que vão interferir com o conhecimento imposto. Além disso, a prática diária deve estar subordinada aos materiais curriculares pré-estabelecidos aonde professores e alunos vão interferindo e mudando o contexto através das suas atividades práticas.

A conformação aceita vai dar um colorido novo e uma nova costura ao pano social, o que torna possível a formação de novas redes sociais. Neste processo dinâmico se formarão as redes de poder, o saber, o fazer que propicie nova formação curricular e por isso mesmo, uma mudança nos paradigmas de ensino.

Por isso, Mantoan (2004) alerta que toda ação de mudança de paradigmas, voltada para a inclusão, precisa se iniciar assentada em um diagnóstico bem feito e bem elaborado. Ela acrescenta que o objetivo da avaliação do indivíduo deve ir além da identificação das dificuldades da criança de modo individual, ela

deve incluir a avaliação dos obstáculos que se formam à inclusão dessa criança no ambiente e na escola, incluindo um plano de ação para que todos possam trabalhar com essas crianças. Esse plano de ação, muitas vezes é denominado de currículo alternativo e ajuda na inserção do indivíduo com necessidades especiais (mental ou física) na sociedade. Ele é reconhecido através de boas escolas que praticam práticas inclusivas, e, quando há um vínculo estreito entre a escola especial e a escola tradicional, os professores da escola especial transmitem suas práticas ao professor e facilitam a adaptação do currículo apropriado ao aluno.

Essa autora explica que nas escolas atuais existe um currículo que foi elaborado por órgãos centrais do sistema de ensino para atender um aluno idealizado. Ele está centrado em um projeto escolar que premia o mérito e busca criar no interior das Unidades Escolares um ambiente homogeneizado, equiparando as diversas crianças. Com essa configuração, segundo Mantoan (2004) o que a escola cria é prática efetiva de exclusão. Os cuidados com os alunos com dificuldade de aprendizagem levam à definição de processos compensatórios e de normalização dos estudos. Entretanto, Mantoan explica que isso é feito apenas para oferecer à sociedade uma aparência de normal, de escola que está preocupada com o desenvolvimento dos seus alunos. Além disso, essa autora explica que essas escolas estão proclamando seu poder e propondo, em bases sutilmente, elaboradas e selecionadas, uma forma de eleger a identidade que elas consideram “normal”.

Assim Mantoan (2004) afirma que é em defesa dessa identidade que a escola atual seleciona e regula suas práticas educativas, referendando a retenção e a promoção de seus alunos. Essas escolas desconsideram o fato que as pessoas são diferentes dentro e fora da escola. A autora afirma que, é preciso o indivíduo se basear sempre nesse direito de ser diferente para ser reconhecido e valorizado. Para ela, conviver reconhecendo e valorizando as diferenças se constitui em uma experiência essencial para o indivíduo crescer como pessoa, sendo que, ela entende que é preciso definir, para a escola e na escola, a diferença de estar com o outro e estar junto ao outro.

Segundo Stainback (1992) as escolas que, realmente, buscam acolher a diversidade estão atentas a atender as necessidades crescentes dos alunos e buscam criar um currículo de habilidades sociais que possibilitem aos alunos enfrentar os problemas que surgem nas aulas. Isso os auxilia na superação dos preconceitos instilados pela sociedade. Neste contexto, para esse autor, a cultura

escolar nas escolas inclusivas se baseia em princípios de igualdade, justiça e imparcialidade para todos.

Para Stainback (1992), uma escola inclusiva é aquela onde os alunos são reconhecidos, valorizados e respeitados, cujo currículo e metodologia estão centrados em cuidar de tudo o que é ensinado, assim como da maneira como é transmitido e onde se desmistifica o preconceito que envolve os portadores de necessidades especiais. A compreensão e o entendimento da superação de preconceito não significam, segundo Mantoan (2004) que a criança não possua alguma síndrome. Esses sentimentos de pertença fazem com que ela, ao se aceitar diferente e, ao ser aceita como tal, supere a segregação e atuando na exploração de seus limites procure encontrar um potencial que possui, mas que não utiliza.

Conforme Stainback (1992) uma pessoa que apresenta limitação, ou tem uma necessidade especial, deve necessariamente ser vista a partir de suas evidências, e de tudo aquilo que possibilitará a ela descobrir e acreditar em suas qualidades e habilidades, pois assim será capaz de realizar ações que a conduzam à auto realização e à solução de suas dificuldades. Esse autor afirma que muitas vezes é essencial que a criança frequente uma escola especial, onde sua fragilidade ou a síndrome que apresenta recebe um tratamento e atendimentos específicos. Assim Mantoan (2004) enfatiza:

(...) Acredito, portanto, que todo o empenho deverá ser dirigido no sentido de integrar ao sistema escolar regular normal a maior parte das crianças; mas me parece que uma parcela significativa de indivíduos portadores de deficiências terá melhores oportunidades de aprendizado e de desenvolver de forma otimizada seu potencial em uma situação de aprendizado diversa daquela que nosso sistema educacional regular pode oferecer-lhes nos dias de hoje. (MANTOAN, 2004 p. 67)

Entende-se que a escola atual, para prover uma integração com qualidade precisa aceitar o fato que em alguns casos específicos é melhor que a criança com necessidades especiais possa contar com atenção especializada ao invés de estar em uma classe comum com professora e alunos que não sabem como proceder com ela. Mantoan (2004) explica que esse processo ocorre sem mal-entendido, desde que haja um empenho por parte do educador em estar com a família e a escola, clarificando os conceitos relativos à potencialidade da criança e

mostrando aos mesmos os esforços necessários para sua socialização e a ação pedagógica escolhida.

A ação pedagógica é abrangente, segundo Stainback (1992) quando evita ficar apenas no estágio orgânico da deficiência. Esse autor demonstra que é essencial observar a importância e relevância dos aspectos socioculturais na formação e funcionamento da parte psíquica da criança. Ele ainda explica que a escola precisa atingir ângulos que permitirão um melhor entendimento entre pais, criança, e os demais membros da Unidade Escolar; Para Tiba (1996) quando a escola procede assim, ela possibilita uma intervenção mais efetiva, com significados melhores e duradouros na formação da criança. Com essa perspectiva, a escola ensina a criança com necessidades especiais a vencer os desafios que se apresentarem nas tarefas diárias e principalmente, consolida essas conquistas. Para Tiba, (1996, p. 110): “Um profissional não pode definir um único tipo de postura perante as diferentes classes, idades e níveis sócio-econômico-culturais”.

Com isto, Tiba (1996) afirma que a escola e o professor devem olhar seu aluno além das condutas psicopatológicas que necessitam de medidas terapêuticas, ou que podem eventualmente precisar de psicoterapia. A principal questão que se impõe para o trabalho do professor é que tipo de atendimento deve ser oferecido às crianças que necessitam de uma atenção especial. O cuidado e a atenção devem ser eficientes para que ela seja produtiva em seu ambiente, e seja aceita, e principalmente, possa fazer parte do mundo social e cada vez mais se integre a ele. Stainback (1992) demonstra que, para o professor poder agir de forma diferenciada dos demais professores, devido a peculiaridades de sua sala de aula, ele precisa contar com a flexibilidade curricular.

De acordo com Mantoan (2004) as medidas pedagógicas representam a única abordagem possível para uma criança que parece estar sempre a se organizar em torno de sua deficiência. A organização da criança depende da força do modelo de inclusão oferecido. Essa autora considera que para o professor poder agir com certeza em suas ações, ele precisa ter o conhecimento das bases teóricas do currículo, diferenciar práticas tradicionais de ações sócio construtivistas em sua sala de aula, contar com apoio de pessoas com conhecimento em conceitos socioconstrutivistas.

Para Mantoan (2004) os conceitos sócios construtivistas têm demonstrado que a criança que se mantém em um estado de isolamento social não desenvolve as

suas funções sociais. Ela necessita estabelecer interações sociais, de preferência com um profissional especializado para isso. Desta maneira, essa interação assume formas diversificadas em sala de aula como o ensino interativo, a aprendizagem cooperativa e outras modalidades onde o professor esteja atento às parcerias produtivas que pode estabelecer.

Em relação à criança que apresenta necessidades especiais, essa autora explica que os objetivos de toda ação devem contemplar o aprofundamento de questões teórico-metodológicas envolvendo a aprendizagem dos mesmos. Por isso, Sassaki (1997) também afirma que as ações propostas pela escola devem contribuir para a inclusão escolar e social desses alunos buscando superar mitos ou preconceitos. Ele demonstra que para os alunos com necessidades especiais o princípio mais importante do sócio-construtivismo é seu direito e sua necessidade de participar, de ser considerado um membro ativo no interior de sua comunidade, o que deve ser conseguido através da plena inclusão desses alunos.

Por isso, Fernandes (2007) considera que escola enquanto organização instituída é uma mantenedora de situações de discriminação social. Para ela, a exclusão se mostra mais forte sobre as crianças que apresentam uma dificuldade de aprendizagem, ou que possuem deficiência mental, pois muito pouco é mudado no currículo para atender uma criança com necessidades especiais. A falta de opções acarreta fracasso e,

(...) O fracasso escolar pode ser entendido, por duas ordens de causalidade; uma interna à estrutura familiar, que diz respeito ao individual e outra externa, ligada à qualidade de estímulos do meio, à escola e a aspectos sociais da aprendizagem. CAMPOS (1999, p. 213)

Quando o diagnóstico feito pelo professor, sobre o desempenho da criança é levado ao conhecimento dos pais, e da própria criança ele se transforma em um meio de rotulação, para esse autor. Por isso, ele afirma que o diagnóstico feito na escola visa apenas explicitar as condições de aprendizagem do indivíduo, identificando suas áreas de competência e de dificuldades e deve ser utilizado para auxiliar a criança.

Campos (1999) indica que a ênfase dada aos aspectos deficitários que os alunos apresentam leva o professor a negligenciar a inclusão fazendo uso de outros recursos de análise ou sem buscar um estudo mais aprofundado, como ouvir a

opinião de outros docentes, que ao ministrar disciplinas diversas, podem emitir um juízo diferente, ou mais abalizado sobre a criança. Esse autor mostra que muitas vezes, esta previsão ou diagnóstico, colabora para que uma informação, malfeita ou emitida sem maiores critérios acompanhe o aluno pela vida a fora, com uma carga de preconceito letal. Nesse sentido,

(...) Em relação à escola, deve-se observar a metodologia usada, o uso de sanções ou castigos e prêmios, e a coerência entre o ensino proposto e a etapa de desenvolvimento da criança. Outro nível de análise importante é o da ideologia subjacente às relações interpessoais e aos programas escolares, o autoritarismo e a violência existente no sistema educacional, o próprio vínculo do professor com a aprendizagem e seu prazer em ensinar. CAMPOS (1999, p. 213)

Na ótica desse autor, que a escola mais pratica é a exclusão social, portanto, para ele a educação escolar se estrutura e se consolida, seguindo os princípios da não exclusão quando a escola considera as experiências socioculturais dos alunos, seus saberes e as práticas familiares. A inclusão escolar será, pois, decorrente de uma educação acolhedora onde se fundem as modalidades de ensino especial e regular.

No entanto, Stainback (1992) demonstra que hoje é preciso considerar que a inclusão dos alunos é um processo baseado na declaração dos direitos humanos e fundamentado no princípio de igualdade e na constituição da cidadania.

Para Campos (1999) os princípios da inclusão se aplicam não somente aos alunos com deficiência, mas também àqueles que se encontra em situações que envolvem risco, de qualquer ordem. Para ele, a escola inclusiva é aquela direcionada para todos, uma vez que, esse autor afirma que a sociedade atual não permite que ninguém se omita no trato aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para Mantoan (2004) as questões desafiadoras colocadas para as escolas e para os professores estão centradas em não permitir que nenhum aluno se isole que não seja avaliado de forma excludente. Mantoan (2004) demonstra que o professor em seu trabalho precisa multiplicar de tal forma as suas ações que todos seus alunos consigam ver respeitadas suas diferenças e ter sucesso na aprendizagem.

Também Mazzota (2004) entende que, o conjunto de orientações legais que regulamentam o Currículo coloca as exigências e diretrizes para se entender o

que é a necessidade especial e, demonstra que as necessidades educacionais dos alunos devem ser atendidas em escolas, de preferência regulares. Em seguida especifica que as Unidades Escolares devem receber um assessoramento técnico para cumprir as exigências elaboradas nas leis, decretos e pareceres. Demonstra também que,

(...) As metas estabelecidas pela educação especial se centram em elaborar padrões mínimos nacionais de infraestrutura, incluindo adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais. MAZZOTA (2004 p. 12).

Essa autora propõe reflexões sobre a legislação para se descobrir onde ela, de fato, viabiliza a prática inclusiva e onde há necessidade de uma melhor adequação. Também demonstra que após a LDBEN Lei 9394/96 é dado um destaque à questão da flexibilidade curricular e que esse avanço pressupõe que aconteçam as mudanças necessárias para uma real adaptação do currículo em âmbito escolar. Ainda conforme Mazzota (2004) são essas diretrizes legais que mostram como as escolas devem se aparelhar para atender as crianças com necessidades especiais. Elas indicam que a forma de condução das disciplinas deve ser revista, as diretrizes dos planos políticos precisam ser ampliadas e solicitam a colaboração de toda a sociedade para serem estudadas medidas concretas que possibilitem o ingresso, o acesso e a permanência desses alunos.

Segundo Mazzota (2004), uma proposta pedagógica voltada para real construção do conhecimento supõe a construção de um trabalho pedagógico sustentado pela pedagogia da participação, garantindo espaço para o lúdico, para a brincadeira, para jogos concretos. Nesse sentido, é a compreensão das crenças, valores, práticas e teorias que as crianças constroem e trazem para o interior da escola que deve forjar o dia a dia da sala de aula promovendo a pedagogia da participação.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), a pedagogia da participação “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”. Ela, portanto, tem um contexto próprio, um aspecto dialógico, onde os atores estão sempre interagindo, de forma ativa, forte, essencial para definir o seu processo de aquisição de conhecimento e

dessa maneira serem agentes de seu destino. Torna-se um processo de participação dos atores, o que supõe para essa autora, a organização das aulas, o planejamento do professor, a articulação do trabalho coletivo da escola, para que aconteça a pedagogia do reconhecimento do outro, tanto no espaço físico e social como em uma intensa comunhão entre as crianças e o professor.

Conforme Rapoport (2009), o professor precisa entender que crises, brigas, desentendimentos são comuns entre as crianças tanto em seu ambiente em sala de aula, como em momentos de recreio. As crises e desentendimentos segundo essa autora devem ser entendidos como momentos de desequilíbrio importantes para a formação cognitiva, assim como as frustrações são essenciais para Winnicott (1975). O modo de lidar com esses sentimentos é que fazem a diferença entre uma personalidade sadia e outra psicótica.

Portanto, o professor competente faz diferentes leituras dos movimentos e brincadeiras de seus alunos, ao mesmo tempo, aproveita todos os instantes para dotar as crianças do domínio de leitura e escrita encontrando meios para apaixoná-los pela cultura letrada, dentro da pedagogia diferenciada para a inclusão.

3.3 Vivenciando a Pedagogia Diferenciada na Inclusão

A “Pedagogia Diferenciada” aponta ao exigir uma linguagem política que se refira, de fato, aos alunos com necessidades educacionais especiais, à inclusão e à integração escolar. Mazzotta (2004, p. 34), constata que “existe muita ambiguidade tanto nos textos legais como na ação efetiva no interior das escolas”.

Para Perrenoud (2000, p. 203), as mudanças na relação e na prática pedagógica são fundamentais e elas devem levar a uma ação pedagógica e psicopedagógica que privilegiem as situações complexas de ensino-aprendizagem, que permitam ao aluno colocar-se, expressar seu pensamento e suas ideias. Por isso, o autor indica que a ação docente deve estar calcada em uma permanente dialogia, que abra espaços para o aluno apresentar sua história e seus projetos de vida.

Ainda mais, esse autor lembra que o significado das atividades propostas, seus objetivos, sua importância no contexto da aprendizagem que está sendo realizada, deve ser negociada com os alunos. A dialogia deve ocorrer enquanto o

professor propõe atividades e situações diversificadas que contemplam as diferenças existentes entre os alunos, no modo de pensar, de compreender e de realizar o trabalho escolar. Para Mantoan, (2004, p. 165) isso não significa ser um professor avançado ou mesmo um docente radical, e sim uma pessoa que ensina a compartilhar, complementar, cooperar e ser solidário, convivendo de modo harmonioso, diante dos problemas e das situações, por vezes inusitadas que professor e aluno compartilham. Ainda acrescenta que:

(...) O conhecimento é fruto da coordenação das ideias (...) e aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas (e toda certeza é geratriz de outras dúvidas), quando satisfazemos nossa curiosidade, essa que é a marca da infância e do aprendiz de toda idade. MANTOAN, (2004, p. 170)

Desta maneira, reforça que é preciso que a escola demonstre a maneira como proceder para se conhecer e também conhecer os outros como “*seres singulares*”, pessoas que estabelecem vínculos duradouros ou não, entre si.

É fundamental a mediação do professor para a progressão das aprendizagens do aluno, para o enfrentamento dos desafios, tanto intelectuais como emocionais, o que implica para Perrenoud (2000, p. 207), em “Avaliação Formativa”. Essa modalidade de avaliação demanda confiança e cooperação do aluno, criando os dispositivos necessários para o acompanhamento e regulação/autoregulação em que possam ser levantadas informações adicionais sobre o processo de aprendizagem.

Para conseguir resultados positivos na escola, Mantoan (2004, p. 80) declara que “é essencial que, professor e psicopedagogo acreditem que todo aluno pode aprender e que eles (professor e psicopedagogo) possam ensinar”. Esses profissionais precisam se sentir autorizados a fazer outras abordagens quando for necessário.

Nesse sentido, Gadotti (2002, p. 45) demonstra que é fundamental que a escola possa ter autonomia para construir de forma participativa seu projeto educativo que contemple a inclusão e coloque as condições de trabalho em seu interior. O autor informa que esse trabalho impõe a necessidade de trabalho coletivo que possibilite a troca de experiências, reflexão conjunta sobre a prática pedagógica, busca de intervenção para superar dificuldades e um constante replanejamento.

No entanto, Mazzotta (2004, p.46) destaca que “a política educacional abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais”, oferecendo igualdade de oportunidades e demandando a concretização de situações novas para os alunos incluídos, em sua formação para real inclusão.

4 FORMAÇÃO E AÇÃO PARA REAL INCLUSÃO

Para traçar um plano de inclusão individual que atenda as diferentes crianças é essencial observar que tipo de mudanças ambientais se torna necessário para permitir que a criança seja atendida na escola, em uma sala de aula regular. Para Mantoan (2004) algumas crianças precisam de instalações de acesso à sala de aula em cadeiras de rodas, necessitam que sejam providenciadas mudanças e ajustes nos banheiros e no pátio de recreio, na entrada do prédio e nos corredores. Em outras escolas pode haver necessidade de um assistente pedagógico que atue voltado apenas para atender a criança em suas necessidades e um cuidador que fique disponível para os cuidados higiênicos e alimentares.

Nesse sentido, Stainback (1992) ainda afirma que, todas as crianças que estão em sala especial precisam de um currículo proporcional, pois o processo de aceitação depende muito de as escolas estarem preparadas para acolher as crianças e poder atender de imediato suas necessidades.

Há um consenso geral, segundo Mazzota (2004) que o trabalho nas escolas especiais está mudando e há quem creia em sua extinção gradativa, pois para alguns autores, estas escolas se transformam em instituições segregadoras, cujas ações são incompatíveis com a inclusão desejada. Ela afirma que, em países da Europa essa prática (de escola inclusiva) está sendo imposta aos poucos, embora países como a Inglaterra ainda se proponha a continuar com as escolas especiais, por considerar que os pais têm o direito de escolher o tipo de escola que desejam para seus filhos.

No Brasil, Mantoan (2004) afirma que, as instituições de apoio à criança com necessidades especiais estão se adequando lentamente às leis e decretos que disciplinam a educação inclusiva. Tanto elas, como as escolas regulares,

pertencentes ao Estado e aos Municípios estão evidenciando em suas ações que ainda não estão preparadas para uma real inclusão.

Conforme Mazzota (2004 p. 48) “a formação básica do professor que está hoje nas escolas regulares acolhendo os alunos em inclusão (com necessidades educativas especiais) não o preparou para isso”. Ela conclui que tratar de inclusão escolar é um assunto abrangente, que demanda oferecer ao professor os meios de construir e ampliar suas competências e habilidades.

Mazzota (2004) enfatiza que por um longo tempo as escolas de formação de professores, o antigo “Ensino Normal” ou “Magistério” não se preocuparam em dotar o professor de formação específica para atender as crianças com necessidades especiais. Esse cuidado ficou restrito a algumas faculdades em curso de especialização. Dessa maneira, para Mazzota (2004) havia uma “falha” na formação do docente e eram alguns poucos que se interessava em conhecer e buscar a necessária formação para trabalhar com essas crianças, voltando-se para uma pós-graduação ou estudos complementares.

Para Mantoan (2004) os estudos adicionais de formação para atender aos alunos com necessidades especiais são essenciais porque os professores acolhem em suas classes alunos “diferentes” e irão relacionar-se com eles conforme suas experiências de vida, sua formação profissional e sua prática pedagógica. Dessa maneira, essa autora enfatiza que é necessário identificar as expectativas dos professores, suas dificuldades e as relações que formam em classe e fora delas para que se proponham alternativas eficientes de intervenção, provocando transformação na prática docente.

Segundo Mazzota (2004) o reconhecimento da limitação docente pressupõe que as Universidades e os cursos de especialização ofereçam aulas que atendam às necessidades práticas dos professores, no campo da inclusão e Braille se seu campo de trabalho é a inclusão de cegos. Dessa forma, para Mazzota (2004) as Universidades devem incluir formações voltadas para o trabalho com o aluno com necessidades especiais, ou criar em seus quadros, outros mecanismos que ensinem a lidar, com proficiência, com esses alunos. De acordo com Damázio (2007) o Ministério da Educação indica as diretrizes para se trabalhar a inclusão, enfatizando que as novas práticas inclusivas devem ser fruto de discussão entre os interessados, preferencialmente entre professores, alunos e pais. Mostra ainda que, existe uma assessoria especializada no MEC para atender e orientar professores quanto às

práticas de atendimento voltado para sala de aulas onde estejam matriculados alunos com necessidades especiais. Essa atenção pressupõe, além de profissionais com formação especiais, ainda doação de equipamentos como máquinas de escrever em Braille, materiais especializados com a finalidade de melhorar atenção prestada à criança.

4.1 O letramento como processo de apreensão do conhecimento

O letramento é uma palavra recente, incorporada ao vocabulário da educação e das Ciências linguísticas. Foi na segunda metade dos anos 80 que esse conceito surgiu no discurso de especialistas educacionais e de linguística. Tfouni (1997) enfatiza que uma das primeiras técnicas a utilizar a palavra “letramento” foi Mary Kato. Ela empregou o termo letramento em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. E logo no início do livro diz acreditar que a língua falada culta é “consequência do letramento”.

(...) O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. (...) Desse modo, o letramento tem o objetivo de investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. TFOUNI (1997, ps. 9/10):

A importância do letramento na escola inclusiva é que pessoas letradas não são somente alfabetizadas, mas são pessoas que conhecem a sociedade onde estão inseridas. Geralmente, considera-se que essas pessoas costumam estudar muito, não só adquirem a habilidade de ler e escrever, como colocam essa sabedoria nas práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram. São pessoas, portanto, capazes de ler e produzir textos de diferentes temas. Os diferentes conceitos de alfabetização na área da leitura e escrita demonstram que para elaborar um bom texto é preciso muita leitura e interpretação dos acontecimentos do cotidiano. É preciso, ainda, ter o hábito de interpretar e questionar fatos sociais. De acordo com Soares (2003) o professor precisa conhecer o nível de letramento com que as crianças chegam à escola e ela afirma:

(...) buscando identificar o nível de *letramento* (...): os instrumentos utilizados avaliavam as habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc. e de localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros horários, etc., o que evidencia que o objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever (...) mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações(...).(SOARES, 2003, p. 23)

O letramento implica em saber ler, não somente através de símbolos do alfabeto. Dentro de um conceito mais amplo, uma pessoa letrada está apta a também saber interpretar uma obra de arte, um gesto, um comportamento ou atitude. Essa forma de leitura é diferente para cada indivíduo, pois depende de seu nível de letramento e de uma boa alfabetização, com uma bagagem rica em leituras de variados gêneros. Letramento, pois, implica na compreensão e expressão lógicas verbais, algo que para o professor que trabalha com alunos com necessidades especiais precisa ser bem trabalhado e com várias formas e recursos. Para Soares (2003, p. 23) mesmo pessoas que jamais pisaram em uma escola podem ser consideradas letrados, pois segundo a autora:

(...) Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é analfabeto, mas ser, de certa forma letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). ...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais, (...) esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita... SOARES (2003, p. 24)

Mesmo que a criança apresente alguma síndrome, ou necessidade especial, ainda assim ela carrega consigo o letramento. Não se pode dizer que existem indivíduos que não possuem nem um pouco de letramento, pois isso é quase impossível. De certa forma todos têm acesso a algum tipo de escrita e de leitura, seja ela pessoal ou por intermédio de outra pessoa, puderam ter contato com livros, revistas, possuem algum conhecimento do mundo que a circunda. Segundo Paulo Freire (1984 p.11): “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, e ainda, o ato de aprender a ler e escrever leva ao processo que envolve para esse autor uma postura e uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita. Freire afirma que “a

pessoa ao compreender a linguagem do mundo se antecipa e tem ampliado a sua inteligência e a consciência do mundo”. (Freire, 1984, p.11).

Isso mostra que o ser humano antes de aprender a ler e escrever já vem com uma bagagem de conhecimento diferenciada de pessoa para pessoa, dependendo de sua cultura social. Por esse motivo é importante o professor conhecer seu aluno e seu contexto social, pois isso, além de interferir e muito, em sua capacidade de leitura, ainda favorece ao professor pode trabalhar com mais desenvoltura com a criança com necessidades especiais.

O letramento trará ao indivíduo capacidades, competências, habilidades diversas para que este se envolva com as variadas práticas sociais envolvendo ações que mais tarde o ajudarão a entender algo relativo à leitura e escrita. O papel do educador no letramento está incorporado no ato de “*aprender a aprender*”, pois ele precisa estar disposto a adquirir novos aprendizados, novos saberes. É a sua abertura enquanto educador, para o mundo de seu aluno, que o ajudará na busca de elementos que possam estar sempre enriquecendo seu aprendizado e de seus educandos.

Desse modo, ocorrerá entre o educador e a criança uma troca de conhecimentos. Ela se acentua quando o professor ensina, através de um real processo dialógico, pois o que se ensina também se aprende. Freire (1996, p.25) acrescenta que: “Quem ensina aprende algo ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Assim, o homem sempre aprende algo novo em sua vida.

Apesar de o letramento não estar restrito somente à escola, é principalmente, por meio dessa instituição formal que devem ser inseridas as práticas sociais no envolvimento da leitura e da escrita da criança portadora de necessidades. É preciso envolver todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, para poder letrá-los, pois não basta ensiná-los somente a ler e escrever, é necessário capacitá-los para a leitura diversificada (algo que é ainda mais real quando a criança é deficiente auditiva e precisará do ensino de outra língua).

Para Soares (2003, p. 46) “não deve ser visto o conceito de alfabetização como sinônimo de letramento, pois são conceitos distintos”, e essa autora esclarece que:

(...) Precisamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p.47)

O conceito de letramento para Soares é amplo e transparece quando a pessoa aprende a utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para melhorar a comunidade em que se encontra. Ele pode ser entendido ainda quando é perceptível através da leitura das ações da criança com necessidades especiais, ou sindrômica. O letramento indica como ela se apropriou dessa realidade e, ajuda ao docente a entender sua responsabilidade social.

Ao trabalhar a criança com necessidades especiais o professor tem acentuado o seu papel de mediador da aprendizagem. Isso ocorre porque a apropriação da língua falada e escrita é complexa para essas crianças. Santana (2007) declara que a questão da aquisição da linguagem não significa que a pessoa seja proficiente na língua. Algumas tarefas metalinguísticas como soletrar, traduzir, completar enunciados, oferecem muita dificuldade para o aluno e cabe ao docente, auxiliar a criança para que ela amplie seu conhecimento, e fazendo junto com ela o trabalho de.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, entendida como direito de todos é preceito constitucional e, após a LDBEN nº 9394/96 recebeu artigos regulamentando a inclusão nas escolas. Entretanto, se observa que muitos anos decorreram após a promulgação dessa lei e, no que se refere à inclusão de crianças, com necessidades especiais, muito pouco mudou. As escolas continuam sem se aparelhar para receber crianças com necessidades especiais e também ainda não têm um aparato especial

para atender as crianças surdas. Os professores e gestores também não se encontram preparados para trabalhar, de fato, a inclusão, sem discriminação e sem traumas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei 9394/96) autorize a transformação do currículo, indicando a necessidade da flexibilização curricular, essa medida é descartada e não é levada em consideração nas escolas.

Sente-se que há necessidade de se implantar uma nova maneira de trabalhar a filosofia educacional, onde os conteúdos sejam programados com vistas à clientela atendida. Com isso, deseja-se que aconteça um compromisso real entre a Unidade Escolar e a sociedade trabalhadora, para que os seus filhos sejam realmente incluídos. Para isso, toda ação educacional deve ser compartilhada por todos que atuam no seu interior, e também como os pais, os professores, alunos, gestores. Todos os integrantes da escola, principalmente os professores, precisam unir força para transformar a imobilidade da escola e dinamizar seu interior, buscando renovar a Unidade escolar em prol da Comunidade escolar que ali se insere.

Isso ocorrerá através de uma gestão participativa onde todos sejam chamados à transformação da sociedade, para que ela seja pluralista e justa e as pessoas sintam-se livres para opinar sobre toda ação de inclusão. Para professores alunos de inclusão na escola o desafio é complexo, pois implica compreender a real tarefa da escola em formar cidadãos autônomos, com alunos que saibam reivindicar seus direitos de modo crítico e consciente, para uma integração responsável e ativa na democracia.

A escola que surge hoje precisa formar para cidadania, para composição de valores perenes, para compreensão e aceitação das diferenças. Para tanto a reflexão sobre a prática docente de qualidade amplia a consciência da responsabilidade de formar e ser formado na ética e na cidadania.

Com esse cuidado e com a atenção que o MEC vem dando à inclusão espera-se que, em breve, os portadores de necessidades especiais sejam mais bem atendidos nas escolas e também recebam uma educação de qualidade. O trabalho pedagógico traz consigo a responsabilidade de atender à escola, à família e principalmente ao aluno com necessidades especiais, buscando uma forma de promover sua inserção na sociedade.

Na maioria dos casos os professores não eram formados para atender aos alunos com necessidades especiais e não sabiam como lhes oferecer um

atendimento pedagógico. O direcionamento nas Universidades e Cursos de Formação de professores fez com que muitos profissionais não percebessem as reais necessidades das pessoas com dificuldades de aprendizado e com as crianças ignorando os seus interesses, seus anseios, excluindo-as de um projeto de cidadania e de real formação didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da República Federativa do

BRASIL **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental- 3ª. Edição- Brasília, 2001

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 08 de março de 2004.

BRASIL. Lei 9.394 de 31/01/2006. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2006.

BRASIL (1994). **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília: MEC/SEEESP.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDBEN nº 9394/96 SEB, Brasília.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**, 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. **O Projeto Pedagógico da escola na Lei de Diretrizes e Bases**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.

COLL, C, POZO; PALÁCIOS, J.I. SARABIA; B, WALLS, E. **Os conteúdos na Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL. César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca: s/ed. Junho de 1994.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado- pessoa com surdez**. São Paulo, MEC-SEEESP, 2007.

FERNANDES Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LODI, Ana Cláudia Balieiro et al **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: Ibpex, 2007

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo Memnon, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, **Compreendendo a Deficiência Mental Novos Caminhos Educacionais**, Editora Scipione, 1999.

MITTLER, Peter. **O futuro das Escolas especiais**. Revista Pátio. Revista pedagógica. Ano VII, Nº 32, novembro 2004/ janeiro 2005. Porto Alegre: Artmed Editora

MAZZOTA, Marcos J. da S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 2004.

OLIVEIRA, M.L.eFORMOSINHO, Julia-Oliveira. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: MACHADO Maria Lucia de A (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Córtext, 2007

PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã Editores, 1999.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. **Interação e Construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. São Paulo, Editora Vetor, 2001.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAPOPORT, Clara. **Teorias do desenvolvimento: Conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 2009.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orleane Lúcia et al. **Ensino de L.P. para surdos. Caminhos para a prática Pedagógica**. Brasília, MEC/SEESP, 2007

SASSAKI, Ricardo. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2003

STAINBACK Susan, STAINBACK, William. **Síndrome de Down e a inclusão social na comunidade**. Rio de Janeiro: WVA, 1992.

STROBEL, Karin & DIAS, Silvânia. M. S., **Surdez: abordagem Geral**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

TIBA, Içami, **Disciplina Limite na Medida Certa**, Ed. Gente. São Paulo, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.