

ensaios pedagógicos Educação Especial

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de
Educação Especial da Unifacvest

Ano I - Nº 1 - jul/dez 2019

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - ISSN 1679-3617

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - Revista de Artigos e Produção
Acadêmica do curso de Educação Especial da Unifacvest.
Lages: Papervest Editora, nº 01, julho a dezembro de
2019, 84p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST
Mantenedora: Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora

Publicação da Papervest Editora
Av. Marechal Floriano, 947 - Cep: 88.503-190 - Fone: (49)3225-4114 - Lages / SC

www.unifacvest.net

Ensaios Pedagógicos - Educação Especial

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Educação Especial
da Unifacvest

Editor - Renato Rodrigues

Conselho Editorial - Coordenações de Curso

Diagramação - Giovani Marcon e Marcelo Antonio Marim

Ensaios Pedagógicos Educação Especial - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Educação Especial da Unifacvest - Ano I, nº 1, Lages: UNIFACVEST - julho a dezembro de 2019, 84p.

Semestral
ISSN 1679-3617

1. Educação - 2. Ciências
I. Título

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST

Reitor

Geovani Broering

Pró-reitora Administrativa

Soraya Lemos Erpen Broering

Pró-reitor de Pesquisa e Extensão

Renato Rodrigues

Pró-reitor Acadêmico

Roberto Lopes da Fonseca

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que o Centro Universitário Unifacvest entregam a comunidade acadêmica e sociedade em geral mais uma Revista Ensaios Pedagógicos.

O papel de uma instituição de Ensino Superior é garantir o desenvolvimento do tripé que sustenta a universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). É com este espírito que o Centro Universitário Unifacvest tem atuado nestes últimos anos, garantindo qualidade e possibilidade de desenvolvimento intelectual, gerando uma melhor expectativa de crescimento econômico e buscando a garantia da cidadania em sua plenitude.

Uma revista científica cumpre uma missão consagrada das pesquisas de professores de nossa instituição, que vão de projetos individuais a coletivos. A divulgação dos resultados destes processos de trabalho é o objetivo central desta revista, que dará visibilidade a estas iniciativas e seus resultados.

Aproveitamos a oportunidade para reiterar nossa disposição de sempre estar apoiando projetos criativos e inovadores nas diversas áreas do conhecimento, respeitando as peculiaridades das diversas ciências e de nossos professores/pesquisadores.

Neste sentido, convidamos mais profissionais que atuam em nossa instituição para escreverem artigos e participar deste projeto de fazermos da Revista Ensaios Pedagógicos um canal sério e dedicado à pesquisa de ponta, além de ser uma Revista Científica multi-temática que estará dialogando com profissionais de outras instituições de Ensino Superior do Brasil e do Exterior.

Geovani Broering
Reitor do Centro Universitário UNIFACVEST

SUMÁRIO

O BILINGUISMO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS	
Alana Steffen; Renato Rodrigues.....	01
MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	
Fabiana Carbonera Malinverni de Melo; Arleide Catarina Wolff Camargo; Arlene Aparecida de Arruda; Cassiane Pires Lima.....	12
INCLUSÃO DO SURDO NA SALA DE AULA E A ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL	
Nelson Fabio Bonato; Renato Rodrigues.....	29
A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR	
Julieze Branco Garcia; Renato Rodrigues.....	46
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM SONHO QUE JÁ É UMA REALIDADE	
Priscila Joviana da Silva; Renato Rodrigues.....	58
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRINCIPAIS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Camila Aparecida de Souza; Arleide Catarina Wolff Camargo.....	74
NORMAS PARA COLABORADORES	84

O BILINGUISMO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS

Alana Steffen¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar o tema deficiência auditiva, desde a Idade Antiga até os dias atuais, em que descreve a inclusão social e escolar, apontando uma maior relação do deficiente auditivo com a sociedade, de modo onde não existam diferenças, preconceitos, discriminações. Os alunos com deficiência auditiva possuem os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão e precisam lutar por eles. Algumas leis já foram criadas para garantir uma vida mais digna e saudável a esses educandos. Necessita-se instaurar dentro das escolas, medidas preventivas essenciais para a reestruturação do aluno em sua forma mais abrangente, evitando assim, as situações traumatizantes que os problemas de aprendizagem escolar causam em algumas crianças, que neste atual momento não são, ao menos, respeitadas.

Palavra-chave: Alfabetização. Inclusão. Deficiência Auditiva.

ABSTRACT

This article aims to address the hearing theme , from the Ancient Age to the present day , in describing the social and educational inclusion , pointing to a higher ratio of the hearing impaired with society , so where there are differences , prejudices , discrimination. Students with hearing disabilities have the same rights and duties of all citizens and need to fight for them. Some laws have been created to ensure a more dignified and healthy life for these students. You need to establish within schools, essential preventive measures for the restructuring of the student in a more comprehensive way, avoiding the traumatic situations that problems of school learning cause in some children, which in this present time are not at.

Keyword: Literacy. Educating . Hearing deficiency.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8º fase, Disciplina TCC II, do Centro Universitário Facvest – Unifacvest, 2015.2.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre m Sociologia Política (UFSC), Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos-UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC-Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Supervisor técnico dos certificador emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação “lato sensu” UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

A educação dos indivíduos portadores de necessidades especiais atualmente, no Brasil, é um desafio. Neste grupo enquadram-se os sujeitos surdos. Várias são as dificuldades ou problemas que entram no processo que tenta facilitar a inclusão dos surdos do ponto de vista social. Nesse aspecto destaca-se a falta de comunicação oral, que prejudica sensivelmente o aprendizado desses sujeitos, assim como a aplicação de metodologias que não condizem com a atual realidade desses alunos. Não omitindo a falta de preparo da maioria dos educadores que atuam nessa área.

A Alfabetização para alunos com deficiência auditiva esta sendo desenvolvida de forma eficaz, garantindo uma educação qualitativa? A partir dessa indagação surge à necessidade de analisar qual a metodologia está sendo implantada nas escolas no processo de alfabetização das crianças portadoras de deficiência auditiva, e como está sendo desenvolvida a inclusão destas crianças na rede regular de ensino.

Percebe-se que a escola inclusiva deverá partir do princípio fundamental de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de estratégias de ensino e uso de recursos com professores devidamente qualificados.

Esta pesquisa tem por objetivo perceber como processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, bem como analisar as principais dificuldades de aprendizagem na alfabetização do mesmo, investigar como se processa a inclusão destas crianças na rede regular de ensino, considerando se a qualificação dos professores esta de acordo com a necessidade do seu aluno.

Percebe-se nas pesquisas bibliográficas e na prática pedagógica, que a inclusão das crianças com deficiência auditiva na rede regular de ensino bem como sua alfabetização, é uma realidade que pode ser vivida hoje, porem dependa muito do ambiente escolar que a criança esta inserida.

Historicamente muitas mudanças foram alcançadas, novos conceitos surgiram, pois antigamente havia uma visão diferente dos deficientes auditivos. Iniciando com o filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) que acreditava que se não se falavam, conseqüentemente não possui linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Na antiguidade acreditava-se que as pessoas deficientes não podiam ser educadas, pois eram consideradas como “aberração da natureza”. Portanto foram vários os períodos em que estas pessoas foram rotuladas de incapazes, não podendo participar de qualquer tipo de vida “normal” a que regularmente passam as outras pessoas da sociedade. Não havia nenhuma preocupação com a educação ou qualquer outra forma de socializar as pessoas deficientes.

Na Idade Média, a Igreja Católica teve papel fundamental na discriminação no que se refere às pessoas com deficiência, já que para ela o homem foi criado à “imagem e semelhança de Deus”. Portanto, os que não se encaixavam neste padrão eram

postos à margem.

No fim da Idade Média e início da Idade Moderna não davam tratamento digno aos surdos, eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades, passam a ser alvo de interesse pela parte médica e religiosa, eram proibidos de receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados.

É somente a partir do final da Idade Média que os dados com relação à educação e a vida do Surdo tornam-se mais disponíveis. É exatamente nesta época que começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar a criança surda e de integrá-la (ainda não é inclusão) na sociedade. (BRASIL, 1999, p. 56)

Iniciou-se uma nova fase na vida das pessoas surdas, pois foi percebido que elas podiam se comunicar. Então começaram a surgir pessoas que contradizem as palavras de Aristóteles, e os deficientes auditivos começam a aprender a ler e a escrever.

Os monges que estavam em clausura, e havia feito o Voto do Silêncio para não passar os conhecimentos adquiridos pelo contato com os livros sagrados, haviam criado uma linguagem gestual para que não ficassem totalmente incomunicáveis. Esses monges foram convidados pela Igreja Católica a se tornarem preceptores dos Surdos.

O início da educação dos surdos nasce com Pedro Ponce de Léon (1520 - 1584), considerado o primeiro professor de surdos na história. Ponce de Léon era um monge beneditino que teve a maior parte de sua vida dedicada à educação de surdos, filhos de nobres. O monge os ensinava a falar, a ler, a escrever, a rezar e a conhecer as doutrinas do Cristianismo.

Em 1712-1789 surgiu na França o Abade Michel de L'Épée a primeira escola para crianças surdas, onde foi utilizada a língua de sinais, uma combinação dos sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensinar a ler, escrever, transmitir a cultura e dar acesso à educação.

A educação das pessoas surdas, por muitos anos, desenvolveu-se de forma preconceituosa. Houve um padrão consistente de evolução em que podemos dizer, que o que prevaleceu foi à desigualdade social. As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade. Por exemplo, utilizavam termos como, excepcional como se explicasse a diferença existente de um indivíduo para o outro. (Quadros 1997)

O século XVIII é considerado por muitos o período mais próspero da educação dos Surdos. Neste século, houve a fundação de várias escolas para Surdos.

Segundo Brasil (1999) a educação do surdo no Brasil, data do século passado, na década de 50, sob a Lei nº 839 de 26 de janeiro, assinada por D. Pedro I quando aconteceu a fundação do Imperial Instituto dos Surdos em 26 de setembro de 1857. A fundação deste instituto deve-se ao surdo chamado Ernesto Huet, francês, professor e diretor do Instituto. Quando chegou ao nosso país, foi apresentado ao imperador, que facilitou a fundação do Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1829, oferecendo atendimento sócio pedagógico.

Desde o Brasil Império, ficou estabelecido, na Constituição de 1824, esse direito e assim começou uma nova jornada. A Declaração Universal dos Direitos Hu-

manos em 1948 foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à Educação. É dentro deste contexto que a educação no Brasil abre “um leque” de encaminhamento, para assegurar a todos sem discriminação o direito à educação. Com isso as Constituições Brasileiras de 1967 e 1969, também levaram em consideração os princípios da declaração citada. (BRASIL, 1999).

A partir de um novo contexto, iniciam-se pesquisas e estudos sobre desenvolvimento do deficiente auditivo. Na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca, as políticas de diretrizes da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter subsídios na proposta da inclusão. (BRASIL, 1999).

Pode-se encontrar nessa declaração a seguinte afirmação; o surdo deve ser inserido de fato, para que possa ter sua cidadania respeitada (Declaração de Salamanca, 1999).

A Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais (1994), ocorrida na cidade de Salamanca na Espanha promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão de crianças especiais, nestas iniciativas bem como a jornada de seus lugares de direito, numa sociedade de aprendizagem. (BRASIL, 1999).

2 ALFABETIZAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS E SUAS REFLEXÕES

2.1 Processos de Alfabetização do deficiente auditivo

É por meio da audição que conseguimos identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente, além de podermos nos comunicar com os semelhantes. O sentido da audição está envolvido com o processo de aquisição de linguagem, com a aprendizagem e com a produção da voz.

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: Língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Bilinguismo consiste em se comunicar em língua de sinais e ser alfabetizado na língua dominante.

Segundo Quadros: “Quando me refiro ao bilinguismo não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”. (2000 p. 54).

A proposta bilingue possibilita a criança surda fazer uso das duas línguas, escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística.

Para Lyons (1987) apud Quadros (2006, p.15) “A linguagem é qualquer forma de comunicação natural ou artificial, humana ou não, portanto, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua”. A aquisição da linguagem se inicia nos primeiros contatos do bebê com o mundo, por meio da interação com o meio e as pessoas ao seu redor.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a língua oficial da comunidade surda

brasileira, foi aprovado pela Lei nº 10.436, de 24 de fevereiro de 2002.

É baseada em sinais que definem fatos, ideias e situações, com gramática e semântica próprias, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o meio de comunicação mais eficaz para atender as necessidades dos surdos, sendo equivalente a uma língua oral. A Libras tem origem na língua Francesa, e a única influência da língua Portuguesa que possui se deve à construção lexical – utilização das mesmas palavras e significados, por estarem em contato.

Por ser considerado um idioma como qualquer outro do mundo, quem utiliza a Libras e mais uma língua para se comunicar é considerado bilíngue. Entretanto a língua de sinais possui regionalismos e variações até mesmo dentro da mesma cidade.

Não existe padronização e, em alguns casos, a mesma palavra pode ser representada por sinais distintos.

A língua de sinais terá papel fundamental na aquisição da leitura e escrita, pois vai possibilitar a constituição de conhecimentos de mundo, possibilitando aos alunos surdos a compreensão e o significado do que leem.

O uso de recursos visuais é fundamental para essa compreensão, pois, o aluno surdo necessita de uma metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada e que predomine o visual, servindo assim para o melhor entendimento dos alunos com deficiência auditiva / surdez, mas também facilitara o entendimento por parte de outros alunos.

A pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que as outras, precisando apenas que suas necessidades especiais sejam atingidas.

O mundo dos surdos não é uma calmaria só porque nele não existem sons. As pessoas com surdez são sensíveis a vibração do ar causadas por ruídos e têm uma percepção extra que as faz reconhecer ritmos e notar quando alguém se aproxima.

Quem tem deficiência é capaz de muita coisa: correr, brincar e até ser independente. Se a criança for estimulada a descobrir seu potencial, as dificuldades deixam de persistir, ou seja, precisa de desafios para aprender a viver cada vez com mais autonomia. E não há melhor lugar para isso, do que a escola. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser vigiada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações”. (MITTER, 2003, p.21).

Cada ser é único e precisa ser acompanhado dentro de seu potencial e da sua realidade de maneira positiva. Todos nós temos que lutar a cada dia pela inclusão na sociedade de hoje. A oportunidade depende do investimento e da estimulação das pessoas que nos cercam.

Para Barbosa e Horn (2008, p.29) “Começam a ser valorizados as diferenças no modo como são selecionados os conhecimentos, a consideração pelas riquezas de experiência socioculturais, as diferenças subjetivas das crianças e suas histórias de vida”.

Os alunos deficientes auditivos têm direitos que são garantidos e os mesmos devem ser incluídos como metas das escolas que se comprometem com o cumprimento de políticas a eles associadas.

A inclusão para Mitter (2003, p.25).

[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam

ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais oferecidas pela escola. [...] O objetivo tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças, em todas as oportunidades oferecidas pela escola [...].

Para o mesmo autor, a inclusão parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas como únicas e a educação como um processo de cooperação, sendo que o trabalho do professor deverá ser pensado de forma que todas as crianças possam participar indiferentes de suas limitações.

Por fim vale lembrar que as escolas devem prover de vários recursos para que o aluno possa se desenvolver intelectualmente num ritmo e em condições semelhantes aos não surdos.

Para Validar foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que diz:

Art. 28. IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

2.2 O papel do professor e intérprete de Libras no processo de aprendizagem

O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, é ele quem organiza sua prática pedagógica e propicia o processo de aprendizagem. É ao professor que cabe o trabalho de ponderar todas as suas capacidades e potencialidades, planejando as condições de aprendizagem que considerem as necessidades e ritmos individuais, pois sabe-se que na sala de aula não pode haver nem um tipo de distinção entre os alunos, pois cada um possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem próprias, que devem ser respeitadas, levando em conta o pensamento e a linguagem de cada um dos seus alunos, bem como seus conhecimentos prévios e o interesse em determinado assunto, a fim de proporcionar experiências que busquem promover o crescimento e o equilíbrio necessário para que aconteça a aprendizagem.

No processo de construção de conhecimentos, os educandos utilizam-se das mais variadas formas de linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. A atividade de construção do conhecimento é mediada pela cultura, tendo por base os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente e os conteúdos escolares organizados e planejados pelo educador.

Nesse sentido, o papel do professor no processo de alfabetização, deve se dar a partir da atitude de oportunizar ao aluno de se alfabetizar de modo eficaz, lúdico e prazeroso objetivando a formação de leitor e escritor eficiente, com a inclusão da língua de sinais, para que haja envolvimento do aluno deficiente auditivo com os demais alunos e vice versa, não esquecendo um agente importantíssimo para essa integração, o intérprete educacional da língua brasileira de sinais (Libras).

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar

como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação). (Quadros 2004, pg. 28)

Enquanto segundo professor, sua função é estabelecer o intermédio entre o professor tutor da classe, e o aluno com necessidade especial. Sua função enquanto segundo professor é passar para ele o mesmo conteúdo e atividades que são passados para os demais de forma aperfeiçoada para sua aprendizagem, fazendo com que ele seja inserido no ambiente de ensino, e também, que ele sinta-se “igual” e com os mesmos direitos.

O intérprete deve ter fluência na língua brasileira de sinais, na forma como é usada pela pessoa surda e também boa fluência em língua portuguesa.

Assim defendendo a sua posição como integrante da equipe educacional. Ficando claro o papel de cada um dos profissionais frente à integração e aprendizagem da criança.

Os professores comprometidos com a proposta da inclusão devem acreditar no potencial desses alunos, no seu desempenho para que os mesmos sintam-se úteis na sociedade.

2.3 Língua Brasileira de Sinais: Libras

A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua, e sofre também variações regionais dentro mesmo território.

A Libras possui estrutura gramatical própria. São compostos de um alfabeto manual Os sinais são formados por meio de combinação de formas e de movimento das mãos e de pontos de referencia no corpo ou no espaço que se combinam formando algo semelhante aos fonemas e morfemas da língua portuguesa.

A aprendizagem de Libras possibilita à criança surda maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade. Possibilita a estruturação do pensamento da cognição e ainda uma interação social, ativando consequente mente o desenvolvimento da linguagem. (SKLILAR, 1999)

Segundo a legislação vigente, Libras constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos oriundos de comunidade de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria.

Decretada e sancionada em 24 de abril de 2002, a lei 10.436, no seu artigo 4º dispõe o seguinte:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - libras, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, conforme legislação vigente.

Como podemos ver, a língua de sinais adquiriu status linguísticos de direito

e de fato em 2002, com a sanção da lei nº.10.436, que a reconhece legalmente como forma de expressão, com sistema linguístico visual motor próprio para exercer a comunicação.

Apesar de ter adquirido esse avanço sendo instituída como lei, ainda sofre algum tipo de resistência pela sociedade e principalmente dentro da comunidade escolar sendo alvo de debates e embates a cerca de seu uso, embora sabendo que ela se faz necessária, vislumbrando a importância da mesma.

Todo ser humano tem direito a educação. A escola é uma instituição social importante na formação do individuo onde o prepara para sociedade tornando-o um cidadão de bem com valores morais. A inclusão do aluno surdo no ensino regular é, portanto, importante para seu desenvolvimento enquanto participante de um contexto social-cultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar.

É cientificamente comprovado que o ser humano possui dois sistemas para produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial onde faz o uso da anatomia da visual, auditiva e vocal, característica das línguas orais; e o sistema motor que faz uso da anatomia da mão e do braço, caracterizando as línguas de sinais. Essa é considerada A língua natural do surdo e, é imprescindível no seu desenvolvimento psicossocial e intelectual.

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna, do surdo, será dentro da escola, o meio de instrução por excelência. Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim paralelamente as disciplinas curriculares fazem-se necessário o ensino da língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. (BRITO, 1993, p. 78)

A educação do surdo dentro desse contexto é a preocupação do aprendizado dos mesmos, vale ressaltar o aprendizado do surdo em meio aos alunos sem qualquer tipo de deficiência diz respeito a questões referentes à sua linguagem, como proceder diante dessa novidade, como alfabetizar esse tipo e aluno.

Esse tipo de aluno precisa de uma educação diferenciada aonde venha a ser respeitada suas limitações que se encontra na audição, onde implica grandes dificuldades de interação devido o comprometimento da perda auditiva, pois esta acarreta a socialização com as pessoas ouvintes e, portanto, necessitam de intervenções pedagógicas, familiares e sociais para ser agradável necessária e socializadora, sua participação com o mundo que o cerca.

Para tanto se faz necessário o compromisso da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente a esse tipo de aluno criando alternativas para assegurá-lo no ambiente escolar de forma participativa, fazendo com que o mesmo não se sinta inferior aos demais.

No contexto, dessa Educação a língua de sinais surgiu com função, entre outra, de facilitar a integração e o aprendizado desse grupo ao mundo, entretanto durante muitos anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impedindo sua utilização no processo educacional. (BRITO, 1993, p.90)

A língua de sinais não era considerada uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos.

Com base na Legislação Brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução n.º 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Essa diretriz inclui os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagem e códigos aplicáveis.

O parágrafo 2º do artigo 12 dessa resolução diz:

Devem ser assegurados no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educando, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de Sinais, sem prejuízo do aprendizado a língua portuguesa, facultando-lhes e as suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 1999, p. 67)

Atualmente a linguagem de sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e vem demonstrando a importância dessa língua na construção dos sujeitos surdos. Apesar desse avanço, ainda são comuns situações de interações entre professores e alunos. Nesse contexto, muitas vezes o professor explicita problemas que não são compreendidos pelos surdos, que ignora e não atinge os objetivos propostos, simplesmente por não entender o conteúdo.

Desse modo, apesar de tantas dificuldades são evidentes os benefícios que a inclusão do surdo na escola regular proporciona para os demais alunos normais, tais como: aprendem a lidar com as diferenças; compreensão e aceitação dos outros; reconhecimento das necessidades e competência dos colegas; respeito por todas as pessoas; construção de uma sociedade solidária; desenvolvimento de apoio e assistência mútua; desenvolvimento de projetos de amizade; preparação para uma comunidade de suporte e apoio;

Percebe-se com isso que os benefícios não atingem apenas os alunos surdos, mas todos os alunos e professores. Consequentemente, a família e a sociedade serão beneficiadas. Não há como promover a inclusão efetivamente sem o envolvimento de todos.

Os benefícios para todos os alunos vêm de fato de que as crianças enriquecem-se quando tem a oportunidade de aprender umas com as outras nas salas de aula integradas, adquirem valores relacionadas com a inclusão e levam valores para a comunidade.

3 CONCLUSÃO

Durante o percurso desse trabalho, foram apresentados fatos históricos e abordagens teóricas que por séculos foram permeados na educação para surdos. Com isto, foi possível perceber mudanças nas representações da sociedade acerca da surdez e dos métodos de ensino para surdos.

Considerando a importância desses indivíduos no contexto escolar pode-se ressaltar que tem que existir transformações para acolher esse tipo de indivíduo no

contexto educacional inclusivo. Tais transformações inspiram-se no direito de todos à educação.

Deve-se salientar que a inclusão de surdos já esta imposta, ou seja, é lei sempre esteve presente garantindo o direito da educação para todos. As mudanças a serem adotadas no sentido de fazer educação para todos não ocorrem num instalar de dedos. A Educação Inclusiva principalmente a de surdos não restringe unicamente as providencias a ser tomada no âmbito escolar ela também tem que contar com instancias qualificadas as quais deverão identificar e satisfazer necessidades.

Nesse sentido, buscou-se destacar como os professores percebem o conceito de inclusão e a prática pedagógica. Evidenciando, portanto qual direcionamento que poderia está norteando as políticas de educação inclusiva em especial dos surdos, pautada na inserção desses indivíduos na escola regular sendo isso suficiente.

O que pretende-se alertar é que a inclusão é o necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos e por toda a vida.

Segundo a declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar as necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Nesse sentido é necessário priorizar que a Educação Inclusiva tem todo um aparato dentro da lei buscando por tanto valorizar esse aluno dentro do âmbito escolar fazendo com que ele não sofra nenhum tipo de desvalorização por consequência da sua condição de portador de deficiência.

Na minha vivencia do estágio não tive a oportunidade estagiar em nenhuma sala que estudasse um aluno com deficiência auditiva, porém, no estagio das series iniciais a professora regente trabalhava com eles a língua brasileira de sinais (Libras) em todas as atividades, por isso consegui dar continuidade no trabalho dela e efetuar uma aprendizagem bastante significativa, sendo que esses alunos já conhecem agora o mundo da deficiência auditiva e saberão lidar com a inclusão social, e se encontrarem no ambiente escolar ou até mesmo fora dele uma criança com deficiência auditiva saberão que há uma forma de se comunicar com essa criança e o principal elas tem conhecimento da Libras, mesmo que não fluente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. e HORHN, **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1999.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BRITO, L. F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro : Babel, 1993.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MITTER, P. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino de língua de sinais**. Textura, Canoas n 3 p. 54, 2000.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RODRIGUES, R. **Procedimentos de metodologia científica**. 7. ed. Lages, SC: Paper-vest, 2014.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Fabiana Carbonera Malinverni de Melo¹
Arleide Catarina Wolff Camargo²
Arlene Aparaccida de Arruda³
Cassiane Pires Lima⁴

RESUMO

Este estudo surge da necessidade de entender, valorizar e repensar ideias de inclusão e interação social de pessoas com deficiência auditiva, tendo como foco uma reflexão sobre as “Memórias da educação de surdos: inclusão ou exclusão?”. Com o objetivo de compreender os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e econômicos da educação de surdos, para que seja possível identificar a cultura surda, seus espaços, suas possibilidades didáticas e sua perspectiva como língua natural de um povo, a presente pesquisa apontará fatos marcantes que refletiram e refletem diretamente na vida dos surdos, apresentará as resistências históricas do processo político-educacional, as mudanças frente a conquistas de políticas públicas e legislação como fonte estimuladora e determinante no processo de ruptura social das comunidades surdas. Para isso, fez-se necessário perceber a cultura surda como identidade e memória de um povo, determinante no processo atual de inclusão e exclusão.

Palavras-chave: Surdos. Educação. Inclusão. Legislação.

ABSTRACT

This study arises from the need to understand, value and rethink ideas of inclusion and social interaction of people with hearing disabilities, focusing on a study of the “deaf education Memories: inclusion or exclusion.” In order to understand the philosophical foundations, historical, sociological and economic aspects of deaf education, so that you can identify the deaf culture, its spaces, its educational possibilities and their perspective as natural language of a people, this research will point milestones which reflected directly in the lives of deaf, will present the historical resistance of political and educational process, the changes facing the public policy of conquest and legislation as stimulating and determining source in social rupture process of deaf communities. For this, it was necessary to understand the deaf culture as identity and memory of a people, determining the current process of inclusion and exclusion.

Keywords: Deaf. Education. Inclusion. Legislation.

¹ Professora Mestre – Docente/Tutora da Disciplina de Libras EaD do Centro Universitário Unifacvest.

² Professora Mestre – Docente/Tutora e Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD do Centro Universitário Unifacvest.

³ Professora Mestre – Docente/Tutora EaD no Centro Universitário Unifacvest- Coord. Pedagógica na EEB Visconde de Cairu.

⁴ Professora Mestre – Docente/Tutora no Centro Universitário Unifacvest.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a mudança de postura e o enfático discurso sobre a importância da inclusão, estão cada vez mais presentes nas conversas profissionais e também nos bate-papos entre amigos. É comum, que profissionais de diversas áreas, principalmente, da saúde e da educação, reconhecem e valorizam o respeito às diferenças, afinal, de alguma maneira, todos são diferentes. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como acontece o processo sócio-cultural necessário para o entendimento de mundo.

Toda mudança é um processo dinâmico e, muitas vezes, contraditório, que influencia diretamente no desenvolvimento de uma sociedade. Portanto, para valorizar ideias de inclusão e interação social de pessoas com deficiência auditiva (surdo) e suas limitações sociais e culturais, é necessário estabelecer uma reflexão sócio-educacional sobre a realidade dos surdos, é preciso fazer um retrocesso histórico, sobre os fundamentos da educação dos surdos, que são teorizados a partir dos espaços da cultura surda, que pode ser definida como sendo: histórico-cultural, língua de sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia surda, literatura surda entre outras formas de ver o mundo, ou seja, dos espaços de estudos culturais nos estudos surdos, só assim é possível entender, se o que as comunidades surdas vivem atualmente, é uma inclusão ou exclusão sócio-educacional, ou ainda, por que apesar de se existir uma política de inclusão, o surdo continua excluído?

A metodologia escolhida para essa pesquisa foi baseada em referenciais teóricos e vivências pessoais da autora para compreender e analisar os paradigmas sócio-educacionais da Inclusão ou exclusão dos surdos com base na história e legislação vigente. Para isso, buscou-se em documentos Nacionais Oficiais/ Leis e, materiais de diversos autores como: Skliar e Moura, que são referências para pesquisas sobre a história dos surdos.

2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS: PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Para entender e refletir sobre a memória das comunidades surdas e o processo de inclusão, é importante buscar os conhecimentos dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e econômicos da educação. Conhecer a história dos surdos não implica apenas no conhecimento sobre os fatos, mas na reflexão e questionamentos relacionados com a educação em várias épocas.

Segundo Nídia Limeira de Sá (2005, p.11), “A história comum dos Surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer ‘grandes adversidades’.”

Uma simples análise, sobre história de educação de surdos possibilita uma reflexão de como o surdo foi tratado e educado através dos tempos e permite compreender atitudes atuais dos profissionais da saúde e da educação, causadores de estereótipos que permeiam as diferentes representações na educação de surdos.

Existem registros que até a Idade Média, a maioria das influências sofridas pelas comunidades surdas, tinham caráter religioso. No Egito, os surdos eram adorados

como se fossem semi-deuses, serviam como uma espécie de mediadores entre os deuses e os faraós. Eram respeitados e temidos pela população pois eles teriam o poder de receber mensagens de deuses que ajudavam em decisões de extrema importância.

Já na visão do povo Romano, eles eram considerados intelectualmente ‘inferiores’, por isso, era comum lançarem crianças surdas ao mar. Apesar de existirem vários povos e culturas diferentes, as regras para os Surdos eram basicamente as mesmas na maioria das regiões. No entanto, em algumas partes eles realizavam algumas tarefas, tais como o serviço da corte, pajens das mulheres, ou ainda como bobos de entretenimento da corte, sendo o tempo todo ridicularizados.

Ainda é possível afirmar que muitos viam os surdos como animais, pois para eles, o pensamento se dava mediante a fala. Sem a audição, os surdos ficavam fora dos ensinamentos e com isso, não adquiriam o conhecimento, não tinham vida social, não utilizavam nenhum tipo de linguagem formal, pois como não ouviam, não se comunicavam oralmente com outras pessoas pela falta de estímulo vocal, pelo desconhecimento de familiares e pelo julgamento de sussurros, gritos ou outras formas orais de tentar chamar a atenção para algum fato, numa tentativa de comunicação, mal interpretada pelas pessoas que muitas vezes tratam como uma maneira agressiva de relacionamento, criando julgamentos impróprios e infundados.

Os povos da antiguidade privavam os surdos de direitos legais, eles não se casavam, não herdavam os bens da família e diante da religião, a igreja católica considerava os surdos sem salvação, ou seja, não iriam para o reino de Deus após a morte.

Mais tarde, Santo Agostinho defendia a ideia de que os pais de filhos surdos, estavam pagando por algum pecado que haviam cometido. Acreditava que os surdos podiam se comunicar por meio de gestos, que, em equivalência à fala, eram aceitos para a salvação da alma.

No início do renascimento, surge uma nova visão que percebe o surdo sob a ótica médica e científica. Já na idade moderna começa uma análise que diferencia a surdez e a mudez. Pela primeira vez, a expressão surdo-mudo é contrariada. Nesse período as crianças surdas menos favorecidas, financeiramente, eram trancadas em asilos, assim não transmitiriam sua incapacidade para outras pessoas, como se fosse uma doença contagiosa. Muitos agentes da área da saúde, classificavam os surdos como pessoas repulsivas, que faziam mal a sociedade e que por isso deveriam ficar afastados das pessoas “normais”. As famílias tinham vergonha das crianças surdas e muitas vezes escondiam os filhos dentro de casa para que não fossem vistos por vizinhos, amigos etc, afinal, ter um surdo como membro da família era algo repulsivo, poderia manchar e rotular a imagem familiar perante a sociedade.

Pode-se dizer que a condição do sujeito surdo era a mais miserável de todas, pois a sociedade os considerava como imbecis, anormais, incompetentes.

A mudança começou a partir de um religioso chamado Ponce de León, um Monge Beneditino, que dedicou parte da sua vida para ensinar surdos a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas da fé católica, para filhos de nobres que, preocupados com a exclusão de seus filhos diante da sociedade e da lei, procuravam León para auxiliá-los. Esses nobres lhe encarregavam os filhos, para que pudessem ter privilégios perante a lei, assim, a preocupação geral em educar os Surdos, na época, era tão somente econômica. León desenvolveu um alfabeto manual, que ajudava os Surdos a soletrar as palavras (há quem defenda a ideia de que esse alfabeto manual foi baseado nos gestos

criados por monges, que comunicavam entre si desta maneira pelo fato de terem feito voto de silêncio).

Como afirma Moura (2000, p.18-22):

A possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família [...] o oralismo tinha como argumento aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social.

Entende-se, então, que dessa maneira, o surdo teria que falar para ser considerado humanizado, isso é, a tentativa de “curar” os surdos ainda estava em destaque. Sacks (1998, p. 38), relata a situação da época onde é possível perceber que:

Havia, de fato, verdadeiros dilemas, como sempre houvera, e eles existem até hoje. De que valia, indagar-se, o uso de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles, plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para não interferir na fala?

Apesar da ignorância que muitos possuíam sobre a surdez e o indivíduo surdo, Sócrates teve uma compreensão da realidade surda que poucos tiveram até aquele momento.

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

O médico e filósofo Cardano, no século XVI, percebeu de forma clara que os surdos poderiam ter acesso a língua falada de outras formas, ou seja, sem a necessidade de usar o canal oral, como será constatado no seguinte trecho de sua fala, citado por Sacks (1998, p.29):

É possível dar a um surdo – mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...], pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função a diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e idéias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

Desde então, vários outros defensores do uso da Língua de Sinais e do Oralismo passaram pela vida dos surdos, trazendo a tona várias possibilidades para a aprendizagem de surdos, criando e mudando conceitos de linguagem e do desenvolvimento do pensamento. Da mesma maneira que surgiram defensores da língua de sinais, surgiram também opositores que ganharam força.

Em 1.880, em Milão na Itália, ocorreu o 1º Congresso Mundial dos Surdos, que defendiam a ideia de que o uso simultâneo da fala e dos gestos poderiam atrapalhar o desenvolvimento do surdo, neste congresso ficou estabelecido que seria excluído o uso da gestual da aprendizagem dos surdos, isto é, estaria abolida a língua de sinais e apenas o oralismo seria considerado como língua oficial a partir daquele momento. Vale ressaltar que neste Congresso, os professores surdos foram excluídos da votação, suas opiniões não eram de grande valia, apenas a opinião dos ouvintes que nunca enfrentaram problemas semelhantes é que foram consideradas. Então, durante fins do século XIX e grande parte do século XX, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos em todo o mundo.

Sacks (1998, p.40), cita a situação do momento após Congresso de Milão:

Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua ‘natural’ e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) artificial ‘língua falada’. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

O oralismo foi uma proposta que não trouxe nenhum benefício para os surdos, pois nem todos foram bem-sucedidos com a leitura labial e muitos emitiam sons incompreensíveis aos ouvintes. Com isso, os surdos se sentiam incapazes e doentes por não conseguirem ser como os ouvintes.

Quadros (1997, p.23), define em poucas palavras o que o oralismo fez com os surdos “[...] além de desconsiderar a sua língua, ele simplesmente desconsidera as questões relacionadas à cultura e sociedade surda”.

É fácil perceber que as tentativas de fazer o surdo se tornar ouvinte não foram poucas, felizmente os resultados mostraram que as tentativas deveriam caminhar para a aceitação da condição do surdo e de sua língua.

Com Laurent Clerc e sob a influência de L’Epee, Gallaudet não aceitou a imposição do Congresso de Milão e também não compactuou com a mudança para a metodologia oral. Num período de luta em prol da defesa dos direitos dos surdos, preconiza que não é necessária a educação especial para os surdos, bastando apenas que, na comunicação, o direito à língua de sinais seja respeitado. Em 1.960 nos Estados Unidos foi implantada a filosofia da Comunicação Total, sendo provado que a língua gestual, de natureza visual-espacial, tem estrutura e aspectos próprios como qualquer outra língua.

No Brasil, a primeira tentativa de educação de surdos, surgiu quando o professor surdo Ernest Huet, a convite de D. Pedro II, criou um programa que consistia em usar o alfabeto manual, no entanto, esse alfabeto manual era o mesmo utilizado na Língua Francesa de Sinais, por isso, pode-se afirmar que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), teve origem na Língua Francesa de Sinais.

REILY (2004, p.114), esclarece que:

A língua de sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses [...] Mais especificamente, com a chegada do professor francês em 1855, Henest Huet, professor surdo, que, a convite de D. Pedro II, trouxe o ‘método combinado’ para trabalhar com surdos no Brasil.

Entretanto, é possível afirmar, que história da educação de surdos iniciou-se, oficialmente, com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S.), fundado em 1.857. No início, eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões e a desenvolver a linguagem oral. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não haviam os especialistas. Assim a comunidade surda veio conquistando seu espaço na sociedade brasileira, nos mesmos moldes que ocorria no restante do mundo.

A partir de 1911 o INES, passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro. Em 1.957 é totalmente proibida a utilização da língua de sinais. Cresceu consideravelmente o método do oralismo. Existem informações de surdos que estavam em período de escolarização durante esse período e até bastante tempo depois, que confirmaram o quão excluídos e humilhados foram. Os professores amarravam suas mãos para traz durante as aulas, obrigando-os a utilizar a comunicação oral, impedindo-os de sinalizar, afinal entendiam que se não tinham nenhum problema no aparelho fonatório, poderiam perfeitamente falar e, se não o faziam, era por pura preguiça. Então, forçavam a fala. Muitos pais entendiam esse tipo de atitude de médicos e professores como uma tentativa de cura, e davam suporte para essas atrocidades.

Apesar de muitas lutas pelo reconhecimento e pela valorização da linguagem, percebeu-se que os sujeitos surdos tinham a capacidade de aprender. Com isto, surgiram pesquisas e experimentos de diferentes metodologias e formas adaptadas de ensino. Nos modelos educacionais presentes em maior ou menor intensidades nas escolas para surdos: a Comunicação Total, o Bilinguismo, a Pedagogia do Surdo e Processo Intercultural receberam um lugar de destaque pela técnica utilizada e pelos objetivos que pretendiam alcançar.

No Brasil, a língua de sinais – LIBRAS (língua brasileira de sinais), é considerada oficialmente como língua natural das comunidades surdas apenas a partir de 2.002. É importante deixar claro que a LIBRAS não é uma língua universal, ela é a língua natural das comunidades surdas brasileiras, isto é, válida única e exclusivamente em território nacional brasileiro e que sofre influências culturais e regionais como qualquer outra língua nativa, podendo ter variações conforme a região do país.

SOARES (1999, p. 219), afirma que: “A língua de sinais é uma linguagem autêntica, com uma estrutura gramatical própria e com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração”. Por ser tão completa quanto à língua oral é adequada, pode e deve ser utilizada no processo ensino e aprendizagem, exercendo o desenvolvimento, a comunicação e a educação dos alunos marcados por uma falta, a audição.

Com base nos modelos educacionais e numa visão que valoriza a comunicação através de uma língua gestual-visual, percebeu-se, então, que a língua de sinais é imprescindível para a transmissão e evolução da Cultura dos Surdos. Através do resultado natural desta forma de comunicação partilhada, eles criaram uma identidade e uma cultura.

As instituições mais importantes para o crescimento e desenvolvimento da cultura surda têm sido as escolas especializadas, as associações e clubes de surdos existentes em todo o mundo. Instituições de desportos para surdos, organizações políticas e religiosas também desempenharam e continuam a desempenhar um papel significativo

na vida social e cultural dos surdos, pois conseguiram enxergar o surdo como um ser pensante, que tem capacidade cognitiva apesar de sua limitação auditiva.

2.1 Legislação e Suas Implicações na Aprendizagem do Surdo

Além de entender a trajetória trilhada por surdos em relação a aquisição da língua de sinais e aprendizagem, também é importante ter clareza e conhecimento de aspectos que regulamentam esse caminho de lutas sócio-educacionais. Por isso, a partir deste momento da pesquisa, pretende-se refletir sobre a legislação vigente, isto é, entender melhor o que é reconhecido, oficialmente e politicamente, para favorecer o acesso e a aprendizagem de alunos surdos.

Para começar uma reflexão sobre a legalidade dos direitos dos surdos é necessário buscar a lei maior do país, a Constituição Federal de 1.988, que em seu artigo 205, refere-se:

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

Se “a educação é direito de todos e dever do estado”, entende-se que não pode ocorrer nenhum tipo de discriminação ou diferença no tratamento de pessoas ouvintes ou surdas, entende-se ainda que a garantia do aprendizado deve ser igualitária, já que fala-se sobre a necessidade do preparo para o exercício da cidadania. O acesso a todos é garantido, mas a permanência nas escolas ocorre de que maneira? Que cidadania é essa?

No Art. 206, ainda referenciando a Constituição Federal de 1.988, lê-se:

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...].*

Novamente é questionável a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, mesmo sabendo da regularidade com que isso deveria ocorrer, já que não existem profissionais capacitados para receber alunos diferentes, seja quais forem suas necessidades, neste caso específico o foco é o aluno surdo, mas questiona-se a existência de condições educacionais e sociais, a falta de materiais didáticos especiais e até mesmo condições de espaço físico adequadas. As escolas e os profissionais estão preparados para receber alunos diferentes?

Muitas escolas não recebem nem os recursos básicos para manter sua estrutura funcionando, outras estão tão distantes da realidade dos alunos surdos que mais parecem uma sala de cinema onde um filme passa e o surdo fica apenas observando como mero espectador. Poucas são as escolas que disponibilizam o acesso a pluralidade de ideias, a liberdade de aprender, a arte e o saber como a Constituição propõe.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]”, implementa a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

A Declaração de Salamanca, de 1994, traz uma interessante concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

A política evidenciada na Declaração de Salamanca, foi adotada na maioria dos países e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96), é possível observar que em um de seus capítulos sobre a educação especial, onde apóia e inclui parâmetros para a integração/inclusão do aluno especial na escola regular. A Declaração faz ressalva à situação linguística dos surdos e defende as escolas e classes especiais. O problema é que os governos não respeitam essa ressalva e tratam os surdos como os demais alunos.

Muitos especialistas alimentam os discursos de inclusão, sem perceberem as consequências deste processo que só tem contribuindo mais ainda para a frustração educacional dos sujeitos surdos. Desta foema, entende-se que estes especialistas não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula com os sujeitos surdos, acabando por colocá-los no mesmo patamar dos deficientes visuais, deficientes mentais e outros, sem se dar conta que os surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia.

A Educação Especial, é definida a partir da LDB 9.394/96, considerada atualmente a lei maior da educação no país, como uma “modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino”. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Resolução nº 02/2001 do CNE-CEB - Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º afirma que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Mas somente seus artigos 5º, 7º, 8º e 12º aparecem com o intuito de identificar a suposta inclusão do sujeito surdo perante essas diretrizes. Observe o que afirma o Art. 5º:

Art.5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001).

Mais uma vez o foco é o atendimento especializado que deve ser oferecido nas escolas, como as escolas estão se organizando para esse atendimento? O aluno surdo recebe que tipo de atendimento especializado? Ainda são exceções profissionais que buscam por conta própria, com recursos próprios aperfeiçoamento e entendimento para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos. São poucos os gestores de escolas, independentemente de públicas ou privadas que capacitam seus profissionais para esse atendimento. Muitos desconhecem a existência de uma língua específica para a educação dos surdos, como é o caso da LIBRAS. Onde exigir? Onde cobrar?

Nesse sentido Skliar (1.998, p.37), diz o seguinte:

Nesse sentido, a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer esse atendimento, o professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. Como responsável por vários cursos de libras e de intérpretes, entendo que a formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla.

Em 1999, o Projeto Lei nº1.791, instituiu oficialmente o Dia Nacional dos Surdos, que passa a ser comemorado oficialmente no dia 26 de Setembro. Em justificativa para a aprovação deste projeto é ressaltado que “[...] a população surda do Brasil representa 2% das pessoas portadoras de deficiência no País.” Também lembra a existência de uma participação cada vez maior de surdos na sociedade, inclusive no mercado de trabalho.

Mas, somente a partir de 24 de Abril de 2002, garantida pela lei 10.436, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão. Veja:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Então, depois de muitos anos de luta pelos seus direitos, a partir de 2002, as comunidades surdas podem comemorar, a LIBRAS ganha o status de língua, com o reconhecimento da existência de uma estrutura gramatical própria. Além disso, a Lei garante a acessibilidade do uso da LIBRAS e de sua divulgação em todos os lugares públicos, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, permitindo ao aluno surdo o seu uso frequente no ensino regular ou em qualquer escola que estude. Talvez

muitos não entendam, porque não se conhecia a Língua Brasileira de Sinais, já que, como pode-se observar anteriormente neste texto, ela já existe a muito tempo, mas o fato é que no Brasil, a língua pode ser considerada uma jovem menina que está dando seus primeiros passos em direção ao conhecimento e ao desenvolvimento, o que são 13 anos de existência oficial, dentro de milhares de anos de história de um povo.

Realmente, o país está engatinhando! Mas para alegria das comunidades surdas, muitas pessoas estão buscando entender e conhecer melhor a língua, a divulgação tem sido cada vez mais crescente nos meios de comunicação, nas universidades e na sociedade em geral. E interessante ressaltar também, o quanto algumas religiões estão se empenhando em difundir a língua, e o respeito as diferenças, independente do tipo de crença/religião de cada pessoa, isso tem sido fundamental para a LIBRAS.

O Decreto nº 5.626 de 2005, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS, como disciplina curricular, sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS e principalmente à educação do aluno com surdez. Observe:

Art.14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

- a) o uso e o ensino da LIBRAS;*
- b) o ensino da LIBRAS;*
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;*

II- prover as escolas com:

- a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;*
- b) tradutor e intérprete de LIBRAS–Língua Portuguesa;*
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e*
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p.2)*

Fica, a partir de então, instituído a obrigatoriedade do Governo Federal de garantir a acessibilidade de comunicação, informação e educação aos alunos surdos, independente de qual etapa ou modalidade de ensino. Regulamenta também, a contratação de docentes que ensinem prioritariamente a Língua Portuguesa para os alunos surdos como sua “segunda língua”, já que a LIBRAS é considerada a primeira língua do surdo. Deixa claro, a necessidade de contratação de professores que saibam a LIBRAS ou de instrutores que ensinem os alunos com surdez quando estes não souberem. Quando não houver um professor especializado que saiba a Língua Brasileira de Sinais, faz-se necessário, a presença de um intérprete de LIBRAS.

Talvez, esse seja um dos motivos que explique o aumento e a procura por cursos de LIBRAS nos últimos anos, pelo menos é o que ocorre atualmente na região Sul do país, existe uma procura crescente por cursos de formação de profissionais da educação e também de outras áreas afins, pois existe uma lacuna aberta, que é a falta de

profissionais: intérpretes, tradutores e professores bilíngues para atuar nas escolas públicas e privadas da região, podendo inclusive ampliar esse horizonte de possibilidades além do espaço escolar. De certa forma, isso é excelente!

Para enfatizar essa preocupação profissional, o Art. 21º dispõe justamente sobre a exigência de profissionais capacitados, que respeitem e saibam sobre as diferenças linguísticas desses alunos.

Art.21º A partir de um ano da publicação desse decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação dos alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I- nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II- nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III- no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Mais uma vez, fica evidente o motivo da grande demanda e procura de cursos de intérprete e tradutor de LIBRAS, existe no país uma exigência legal e que tende a crescer ainda mais, pois o objetivo é proporcionar a acessibilidade do aluno surdo à sua comunicação e, conseqüentemente, à sua educação.

E, para finalizar essa análise de leis, que dispõe sobre os direitos dos surdos, como forma de valorizar cada vez mais um caráter profissional, em 1º de Setembro de 2010, surge a Lei nº12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010)

A busca continua sendo por uma educação inclusiva para os surdos, com

uma modalidade especificadamente bilíngue na escolarização básica dando garantias aos alunos de uma boa qualidade de ensino com educadores capacitados. De acordo com Botelho (2002), a introdução do intérprete em sala de aula é um avanço importante, valoriza o esforço de professores em aprender a língua dos sinais, como forma de comprometimento, aprender a LIBRAS para conseguir comunicar-se com seus alunos, não ouvintes, sem a presença de um intérprete, ou seja, de forma muito mais natural e humana.

Algumas leis/decretos não foram elencadas nesta pesquisa, pois considera-se que as principais mudanças que ocorreram para as comunidades surdas foram contempladas no que foi exposto, de maneira alguma desvalorizando outros acontecimentos históricos e políticos.

2.2 Cenário Atual – Realidade

Entende-se, que a situação atual faz parte de um processo de transição, adaptação e, até mesmo, de reformulação de muitos discursos, já que muitas conquistas foram alcançadas: a oficialização da LIBRAS, o direito do surdo de ter um intérprete, a obrigatoriedade de formação nas áreas das licenciaturas entre outras, mas existe um abismo enorme entre o dizer e o fazer, entre o papel e o cotidiano, entre a teoria e a prática.

Ainda é comum observar que muitos ouvintes ficam confusos quando encontram um surdo, na maioria dos casos tentam fazer mímicas, apontam para objetos ou lugares para tentar identificar algo que ajude no entendimento, aumentam o tom de voz como se falando mais alto fosse resolver o problema de comunicação. Nestes momentos é possível perceber o quanto a sociedade está despreparada para inclusão de pessoas surdas, e principalmente, como o reconhecimento da língua brasileira de sinais acontece de maneira lenta.

Stumpf (2008, p. 27), afirma que:

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas.

Acolher, pode significar oferecer refúgio, proteger, abrigar, hospedar, receber alguém junto de si, aceitando sua diferença. É necessário colocar-se no lugar do outro, tentar perceber o mundo com uma visão menos individualista, procurando alternativas para facilitar os conflitos existenciais na sociedade. Não é possível mudar uma sociedade de uma hora para outra, mas são pequenas atitudes que ocorrem constantemente que fazem as pessoas repensarem o seu papel na aceitação do outro. O papel do professor, seu discurso e suas atitudes, são fundamentais para uma mudança de postura de pais, alunos, docentes e gestores.

Para Mantoan (2003), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade

institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Ainda de acordo com Mantoan (2003, p.23), “a inclusão pegou as escolas de calças curtas. Esse é um dado irrefutável. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental.” Acredita-se que essa afirmação é a mais pura realidade, quem foi preparado para inclusão? Inclusão implica em aceitação, inovação, em um esforço de modernização, de querer mudar e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras.

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade, até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. (MANTOAN, 2003).

Portanto, incluir uma criança surda no contexto escolar, não significa estar de corpo presente dentro da escola ou da sala de aula, mas sim, fazer parte de forma ativa, com direito a receber uma educação de qualidade em condições de igualdade de conhecimento, adaptada as suas reais necessidades, uma total integração no processo de aprendizagem.

Deixar uma criança surda fazer parte de uma sala de aula, com crianças ouvintes, sem dar-lhe o suporte necessário para que ocorra aprendizagem é a mesma coisa que admitir que a escola não inclui, é uma forma mascarada de exclusão. Como é possível incluir uma criança surda numa escola regular sem reconhecer que a língua de sinais é a sua língua natural?

De acordo com Mantoan (2003, p.29):

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional, cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades, além dos programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/séries escolares.

Atualmente, fala-se muito nas implicações positivas do uso da língua de sinais na escolarização de surdos e sabe-se dos benefícios que isso pode causar no desenvolvimento da aprendizagem dos surdos, mas há muitas resistências por parte da sociedade e principalmente por parte de alguns professores, pois aprender uma língua nova não é fácil, é um processo longo que não se faz da noite para o dia, gera custos que nem sempre estão disponíveis.

SKLIAR (1997, p. 141) diz:

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é,

desenvolveram as competências lingüísticas, comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

Como os surdos estão inseridos em duas comunidades, comunidades surdas e comunidades ouvintes, eles precisam ter contato com as duas línguas, simultaneamente, mantendo o que é chamado de bilinguismo social, o que proporcionará um maior desenvolvimento cognitivo, uma maior entendimento do mundo que o cerca, pois através da comunicação irá romper barreiras. Acredita-se, que o ideal é formar os surdos desde sua infância, no conhecimento das duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, isso amplia as possibilidades de interpretação da vida cotidiana e cria uma naturalidade na comunicação tanto de surdos com surdos, como de surdos com ouvintes bilíngues.

Para Cormedi (s.d., p. 50):

A concepção bilingue leva ao que se denomina biculturalismo, porque ser bilingue em língua de sinais e língua oral significa ser dual nas modalidades sensoriais, ou seja, a pessoa assim bilíngüe pode receber e expressar informações na modalidade visual espacial e na modalidade auditiva temporal.

Então, é possível afirmar que uma pessoa bilingue domina a sua língua materna e a língua de outra comunidade e, por consequência, entende e integra-se a duas culturas, conseguindo viver de forma harmônica e atuante em duas sociedades, com pensamentos, costumes, crenças e comunicação diferente. É essa interação, que imagina-se ocorrer, quando fala-se de uma escola bilingue, uma escola que entenda duas culturas distintas, que convivem lado a lado, sem peso ou valor diferente. Será que as escolas brasileiras estão adaptadas e abertas a essa nova maneira de pensar?

Para a criança surda, o bilinguismo representa o acesso a comunicação entre dois mundos, onde a língua de sinais é a sua primeira língua, considerada sua língua natural, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a sua segunda língua.

Mantoan (2003, p.38), leva à uma reflexão, quando afirma:

Em uma palavra, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma. Essas escolas são, realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas do ensino especializado deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica, para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Mas é importante ter clareza e pensar em formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar em atividades que possam ser integradas e significativas, tanto para surdos como para ouvintes.

Para o aluno surdo, que deve cursar o ensino na escola regular, é fundamental que a escola disponibilize a aprendizagem desses conteúdos em sua língua de domínio, no caso a LIBRAS, que ele tenha professores bilíngües e/ou intérpretes, e se possível colegas que partilhem com ele a língua de sinais, para um desenvolvimento pleno, como é oportunizado para crianças ouvintes. Infelizmente e, com muita tristeza, é necessário admitir, que essa ainda não é uma realidade em todas as escolas brasileiras. Isso é o que se espera, mas não significa que é o que ocorre.

Acredita-se, que a criação de espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados, é o caminho mais curto e acertado para a inclusão de alunos surdos. Mas para isso, os professores precisam de uma capacitação mais eficiente e de qualidade, as escolas necessitam de melhores recursos físicos e humanos, a sociedade precisa entender, respeitar e aceitar melhor essas diferenças.

Entende-se que a inclusão é um caminho longo a ser percorrido, mas depois de internalizado em cada indivíduo é um caminho sem volta. É um caminho necessário!!!

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apontou algumas questões que permeiam a vida dos surdos. Ao resgatar a história da educação dos surdos, foi possível em muitos momentos colocar-se no lugar das pessoas surdas que viveram em épocas distintas e, com certeza, é possível afirmar que na maioria das vezes passaram por momentos penosos, de desrespeito, desvalorização e de desumanização, onde as crenças e o “achismo”, eram mais valorizados que os sujeitos surdos.

Ao percorrer parte da legislação existente, que determinou avanços nos pré-conceitos e mudanças importantíssimas na vida dos surdos, permitiu uma reflexão: A oficialização da LIBRAS, por si só, resolverá todos os problemas e os dramas vividos numa sociedade prioritariamente ouvinte? Com o decreto tudo mudou? Passar por documentos oficiais é um caminho importante, um avanço que gera energia, força a uma luta de muitos anos, mas as pessoas precisam mudar sua consciência, precisam reconhecer o surdo como um sujeito com identidade própria, com uma língua própria, que tem argumentos e subsídios lingüísticos e culturais legítimos.

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa[...] A língua é parte de nós mesmos[...] Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de

ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos [...] (Terje BASILIER, psiquiatra norueguês, 1993 apud GESSER, 2009, p. 81)

Entender melhor a inclusão de crianças surdas na escola regular, permitiu uma visão nova sob uma proposta de escola bilíngue, que entende a LIBRAS como a primeira língua das comunidades surdas, o que faz muita diferença na aprendizagem. Essa abertura de pensamento, demonstra o respeito e a aceitação da diferença e suas peculiaridades na vida de uma criança surda, que precisa estar em contato permanente, com duas culturas, com duas línguas, dois mundos dentro de um mesmo universo.

Numa época em que há um constante desenvolvimento e a tecnologia avança a cada momento, é necessário acompanhar a evolução com urgência, buscar recursos, usar novas metodologias, criar espaço adequado para as diferentes disciplinas possibilitando a facilitação e a integração de todos. Cabe a cada educador não cruzar os braços, buscar o aperfeiçoamento e, principalmente, querer fazer a diferença.

O preconceito não se elimina facilmente com práticas milagrosas, mas entende-se, que o momento atual é muito positivo. E neste momento, com a alma carregada com o entusiasmo dessas novas perspectivas, sabendo que muito ainda precisa ser feito, fica aqui uma reflexão de perspectiva para um mundo melhor, mais igualitário, menos preconceituoso e que realmente possa incluir o diferente, não apenas no papel mas na incorporação da sua prática. Espera-se, que no futuro, o valor das pessoas surdas, seja ainda mais reconhecido globalmente e irrestritamente.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n.2** CNE-CEB. Secretaria de educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Lei Federal n.5626**. MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, **Lei Federal n. 7853**. Dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1989.

BRASIL, **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 10 mar.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Mec/SEESP, 1996.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio Janeiro: Babel, 1993.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Comunicação, linguagem e educação bilíngue**. Brasília: AVM Faculdade Integrada, s.d.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

GESSER, A. **Libras: que língua é essa**. São Paulo: Parábola, 2009.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras**. disponível em: <http://72.14.203.104/search?q=cache:5RQqlgu6iVcJ:www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf+inclus%C3%A3o+de+surdos&hl=ptBR&gl=br&ct=clnk&cd=3>. acesso em: 22/04/2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp)**. In D.E. G. Rosa, V.D. de Souza (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. (pp.79-93).Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2.000.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio Janeiro: Imago, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. EDUSF: Autores Associados, 1999.

STROBEL, A. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006.

STUMPF, M. R. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira**. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Estudos Surdos IV. Série de Pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

INCLUSÃO DO SURDO NA SALA DE AULA E A ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

Nelson Fabio Bonato¹

Renato Rodrigues²

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar o processo de inclusão do surdo na sala de aula. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. Para que o processo de inclusão seja consolidado, deve-se criar um ambiente favorável, no qual, o aluno surdo possa desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, é preciso que o sistema de educação disponibilize para as escolas, os recursos necessários a este processo. A língua de sinais é a ferramenta necessária para que o aluno com surdez se sinta incluído na escola e tratado de forma ética, assim como todos os demais alunos. Ser tratado com ética significa garantir seus direitos.

Palavras-chave: Surdo, Inclusão, Ética

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the deaf inclusion process in the classroom. It is a bibliographical research with qualitative approach. So that the process of inclusion is consolidated, it must create an environment in which, the deaf student can develop their potential. Therefore, it is necessary that the education system makes available to schools, the necessary resources to this process. Sign language is a necessary tool for the student with deafness feel included at school and treated ethically, as well as all other students. Be treated ethically means ensuring their rights.

Keywords: Deaf. Inclusion. Ethics.

¹ Acadêmico da 8ª fase, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário UNIFACVEST.

² Professor Renato Rodrigues, graduado em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia; mestre em Sociologia Política (UFSC); professor de graduação e pós-graduação; orientador do Trabalho de Conclusão de Curso; Pró-Reitor de pesquisa e extensão; coordenador do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFACVEST.

1. INTRODUÇÃO

A forma de conduzir ou selecionar os interesses para o aprendizado depende muito da visão que se tem das relações com o mundo. Assim como as relações construídas entre as pessoas com deficiências, e as que não possuíam. É fato questionável, pois infelizmente vivenciam comportamentos, atitudes e valores que insistem em diferenciá-los.

A língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, ou seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, devido aos problemas ligados à capacidade de se posicionarem. No caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais.

Sobre a origem, do português falado no Brasil, o mesmo originou-se do Latim, que se transformou em diversas línguas, como: Espanhol, Português, Italiano, entre outras. Línguas estas faladas principalmente na Península Ibérica. Os portugueses desde o século XV empreenderam extensas navegações levando a língua portuguesa para a África, Ásia Oceania e América. No Brasil a mesma sofreu modificações de pronúncia, vocabulário e sintaxe. (SILVEIRA, 1994).

No caso da Língua de Sinais, em que o canal perceptual é diferente, por ser uma língua de modalidade gestual visual, a mesma não teve sua origem em outra língua de modalidade oral, ou seja, falada. A língua de sinais veio da França, apesar de a língua portuguesa ter influenciado diretamente a construção lexical da língua brasileira de sinais; mas apenas por meio de adaptações, por serem línguas em contato.

Não se sabe ao certo onde e como surgiu a língua de sinais nas comunidades surdas, mas consideramos que estas foram criadas por homens que tentam resgatar o funcionamento comunicativo através dos demais canais por terem um impedimento físico, ou seja, a surdez.

As escolas (especialmente os internatos) foram e continuam sendo espaços importantes para o uso e a aprendizagem da língua, mas geralmente as línguas de sinais eram proibidas. Há registros em que, por mais severas que fossem as punições, às crianças conversavam por meio de sinais nos dormitórios, nos banheiros, pois faz parte da natureza do ser humano a comunicação, seja ela falada, através de sinais ou desenhos. De qualquer forma como qualquer deficiência, naquela época como até hoje só que em escala menor, os surdos eram segregados e discriminados por causarem constrangimento ao utilizarem sinais como meio de comunicação, por isso eram isolados e poucos momentos de socialização que tinham eram quando se encontravam em grupos para interagirem e trocarem sinais.

De acordo com Soares (1999, p; 20) a verdadeira educação de surdos iniciou-se com Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) na Europa, nesta época ainda era dirigida à educação de filhos de nobres. Leon era da ordem Beneditina e em um mosteiro tinha muitos alunos surdos, onde se dedicava ao ensino da fala, leitura e escrita.

Em 1756, Abbé de L'Epée cria, em Paris a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, com uma filosofia manualista e oralista. Foi a primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito ao uso de uma língua própria. (GREMION, 1998: P.47).

Outro ponto, foram as fábricas, que tiveram seu início com a revolução industrial. No ambiente de trabalho os surdos, mesmos sem educação vindos de províncias distantes, aprendiam a Língua de Sinais, e que devido ao baixo padrão de vida dos operários

surdos, havia a intenção de inseri-los no mercado de trabalho, pois poderiam se especializar por um salário muito mais baixo que os demais trabalhadores.

Podemos considerar que, a sociedade burguesa proporcionou um espaço histórico para aglutinação de pessoas surdas, claro que para fins de produção nas fábricas ou mesmo uma até para uma simbólica “educação”. Esses fatos, que exprimem um ponto importante, permitem a compreensão dessa articulação, penetrar na formalização da língua, cujos elementos se desenvolvem no social.

O atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início no Brasil na década de cinquenta do século XIX. A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, por D. Pedro II.

O objetivo do presente trabalho é apresentar o processo de inclusão do surdo na sala de aula, suas dificuldades, suas conquistas, o verdadeiro processo, se eficaz ou apenas parcialmente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. Para que o processo de inclusão seja consolidado, deve-se criar um ambiente favorável, no qual, o aluno surdo possa desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, é preciso que o sistema invista na educação e disponibilize recursos necessários para as escolas de linguagem de sinais, e a única ferramenta eficaz são as escolas para este processo.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns a educação bilingüe – língua portuguesa/libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. Atualmente, a partir da oficialização da Libras em nosso país, pela Lei 10.436 de 24/04/2002 e decreto 5.626 de 22/12/2005, a disciplina de Libras tornou-se obrigatória no ensino superior em todos os cursos de formação de professores. A Libras também deverá ser oferecida na modalidade a distância, porém sabe-se que não se obtém o mesmo resultado no quesito eficiência.

Existe atualmente, uma tímida produção científica sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na modalidade presencial (GESSER, 2006), mas não especificamente para o ensino dela a distância.

O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais devido à diferença linguística, orienta-se, que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (Política Nacional de Educação especial, 2008, em inclusão).

A língua de sinais é a ferramenta necessária para que o aluno com surdez se sinta incluído na escola, na sociedade e tratado de forma ética, assim como todos os demais alunos.

Ser tratado com ética significa garantir seus direitos e ter seus direitos garantidos aumentam-se às possibilidades de uma vida justa, com igualdade e dignidade.

2. PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO

A história sobre a inclusão educacional (N.E.E), tem como pressuposto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que assegura em seu art.1º: [...] que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade

(UNESCO, 2000).

Na declaração, em seu Art. 26 fica explícita a garantia de que “[...] toda a pessoa têm direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos correspondente ao ensino elementar fundamental.” Assegura assim ao sujeito com Necessidades Educacionais Especiais - N. E. E, o direito à liberdade, à educação, ao desenvolvimento e, principalmente, a uma vida digna. Conforme aponta o documento do MEC de 2004, que trata da declaração:

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004, p.7).

Observa-se assim, que o objetivo da política inclusiva, diz respeito, a constituição de contextos sociais inclusivos, ou seja, na escola ou em qualquer outro ambiente social.

A seguir se apresenta de forma resumida a inclusão no âmbito internacional. Segundo Karagiannis, Stainback, Stainback (1999), foi somente no final do século XVIII, especificamente, em 1700 que alguém resolveu pensar numa metodologia educacional a fim de atender as pessoas com deficiência. O médico Benjamin Rush foi o primeiro norte-americano a apresentar o conceito da educação de pessoas com deficiência e acreditar na possibilidade de educá-las. Nesse sentido, houve uma grande tensão entre a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência que afetou os Estados Unidos da América, já que as escolas públicas desse país após uma intensa política inclusiva, literalmente incorporaram um grande número de crianças com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do ensino regular. Mas, essas crianças eram apenas “inseridas” na escola, contudo, não havia uma significativa inclusão.

Dessa forma, durante a extensão do século XIX e uma parte do século XX, houve um período em que os sujeitos com deficiência permaneceram inertes nas instituições, ou seja, ficavam literalmente segregados, o que caracterizou o Paradigma da Institucionalização. À medida que crescia o preconceito, aumentava também o número de instituições “que acolhiam” os desamparados sociais excluídos pela sociedade. Esse ciclo perdurou até meados de 1950.

Um novo período, a fim de encontrar alternativas para tratar as pessoas com deficiência. O intuito principal era de desinstitucionalizar as pessoas com deficiência e dar-lhes condições para serem educadas fora de internatos. Inicia-se aí o Paradigma de Serviços. (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nessa dimensão, a educação especial, particularmente, as classes especiais, passaram a se expandir. Elas existiam, “nos porões” das escolas regulares, escondidas de tudo e de todos e sem razões humanitárias para a melhoria do tratamento destinado às pessoas com deficiência e indesejadas pela sociedade, porque deveriam ficar isoladas, fora do convívio com as outras crianças ditas “normais” para que as primeiras “não as contaminassem com seu comportamento inadequado, com seus maneirismos” (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Ainda conforme os autores citados, dentre as décadas de 1950 e 1960 houve um significativo aumento e utilização das classes especiais nas escolas públicas, principalmente, nas estaduais, onde os alunos com necessidades educacionais especiais ficavam integrados com os alunos do ensino regular, mas somente durante o recreio. Segundo Mittler (2003), o primeiro país a implantar em 1971 o “modelo” de inclusão foi a Itália, em suas escolas de ensino regular público. Essa inclusão surgiu com o movimento revolucionário conhecido como: “Psiquiatria Democrática” inspirada pelo professor Franco Basaglia, em Trieste (Itália), foi a primeira nação a instituir os primórdios da inclusão e a base legal para a sua implementação.

A base legal para integração foi estabelecida pela Lei 118/1971, a qual foi decidida que a educação compulsória deveria acontecer no sistema regular de ensino, exceto para crianças que sofrem de comportamento mental ou físico graves, que torne a educação regular difícil ou impossível. (MITTLER, 2003, p.52).

Para tanto, Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) dizem que dois anos após o modelo de inclusão ser implantado na Itália, foi criado o Ato de Reabilitação (em 1973) nos Estados Unidos, que garantia os direitos aos sujeitos com deficiência, como no emprego e, inclusive, nas instituições educacionais não-governamentais. Após essa reinvidicação adicional dos pais, dos tribunais, dos legisladores e defensores da causa dos direitos legislativos dos deficientes, o resultado foi o Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências, de 1975, que foi só foi proferido em 1978. O referido ato permite e garante - assim como o Ato da Educação para as Crianças com Deficiência - o benefício de uma educação pública e gratuita a todas as crianças, sejam elas deficientes ou de outra etnia.

Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) asseguram que a partir desse ato praticamente todos os estados norte - americanos aderiram e aprovaram as leis que o compunham, a fim de subsidiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular público, com programas apropriados à sua clientela, ou melhor, da educação especial.

Portanto, ao final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, inúmeros alunos dentre eles, muitos surdos, começaram a ser incluídos em classes do ensino regular, aliás, até alunos com deficiências mais graves (deficiência mental severa, física e autismo) passaram também a receber apoio da União. Os benefícios concedidos pela União passaram a ser atendidos pelas escolas regulares de seus próprios bairros.

Tais autores, afirmam, que ainda no final da década de 1980, particularmente, em 1988 foi regulamentada a Associação para Pessoas com Deficiências Graves. Essa associação propunha que a educação especial prepararia os alunos para serem integrados nas classes regulares. Entretanto, esse modelo falhou. Os professores não conseguiram alfabetizar e nem mesmo incluir esses alunos com deficiências graves no ensino regular. Assim, alguns anos mais tarde, foram criados a Sociedade para Pessoas Portadoras de Deficiências Graves com o objetivo de erradicar as escolas que segregavam os alunos com alguma deficiência.

O movimento da inclusão, ganhou um ímpeto sem precedentes, no início da década de 1990, com a Declaração de Jontien (UNESCO) ou Conferência Mundial de Educação para Todos, no qual o Brasil entre outras nações participaram.

Nessa declaração, há o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem. Esse plano, fora elaborado por representantes de vários governos, organizações internacionais e organizações não-governamentais (ONGs), enfim,

por todos aqueles organismos comprometidos com a educação. Com o objetivo, de implementar três níveis de ações: a ação direta em cada país, a cooperação entre grupos de países que tenham interesses em comum e a cooperação multilateral e bilateral da comunidade mundial participante de tal movimento¹⁵. Para a América Latina, foi estabelecido um Plano de Ação que acontece há mais de dez anos, com a parceria da UNESCO.

Mais tarde, em 1994 uma nova linha de ação em defesa dos sujeitos com deficiência foi votada na Espanha, a partir da Declaração de Jontien de 1990. Elaborou-se então, a Declaração de Salamanca. Seu objetivo foi definir uma política sobre as organizações internacionais, nacionais e não governamentais, partindo do princípio, que as pessoas até então excluídas do processo educacional, em especial, as pessoas com deficiência, seriam assistidas por tal declaração. Daí surgiu a terminologia Necessidades Educacionais Especiais. Aponta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram uma série de desafios para os sistemas escolares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17 - 18).

É papel das escolas, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), combater à discriminação. Os serviços especializados assumiriam assim, a função de suporte à inclusão. A Declaração de Salamanca (1994) é a primeira que considera a questão linguística dos deficientes sensoriais, especificamente dos surdos e dos surdos-cegos. Ela assegura a importância das minorias linguísticas, particularmente, à Língua de Sinais, como meio de comunicação para os surdos e para aqueles deficientes que beneficiarem-se dela, mas que seja evidentemente a de seu país e de sua cultura. Aponta ainda, que uma educação mais apropriada para estes, seria a educação especial, ministrada em escolas especiais ou em classes de ensino comum, mas com apoio intermediário, ou seja, de um intérprete ou instrutor que as auxilie na apropriação da Língua de Sinais, caso estas não a possuam.

A integração/inclusão, significa tornar as escolas regulares em escolas especiais por meio da transposição das melhores práticas, dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários de imediato. (MITLER, 2003, p.30).

Segundo tal Declaração prevê, o aluno deve ser incluído ao mesmo tempo em que o apoio da assistência social e da saúde, com o intuito de criar uma convergência e um complemento de atitudes sociais, para que os sujeitos deficientes sejam atendidos de forma igualitária à população em geral. Diante disso, há vários programas suplementares, que auxiliam a inserção dos sujeitos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, desde que suas necessidades sejam adequadas ao seu ritmo de aprendizagem, isto é, ao processo educativo da aquisição da leitura e da escrita.

É nesse ambiente que as crianças com necessidades educativas especiais po-

dem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.23).

Após a Declaração de Salamanca (1994) uma nova diretriz acerca da defesa dos direitos das pessoas com deficiência foi proclamada, em 1999, a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Essa Convenção tem como objetivo proclamar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito e por isso devem ser respeitados, sem qualquer distinção mesmo se este sofrer de alguma deficiência ou anomalia.

Segundo essa Convenção, o termo deficiência é classificado como uma restrição física, mental ou sensorial, que pode ser permanente ou transitória, dependendo de quando foi adquirido, causado ou agravado pelo ambiente social. No Art.1 o termo discriminação é assim definido:

O termo “discriminação contra as pessoas com deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecede de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p.3).

3. A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA

Moura (2000) comenta que desde os primórdios dos tempos, os surdos já eram discriminados por não falarem e passaram a ser estigmatizados por tal problema, equivalendo a um ser ignorante por não desenvolver as faculdades mentais e, comprometer assim, seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, na Idade Moderna, no século XVI aproximadamente, a primeira pessoa a acreditar na educação dos surdos, seja por meio da Língua Oral ou da Língua de Sinais foi Bartollo della Marca D'Ancona, um advogado e escritor que passou a acreditar na possibilidade dos surdos se expressarem de outras formas a não ser pela língua oral. Mas, o verdadeiro início da educação dos surdos “nasceu” com um educador, o monge beneditino

Pedro Ponce León que dedicou sua vida para educar os filhos surdos da nobreza espanhola, com o intuito de alfabetizá-los, para seguirem as doutrinas do Cristianismo. Ele demonstrou que os argumentos médicos a respeito da surdez, que apontavam um déficit intelectual não condiziam, por isso, ele criou uma metodologia na qual conseguiu ensinar alguns alunos surdos a falar, inclusive, outros idiomas, como o latim, o italiano e o grego. (MOURA, 2000).

De acordo, com Moura (2000), Pedro Ponce León desmistificou o conceito que Aristóteles sustentava a respeito dos surdos, que estes não tinham capacidade de

desenvolver-se intelectualmente pela ausência da faculdade da linguagem e sem esta seria impossível ser considerado como um ser humano.

A nobreza da Idade Moderna tinha um grande interesse em dedicar seus esforços e, inclusive, suas finanças na educação oralista de seus filhos surdos, dirigida então por Pedro Ponce Léon. Os surdos da nobreza espanhola portadores de alguma herança, se não fossem alfabetizados e não aprendessem a falar poderiam perder o título de nobre, ou melhor, sua família perderia e, assim, não seriam reconhecidos enquanto cidadãos da nobreza espanhola (MOURA, 2000).

Moura (2000) diz então, que a grande questão da alfabetização dos surdos pelo Oralismo tinha como real propósito, a conseqüente deliberação do status social e financeiro, porque somente assim essa minoria poderia ser concebida como parte integrante da sociedade. Posteriormente a esse educador, surgiu Bonet que se aproveitou do trabalho de Ponce Léon sobre a perspectiva oralista com surdos, para ensiná-los a falarem. Em 1620 ele publica um livro sobre a arte de ensinar o surdo a falar por meio da leitura orofacial e do reconhecimento dos fonemas lexicais, com o apoio do alfabeto digital (datilológico) e da escrita para ensiná-los a ler, quanto à gramática da Língua Francesa era ensinada em Língua de Sinais. A leitura orofacial (LOF) dependia exclusivamente da habilidade de cada aluno e sua conseqüente predisposição para a melhoria de sua provável fala.

Dessa forma, o trabalho de Ponce Léon foi reconhecido por toda a Europa e serviu de modelo para outros defensores da educação oralista como: Pereire, nos países de origem latina, Amman da Alemanha e Wallis, das Ilhas Britânicas, que adotaram essa mesma abordagem oralista. (MOURA, 2000).

De acordo com Moura, (2000) contrariando a teoria de Bonet, Abbé de L'Épée reconheceu a Língua de Sinais como forma de comunicação entre os surdos, como meio para a linguagem escrita pela associação de ideias com a Língua de Sinais. Mas, a real intenção dessa aprendizagem seria que os surdos aprendessem a ler a palavra de Deus, segundo as normas da Igreja Católica. Para que seu objetivo fosse alcançado, ele passou a utilizar sinais caseiros com seus alunos em seu cotidiano para explicar os conceitos abstratos, pois:

Os sinais que os surdos usavam espontaneamente ele chamou de língua de surdos, considerando-os sem gramática e sem utilidade na sua forma normalmente utilizada pelos surdos para o ensino da língua escrita. (MOURA, 2000, p.23).

Ainda conforme a autora, L'Épée criou um método que consistia num sistema de sinais usado na mesma ordem da língua francesa, além de alguns sinais inventados para a primeira. Assim, os alunos poderiam sinalizar qualquer texto escrito ou escrevê-lo em francês quando fosse ditado em Língua de Sinais. Esse método representou e inovou a educação dos surdos, pois este educador foi o único que reconheceu os surdos como seres humanos, a partir de sua linguagem (a Língua de Sinais) e decidiu aprendê-la para conviver mais de perto com os surdos e depois de criar esse método. (MOURA, 2000).

Ele fundou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, na França, que foi a primeira escola pública para surdos no mundo. (MOURA, 2000).

Moura (2000) explica que L'Épée refutava os ataques contra a Língua de Sinais, principalmente, aqueles que afirmavam que os sinais passavam apenas ideias concretas. Atacava também o ensino da fala e o uso isolado do alfabeto datilológico,

porque segundo ele, esse método não transmitia informações para os surdos que estivessem aprendendo e que não tinham o domínio sobre o alfabeto.

Para mostrar a eficácia de seu método e arrecadar fundos para a sua continuidade, ele realizava apresentações com seus alunos surdos, perguntando-lhes sobre a gramática da Língua Francesa e sobre religião, a fim desses demonstrarem suas habilidades cognitivas por meio da Língua de Sinais. Através dessas demonstrações que além de demonstrar a possibilidade de ensinar os surdos sem a utilização da fala, expunha também a “humanidade” assim obtida pelo acesso a palavra de Deus, L’Epée conseguia verbas para continuar seu trabalho. (MOURA, 2000, p.24).

Foi Itard médico cirurgião que pela primeira vez, usou o conceito sobre a surdez afirmando ser uma doença e que os sujeitos que dela sofrem são doentes e devem ser curados, ainda que para isso custasse o sofrimento e até a morte. A noção da “medicalização da surdez” surgiu com esse conceito, que ele atribuiu à cura da referida surdez e que ainda está presente nos dias atuais. (MOURA, 2000).

Medicalizar a surdez significa, voltar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção do defeito da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. Significa também se opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina na frente da débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal- encarnada atualmente nos implantes cocleares- que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 2000, p.111).

Para Moura (2000) Itard no século XIX, insistia que os surdos educados por meio da Língua de Sinais se tornariam sujeitos fracassados na sociedade pela ausência da linguagem. Tanto que em 1822 ele publicou um livro que abordava como assunto principal que o surdo era primitivo, tanto do ponto de vista emocional quanto do intelectual e a única solução para salvá-lo seria a restauração de sua audição com o treinamento fono-articulatório, a leitura orofacial, o uso das pistas visuais, etc. Seu objetivo era transformar o surdo em ouvinte de qualquer maneira, dar-lhe a fala e, se acaso, o surdo soubesse a Língua de Sinais e não aprendesse a oralizar a culpa seria então da Língua de Sinais. Aqueles que não utilizavam a Língua de Sinais eram então obrigados a desenvolver a fala fluentemente.

Após as controvérsias a respeito de qual o método ideal para educação dos surdos, passando por vários modelos de uma efetiva educação, desde a Língua Francesa (língua oral), imposta ao surdo, até o método combinado (Língua de Sinais e a Língua Francesa) criado por L’Epée, foi somente no Congresso de Milão que essas metodologias foram discutidas, e então decididas, sobre qual o melhor método a ser aplicado na educação dos surdos.

A França e a Itália tiveram um papel relevante nas decisões sobre a educação do surdo, tanto antes como depois do Congresso de Milão. A razão principal desse congresso era defesa da proposta oralista, subjugando à Língua de Sinais como imprópria e inferior, destinada àqueles que eram considerados para a sociedade francesa como “anormais.” Como resultado das discussões desse congresso, chegou-se a conclusão que seria usado o método combinado, ou seja, a Língua Oral Francesa com a Língua de

Sinais. Contudo, os sinais serviriam apenas como apoio para a primeira. Os sinais puros seriam para os sujeitos classificados como incapacitados para desenvolver a linguagem oral, isto é, por uma incapacidade intelectual (MOURA, 2000). Para Skliar (2000):

[...] a partir desta visão a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 2000, p.11).

Esse Congresso tinha como propósito, evidenciar as desvantagens da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo e a abolir definitivamente como proposta educacional, sendo que a Língua Oral (Língua Italiana) tomaria seu lugar como a única língua acessível aos surdos. Houve a votação e foi decidido então, por unanimidade e promulgada a seguinte resolução: o oralismo passará a reinar. O Oralismo passou a reinar pelo resto do século XIX e começo do século XX, quando foi constatado (depois de sua implementação), a sua ineficácia, por meio dos resultados obtidos dos Institutos para Surdos, que aplicaram essa metodologia e perceberam que ela não supria adequadamente o ensino para crianças surdas. (MOURA, 2000).

4. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

No período do final do século XIX (1855) até aproximadamente o final do século XX, existiam duas Línguas de Sinais brasileiras, a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos) e a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira). Estas denominações foram escolhidas por um grupo de surdos e ouvintes por três motivos relevantes. (BRITO, 1993 apud GOLFFELD 1997, p.30).

O primeiro termo, que era dado a essa língua era de mímica, totalmente inapropriado, pois esta é constituída por elementos essenciais da gramática; o segundo de urubus-kaapor, que é origem brasileira e o terceiro e último é a palavra Kaapor referente à LSKB, que significa “o homem da selva” e difere de centros urbanos, ou seja, da Língua de Sinais dos Centros Urbanos da (LSCB). Há, entretanto, a interferência das línguas que sucedem à LSCB, como a Língua de Sinais Francesa, na qual sistematizou certos pressupostos lingüísticos que ainda se faz presente em sua estrutura. (BRITO, 1993 apud GOLFFELD, 1997, p.30).

De acordo com Moura, (2000) com a volta da Família Real para Portugal após a independência do Brasil, o Imperador D. Pedro II, que ficou como substituto de D. Pedro I até completar a maioridade (com seus sucessores) fundou o primeiro Instituto para Surdos em 1856 no Rio de Janeiro, inspirado pelo francês Edward Huet (que era surdo) e que veio especialmente ao Brasil, a pedido do Imperador, para trabalhar na educação dos surdos brasileiros.

Mazzota (2001) complementa que este instituto recebeu o nome de Instituto de Surdos - Mudos segundo a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Em 1957 cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A metodologia utilizada para o ensino das matérias básicas, português, matemática, história, geografia e a LOF (conhecida na época como linguagem articulada), segundo o próprio Huet era a Língua de Sinais e a escrita da língua do país de origem; já que ele havia estudado com Clerc na França, no Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Sua educação foi por meio da Língua de Sinais, assim ele resolveu aplicar esse mesmo método no INES. Foi considerado o primeiro educador surdo a introduzir a Língua de Sinais Francesa aqui no Brasil. Ele permaneceu no Instituto por quatro anos e mudou-se para o México, onde também fundou uma escola para surdos (MOURA, 2000).

O ensino do método oral perdurou durante sete anos, mas foi considerado impróprio porque os alunos surdos que viviam no Instituto e que estavam praticando o método oral, não haviam obtido nenhum resultado promissor até o momento proposto, por isso, a única solução seria abandonar tal método educativo. Com isso, o governo ordenou em 1889, que o ensino da “leitura articulada” fosse realizado somente com aquelas crianças que tinham condições fisiológicas e fono-articulatórias para o treino da fala, sem a existência de prejuízos para sua linguagem. “Para o Dr. Tobias Leite não se deveria adaptar o aluno ao método e sim o método ao aluno.” (MOURA, 2000, p.82).

Um pouco mais tarde, em 1897 após o falecimento do Dr. Tobias Leite, reiniciou-se uma nova fase para o ensino da linguagem articulada para os surdos, a partir do comando do Dr. João Brasil Silvado, que a fez repercutir durante muito tempo. Nesse sentido, fica explícita a importância do Congresso de Milão e sua influência incondicional na educação dos surdos, mesmo que de forma indireta ou discreta, mas atuando decisivamente no âmbito educacional e internacional da vida dos surdos. (MOURA, 2000).

[...] mas a idéia já estava lançada, e, da mesma forma que em outras partes do mundo, ela funcionou como um catalizador, que, uma vez utilizado, não pode mais ser recuperado. A educação do surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, o qual luta até hoje para se livrar. (MOURA, 2000, p.83).

No século XX, aproximadamente em 1911 sob nova direção, o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro estava no poder do Dr. Custódio José de Ferreira Martins, que estabeleceu que o método oral puro fosse adotado em todas as disciplinas básicas e para todos os alunos surdos, sem distinções se este ou aquele poderia beneficiar-se ou não do método. Três anos depois, em 1914, verifica-se o que já era esperado, o programa oralista não obteve sucesso com os alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, mas o Dr. Custódio resolveu dessa vez por a culpa nos alunos, afirmando que a idade deles (entre nove e quatorze anos), prejudicava o processo de aquisição da língua oral. Assim houve uma nova reformulação no ensino, que por sua vez, as crianças surdas deveriam ter como idade para admissão no Instituto, de seis a dez anos no máximo, para obter melhores resultados nesse programa que se fazia fracassado antes mesmo de começar (MOURA, 2000).

A existência da surdez como uma diferença declarada na escola, é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma. (LOPES, 1998, p.119).

A partir de 1930, outro diretor assumiu o governo do INES, conhecido como

Dr. Armando Paiva de Lacerda que tinha como intuito normalizar o surdo de uma vez por todas, pois acreditava que a surdez era uma doença e deveria ser curada de alguma forma. Então, em 1942 o INES foi modernizado com o auxílio de uma equipe médica, contendo, fonoaudiólogos, psiquiatras e psicólogos, para medir os limiares auditivos e lingüísticos, para analisar a saúde mental e psicológica dos alunos surdos. Com o objetivo de integrar ou incluir o surdo na sociedade, mas para que isso ocorresse era necessário analisar sistematicamente o aluno surdo, para somente depois inclui-lo entre os ouvintes, pois eles poderiam representar um perigo à sociedade ouvinte e esta tinha receio do que poderia acontecer com os surdos revoltados pela imposição da língua oral. (MOURA, 2000).

Ainda conforme Moura (2000) os métodos aplicados eram sempre os mesmos: o método oral, para o ensino da linguagem articulada e da leitura labial para alunos entre sete e nove anos de idade que possuíam aptidão para aprender a oralizar, e o método auditivo, para os alunos que tinham resíduos de audição. Estes últimos poderiam participar do grupo de alunos que usavam o aparelho de amplificação sonora (AASI) enquanto aos que estavam fora da faixa etária estabelecida pelo INES, poderiam e tinham como único recurso o método escrito, por meio da leitura silenciosa, evitando se possível à utilização da Língua de Sinais.

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é por si só, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez. (SKLIAR, 1998, p.23). Havia, de acordo, com Moura (2000) uma classificação entre surdos-mudos e surdo-falantes. Os primeiros eram aqueles de classe econômica inferior que não tinham condições para subsidiar o custo de um tratamento fonoaudiológico (como a aparelhagem entre outros custos) e os segundos, os surdos elitizados, com poder aquisitivo maior e, portanto, capazes de custear um tratamento adequado ao seu tipo de surdez, utilizando bons aparelhos de amplificação sonora individual, podendo assim aproveitar o seu resíduo auditivo e quem sabe posteriormente terem o acesso à língua oral ou falada. Assim, tais concepções lingüísticas adotadas pelo Instituto Nacional de Surdos, formaram uma base educacional para a pedagogia de surdos, juntamente com uma intervenção adequada.

Após muitas tentativas fracassadas com o uso do método oral, o Instituto decidiu mudar de filosofia por vários motivos, dentre os quais porque geralmente eles tinham como apoio fundamental a experiência dos países desenvolvidos como a França, os Estados Unidos e a Alemanha que iniciaram e o influenciaram com suas metodologias para o ensino de surdos e estes também desistiram de tal método e, passaram a pesquisar sobre os benefícios da Língua de Sinais para a educação dos surdos. (MOURA, 2000).

Moura (2000) esclarece que atualmente o INES defende a filosofia do Bilingüismo, que pressupõe a utilização de duas línguas pelo surdo: a Língua de Sinais ou a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como sendo sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2). Esta filosofia é composta de uma singular cultura, específica da “comunidade surda” que defende a todo custo sua língua e a Língua Portuguesa, que o aproxima da normalidade e, portanto, fica em segundo plano para os surdos.

Essa filosofia do bilingüismo reconhece e aceita a diferença de ser surdo

como apenas uma diferença e não com uma deficiência, que não o impossibilita de realizar diversas atividades, inclusive, de comunicar-se com os ouvintes. Por meio desta, o surdo pode se identificar como sujeito ativo da sociedade, isto é, como cidadão, com seu modo de ser e agir, sem precisar imitar o comportamento dos ouvintes. (MOURA, 2000).

Outro aspecto fundamental que caracteriza a LIBRAS e conseqüentemente a cultura surda, para Moura (2000), é o fato de a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS ser apropriada aos seus usuários, pois por meio dela os surdos podem manifestar suas emoções, seus desejos, suas experiências (entre seus pares), e até mesmo com ouvintes que saibam se comunicar em LIBRAS, além de possibilitar que o surdo tenha sua própria identidade, no caso, a surda.

A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em necessidade diante da identidade surda. É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, com muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para questão de identidades cruzadas. (PERLIN, 1998, p.55).

Na estrutura linguística, a LIBRAS é usada no espaço-visual e apresenta em sua composição os seguintes pontos: percepção visual/gestual; expressão corporal e facial; expressão idiomática; significantes e significados e os classificadores, que podem ser: de tamanho; de forma; de parte; semântico; instrumental; plural, entre tantos outros. A LIBRAS varia também de dialeto, que se justifica por causa da extensão territorial de nosso país, que é dividido em diversas regiões, culminando assim, nas variações linguísticas, isto é, lexicais e regionais⁴⁴. E o pidgin⁴⁵ que não obedece sistematicamente às regras da Língua Portuguesa, variando assim a estrutura gramatical da LIBRAS.

Logo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), têm o status de língua segundo a Lei Federal nº. 10.436, de 2002 que a reconhece, [...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A LIBRAS têm estrutura linguística, assim como qualquer outra língua, pois segundo o autor Skutnabb-Kangas (1997) que discute, sobre os direitos humanos linguísticos, tais direitos devem garantir:

- A) Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna (s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- B) Que todos têm o direito de aprender a língua materna (s) completamente nas suas formas: oral, (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressuposto que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- C) Que todos têm o direito de usar a língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- D) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna, seja voluntária, e nunca imposta. (p.28).

Nesse sentido, a minoria surda tem seu direito garantido de utilizar a LIBRAS como meio de comunicação em massa, diante de qualquer situação que lhe permita ou que exija o uso da linguagem. E se acaso, a criança surda tiver a possibilidade de

aprender a língua oral será melhor ainda, porque daí ela será realmente bilíngue, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa.

Atualmente podemos observar a “implementação” do Paradigma de Suportes que sustenta a filosofia da prática inclusiva em todos os ambientes sociais, inclusive, na escola. Com o intuito, de promover a inserção dos alunos com N.E.E no ensino regular. Este paradigma vem acompanhado da proposta do acompanhamento dos alunos surdos nas salas de recursos, por professores especializados que possam ajudá-los a resolver suas dúvidas ou dificuldades de aprendizagem.

[...] chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridades e necessidades. (BRASIL, 2000, p.42)

Para tanto, a unidade escolar necessita se organizar, com o objetivo de garantir os direitos humanos ao seu alunado, contribuindo para sua efetiva aprendizagem e, concomitantemente, respeitando e adequando-se às suas necessidades educacionais especiais; independentemente de sua etnia, sexo, idade, condição social ou deficiência. (BRASIL, 2000).

Segundo Mantoan (2003), “na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor, que o auxilia educacionalmente em todas as suas necessidades.” A escola faz também o acompanhamento de seus familiares e da comunidade a qual o sujeito pertence, esse fator é imprescindível para o seu desenvolvimento, seja cognitivo ou social. Dessa forma, o mesmo acontece com o aluno com surdez, ele precisa de todo aparato pedagógico e social para que possa sentir-se e ser efetivamente inserido na educação regular.

Para Gotti (2007) assessora da Secretaria da Educação Especial do MEC, “sem a LIBRAS o aluno tem que se concentrar apenas na leitura de lábios e 50% da mensagem se perde” explica. Sendo assim, com o apoio do instrutor de LIBRAS o aluno que ainda não a adquiriu poderá aprendê-la e para aqueles que já a dominam, a importância do intérprete será ainda mais eficaz, pois possibilitará ao aluno surdo compreender o conteúdo disciplinar que o professor estiver aplicando ou explicando para toda a classe.

Para Moura (2000), a história educacional dos surdos foi permeada por muita luta no que diz respeito, à oficialização da Língua de Sinais, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. No caso do Brasil, a Língua de Sinais sofreu algumas mudanças quanto à sua nomenclatura e é atualmente denominada por Língua Brasileira de Sinais. Ela foi reconhecida como língua, por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que a oficializou com esse status. Assim, é direito do surdo que esta seja implantada e admitida como tal.

[...] a educação dos surdos pode muito ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidade. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença. (SKLIAR, 1998, p.25).

Há também o Decreto de Lei nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que implanta o uso da LIBRAS em todas as unidades escolares e a inclusão desta como disciplina curricular nos cursos de licenciatura de Pedagogia (Educação Especial), Fonoaudiologia e nas demais licenciaturas que envolvam o ensino pedagógico na grade curricular do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e de qualquer curso superior oferecido por universidades e faculdades que estejam credenciadas ao Ministério da Educação. Com o objetivo de formar os alunos graduandos numa perspectiva mais inclusiva, para que eles possam atuar ou conviver futuramente com sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais - N.E.E e saber como trabalhar com estes. (BRASIL, 2005).

A inclusão do surdo no Ensino Básico, implica numa mudança no Paradigma de Serviços e á implementação do Paradigma de Suportes, á inclusão. Entretanto, há uma grande confusão entre os vocábulos integração e inclusão, os quais têm significados semelhantes, mas são empregados em situações de inserção diferentes no contexto sócio-educacional. (MANTOAN, 2003).

Assim, a autora citada acima, explica que na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas independentemente de sua deficiência e recursos disponíveis para sua inserção, tanto em sala de aula quanto fora desta e, especificamente, nas escolas especiais, onde encontram suporte necessário às suas necessidades educacionais especiais e menos apoio nas escolas de ensino regular, porque tal paradigma ainda não foi implementado com eficiência.

Diante disso, a comunidade escolar não está preparada para receber um aluno surdo. O que ocasiona insegurança em recebê-lo, pois o corpo escolar não sabe como atender às suas necessidades educacionais especiais. Porém, a inclusão oferece de forma radical subsídios para incluir o aluno com N.E.E, sem exceção e sem discriminar as diferenças, ou melhor, à diversidade.

Enfim, para que a inclusão do surdo seja efetiva, serão necessários muitos ajustamentos nas políticas públicas municipais, estaduais e federais, que serão analisadas posteriormente, no terceiro capítulo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo proposto pela pesquisa, foi possível constatar que houve um avanço no que se refere às possibilidades de educação da pessoa com deficiência e, principalmente, da educação da pessoa com surdez. Verificou-se que os direitos dos deficientes, de certa forma, foram garantidos, porque todos podem frequentar as classes regulares de ensino, ou seja, nenhuma escola pode negar mais a matrícula para as pessoas com deficiência.

É possível admitir, pela análise histórica da trajetória da educação dos surdos (tanto de seus retrocessos quanto de suas progressões), que foi somente a partir da promulgação de documentos legais, resultantes de determinantes históricos, como as declarações internacionais, que os surdos passaram a ser considerados como pessoas dignas de receberem uma educação de qualidade, conforme, o Paradigma de Suportes e os próprios princípios da educação inclusiva.

A língua de sinais (LIBRAS), assume papel fundamental no processo de in-

clusão do surdo na escola.

Entretanto, apesar desse suposto avanço, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma escola inclusiva. Até agora foi possível garantir o acesso e a permanência do aluno, mas não a qualidade de ensino a ele oferecido. Em termos das leis e do discurso, houve um grande avanço, mas ainda torna-se necessário implementar modificações no âmbito da escola e da sala de aula para atenderem de forma eficaz o aluno com deficiência.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto **Lei de LIBRAS nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNESCO, 1948. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÃO: **sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde, 1994.

GOLFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOTTI, M. **Regulamentação da LIBRAS**. São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://www.dicionariodelibras.com.br>>. Acesso em: 1.fev. 2016.

KARAGIANNIS, **A Visão geral histórica da inclusão**. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, M.C. Relações e poderes no espaço multicultural da escola para surdos In: SKLIAR, C. (Org) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, M.T. **E Inclusão escolar: o que é? Porquê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Rei-

venter, 2000.

PERLIN, G. Identidade surda e a educação. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

RODRIGUES, R. **Procedimentos de Metodologia Científica** In: GONÇALVES, J. C.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Julieze Branco Garcia¹

Renato Rodrigues²

RESUMO

O presente artigo tem finalidade apresentar uma abordagem a respeito da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. A Inclusão de alunos que apresentam, necessidades educacionais especiais vem mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino regular. Desse modo, todos os indivíduos, inclusive os deficientes intelectuais, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Ensino Regular.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an approach regarding the inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream education. Inclusion of students with, special educational needs has been mobilizing society and the whole school community forward to this new school model, where all students must be included in the classroom, regular education. Thus, all individuals, including intellectual disabilities, should have guaranteed their right to access and stay in free public schooling and quality, enabling thus an independent life and a critical attitude towards the events that occurred in daily life.

Keywords: Inclusion. Intellectual poor.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, do Centro Universitário Unifacvest.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Coordenador do Curso de Pedagogia, Pró-reitor de Pesquisa em Extensão, Editor da Revista Synthesis, Professor da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos nota-se o aumento da discussão sobre inclusão/exclusão, são vários os documentos que asseguram o atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles as Diretrizes para Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros, porém apesar de muito defendida e debatida, a inclusão deve ser cautelosa, pois apesar da escola estar de portas abertas existe ainda inúmeras mudanças que devem ocorrer para receber estes alunos e desenvolvê-los de forma eficaz, ou seja, é preciso desde adequação de espaço físico até mesmo formação profissional, podendo a inclusão ficar mascarada e não atingir seus reais objetivos.

Pretendendo buscar uma sociedade igualitária, na qual seja reconhecida a dignidade inerente a qualquer ser humano, dando direitos iguais e intransferíveis a todos. Esse movimento se faz necessário em busca de uma sociedade mais humana e verdadeiramente democrática, logo, inclusiva. Tendo se intensificando cada vez mais, em decorrência do aumento de desigualdades sociais, fruto de uma política econômica que coloca as necessidades humanas em segundo plano. Nesse contexto se insere também a discussão sobre a inclusão educacional tendo visão de uma escola de todos e para todos, verdadeiramente democrática, que acolha a todos sem exceção.

Nossas escolas foram planejadas para atender um determinado padrão de estudantes, contudo a realidade atualmente é outra, pois a clientela é muito diversificada e que exige a adoção de estratégias de ensino capazes de atender as necessidades educativas de todos os indivíduos excluídos e discriminados, pois todos são seres humanos cujos seus direitos estão assegurados por lei. A escola inclusiva é uma ruptura com os valores da educação tradicional, implicando na formulação de novas políticas e na reorganização da Educação, exigindo que se modifique o sistema educacional onde ainda é seletivo, voltado somente para atender crianças vistas como normais e, não a todos.

Segundo VITELLO e MITHAUG, (1998), a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade.

A inclusão de alunos com deficiência vem mobilizando toda a sociedade e a comunidade escolar frente ao novo modelo de escola, onde todos devem estar matriculados e incluídos em salas de aula do ensino regular. Este movimento faz com que as escolas pensem sobre estes novos paradigmas que vai desde a convivência com estes novos alunos em sala até na mudança na organização de trabalho pedagógico na escola. Desse modo, todos os indivíduos, inclusive os deficientes intelectuais, devem ter seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando assim, uma vida autônoma e uma postura crítica frente as dificuldades a serem enfrentadas futuramente.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A história humana nos revela que, desde a antiguidade, existiam diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermí-

nio, isolamento, exclusão, integração e ao processo atualmente conhecido como inclusão. A preocupação com a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência teve início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), após a Segunda Guerra Mundial, período em que se fez necessário o desenvolvimento de programas sociais para reintegrar pessoas mutiladas pela guerra, na sociedade. Esta declaração estabelece que os direitos humanos sejam os direitos fundamentais de todos os indivíduos. E devem ter todos os seus direitos humanos à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade, à dignidade, a educação, respeitados e garantidos igualmente.

Durante séculos, os “diferentes” ficaram à margem pelos grupos sociais, mas à medida que o direito do homem à igualdade e a cidadania tornou-se motivo de preocupação, e que foram sendo conquistados houve a percepção em relação com a pessoa com deficiência começou a evoluir. A rejeição dando lugar a atitudes de proteção e a espaços filantrópicos e que até hoje prevalecem, e que buscam e lutam constantemente por uma sociedade igualitária em todos os sentidos.

Atualmente, o mais importante documento que trata dos interesses da pessoa com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências que busca defender e garantir condições de vida com dignidade a todas as pessoas que apresentam alguma deficiência. O documento afirma sobre o direito do cidadão com deficiência e em seu primeiro artigo traz a definição de pessoa com deficiência:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (2012, p.24).

E em relação à educação, assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sendo assim, um dos objetivos deste modelo é a participação efetiva de todas as pessoas com deficiências em uma sociedade livre e exigindo das escolas que promovam o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção.

Entre os documentos oficiais, destaca-se a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada na Tailândia, em 1990, que enfatiza a importância de se universalizar o acesso à educação e de se promover a igualdade. Essa Conferência destaca as necessidades básicas das pessoas com deficiências requerendo atenção especial e ainda, que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação da criança com qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo. Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, um dos textos mais completos sobre inclusão na educação, cujos princípios são: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção de aprendizagem, o reconhecimento da importância da “sala para todos” e a formação profissional. E que evidencia que a educação inclusiva não se refere somente aos deficientes, mas sim a todas as pessoas. Nela reconhece o direito e a importância da necessidade de providenciar educação para todas as pessoas com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais, que foi referido e adotado por mais de 300 participantes representado em 92 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de

Salamanca, Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da Unesco e do Governo Espanhol. É o mais completo dos textos sobre inclusão na educação, onde seus parágrafos evidenciam que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas, Sasaki (1997) com necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que inclusão não admite exceções – todas as pessoas devem ser incluídas. A Declaração de Salamanca (apud MEC, 1994) tem como princípio:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nesta declaração deixa claro que todos os sujeitos indiferentemente, têm direitos à educação, independente de ser um portador ou não de necessidade educacionais especiais, visto que todas as pessoas possuem características, interesses, tornam a aprendizagem única.

O princípio de inclusão também está estabelecido na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, onde referencia expressamente o direito a igualdade e, nos artigos 205 e seguintes, o direito de todos na educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]e eu elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;(art.206,inc I)[...]acrescentando que o Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Const. Federal de 1988)

Quando se afirma que “A educação é direito de todos”, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. Nesta perspectiva é que se fala em “Inclusão”, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei 9394/96), a Educação Especial passou a ser compreendida como parte integrante da Educação Geral, adotando o princípio da inclusão, que defende que o ensino seja ministrado a todas as crianças, jovem e adulto com necessidades educativas especiais preferencialmente no sistema comum de educação.

Hoje em dia temos muitos documentos importantes, que garantem os direitos das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, direitos que vão desde o ir e vir, que orientam sobre a acessibilidade física, abrangendo os campos da saúde, da educação, do trabalho e do lazer.

É muito comum e ao mesmo tempo preocupante, quando ainda encontramos escolas que ainda não conseguem assegurar uma educação de qualidade e que ainda continuam com uma prática mais excludente do que inclusiva. Nota-se certamente o descompasso entre as propostas de educação inclusiva e a realidade educacional. Por isso é necessário que o educador esteja atento de fazer valer na sua prática pedagógica o que a lei determina, pois sabemos que muitas das nossas escolas não apresentam condições estruturais, muito menos recursos didáticos pedagógicos. A transformação não se dá através de diretrizes, políticas e nem por força de leis e, sim dependerá de cada um de nós, principalmente do professor (a), pois o primeiro passo para a inclusão é que a criança seja acolhida e amparada na sala de aula. Isso não é uma tarefa fácil, nem para a escola e nem para o professor, mas é fundamental acreditarmos na capacidade de todos de ultrapassarem estas dificuldades ligadas ao processo educativo, desde que a caminhada seja solidária e conte com a participação de todos os envolvidos, tanto da instituição, professores, especialistas na área como principalmente a família. A inclusão é responsabilidade de todos.

É importante notar que a inclusão é uma modalidade de educação para TODOS com um ensino especializado no e para o aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino aprendizagem. (Guimarães, 2003, p.119-120)

Com tudo, tanto a educação especial como a educação regular precisam rever suas concepções e práticas. As escolas especiais que até então mantinham o privilégio pedagógico das crianças com alguma deficiência, hoje, obrigatoriamente esse conhecimento é compartilhado com as escolas regulares. E as escolas regulares precisam adaptar-se para atender esta clientela, já que agora as crianças com deficiência não ficam somente em espaços segregados como classes ou escolas especiais, tem livremente o direito de conviver e interagir com as demais crianças. Muitos acreditam e entendem a proposta da educação inclusiva como uma grande oportunidade de transformar as escolas que temos, excludente e discriminadora, numa escola acolhedora. Também tem muitos pessimistas que ainda não vislumbram para o quão rico é a troca de experiências entre as crianças normais e as que possuem alguma deficiência.

A exclusão não é acidental, não é fruto do acaso ou da sorte, mas é uma

construção social, é resultado das formas como a sociedade esta organizada e das maneiras como são estabelecidas as relações entre as pessoas. Todos nós já presenciamos situações de exclusão, e possivelmente já praticamos a exclusão. Excluímos através dos gestos, do olhar, das palavras e até mesmo com ações. Desprezamos alguém por que pensa diferente de nós, possui outra preferencia seja ela por crença religiosa, condição social ou pela cor da pele. Por outro lado, também já nos sentimos excluídos, olhados com indiferença como se fossemos outro ser. A exclusão é fruto de uma sociedade que privilegia o “ter” que valoriza o belo, forte eficiente e o produtivo fazendo com que esta fora destas contribuições é normalmente visto como diferente com isso sendo rejeitado ou discriminado.

A exclusão sendo uma condição social, podemos entender que é possível elimina-la, transformando o espaço excludente em espaços inclusivos, isto porque somos sujeitos históricos e capazes de transformar o meio e não simplesmente adaptar-se a ele. A inclusão educacional da criança com deficiência implica em fornecer educação sempre que possível junto com as demais crianças do ensino regular, significando ter o direito ao mesmo ensino comum, devendo ser educadas de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Lembrando que em muitas escolas tem uma visão equivocada sobre a inclusão, pois muitos ainda consideram inclusão e integração como significando a mesma coisa quando isso não é verdade. Correia (2001) e Rodrigues (2001,2003) compartilham a diferença entre elas de que:

[...] enquanto a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais os alunos “integrados” tem que se adaptar, a inclusão pressupões uma participação plena numa estrutura em que os valores e praticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivo e direito de todos os participantes no ato educativo.

Na integração a criança com deficiência não é considerado como um aluno pleno, enquanto mantém um comportamento e um aproveitamento permanece na escola regular, do contrario é orientado a procurar uma escola especial. Na inclusão a criança com deficiência é inserida radical, completa e sistemática na escola, não havendo discriminação, pois a diferença e vista como fator positivo, enriquecedor das relações sociais, promovendo a aprendizagem conjunta e sem barreiras. A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, ou seja, do direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. (Aranha,2001). Porém onde se contextualiza a ideia de integração, pressupõe-se o crescimento principal na promoção de mudanças no individuo, na direção de normalização. Já onde é focada a ideia da inclusão, são previstas intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito quanto no processo de reajuste da realidade social, para que a pessoa com deficiência possa adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida em sociedade.

Ainda que existam muitos equívocos sobre em relação aos conceitos, entre os termos integração e inclusão, a grande diferença entre si esta no fato de que o primeiro se procura investir na adaptação e desenvolvimento do sujeito para a vida em comunidade, já no segundo além de se investir no processo de desenvolvimento do individuo, busca a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa

na vida comunitária. Em muitos discursos oficiais dirigidos ao conhecimento público, fala sempre em inclusão de todas as crianças, mas, na prática, em algumas esferas descentralizadas de decisões reconhece a impossibilidade de inclusão de todo tipo de criança com deficiência. Seja pela falta de recurso, de profissionais capacitados ou até mesmo pela falta de acessibilidade.

A escola inclusiva tem como o objetivo de garantir que todas as crianças com ou sem deficiência, sejam sujeitos ativos no processo de aprendizagem, que participem ativamente de todas as atividades em nível de sala de aula, da escola ou da comunidade. Para o alcance desse objetivo é indispensável que as diferenças sejam respeitadas, pois cada criança possui um estilo e um ritmo de aprendizagem diferente. É preciso que as crianças com deficiências não sejam consideradas um problema, mas sim como desafio à capacidade dos professores e da própria escola para educa-las. Apesar disso, a inclusão está aí, presente cada vez mais nas escolas e, é preciso agir, pois de nada adianta ficar esperando que as mudanças ocorram sem nada fazer, cabe à escola e aos educadores fazerem o possível para que estes educandos sejam realmente incluídos e aceitos, almejando o desenvolvimento destes a partir de suas capacidades.

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Nesta perspectiva todo o indivíduo tem direito a ser incluído na escola e na sociedade, pois na atualidade as diferenças são bem mais aceitas do que no início da história da humanidade, onde ter um deficiente na família era vergonhoso e até mesmo considerado um castigo divino. Hoje incluir é acima de tudo aceitar.

Segundo Carmo (2001), atualmente diante da tendência inclusiva, a escola está despreparada e não tem como camuflar suas limitações e lacunas, necessitando urgentemente produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem os deficientes, pois o conhecimento não deve ser propriedade de poucos, nem de segmentos sociais isolados, deve ser socializado ao máximo para todos os indivíduos. Portanto, para incluir é preciso em primeiro lugar aceitar, amar e buscar desenvolver aquele aluno, respeitando suas limitações, mas sempre buscando integrá-lo. Tarefa que exige do educador um esforço extra, pois ele tem na maioria das vezes uma sala superlotada e deve trabalhar com todos de forma eficaz, buscando a construção do conhecimento e a participação de forma ativa do processo de aprender a apreender.

As principais iniciativas para atender os deficientes intelectuais foram dos movimentos pestalozziano e apaeano. Até o século XVIII era confundida com a doença mental, e era um problema que caberia exclusivamente à medicina dar as respostas, por meio de institucionalização que se caracterizada pela retirada das pessoas com deficiência de suas comodidades de origem, mantendo-as em instituições longe de suas residências, de suas famílias, permanecendo isoladas da sociedade em qualquer circunstância fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional. Somente a partir do século XIX, passou-se a acreditar na potencialidade destas pessoas, e aos poucos, profissionais da área da psicologia e a pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais. Foi neste período que as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas possíveis de serem educadas. A deficiência intelectual, à época denominada "idiotia", passou a ser tratada na pers-

pectiva educacional com tratamento diferenciado em relação aos hospícios do século XIX. Ao longo do tempo, a pessoa com deficiência intelectual já foi denominada de oligofrênica, cretina, imbecil, idiota, débil mental, mongolóide, retardada, excepcional e deficiente mental. A expressão “deficiência intelectual” significa que há um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente. A expressão “deficiência intelectual” foi introduzida oficialmente em 1995, pela ONU, e consagrada, em 2004, no texto da “Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual”.

A deficiência intelectual é entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam seja mais lento e mais comprometido do que os que não manifestam. Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por ordem neurológica ou intelectual, ligado ao próprio indivíduo que exigem uma mediação especial na sua condição de aprendiz. Essa limitação afeta acentuadamente sua capacidade para resolução de problemas frente às situações que são expostos no dia a dia.

Ao longo dos anos pessoas com dificuldades intelectuais receberam diferentes denominações influenciadas por diversas tendências sociais e diversas teorias científicas. Já na atualidade começam a ganhar espaço o novo entendimento a respeito da relação entre deficiência, aprendizagem e desenvolvimento. Conforme vamos adquirindo maiores conhecimentos sobre a natureza da deficiência, as práticas educacionais aprimoram-se, compensando essa deficiência e promovendo as competências individuais de cada um.

Neste sentido foram também evoluindo os conceitos sobre a deficiência intelectual. Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Na definição de deficiência intelectual segundo Fonseca (1995): A criança com deficiência intelectual é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências.

A Deficiência Intelectual é resultado, quase sempre, de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento. Um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores da área é que em grande parte dos casos estudados essa alteração não tem uma causa conhecida ou identificada. Muitas vezes não se chega a estabelecer claramente a origem da deficiência. A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem.

Na criança com deficiência intelectual o aprendizado é lento e apresenta dificuldade de construir conhecimento, tem dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas- como, por exemplo, as ações de autocuidado. A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para fa-

cilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo.

De acordo com Miranda (2003), existem quatro fases importantes que traçam a trajetória das Pessoas com Deficiência. A primeira fase correspondeu ao período Pré-cristão, onde esses indivíduos recebiam a marca de “pessoas possuídas por influências do mal”, o que consolidava o entendimento de que as deficiências eram consideradas possessões demoníacas. Dessa forma, eram abandonados de forma recorrente ou eliminados por suas famílias, para atender aos padrões sociais que exigiam ideais de perfeição. A segunda fase teve seu início no período que corresponde o século XVIII. No Brasil, mais precisamente, do século XVIII ao XIX, foi marcada por instituições que “acolham” pessoas com deficiência, porém a ideia de segregação ainda era muito presente, e não garantia a essas pessoas o cuidado, tratamento e conseqüentemente inclusão na Sociedade. Avançando um pouco mais chegamos à terceira fase, a qual corresponde ao final do século XIX e século XX. Caracterizaram-se pela criação de escolas especiais, com a finalidade de garantir um ensino diferenciado as pessoas com deficiência. Essa fase, que integra a pessoa com deficiência aos bancos da escola, tem a finalidade de introduzi-la ao universo escolar a fim de educá-la.

A quarta fase corresponde aos dias atuais. Hoje temos os discursos frequentes a partir de legislações que possibilitam sob a forma da lei, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os contextos e espaços da sociedade, percebe-se que esse segmento, tem obtido maiores possibilidades de sucesso tanto no contexto escolar, como no contexto profissional.

Nota-se aqui a progressão no sentido de inclusão que vem ocorrendo com o passar dos anos, onde a pessoa com deficiência intelectual ganha seu espaço. Onde deixa ser vista com um ser possuído por influências do mal e passa a ter direitos e a garantia de um ensino de qualidade. Claro que ainda falta muito para avançar sobre este assunto, pois ainda convivemos com o preconceito e o desrespeito tanto na inclusão escolar e social destes indivíduos.

A atenção às pessoas com deficiência intelectual tem sido mais na área da educação, embora não se constitua como doença, a deficiência intelectual exige de cuidados que se estendem ao longo da vida e por isso é necessário o apoio de todos. A inclusão é possível quando todos que fazem parte do dia-a-dia na convivência com o aluno com deficiência intelectual colaboram com eles e, especialmente, aqueles que estão ajudando na construção da inclusão, para que a escola seja um lugar de aprendizado, havendo, portanto qualidade de vida. Os responsáveis pela mudança como educadores, pedagogos, psicólogos e legisladores devem estimulá-los dentro do programa de ajuda a inclusão, colocando a escola juntamente com a família, e a comunidade para garantir essa transformação.

A inclusão desafia, pois, a mudanças, estimula a flexibilidade das relações, a redistribuição dos recursos para um mais correto aproveitamento, o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, o envolvimento de toda a escola, dos pais, da comunidade, dos diferentes serviços e dos seus profissionais do sistema educativo. (FREITAS, 2006, p. 38.).

A principal crítica a todo o processo de inclusão escolar se refere ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com alguma necessidade educacional

especial, e mesmos com todos os avanços ainda se encontra um grande número de alunos com deficiência, inserido no ensino regular, continuam segregado dentro do próprio espaço escolar. Mesmo com todas as falhas no sistema educacional como falta de recurso didático, recursos humanos com entendimento claro sobre a inclusão, nos últimos 10 anos nota-se a grande evolução no número de crianças com deficiência matriculada na rede regular de ensino, fazendo da inclusão um processo sem volta.

Atualmente as crianças com deficiência intelectual no ensino regular conta com o apoio de um professor de apoio a inclusão, mas mesmo assim muitos continuam segregados dentro do próprio espaço escolar, encontram-se muitas cenas de alunos integrados mais pouquíssimos incluídos. Integrados no sentido de estarem ali na sala de aula apenas pra fazer média de números de estatísticas e cumprir o que esta em lei, porque a assistência que de fato devem receber não recebe. A inclusão dos deficientes intelectuais é o verdadeiro entrave nas escolas comuns, a Constituição Federal (Art.208, V) garante o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um, e que o Ensino Fundamental – completo – é obrigatório. Mas não é isso o que as escolas têm feito, pois os professores continuam com a ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho semelhante, em um tempo estipulado pela escola para aprender um dado conteúdo escolar. Esquece-se de suas diferenças e especificidades. Nessa ânsia de nivelar os alunos, invariavelmente, acontece o fracasso escolar, não apenas dos deficientes intelectuais, mas também daqueles que demonstram dificuldade em aprender.

Então, a questão da inclusão escolar, assim como a inclusão social não é um processo que diz respeito somente a pessoas com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão de pessoas com deficiência, enquanto a sociedade de fato não for inclusiva, onde todos possam igualmente se manifestar em qualquer instância de debate e de tomada de decisão da coletividade. Pois o preconceito e o julgamento não é algo que nasce e sim que se aprende, por exemplos errados repassados pela sociedade. A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano.

Portanto, a escola tem a importante função no processo de inclusão, e o professor papel fundamental no desenvolvimento do aluno, na medida em que ele pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, criar vínculos e oportunidades que facilitem o ensino e aprendizagem. No ensino para todos e de qualidade, as ações educativa se pautam por solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos.

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das crianças, com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador. Uma condição para a prática inclusiva é contar com currículos amplos, flexíveis e abertos que não considerem somente capacidades do tipo cognitivo ou conteúdos e capacidades relacionadas com o social, com o afetivo-emocional. Faz se

necessário um projeto educativo institucional que incorpore a diversidade com eixo de tomada de decisão. Para melhorar a qualidade do ensino é preciso enfrentar as barreiras e buscar novos caminhos que atendam a pluralidade dos alunos

A escola é o alicerce para esse desenvolvimento, neste intuito ela deve se preparar para trabalhar com a diversidade valorizando todos os indivíduos como seres singulares e capazes de estarem e fazerem uma sociedade diferente, onde todos tenham direitos e deveres com o objetivo único: o conhecimento.

3 CONCLUSÃO

Os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença. Portanto, pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de educação especial, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, esperasse que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um sejam valorizados. Acredita-se que inclusão não é apenas condição do professor isoladamente, mas sim de toda a escola. Para trabalhar com essa nova perspectiva são necessárias mudanças, e mudar a escola exige trabalho em muitos âmbitos.

Acredito que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma, com as discussões atuais em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular e a formação de professores que trabalham com esses alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. **Educação inclusiva: documento subsidiário à prática de inclusão**. Brasília: MEC/SEE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. (Série Educação Inclusiva, v.3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. 63p.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. 5f.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17ª. Edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. 549p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007

CARMO, A. A. do. **Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes?** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS. 2001; Campinas: Unicamp, 2001.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., revista e atualizada – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

FERREIRA, Windyz. **Da Exclusão à Inclusão: formando professor para responder à diversidade na sala de aula**, 7, 2004.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Carta para o Terceiro Milênio, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acessado dia 13/07/2015 as 15:45.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Convenção de Guatemala, 1999.

MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 1996.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração de Salamanca, 1994.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Estatuto da Criança e do Adolescente.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curricular Nacional (PCN's) – Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 36 - 40, 1997.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM SONHO QUE JÁ É UMA REALIDADE

Priscila Joviana da Silva¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down no sistema regular de ensino, sendo público ou privado ainda tem sido considerado um assunto de grandes discussões e controvérsias. A falta de conhecimento a respeito da Síndrome de Down tem feito com que muitos professores se sintam despreparados para receber de forma adequada um aluno que necessita de uma metodologia o mais próximo possível das aplicadas para os demais alunos, porém com algumas adaptações. Assim sendo, o objetivo desse artigo será esclarecer se a inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular irá de fato fazer a diferença no seu desenvolvimento. Também vamos abordar a relação escola, família e demais alunos, e as leis e decretos que garantem que esse aluno, assim como os demais tenham direito a uma educação digna e de qualidade, independente das suas limitações.

Palavras-chave: Inclusão, Síndrome de Down, Dificuldades, Educação, Capacitação de Professores

ABSTRACT

School inclusion of children with Down Syndrome in the regular school system, whether public or private has even been considered a matter of great discussions and controversies. Lack of knowledge about Down syndrome has caused many teachers feel unprepared to receive properly a student who needs as close as possible to the methodology applied to the other students, but with some adjustments. Therefore, the aim of this paper is to clarify the inclusion of students with Down Syndrome in mainstream education will actually make a difference in their development. We will also address school relationship, family and other students, and the laws and decrees that ensure that student, as well as other direct have a dignified and quality education, regardless of their limitations.

Key-words: Inclusion, Down Syndrome, Disabilities, Education, Teacher training

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8º fase, Disciplina TCC 2, do Centro Universitário UNIFACVEST

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia (UFSC), Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador das Licenciaturas UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar da Disciplina, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC- Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação "lato sensu" da FACVEST- UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, é possível verificar que o ser humano já nasce preparado para adquirir uma série de conhecimentos, e a sua expectativa é de que possa a cada dia mais aprimorar tais conhecimentos, sistematizando-os num ambiente de ensino regular. Porém, uma intervenção tardia e mal sucedida pode ocasionar consequências graves na vida desse indivíduo. As escolas tradicionais deviriam estar preparadas para contribuir significativamente no atendimento a diversidade humana, proporcionando educação a todos, indiferente das limitações de cada aluno.

Neste aspecto, atualmente, nos deparamos com o grande desafio que é o da consolidação da escola inclusiva, que como já indicado pelo próprio nome, possui como único é principal objetivo a inclusão e não a segregação, como no caso de crianças com Síndrome de Down, que ao contrário, deveriam usufruir do ensino regular de qualidade como todas as crianças levando em consideração as suas limitações.

Embora a inclusão sendo uma realidade, infelizmente a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas, tem demonstrado um sentimento de incompetência, impotência e acima de tudo de desamparo, reclamam da falta de formação e incentivo, embora tenham bem claro em sua mente que a inclusão é possível, e os educadores que ainda não tem essa certeza, estão em busca de encontra-la.

Respaldados pela Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência entre outras leis e decretos, toda criança em idade escolar independente de suas limitações devem por obrigação serem matriculadas em escolas de ensino regular, onde as mesmas devem se organizar para oferecer aos educandos com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade, igualitária e inclusiva, onde a criança com deficiência intelectual tenha as mesmas possibilidades de acesso que os demais educandos.

É muito importante também o amparo aos pais de alunos com Síndrome de Down, o momento de inserir sua criança no convívio escolar pode ser um momento de muitos medos, insegurança e também de muitas frustrações, nesse momento os professores, diretores e todos os envolvidos na escola devem estar preparados para apoiar-los e orientá-los.

Registros históricos comprovam que vem de longo tempo resistência à aceitação social de crianças com Síndrome de Down e demonstram como suas vidas eram ameaçadas.

Desde o início do século XIX, existem pesquisas científicas sobre o surgimento da Síndrome de Down, mas de acordo com descobertas em torno da mesma, provavelmente ela sempre tenha existido na espécie humana.

Não obstante, o registro mais antigo a respeito da Síndrome de Down, foi no Reino Unido datado no século VII, onde em escavações arqueológicas, foi encontrado um crânio apresentando mudanças na sua estrutura vista em indivíduos com Síndrome de Down.

Logo em seguida um esqueleto de uma criança de aproximadamente 9 anos de idade, apresentando todas as características de uma criança com Síndrome de Down, que provavelmente tenha vivido entre o ano de 700 e 90.

Há indícios de que na cultura dos Olmecas, que viveram no México entre 1500 a.C e 300 d.C. já haviam pessoas com Síndrome de Down, pois nessa região

foram encontradas esculturas e desenhos de crianças e adultos com tal fisionomia. Os desenhos encontrados representavam objetos religiosos, pois eles acreditavam que os portadores dessa síndrome fossem resultado da relação de mulheres idosas com o Jaguar.

Durante a Idade Média, esses indivíduos com deficiência eram discriminados, abandonados e descartados, pois acreditava-se que essas pessoas não eram humanas e sim monstros que pertenciam a outra espécie, eram associados a imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos, sacrificados, queimados vivos tanto as crianças como sua mãe.

...Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes são aquelas que pode corrompê-la. Moisés (1977. p.14)

Naquele tempo acreditava-se que uma criança que nascia com Síndrome de Down, nascia com a marca da punição divina.

Santo Agostinho então acreditava na inocência dessas crianças, para ele o fato de elas nascerem com algum tipo de deficiência não tinha nenhuma relação com vinganças ou castigos divinos, para ele a racionalidade como um dom divino, não pertence a crianças, pois elas nasciam puras e livres de qualquer pecado.

No século XV foram pintados vários quadros por Andrea Mantegna (1431-1506), que tinha um filho Down. Foram pintados por ele vários quadros de madonas com o menino Jesus que continha as características de uma criança com a síndrome. Destaca-se a tela *Virgin with a Child* exposto no Fine Arts Museum, em Boston. Também foram encontradas pinturas onde foram retratados anjos e imagens contendo tais características.

Somente a partir de meados do século XVI, que a Síndrome de Down passou a ser vista com outros olhos, deixando de ser considerado casos de assuntos religiosos com interferência da Igreja, para se tornar objeto de estudos científicos.

Então no século XIX, o médico britânico John Langdon Down, obteve em suas pesquisas o resultado de que a Síndrome de Down era retorno a um tipo de racial primitivo, e por acreditar nessa hipótese Down criou o termo "mongolóide".

A Síndrome de Down recebeu esse nome em homenagem ao John Langdon Down, que foi o primeiro médico da história a relacionar as características físicas das pessoas com a síndrome.

John Langdon Down descreveu essa Síndrome em 1866, e ajudou a diferenciar essa síndrome de Hipotireoidismo Congênito.

Em 1932 foi descoberto que a Síndrome de Down poderia ser decorrente de uma aberração cromossômica e, dois anos depois, Adrian Bleyer informou que essa aberração poderia decorrer de uma trissomia.

Em 1956, foi estabelecido que o número normal de pares de cromossomos era 23, sendo um par de cromossomos sexuais. Em 1959, foi descrita a presença de um cromossomo extra pelo médico pediatra professor de genética Dr. Jérôme Lejeune. Em 1960, foi descrita a presença de translocação cromossômica em alguns portadores de Síndrome de Down.

Em 1961, os primeiros casos de mosaicismos. A partir de então, o termo "mongolóide" passou a ser criticado por pesquisadores e por pais de crianças com Sí-

drome de Down e foi solicitado pela delegação mongólica que não fosse mais utilizado esse termo embora ainda na década de 80 infelizmente esse termo ainda fosse utilizado.

No Brasil o abandono de crianças deficientes parece também ter sido procedimento costumeiro, tanto que no final do século XVII, há pedido de providências ao rei de Portugal, realizado pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede. Para resolver esse problema social, a partir do século XIX, algumas províncias mandavam vir religiosas para a administração e educação dessas crianças. Surgiram as instituições de caridade que iniciaram um processo de recolhimentos das crianças abandonadas. Dessa forma, havia a possibilidade de não só serem alimentadas e assistidas, mas também de receberem alguma educação. Quando os responsáveis não desejavam criar seus filhos ou não tinham capacidade para criá-los, depositavam nesses locais, sob a guarda das congregações religiosas. No entanto, nem todas as crianças recebiam o mesmo tratamento. Quando recolhidas nas Santas Casas, ficavam junto a adultos doentes e alienados, considerados loucos.

Não havia a diferenciação entre adultos e crianças, nem no que se dizia respeito a educação, pois havia poucos abrigos para as pessoas e de acordo com a visão sobre a deficiência intelectual da época, o assunto era visto como caso de polícia e não de hospital. Assim, como as diferentes concepções e significações de infância que existem ao longo da história, a criança que apresentava deficiência intelectual também era rotulada como retardadas e débeis mentais.

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. (Saraiva, 2009, p. 21)

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, e para que realmente essa inclusão seja uma realidade, pais, professores, alunos devem trabalhar juntos, buscando sempre proporcionar ao aluno com Síndrome de Down metodologias adaptadas, de fácil acesso, não diferencia-lo dos demais alunos, e sim fazer com que o aluno com Síndrome de Down caminhe junto com os demais alunos, porém de acordo com os seus passos.

2 A SÍNDROME DE DOWN NA ATUALIDADE

Infelizmente em pleno século XXI, ainda é comum as discussões em relação a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. O preconceito ainda é o principal agravante, pessoas com poucos conhecimentos sobre o assunto e mesmo aquelas que deixam a ignorância e a falta de amor pelo próximo tomar conta de si.

A inclusão escolar é um grande movimento educacional que tem como objetivo eliminar todas as formas de exclusão, condenando qualquer forma de preconceito, discriminação e também qualquer prática de ensino que não respeitam as limitações de cada aluno, buscando assim ampliar o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência em ambiente escolar.

Embora com alguns entraves e desafios, a cada dia muito mais crianças com Síndrome de Down começam a frequentar mais precocemente as redes de ensino regular. Muitos são os fatores que vem contribuindo para que a inclusão escolar não seja só uma palavra bonita e sim uma realidade. Fatores esses como a grande pressão dos pais juntamente com o apoio de organizações e movimentos, que juntos vem fazendo com que os resultados sejam cada vez mais significativos, abrindo cada vez mais espaço para que a comunidade escolar e a sociedade mude de uma vez por todas a maneira de olhar, vendo as diferenças como diversidade, ampliando a visão de mundo e dando oportunidades para que a criança com Síndrome de Down conviva e aprenda junto com as crianças sem deficiência.

É muito importante ressaltar que uma inclusão escolar bem sucedida não acontece de uma hora para outra, pois um dos fatores mais importantes na inclusão de um aluno com Síndrome de Down na escola de ensino regular é simplesmente a vontade de que a inclusão realmente ocorra.

Pensar e atuar no campo da educação, como atividade social prática de humanização de pessoas, implica a responsabilidade social e ética de dizer não apenas porque fazer, mas e que e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia, na qualidade de dispositivo teórico e pratico de viabilização das praticas educativas. (LIBANEO.2003.pag.16)

A atitude da escola, assim como todos os envolvidos é um dos fatores mais significativos. É necessário que a escola tenha uma política clara e sensível sobre a inclusão, é importante que coordenadores e diretores estejam comprometidos com essa política e apoiem plenamente os demais funcionários, dando espaço para que eles possam buscar e criar novas soluções para que suas aulas sejam mais inclusivas para os alunos com deficiência e para os alunos sem deficiência.

A Síndrome de Down não é uma doença, é uma ocorrência genética natural que acontece na gestação durante a divisão das células do embrião, podendo acontecer com qualquer pessoa independente da religião, condição econômica da família, pais ou raça. Por razões ainda não explicadas cientificamente o óvulo ou espermatozoide, apresentam 24 cromossomos no lugar de 23, sendo assim um cromossomo a mais. Ao se unirem aos 23 cromossomos da outra célula embrionária somam o total de 47. Esse cromossomo a mais aparece no par 21, por isso ela também é conhecida por trissomia do par 21. A Síndrome de Down é a ocorrência genética mais comum que existe, acontecendo de 1 a cada 700 nascimentos. Durante a gestação, o ultrassom morfológico para avaliar a translucência nucal pode sugerir a presença da síndrome, que só pode ser confirmada pelos exames de amniocentese e a amostra viló corial.

Após o nascimento o diagnostico é comprovado pelo exame do cariótipo, que também ajuda a determinar o risco que geralmente é baixo de alteração em outros filhos que o casal pode vir a ter. Esse risco aumenta quando a mãe tem mais de 40 anos.

A Síndrome de Down é caracterizada por uma combinação de diferenças, podendo ser maiores ou menores na estrutura corporal. Geralmente está associada a algumas dificuldades de habilidades cognitivas e no desenvolvimento físico, assim como na aparência facial. As habilidades cognitivas de uma criança com Síndrome de Down geralmente são abaixo da média, geralmente variando de um atraso cognitivo leve a

moderado, apenas um pequeno número possuem um atraso grave e profundo.

Algumas das características peculiares de uma pessoa com Síndrome de Down são os olhos oblíquos semelhante aos dos orientais, rosto arredondado, mãos menores e dedos mais curtos, prega palmar única ao invés de duas, orelhas pequenas, hipotonia que é a diminuição do tônus muscular, dificuldades motoras, atraso na articulação da fala, comprometimento intelectual, o que faz com que a aprendizagem acontece de forma mais lenta que o normal. Mais de 50% das crianças com Síndrome de Down nascem com complicações cardiovasculares.

A maioria dos indivíduos com Síndrome de Down apresentam problemas visuais sendo que os mais comuns são: estrabismos, cataratas congênitas, nistagmo, ceratocone, blefarites, miopia, astigmatismo e hipermetropia. Os portadores de Síndrome de Down apresentam ainda uma diminuição de 10% a 29% da densidade sináptica no córtex visual, em relação a indivíduos que não possuem a síndrome.

As pessoas que tem a síndrome podem apresentar problemas auditivos devido a má- formação congênita das orelhas que levam ao estreitamento dos canais e tubos auditivos. As causas mais comuns são a patologia do ouvido médio, citamos como exemplo a otite média serosa, sendo que a perda da audição pode ser neuro-sensorial, mista ou condutiva.

Foi demonstrado também que as crianças com a síndrome apresentam atrofia cerebral, com anomalias nos ossos temporais, tais como diminuição do tamanho da cóclea, alterações do trato espiral, e obstrução da janela oval por tecido mesenquimal. São mais propensas a adquirirem doenças na infância e terem seu quadro agravado devido a imunodeficiência que apresentam, são também mais propensas a adquirirem a leucemia.

As alterações degenerativas da coluna cervical são frequentes, geralmente são causadas pela frouxidão dos ligamentos, achatamento dos corpos vertebrais, fusões vertebrais congênitas, hipotonia muscular e pelo envelhecimento precoce. Foram observados durante a infância vários tipos de epilepsia, tais como crises tônico-clônicas e crises mioclônicas.

A criança com Síndrome de Down tem o seu desenvolvimento bem próximo de se igualar ao desenvolvimento de uma criança que não possuem a deficiência, apesar de algumas particularidades que as diferenciam, o desenvolvimento afetivo e cognitivo encontram se respaldados através da relação que ele tem com o meio em que vive, pois para Galvão (1995), os aspectos físicos, dos espaços, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.

Bem contrário disto, a teoria Inatista- maturacionista propõe que o curso do desenvolvimento humano é determinado pela genética, ou seja, a criança se tornará aquilo que é determinado por sua constituição genética, e sabendo que as crianças com Síndrome de Down, mesmo no contexto de estimulação, têm o desenvolvimento mais lento que a demais criança, faz-se necessário enfatizar que em cada idade se instala um tipo particular de interação entre o sujeito e o meio. Porém, essas idades cronológicas referidas com estágios ou fases, necessariamente, não serão as mesmas para as crianças com Síndrome de Down.

Entre muitas teorias, a que mais se destaca é a teoria do desenvolvimento humano, que indica o meio como um agente primordial para o avanço cognitivo assim como o motor e o afetivo, pois um ambiente favorável e rico em recurso irá facilitar e ampliará as possibilidades de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down. Na

teoria do desenvolvimento humano, Lev Vygotsky enfatiza que as pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. Porém, elas precisam ser estimuladas corretamente e precocemente, e o ambiente educacional deve ser receptivo e utilizar recursos educacionais adequados para que a criança com Síndrome de Down possa assimilar grande parte dos conhecimentos. Para Vygotsky, a aprendizagem é essencialmente social, é que nas apropriações de habilidades e conhecimento socialmente disponíveis as funções psicológicas humanas são construídas. Uma estratégia para ajudar a ampliar essas funções é a brincadeira, pois para Vygotsky (1971), a situação de brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal que são aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que irão amadurecer, mas que estão presentes em estado embrionário, o ponto além do qual um indivíduo não pode funcionar sozinho, mais pode funcionar com ajuda do outro. É de extrema importância a brincadeira na infância, pois se constitui com elemento indispensável ao desenvolvimento da criança.

E na brincadeira que a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior que a realidade (...) o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntária se a formação dos planos de vida real e motivações voluntárias, tudo aparece no brinquedo. (VYGOTSKY, 1989, p.117).

Para Henri Wallon o ato mental está intrinsecamente ligado ao motor, e o desenvolvimento vem a partir dele. O aperfeiçoamento da motricidade inicia pela atuação do sujeito sobre o meio social e físico, o que conclui-se que o contato sócio-afetivo contribui para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo, para assim contribuir na construção cognitiva. Vasconcelos e Valsiner (1995) afirmam que existe uma profunda vinculação entre afetividade e movimento, na base de todas as formas de interação da criança, seja com o mundo físico ou social.

A afetividade é um conceito amplo que, além de desenvolver um comportamento orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. O primeiro componente a se diferenciar é a emoção, que assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida; posteriormente diferenciam-se os sentimentos e, logo a seguir, a paixão. (MAHONEY,2004,P.61)

Wallon acreditava que, se nós adultos tivéssemos a consciência de quanto são importantes estes momentos de troca, de afetividade, de interação para a criança em formação, com certeza iríamos repensar em muitas de nossas práticas docentes e nas nossas ações cotidianas, pois pensar nessa direção na educação de crianças com deficiência intelectual pode ser um passo importante para uma forma de comunicação sócio-afetiva, porque quando incentivamos a criança de forma dinâmica a socialização dos alunos com seus amigos de sala e também com outros de idade aproximada, trabalharemos sua percepção sócio-cultural, além de estar estimulando essa criança cognitivamente.

Nesse estágio, a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo, cuja coesão garante. Sem estabelecer um paralelismo muito acentuado entre a história da espécie e o desenvolvimento do indivíduo, cumpre admitir que a criança, nessa idade, está num estágio emocional inteiramente análogo. Mais tarde, ela terá de distinguir sua pessoa do grupo, terá de delimitá-la por meios mais intelectuais: por ora, trata-se de uma participação total, de uma absorção no outro, profundamente fecunda. (GALVÃO,2007,p.117)

Para Jean Piaget, o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, para ele o conhecimento se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim compreendê-lo, isso é algo que acontece a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. A criança, seja ela uma criança com deficiência intelectual, seja ela uma criança sem deficiência é capaz de adquirir o conhecimento através das trocas com os objetos, tendo assim uma organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto.

“...Os indivíduos nascem apenas com potencialidades(capacidade inata) a capacidade de aprender. Assim, todo conhecimento e todo o desenvolvimento da criança, depende de sua exposição ao meio e dos estímulos advindos deste”. PIAGET(1974)

A adaptação possui dois mecanismos opostos, porém um complementa o outro, garantindo o processo de desenvolvimento. Segundo Jean Piaget, o conhecimento é a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, o contato direto entre a criança com Síndrome de Down e os objetos do mundo. O processo de assimilação e incorporação, é o processo em que as pessoas, ideias e costumes são incorporados às atividades realizadas pelo sujeito. A criança é capaz de aprender e assimilar tudo o que ouve e o que, transformando isso em conhecimento. A acomodação é a modificação dos esquemas para que a criança possa assimilar novos elementos. Segundo FARIA (1998), os esquemas são uma necessidade interna do indivíduo. Os esquemas afetivos levam a construção do caráter, são modos de sentir que se adquire juntamente às ações exercidas pelo sujeito sobre pessoas ou objetos. Os esquemas cognitivos conduzem a formação da inteligência, sendo necessário repetições de manuseio dos objetos. Citamos também a a ampliação do campo de aplicação, também chamada de assimilação generalizadora, onde a criança não manuseia apenas um objeto, manuseia também aqueles objetos que estão por perto, e através da discriminação progressiva dos objetos, da capacidade chamada de assimilação recognitiva ou reconhecedora, a criança identifica os objetos que pode ou não pegar, aqueles objetos que podem ou não dar algum prazer a ela.

A criança aprende através das situações, ou seja sujeito/meio, ela irá construir o seu conhecimento mediante a experiência vividas. Para que ocorra uma adaptação ao seu meio, a criança devesse equilibrar, descoberta, ações com outras ações. Piaget afirma que, para a criança adquirir pensamento e linguagem, ela deve passar por várias fases de desenvolvimento psicológico, partindo do individual para o social. Segundo ele, o falante passa por pensamento autístico, fala egocêntrica para atingir o pensamento lógico, sendo o egocentrismo o elo de ligação das operações lógicas da criança. No processo de egocentrismo, a criança vê o mundo a partir da perspectiva pessoal, assimilando tudo

para si e ao seu próprio ponto de vista, estando o pensamento e a linguagem centrados na criança.

Para Jean Piaget, o desenvolvimento mental da criança acontece espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. O processo de desenvolvimento mental é lento, o processo de desenvolvimento mental de uma criança com Síndrome de Down consegue ser um pouco mais lento, o correndo por meio de graduações sucessivas através da inteligência sensório motora (0 a 2 anos), período pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreta (7 a 11 ou 12) e operatório-formal (11 a 12 em diante).

No que se diz respeito a inclusão e ao desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência, não podemos deixar de citar Maria Montessori, que em seus estudos ressalva que a criança desde o seu nascimento necessita de alguns cuidados para que seu pleno desenvolvimento seja favorecido.

Para Montessori o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do ato de tocar os objetos é que as crianças exploram o mundo ao se redor. Montessori ressalta também que as crianças de três a seis anos estão num período de rápido crescimento físico e seus interesses voltam-se para o mundo externo, pois é de experiências concretas e precisas que as criança crescem. Nessa idade ocorre o desenvolvimento da mente absorvente, tida como "a capacidade da criança de absorção da cultura, pela sua vida afetiva, motora, mental e também sensorial" (MACHADO, 1986:23). Uma criança de três anos inclusive a criança com Síndrome de Down, faz brinquedo com tudo com todos os objetos, isto quer dizer que ao sentir as coisas, vai elaborando o que observou ao seu meio.

A proposta da teoria Montessoriana é dar oportunidade para que as crianças com deficiência se envolva nas atividades e aguçe todos os seus sentidos e movimentos, pois ela em suas teorias valoriza e muito a psicomotricidade sendo facilitadora da aprendizagem, pois a psicomotricidade trabalha duas perspectivas: a de prevenção dos problemas motores, que é a educação psicomotora, e a reeducação psicomotora, que vem com atividades destinada as crianças com dificuldades ou atrasos psicomotores causados por inúmeros fatores, que é o caso das crianças com Síndrome de Down.

E é muito importante que essa intervenção seja feita precocemente, desde os primeiros meses de vida da criança com Síndrome de Down, pois elas geralmente apresentam um atraso psicomotor, deixando de evoluir em diversas etapas ou faze-lo com atraso, como rolar, sustentar a cabeça, sentar-se, engatinhar, ficar de pé, deambular, falar, equilibrar-se, coordenar o corpo.

É de extrema importância ressaltar a psicomotricidade no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, ela irá ajudar a criança no seu controle motor, a ordenação dos movimentos, a lateralidade, o equilíbrio, a imagem corporal, as relações de espaço-temporais além de trabalhar a interação do aluno com o grupo assim como a sua socialização. A psicomotricidade pode ser trabalhada de varias formas, inclusive utilizando-se de brincadeiras cantadas.

As principais dificuldades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down é percepção, atenção, memória, leitura e escrita e a psicomotricidade. Geralmente elas possuem um perfil de aprendizagem específico, com características mais fortes e mais fracas. É muito importante que os professores que irão acompanhar essa criança, estejam cientes de que alguns fatores tanto internos quanto externos podem

facilitar ou até mesmo inibir a aprendizagem, por isso é necessário que se implemente atividades que tenham significado e relevância. É importante ressaltar que nem todas as crianças com Síndrome de Down terão as mesmas dificuldades ou as mesmas facilidades em relação a aprendizagem. Diante dessas dificuldades, e muito importante que o professor assuma o seu papel de mediador, buscando métodos que facilitem a aprendizagem desses alunos, não deixando de lado a inclusão nesse processo, pois as atividades a serem aplicadas teve ser o mais próximo possível das atividades aplicadas nos demais alunos. É importante também que o professor respeite a idade cronológica do aluno com Síndrome de Down, embora seu desenvolvimento cognitivo seja mais lento, a idade cronológica deve ser respeitada e o aluno não deve ser infantilizado. Entretanto, explorar atividades recreativas e a socialização com outras crianças irá oportunizar a crianças com Síndrome de Down a promoção e estimulação do seu desenvolvimento, pois, quanto mais próximo o deficiente intelectual estiver do padrão normal de desenvolvimento em suas diferentes áreas (cognitivo, afetivo, social e motor), menos este será discriminado.

Se no decorrer da pesquisa foi observado que os professores estão se sentindo despreparado para receber e mediar um aluno com deficiência intelectual, nos vem uma pergunta: e as escolas, o espaço físico oferecido, a acessibilidade. Estas estão aptas a receber um aluno de inclusão?

Infelizmente o que vivemos é uma realidade em que a inclusão pode ser feita de forma real, porém os meios para que isso aconteça ainda estão com o pensamento bem atrás do que de fato é real.

Todos nos sabemos que elas estão deixando a desejar nessa questão, e que é preciso fazer alguma coisa urgente para muda-las e redefini-las de todas as formas. Infelizmente as escolas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à inclusão. Segundo MANTOAN(2003) uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrio que eles podem provocar na nossa forma de ensinar. Ainda por MANTOAN(2003), e por incrível que pareça essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investido na inovação, nas reformas do ensino para melhorar sua qualidade. O que vem acontecendo, são escolas reclamando de que alunos deficientes não aprendem sendo que na verdade, são as próprias escolas que não estão dando conta de ensinar, colocando no aluno deficiente a culpa e se escondendo atrás da sua própria incompetência.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste a inclusão, eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis, eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. (MANTOAN, 2003,P.50)

Incluir é necessário, também se faz necessário melhorar as condições escolar para encarar a inclusão de uma forma satisfatória, de modo que possa preparar as nossas

gerações para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos e sem barreiras que impeçam as nossas gerações de ir além.

Em outras palavras, uma atitude igualitária e positiva encorajará a aprendizagem da criança com deficiência, a interação com os colegas e o apoio de todos.

A inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam tem. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Por isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva (VOIVODIC, 2008, P.30)

É importante lembrar que a participação da família também é de suma importância no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A família deve estar sempre presente, cobrando dos gestores mais também participando.

Nesse momento deve ser esclarecido sobre a necessidade do comprometimento da família em acompanhar o aluno de forma sistemática em reuniões individuais e coletivas sempre que houver necessidade. Deve ser esclarecida, também, a proposta pedagógica da escola, desde as regras coletivas até o processo de avaliação. Deve-se colocar, por exemplo, que a sala onde o aluno frequentará as aulas dependerá de análise realizada pela equipe pedagógica em articulação com os professores, levando em consideração, entre outros fatores, a sua idade cronológica.

É preciso que a família sinta-se confortável, segura, confiante e realista diante das novas possibilidades que surgem diante da inclusão.

Quando uma família recebe uma criança com Síndrome de Down ,deve encarar essa situação com amor, dedicação, e humor, e buscar soluções para que ela tenha um pleno desenvolvimento. Cuidar dessa criança não é mais difícil do que cuidar de outra criança; é apenas diferente. Você tem que fazer tudo o que faz com qualquer filho e acrescentar mais, mais atenção, mais dedicação, mais cuidado, mais informação, mais, mais, mais...(TUNES, e PIANTINO, 2001.p. 33,34)

A inclusão escolar não trás benefícios somente para o aluno com Síndrome de Down, beneficiam também os colegas sem deficiência. Pesquisa recente realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) concluiu que crianças que estudaram com colegas com deficiência desenvolveram atitudes positivas relacionadas à tolerância, respeito ao outro e abertura ao diálogo em um grau muito maior do que as que conviveram em ambientes mais homogêneos.

Conviver com crianças de desenvolvimento considerado normal é muito importante para as crianças com síndrome de Down. Os colegas servem como exemplos de comportamentos e de conquistas apropriadas para a sua idade, contribuindo para o seu desenvolvimento social e emocional.

Porém o professor não pode esquecer que é muito importante preparar a turma para receber o aluno com deficiência. Antes que o aluno chegue, é preciso que a sua deficiência seja esclarecida, e como todos podem se ajudar mutuamente. É de extrema importância criar um clima de expectativas positivas com relação a todas as possibilidades de aprendizagem do aluno e agrupá-los desde o primeiro dia de aula.

Ainda que as necessidades específicas de cada aluno possam redundar em adaptações necessárias das atividades realizadas em sala de aula, o mais importante é torná-los cientes das diversidades, mas, também, das possibilidades de crescimento individual e coletivo em razão dessas diferenças. Antes de falar sobre a deficiência, fale primeiro sobre a criança, as características, fale que ela estará ali pelo mesmo objetivo de todas, que é a busca pelo conhecimento, que ela está preparada para fazer muitas amizades e ansiosa para seu primeiro dia de aula, sua deficiência é um detalhe.

Quando falamos de educação inclusiva, não podemos deixar de falar da educação especial, que vem cumprindo na sociedade um duplo, o de complementar a educação regular e do outro, responde ao processo de segregação, legitimando a ação seletiva da escola regular.

Para Marques (1994), a Educação Especial apropriou-se de práticas nas quais o aluno com deficiência deveria frequentar escolas e classes especiais, contribuindo para que esses sujeitos fossem facilmente identificados como diferentes e se mantivessem afastados do convívio com as demais pessoas. Ainda para Marques a criação e a manutenção dessa estrutura paralela teve como objetivo maior beneficiar mais a sociedade do que o a pessoa com deficiência, uma vez que mantinha a grande maioria delas afastadas do processo de interação social e escolar. De acordo com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, aborda que a Educação Inclusiva considera a pessoa com deficiência como mais um que deve frequentar a escola de ensino regular.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré escola ao quarto grau. Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. (MRECH, 1998 p.37)

É nessa perspectiva de uma educação para todos que devemos nos referir aos alunos com deficiência, pois antes de serem deficientes são alunos e sujeitos, suas necessidades são consideradas especiais porque a sistema assim as considera. Isto não significa que não devam receber um atendimento escolar adequado, pelo contrário, suas potencialidades precisam ser desafiadas a todo o momento. No entanto o papel da escola de ensino regular é no processo de inclusão não se resume apenas em poder desenvolver com eles habilidades essenciais para que possa conquistar sua autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoas.

A inclusão escolar hoje é respaldada pela lei, prometendo penalidades severas para quem as descumprir.

1989-Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua de-

ficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos. Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

1994 – Declaração de Salamanca. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

1994 – Política Nacional de Educação Especial. Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”. 1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001. Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos

direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei nº 10.436/02. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

2003 – Portaria nº 2.678/02. Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

2004 – Decreto nº 5.296/04. Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível)

2005 – Decreto nº 5.626/05. Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

2007 – Decreto nº 6.094/07. Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam

excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24)

2008 – Decreto nº 6.571. Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas)

2009 - Decreto nº 6.949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.

2009 - Resolução Nº 4 CNE/CEB. Institui diretrizes operacionais para atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado público e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

2015 - Lei nº 13.146/15. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

3 CONCLUSÃO

Este artigo levantou informações importantes sobre muitas dúvidas relacionadas diretamente com a Síndrome de Down, seu desenvolvimento, características e o processo de inclusão. A Síndrome de Down é um assunto ainda desconhecido pelos professores, pelas famílias, pelas escolas. A inclusão desses alunos requer intervenções pontuais, mudanças de comportamentos, enfim, uma série de mudanças nas escolas para que de fato eles também possam aprender.

Uma escola pensada nessa ótica implica a necessidade de algumas aberturas ideológicas profissionais, culturais e até humanas por parte dos gestores, espaço onde as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, espaço de transformações, espaço para se conviver com as diferenças e aprender com elas, espaço para que se cometa erros e aprenda a fazer certo com eles, e também espaço para as contradições.

A escola de ensino regular esta apta a preparar crianças com deficiência intelectual, e é na escola que a criança aprende a valorizar e a conviver com as diferenças.

O que constatamos nesse artigo foi que as escolas e os professores podem não estar preparados para receber crianças com deficiência, mas as crianças com deficiência já nascem preparada para entrar nesse mundo de desafios, aprendizados, e descobertas.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7. ed. Lages: Papervest, 2014

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que? Por que? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **A interação de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997

FREIRE PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

MONTESSORI, M. **Educação para o desenvolvimento humano: Para entender Montessori**

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

MONTESSORI MARIA. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Internacional Portugália

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Nº 13.146 de 6 de Julho de 2015

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 5ª. ed. Editora Vozes, 2008.

<http://www.movimentodown.org.br>

FBASD. **Federação brasileira das Associações de Síndrome de Down**. <http://www.federacaodown.org.br>

ESTOBAUS .D.C .; MOSQUERA M.J.J. **Educação Especial: em direção á educação inclusiva**.-3. ed. Porto Alegre :EDIPUCRES,2006.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRINCIPAIS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Camila Aparecida de Souza¹
Arleide Catarina Wolff Camargo²

RESUMO

Ao longo da história o preconceito entre os ditos “normais” e os “anormais”, sempre esteve presente, ainda nos deparamos com situações desagradáveis a respeito do preconceito principalmente nas escolas. Entendemos que as diferenças precisam ser respeitadas, considerando que a criança possui ritmo, tempo e estilos de aprendizagem uma das outras. Por meio dessa pesquisa registrarei observações e argumentos para que as crianças com necessidades especiais não sejam mais consideradas um problema para a instituição de ensino, mas possam ser vistas como crianças comuns que nos fazem superar limites e até mesmo por em prova nossas habilidades e competências não só profissionais e sim como seres humanos. Almeja-se que escola não seja apenas um espaço educativo, para as crianças consideradas normais, mais para todas as crianças, incluindo crianças portadoras de necessidades especiais, com isso tanto a educação regular quanto a educação especial precisam rever suas concepções, suas práticas.

Palavras-chave: Incluir. Direito. Especial.

ABSTRACT

Throughout history the prejudice between “normal” and “abnormal” said, war always present, even if faced with situations many unpleasant about prejudice in schools. For the differences need be net, since each child has a different style, time and pace of learning other. Through this research I will record observations and arguments so that children with special needs are no longer considered a problem for the educational institution, but ordinary children that make us overcome limits and even by testing our abilities and competences only as a professional rather as human beings. It is required that the school is not only on educational space for children considered normal, more for all children, including children with special need, thus both regular education as a special education need to review their ideas, their practices.

Key words: Include. Right. Special.

¹ Pedagoga, concluinte do curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagoga, Mestre – UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aqui apresentado busca desenvolver um papel mais justo e igualitário na sociedade, trazendo para dentro das salas, a ruptura das escolas regulares e tradicionais, transformando valores e estratégias para atender as crianças portadoras de necessidades especiais e incluindo-as no meio escolar de uma forma mais igualitária e inclusiva.

Pois a inclusão destes alunos é responsabilidade de todos, oferecendo condições estrutural e principalmente didáticas, mudando valores e se adequando as novas estratégias e melhorando a qualidade na educação para crianças portadoras de necessidades especiais.

O grande desafio que nos encontramos hoje é como garantir a permanência e acessibilidade desses alunos na escola, segundo Pires (2006,pg.66). “A perspectiva favorável de se fazer a inclusão exige viver com profundidade, intensamente, a atitude ética do educador, cuja três vertentes básicas são, crer na educação; segunda: deseja-la; terceira: contribuí-la.”

Não basta somente nos preocupar com a integração de nossos alunos, devemos valoriza-los como seres especiais, que estão ali para aprender e interagir como qualquer outro aluno que queira aprender e se preparar para a vida.

A sobrevivência das pessoas com deficiência nos grupos primitivos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam, era inclusive muito comum que certas tribos se deszissem das crianças com deficiência.

No Egito Antigo evidências arqueológicas nos fazem concluir que a mais de cinco mil anos, pessoas com deficiência integravam-se nas diferentes hierarquias, classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em cegueira.

Na Grécia Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição, abandono ou ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia. Em Esparta os gregos se dedicavam à arte da guerra, preocupavam-se com as fronteiras de seus territórios, expostas às invasões bárbaras, principalmente do Império Persa. Pelos costumes espartanos, os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército de Leônidas. Platão *A República*, Livro IV, 460 c - Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (GUGEL: 2007 p. 63).

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar

o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida). (GUGEL: 2007, p. 63).

As leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Era permitido que seus pais matassem as crianças com deformidades físicas, pela prática do afogamento, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmola dores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados. Ao tempo das conquistas romanas, auge dos Césares, legiões de soldados retornavam com amputações das batalhas dando início a um precário sistema de atendimento hospitalar. Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências.

Na Idade Média os períodos marcados pelo fim do Império Romano (Século V, ano 476) e a Queda de Constantinopla (Século XV, em 1453), marcam o início da Idade Média. É marcada por precárias condições de vida e de saúde das pessoas. A população ignorante encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias, a literatura da época coloca os anões e os corcundas como focos de diversão dos mais abastados. Onde o rei Luís IX, fundou o primeiro hospital para pessoas cegas.

A Idade Moderna marcou a passagem de um período de extrema ignorância para o nascer de novas ideias, ela ocorreu do ano de 1453 (Século XIV), quando da tomada de Constantinopla pelos Turcos, até 1789 (Século XVIII) com a Revolução Francesa. O período mais festejado é o que vai até o Século XVI, com o chamado Renascimento das artes, da música e das ciências, pois revelaram grandes transformações, marcada pelo humanismo.

O Século XIX, ainda com reflexos das ideias humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos, mas também, de atenção especializada. É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e Alemanha. Napoleão Bonaparte determinava expressamente a seus generais que reabilitassem os soldados feridos e mutilados para continuarem a servir o exército em outros ofícios como o seu trabalho, manutenção dos equipamentos de guerra, armazenamento dos alimentos e limpeza dos animais. Nasce com ele a ideia de que os ex-soldados eram ainda úteis e poderiam ser reabilitados. Essa ideia de reabilitação foi compreendida em 1884 pelo Chanceler ale-

mão Otto Von Bismark, que constitui a lei de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho.

No Brasil, por insistência do Imperador Dom Pedro II (1840-1889), seguia-se o movimento europeu onde foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854.

Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do Professor francês Hernet Huet, funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias.

No início do século XX fundado o Instituto Pestalozzi (1926), com os professores Thiago e Johanna é um instituto especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental e cognitivas.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Já em 1961, o atendimento educativo para as pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. A Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos Excepcionais a uma educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1973, o MEC, cria o centro nacional de educação especial CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e com superdotação, configurada por campanhas de assistência e iniciativas isoladas.

Com a constituição criada em 1988, criou-se fundamentos a fim de promover o bem de todos, sem preconceito e quaisquer outras formas de discriminação.

2 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Entre 7 e 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com educação inclusiva constituem um meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, reconhecendo as necessidades educacionais de urgência de uma educação para as crianças, jovens e adultos dentro de um ensino regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330)

O conceito de necessidade educacional especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos que garanta o acesso de todos os alunos e apoios necessários para a sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançam esse objetivo.

Escolas regulares deveriam possuir como tal a devida orientação eficaz, para que todos os alunos sejam orientados para combater qualquer forma e discriminação perante os alunos portadores de necessidades especiais. As escolas inclusivas devem

reconhecer e responder as necessidades de cada aluno, acomodando e dando o suporte devido a ela, pois cada deficiência tem seu estilo e ritmo de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através do seu currículo apropriado.

Os profissionais que iram atender os alunos portadores de necessidades especiais de qualquer instituição, sendo ela publica ou privada, deveram possuir um nível de conhecimento necessário à identificação precoce de criança portadora de necessidades especiais.

Nota-se que houve uma satisfação, um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacias, comunidades e principalmente de pais das crianças portadoras de necessidades especiais, todos em busca de uma educação mais acessível, cujas necessidades ainda se encontram desprovisas.

A Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades especiais devem ter acesso à uma escola regular, tendo como principio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (BRASIL,2006, p.330.)

2.1 Política Nacional de Educação Especial

Esse documento foi elaborado por um grupo de trabalhadores nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, em 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, onde ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelo sistema regular de ensino sobre as necessidades de estabelecer uma pratica discriminatória e criar alternativas para suportar uma educação inclusive, foi estabelecido um movimento mundial pela educação inclusiva, uma ação política, cultural, social e pedagógica em busca de uma defesa dos direitos aos alunos portadores de necessidades especiais, pois estes alunos tem o direito de aprender e participar sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui de um paradigma educacional totalmente fundamentada nos direitos humanos e a partir dos referenciais para essa construção de uma escola inclusiva implica em mudanças estruturais e culturais das escolas para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas garantindo: (objetivos da PNEE, pg 8)

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil ate a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores pra o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação;
- Articulação intersetorial na implementação das Políticas Públicas.

Desse modo pode ser dizer que a mobilidade de educação de jovens e educação profissional, as ações da educação possam possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação e o ingresso no mundo de trabalho e efetiva a participação social dos portadores de necessidades especiais.

2.2 Educação Inclusiva X Educação Especial

- A Educação Inclusiva é um movimento mundial fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão. Para garantir esse direito a igualdade de oportunidade e a diferença, transformando os sistemas de ensino de ensino de modo a proporcionar a participação de todos os alunos, com foco específico naquelas que são vulneráveis a marginalidade e a exclusão na sociedade.
- A Educação Especial é uma área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, síndromes, autismo ou altas habilidades/ superdotação e abrange desde a educação infantil até a educação superior.

As diferenças precisam ser respeitadas, uma vez que cada criança possui um estilo e um ritmo de aprendizagem diferenciada. É preciso que as crianças portadoras de necessidades especiais não sejam consideradas como um problema, mais sim como um desafio a capacidade da escola e de nos professores, e para educa-los é preciso levar em conta suas necessidade e capacidades.

O trabalho educativo exige além de competência técnicas, paixões, vontade, políticas, saberes, emoções, sentimentos e intuições. Lidamos com outros seres humanos, portadores, também de saberes, sentimentos, e intuições. Podemos gostar ou não do que fazemos ou do lugar que trabalhamos; mas não podemos ficar indiferentes. Não há lugar para a indiferença no trabalho educativo. Nosso maior e menor comprometimento, nosso o e menor engajamento com o trabalho que realizamos decorre do maior e menor grau de intensidade, de curiosidade, de prazer que tenhamos em relação a ela. O engajamento e o prazer podem ser expresso de muitas maneira, mas sempre se referem a maneira como trabalhamos, a nossa pratica.(AZEVEDO, 2003, p.11).

Portanto ensinar envolve razão e emoção. E se ensinar é uma atividade que nos apaixona, ela nos torna mais fortalecida, para enfrentar barreiras conceituais e político-administrativas que se refletem em nosso cotidiano.

A criança com deficiência, educada em um ambiente em que só estudam crianças portadoras de necessidades especiais não esta contribuindo para o seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky(1996, p.157) em um relato de experiência diz que “ não apenas apresentam qualquer desenvolvimento, mas aquelas forças da criança que posteriormente a ajudariam a entrar na vida tornando-se sistematicamente atrofiadas”.

O acesso a uma educação inclusiva tem inicio na educação infantil, na qual se desenvolve com bases nas necessidades e na construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno ali inserido, essa etapa da educação infantil, inicia-se o lúdico, o

acesso a informação, a maneiras diferenciadas da comunicação, a riqueza dos estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores, e além de tudo sociais. A convivência com as diferentes relações interpessoais, o respeito e principalmente a valorização da criança como ser humano, com suas emoções e sentimentos.

A exclusão é fruto de uma sociedade que se importa em “ter” e valoriza o que se tem por belo, sadio, forte, eficiente, produtivo. Quem não segue esse contexto, certamente será rejeitado sendo discriminado pela sociedade. Excluímos através de um olhar, com palavras, gestos ou ações.

“É importante notar que a inclusão é uma modalidade de educação para todos, com o ensino especializado no e para o aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária esta no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os materiais pra a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira desses efetivarem os processos de ensino e aprendizagem” (Guimarães, 2003, p.119)

Vale a pena lembrar que a inclusão não se limita somente na inserção de crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares, mais sim de todos sem qualquer diferença, seria mais do que um ate simples de matricular, é preciso atender as necessidades de todos. Como afirma Mittler “a inclusão não diz respeito ao colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torna-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”. Ele resalta o respeito entre o aluno e professor, suas responsabilidades quanto a aprendizagem “a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas escolas e prepara-las para ensinarem aquelas crianças que estão atual e corretamente excluídas das escolas por qualquer razão. Isso se refere a todas as crianças que não estão se beneficiando com a escolarização e não apenas aquelas rotuladas com o termo “necessidades educativas especiais” (Mittler 2003, p.16

2.3 Procedimentos Didáticos

É importante lembrar que os procedimentos didáticos dever ser adequados à deficiência de cada criança. Portanto essa observação não se deve ser percebida apenas no memento inicial, mais durante o tempo Toto. Em cada contexto da aprendizagem o professor deve estar atento e explorar o máximo o conhecimento que as crianças portadoras de necessidades especiais têm sobre o assunto ali tratado, suas ideias e experiências com relação ao novo conteúdo trabalhado, observando cada passo e avanço dado, de maneira a poder oferecer a ajuda adequada.

- Para crianças com deficiência mental o professor tem que considerar as suas características de aprendizagem e seu ritmo de abstração de conteúdos;
- Em caso de crianças com deficiência sensorial a sua capacidade intelectual não é afetada mais requer procedimentos específicos;
- O Braille ou outros materiais em alto-relevo para crianças

- portadoras de deficiência visual;
- Já para portadores de deficiência auditiva, o domínio da língua de sinais é imprescindível.

A lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras como meio legal de comunicação e extensão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação aos professores. Já a portaria nº 2.678/02 pelo MEC aprova as diretrizes e normas para o uso ao ensino e produção com a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo-se que o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o uso em todo território nacional.

Na perspectiva de uma educação mais inclusiva, a resolução CNE/CP nº 1/2002 onde estabelece nas Diretrizes e Bases Nacional que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação iniciada e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular. Por meio dessa formação continuada as escolas de ensino superior devem prever sua organização curricular uma formação docente voltada para a atenção à diversidade e que complete o conhecimento sobre as características dos alunos portadores de necessidades especiais.

O atendimento educacional especializado devera ser realizado mediante a situação de profissionais com conhecimentos específicos básicos na língua nacional de sinais, Braille inclusive na orientação e mobilidade das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa no desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, na utilização de recursos ópticos e não ópticos da tecnologia acessível e outros.

Segundo Bomtempo e Zamberlan, “O brincar, como prática diária em sala de aula, pode responder aos anseios de melhoria da condição de vida acadêmica dos alunos especiais, pois estes poderão participar decisivamente dos caminhos da aprendizagem de forma prazerosa. O brincar para a criança é necessário, uma vez que isto contribui para seu desenvolvimento bem como para sua capacidade de aprender e de pensar” (Bomtempo & Zamberlan, 1996).

Para a criança com necessidades especiais, o brincar não é uma atividade muito fácil, diante das dificuldades pessoais que a caracterizam tais como: isolamento, insegurança, sentimento de inferioridade. Sendo assim, o brincar torna-se ainda mais importante para uma criança que tenham seu desenvolvimento em consequência de uma deficiência intelectual, como forma de expressão, pois será um recurso para sua identidade, desenvolvendo ao máximo suas possibilidades de exploração e experimentação, visando à sua integração ao meio normal. Pois a relação entre o brincar e aprender para a criança portadora de necessidades especiais está no desenvolvimento das habilidades diárias em uma escola especial por intermédio de materiais pedagógicos apropriados ao nível intelectual de cada aluno e outros materiais de sucata, por exemplo. O desenvolvimento das habilidades diárias do aluno, em uma escola especial, com materiais

pedagógicos apropriados ao nível intelectual de cada aluno tem a ver com a natureza da relação que se estabelece entre o brincar e o aprender.

Para Pacheco (2007, p.116) “dois aspectos principais que os professores precisam quando planejam uma classe inclusiva. Um é concentra-se na aprendizagem em vez de focar no ensino, o outro é optar por estratégias, estrutura e métodos que apõem a interação social”. Já Saltini (2002, p.87) busca a afetividade como fonte educativa enfatizando que “a criança com deficiência, necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar a vida sua curiosidade e sua aprendizagem”. Isso significa dizer que os procedimentos afetivos são extremamente significativos para o desenvolvimento das crianças, principalmente as crianças portadoras de necessidades especiais.

Almeja-se que a educação especial direcione suas ações para um atendimento as especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla nas instituições de ensino regular, orientando as organizações das redes de apoio, a formação continuada, a identificação de seus recursos, serviços e do desenvolvimento das praticas colaborativas.

“Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatiza que a definição e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categoria atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.” (PNE, p.9). Isso nos mostra que as pessoas estão se modificando continuamente, transformando totalmente o contexto na qual esta inserida, esse dinamismo nos exige uma atuação pedagógica mais elevada e voltada para a situação de exclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para uma melhor aprendizagem de todos os alunos ali inserida.

Normalmente, a exploração que o professor faz a respeito da vida escolar das crianças, pode influenciar no fracasso ou sucesso escolar das mesmas, ou seja, se o professor tem baixas expectativas sobre o alcance da do aluno em suas metas, certamente suas atitudes influenciara no fracasso de seu aluno, ou se for ao contrario, acredita-se nas possibilidades do seu aluno, se influenciar ele, lhe dar atenção certamente contribuirá para que ele seja um excelente aluno.

3 CONCLUSÃO

Ao término deste artigo, faço as minhas as palavras de Bartolotti (2006, p. 56), onde ele reforça que “è preciso manter a capacidade de nos indignar frente as injustiças de não aceitar que os seres humanos sejam tratados como coisas, como objetos indesejáveis...pessoas com deficiência não precisa de nossa pena ou da nossa caridade, mais precisam de oportunidade e principalmente de respeito”.

Vivemos uma inversão de valores onde o respeito, a ética, a solidariedade estão se perdendo e dando lugar a inveja, o egoísmo e o desrespeito com o ser humano. A inclusão escolar não é uma tarefa fácil, infelizmente a discriminação social é levada para as escolas, para dentro das salas de aulas. Mas todas as dificuldades são possíveis de serem superadas, evidentemente num espaço coletivo que envolve não só o meio docente mais os governantes e gestores escolar.

Devemos desenvolver uma escola inclusiva, transformando nossas instituições em um ambiente para todos, transformando esses espaços que excluem que des-

crimnam em uma escola inclusiva, adaptada para todos, propondo uma condição de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos, valorizando cada diferença de forma a atender as necessidades educacionais e cada aluno. Pensando não somente em receber as verbas trazidas pelo setor publico mais também de que forma devera ser aplicada adequadamente, pois no papel a educação inclusiva é muito bonita, muito chamativa, perfeita, e a realidade o que vemos é somente o inserir a criança sem o total apoio devido, sem a total permanência de condições básicas a elas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Raissa, **A Pessoa com Deficiência e sua Relação com a História da Humanidade**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/2010140795/a-pessoa-com-deficiencia-e-sua-relao-com-a-histria-da-humanidade>. Acesso dia: 29/11/2014.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

LIMA, Priscila Augusta, **Educação inclusiva: Integração e Ações da Educação e da Saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

RODRIGUES, Renato; GONÇALVES, José Correia. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7 ed. Lages: Papervest, 2014.

WEBER, Sueli Wolff. **Educação especial**. Florianópolis: IBEDEP, novembro, 2007.

ZAMAI,Marinez Vanucci, **Psicologia Escolar e Educacional**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielophp?pid=S141385572002000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 29/11/2014

NORMAS PARA COLABORADORES

A Ensaios Pedagógicos - Educação Especial: Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Educação Especial da UNIFACVEST tem as seguintes normas editoriais para a apresentação de artigos, resenhas e depoimentos:

1. Os artigos deverão ser inéditos (não publicados em periódicos de circulação nacional);
2. Os artigos deverão ser entregues num envelope fechado e o nome do autor deverá ser omitido para a apreciação e análise do Conselho Editorial;
3. Acompanhará o envelope com os artigos, um envelope lacrado, com o título do trabalho e um breve Curriculum Vitae, contendo: nome completo, última titulação e atividades profissionais em desenvolvimento, endereço completo com endereço eletrônico;
4. Dados técnicos: os artigos deverão conter de 5 a 15 páginas, incluindo texto, referências e ilustrações; Página: formato A4; margens: superior 1,5cm, inferior 2cm, esquerda 2cm, direita 2cm; medianiz 0,7, fonte Times New Roman tamanho 12, espaçamento simples. Deverá ser usado editor Word for Windows.
5. Depoimentos e resenhas não têm limite mínimo e máximo de páginas.
6. As referências devem seguir as normas da ABNT (NBR-6023:2000), no final do capítulo, digitadas em tamanho 12, sem itálico, com título da obra em negrito; citações seguirão a NBR 10520:2002.
7. As notas devem ser feitas no rodapé em tamanho de letra 10, a 1cm da margem inferior.
8. Os artigos deverão ser enviados em CD, acompanhado de três cópias impressas.
9. Os artigos deverão ser acompanhados de resumos em português e inglês de no máximo 10 linhas. As palavras resumo e abstract serão centradas, em negrito, tamanho 14, porém, o seu texto, em um único parágrafo, justificado, sem margem, em tamanho 12.
10. Deverá conter, abaixo do resumo e do abstract, até quatro palavras-chave (*key words*), também em tamanho 12;
11. O endereçamento para correspondência é: Revista Ensaios Pedagógicos. Att. Coordenação de Pesquisa e Extensão. Av. Mal. Floriano, 947. Lages – SC. E-mail: micciencia@gmail.com
12. Os autores receberão, no período de até 35 dias documento informando sobre a análise pelo Conselho Editorial e pelos revisores;
13. Os autores deverão anexar, junto ao envelope lacrado, declaração autorizando a Unifacvest e a Papervest editora a publicar os artigos sem quaisquer custos para os editores, bem como desenvolver publicidade na mídia sobre a publicação;
14. A periodicidade de circulação da revista será semestral e os artigos serão recebidos até 45 dias antes do fechamento da edição. Para o primeiro semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de março. Para o segundo semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de agosto.