

Secretaria de Educação Especial/MEC

# Inclusão

REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

V.5 Nº1 JANEIRO/JULHO 2010

ISSN 1808-8899



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA

## Educação Inclusiva

### ENTREVISTA

**José Ferreira Belisário Filho**

“ A Escolarização de pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento ”

Membro do Conselho Técnico Científico / da CAPES do Ministério da Educação

# Expediente

Presidência da República  
Ministério da Educação  
Secretaria Executiva  
Secretaria de Educação Especial

## Comissão Organizadora

Claudia Pereira Dutra  
Martinha Clarete Dutra dos Santos  
Misiara Cristina Oliveira  
Rosângela Machado  
Sinara Pollom Zardo

## Conselho Editorial

Nacional:

Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS  
Claudio Roberto Baptista – UFRGS  
Denise de Souza Fleith - UNB  
Dulce Barros de Almeida – UFG  
Eduardo José Manzini - UNESP  
Marcos José da Silveira Mazzotta – Universidade Mackenzie  
Maria Amélia Almeida - UFSCar  
Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Rita Vieira de Figueiredo – UFC  
Ronice Müller de Quadros - UFSC  
Soraia Napoleão Freitas – UFSM

Internacional:

David Rodrigues – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal

## Jornalista Responsável

Nunzio Briguglio Filho (007010/SC-MT)

## Sistematização

Bárbara Martins de Lima Delpretto

## Fotografias

Arquivo Autores  
Acervo SEESP/MEC  
F.J. Produções LTDA  
Rosângela Machado – SC

## Agradecimentos às Escolas visitadas e fotografadas para esta edição

E.B.M. Antônio Paschual Apostolo – Florianópolis – SC  
E.M. Professora Adotiva Liberato Valentin – Florianópolis – SC  
E. Padre Felipe Pistoni – Fortaleza – CE  
E.M. Haroldo Jorge Braun Vieira – Fortaleza - CE

## Tradução Artigo Internacional

Grupo Solución

## Produção Gráfica

Índice Gestão Editorial  
Carlos Sena e Daniel Siqueira

Revista Inclusão é uma publicação semestral da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600  
CEP: 70047-900 Brasília / DF.  
Telefone: OXX (61) 2022-7635  
Cadastro via e-mail: [revistainclusao@mec.gov.br](mailto:revistainclusao@mec.gov.br)  
Distribuição gratuita  
Tiragem desta edição: 100 mil exemplares

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep  
Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

CIBEC/MEC

Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v. 5, n. 1 (jan/jul) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

ISSN 1808-8899

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



O paradigma da inclusão educacional orienta o processo de mudanças desde a educação comum aos serviços de apoio especializados com vistas a promover o desenvolvimento das escolas, constituindo práticas pedagógicas capazes de atender a todos os alunos. O sistema educacional inclusivo está fundamentado na Constituição Federal/88, que garante a educação como um direito de todos, e no Decreto Nº. 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), assegurando o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dessa forma, a construção da educação inclusiva requer a definição de políticas públicas que visem a alterar a organização dos sistemas paralelos de ensino comum e especial, consolidando uma proposta de educação especial integrada ao projeto político pedagógico da escola comum, capaz de contrapor as diferentes formas de exclusão e garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), a educação especial constitui uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Decreto Nº. 6.571/2008 define o Atendimento Educacional Especializado - AEE e institui o financiamento, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para a oferta do AEE aos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular da rede pública.

Com vistas a orientar a oferta do AEE em articulação com o ensino regular, o Conselho Nacional de Educação - CNE estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução Nº. 4/2009. Neste contexto, ampliam-se as políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo das escolas por meio dos programas de acessibilidade, formação continuada de professores e implantação de salas de recursos multifuncionais na rede pública.

Para impulsionar as mudanças sociais, políticas e culturais, construindo a inclusão no cotidiano das escolas, a Revista Inclusão, neste número, apresenta diversos artigos acerca do Atendimento Educacional Especializado, entrevista sobre a inclusão educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e demais sessões que refletem o processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir do envolvimento da gestão pública na articulação de ações para a garantia das condições de acesso, participação e aprendizagem do público alvo da educação especial.

Secretaria de Educação Especial

# SUMÁRIO



1

## Editorial

Secretaria de  
Educação Especial



4

## Entrevista

José Ferreira Belisário Filho  
Psiquiatra. Doutor em  
Ciências da Saúde. Membro  
do Conselho Técnico  
Científico CAPES do  
Ministério da Educação.



12

## Destaque

**NACIONAL**  
O atendimento educacional  
especializado na educação  
inclusiva  
Maria Teresa Eglér Mantoan

**INTERNACIONAL**  
Traçando os mesmos  
caminhos para o  
desenvolvimento de uma  
Educação inclusiva  
Anabel Moriña Díez



26

## Enfoque

Atendimento Educacional  
Especializado - Deficiência  
Física  
Geisa Letícia Böck  
Grasiela Maria da Silva Rios

Atendimento Educacional  
Especializado - Deficiência  
Visual  
Adriana Argenta  
Elizabet Dias de Sá

Atendimento Educacional  
Especializado - Deficiência  
Mental  
Adriana Leite Limaverde  
Gomes  
Jean-Robert Poulin  
Rita Vieira de Figueiredo

Atendimento Educacional  
Especializado - Surdez  
Josimário de Paulo Ferreira  
Mirlene Ferreira Macedo  
Damázio

Salas de Recursos  
Multifuncionais  
Rosângela Machado



64

## Resenhas

Educação de Surdos -  
Pontos e Contrapontos  
Organizadora: Valéria  
Arantes



65

## Informes

Parecer Nº. 13 e  
Resolução Nº. 4



69

## Opinião

A maior geração de jovens  
de todos os tempos  
Fábio Meirelles



71

## Veja Também

Experiência de Inclusão da  
Rede Municipal de Ensino  
de Cuiabá - MT  
Julieta dos Santos Ribeiro  
Nunes Domingues



Sempre em intenso diálogo com a educação, o médico José Belisário tem uma prática marcada pelo seu envolvimento com a inclusão escolar de crianças com autismo. Nesta entrevista, o psiquiatra nos esclarece sobre questões relacionadas ao autismo e fortalece a idéia de que essas crianças devem estar na escola comum.

**1. Revista Inclusão - Diante de tantas discussões, como você compreende uma criança autista?**

**José Belisário** - A primeira coisa que pensamos é que cada autista é um autista. No entanto, considero que existe uma forma de pensar sobre o assunto que permite um diálogo maior. Temos de pensar algumas classificações

como possibilidades de diálogo. Se cada um tem a sua definição de autismo, nunca conseguiremos agrupá-los para o desenvolvimento de projetos científicos e estratégias de ajudar as crianças. Então, pensando a classificação dessa forma, temos três características que auxiliam na compreensão do que seja uma criança autista. São característi-

cas que nos permitem agrupar mais gente. A primeira característica é que toda criança autista vai ter uma dificuldade no seu desenvolvimento neuropsicomotor e na comunicação. O que significa isso? É uma criança que apresenta uma peculiaridade nesse desenvolvimento, um atraso na fala ou um atraso, às vezes, no jeito de andar. Não existe uma idade

<sup>1</sup>Psiquiatra. Doutor em Ciências da Saúde. Membro do Conselho Técnico Científico CAPES do Ministério da Educação.

definida para as crianças, e trabalhamos por faixas de idade como de 0 a 6 anos. Essas características marcam um quadro, mas só elas não fazem o autismo. A segunda característica é a criança ter um comprometimento em suas relações sociais. Ela vai apresentar dificuldade de olhar para os pais e de ter uma troca de olhares com a mãe, por exemplo, que aparece muito precocemente. Alguns parâmetros sociais que vemos nas crianças como, por exemplo, de começar a dar tchauzinho e bater palmas, que são brincadeiras que as crianças fazem antes de aprender a falar que já são trocas sociais, nas crianças com autismo, observamos diferenças significativas. Algumas crianças que têm acesso à fala, terão uma fala que, socialmente, não funciona muito bem. A terceira característica, que nos ajuda a pensar no autismo, é a criança que apresenta estereotipias motoras, o que casa com o que acabei de relatar sobre uma fala diferente. Seria uma fala estereotipada. Só que existem estereotipias motoras muito clássicas no grupo dos autistas. A mais clássica de todas é de crianças que, mesmo desde muito pequeninhas, começam a bater os braços, fazendo um flap de mão em situações de felicidade, de tristeza ou de angústia. Existem estereotipias mais complexas de bater no corpo, mas o clássico é de bater as mãos.

## **2. Revista Inclusão - Podemos observar, então, estas estereotipias já nos primeiros anos de vida?**

**José Belisário** - Sim, surgem nos primeiros anos de vida. Temos um diagnóstico até os cinco anos de idade, aproximadamente. Esse quadro que relatei vai estar presente neste período. Como cada autista é um, cada um vai ter um desenvolvimento dentro deste quadro, mas de forma

diferente. Muitas vezes os pais de autistas sabem disso e dizem que seu filho é autista, mas não é igual aquele outro. Na verdade, o que pensamos ser o autismo? É uma grande síndrome.

## **3. Revista Inclusão - Por que o autismo é uma síndrome que pertence ao grupo dos transtornos invasivos do desenvolvimento?**

**José Belisário** - Na verdade, a categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento, o nome que usamos não se refere ao comportamento, mas trabalhamos com desenvolvimento. Vamos pensar nas três palavras: transtornos, invasivos e desenvolvimento. Alguns profissionais usam a sigla TID. Transtorno é um termo que vem de uma tradução do inglês que significa desordem. No Brasil, não é um termo que usamos muito. A partir do momento que nós incorporamos essa nova classificação que começou nos Estados Unidos, e que hoje a Organização Mundial da Saúde reconhece, começamos a trabalhar a idéia de transtorno no nosso país. Sempre trabalhamos a idéia de doenças. O transtorno é o meio do caminho, ou seja, a pessoa tem um traço, e esse traço promove sofrimento, e esse sofrimento compromete a pessoa. Transtorno é alguma coisa que aconteceu no desenvolvimento daquela criança que não alcançou ou que alcançou de forma diferente e está comprometendo a vida dela. No caso dos autistas, sabemos que não compromete só a vida deles, mas também compromete a da família e a da escola. A outra palavra que é invasivo. Invasivo é uma tradução da palavra inglesa pervase, menos usada por nós ainda e que nos dá a idéia de vazio. A melhor tradução talvez fosse infiltrativo. É alguma coisa que acontece no desenvolvimento que aos poucos vai se infiltrando no psiquis-

mo e no funcionamento. Essa palavra em inglês tem uma função diferente da tradução brasileira. Invasivo tem uma idéia de coisa agressiva e essa idéia não é verdadeira. O termo pervase diz respeito a uma coisa infiltrativa que vai aumentando aos pouquinhos e vai crescendo no sujeito. No começo, a criança não consegue olhar a mãe e depois não consegue falar com as pessoas. É muito mais complexo. Chegamos a última palavra que é o desenvolvimento. Temos uma seqüência de desenvolvimento humano. Primeiro fazemos uma coisa e depois fazemos outra. Primeiro balbuciamos, depois começamos a articular os sons mais complexos, começamos a organizar palavras e, então, frases. Esse é o desenvolvimento da linguagem. Socialmente, começamos a trocar olhares com o mundo, ficamos atentos aos olhares dos outros no mundo e, depois, lançamos as nossas olhadas. Desta forma, o desenvolvimento vai por etapas. Nas crianças com autismo, observamos, claramente, um comprometimento neste desenvolvimento que pode ter esferas muito específicas ou podem ser globais.

## **4. Revista Inclusão - Por falar no termo global, por que existe, também, a expressão Transtornos Globais do Desenvolvimento?**

**José Belisário** - A palavra global foi uma das primeiras traduções para a palavra inglesa pervase. Invasivo e global são traduções para a palavra inglesa pervase. A primeira palavra foi global feita por uma pessoa que traduziu do Manual de Classificação Americana de Doenças. Depois houve uma revisão e foi traduzido para invasivo.

## **5. Revista Inclusão - Você considera importante ter uma classificação para as pessoas com autismo?**

**José Belisário** - A classificação é para facilitar a nossa vida e não para dificultar. A ideia de classificar não significa dividirmos os normais dos patológicos. O que queremos com a classificação é ter uma diretriz para a pesquisa. Então, eu quero pesquisar autismo: como vou agrupar isto? Quais os autistas da minha pesquisa? Quando publicamos um artigo sobre uma pesquisa com autismo em uma revista holandesa, canadense ou angolana, vamos entender do que estamos falando? A linguagem em comum é fundamental para falarmos da mesma coisa. Desta forma, a ideia em português do invasivo foi de transformar isso numa palavra para todo mundo, então, tem a primeira tradução que é o global e, hoje em dia, todo mundo usa o invasivo que acabou ficando oficial. Essas classificações são dinâmicas. Está todo mundo esperando a nova classificação americana. Os americanos fazem classificação desde o século XIX. O Manual Diagnóstico Americano, de tempos em tempos, é revisado por um grupo grande de pesquisadores para tentar adequar a classificação. Com relação ao autismo, temos um transtorno do grupo dos transtornos invasivos do desenvolvimento, Neste grande agrupamento, temos a síndrome de Rett como uma doença neurodegenerativa que acomete, principalmente, nas meninas, mas hoje em dia está começando a descobrir algumas diferenças com Rett em relação aos meninos e que está nesse grupo para mostrar que as síndromes têm fundo biológico. A síndrome de Rett, dentro dos transtornos invasivos, está, claramente, marcada pelo desenvolvimento que é quebrado de repente. O desenvolvimento do próprio crescimento da calota craniana que acontece, como também o comprometimento motor em uma série de áreas.

**6. Revista Inclusão - Desta forma, a Síndrome de Rett, como outros grupos, pertence aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento em função desta quebra no desenvolvimento. Quais outros grupos fazem parte destes Transtornos porque tem uma quebra no desenvolvimento?**

**José Belisário** - A síndrome de Rett, o autismo, a síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TID SOE) têm, em comum, a quebra do desenvolvimento. Então, em caso de síndrome de Rett, a menina está se desenvolvendo muito bem e chega aos 7, 8 anos e começa a ter crises convulsivas; o crescimento da calota craniana não acompanha o seu crescimento e uma série de comprometimentos motores que seria uma ponta mais biológica. De outro lado do espectro, se fossemos pensar como tudo isso sendo um grande espectro, temos as psicoses que passam a ser chamadas de transtorno desintegrativo da infância porque o termo psicose traz uma carga muito grande para os pais que se sentem culpados pelo desenvolvimento da psicose. A ideia, hoje, não é essa. No grupo das psicoses, entram as esquizofrenias de início precoce que são quadros muito complexos. Mas o que eles têm em comum? São quadros em que a criança vem se desenvolvendo normalmente e ela tem uma quebra no seu desenvolvimento. Ela perde a fala, passa a não utilizar a fala de uma forma pragmática que é diferente, por exemplo, de uma criança autista clássica que não desenvolveu esse processo em momento nenhum do seu desenvolvimento, a quebra é mais inicial. Assim, no grupo dos transtornos invasivos do desenvolvimento temos vários tipos de síndromes, várias alterações diferentes,

mas o que elas têm em comum são as alterações no desenvolvimento das crianças.

**7. Revista Inclusão - Você mencionou o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TID SOE). O que significa?**

**José Belisário** - Pensamos, inicialmente, que foi uma categoria criada já que não conseguimos classificar aqui classificamos lá. O que estamos percebendo é que, as vezes, este grupo é muito mais importante. Quando usamos critérios mais rígidos de diagnóstico, a tendência deste grupo é de aumentar. Quando fizemos a classificação dos transtornos invasivos do desenvolvimento e especificamos, dentro de cada quadro, isto é Rett, isto é autismo, isto é síndrome de Asperger, isto é o que seriam as psicoses, temos, também, os grupos não especificados. Esses grupos, à medida que o desenvolvimento da genética cresce, começam a ser elucidados. Dentro dos transtornos invasivos do desenvolvimento, temos outros quadros de alterações genéticas raríssimas e que são classificados como autismo e que, antigamente, não tínhamos diagnóstico nenhum.

**8. Revista Inclusão - O que seria um quadro clássico de autismo?**

**José Belisário** - É aquela criança que, no berço, já não troca olhar com a sua mãe. As mães se queixam que colocá-la no colo é diferente. A criança não sente a acolhida corporal, ou seja, não tem uma interação bem precoce nesse desenvolvimento social na relação com a mãe. À medida que ela vai se desenvolvendo, aparecem as estereotípias motoras e a dificuldade do relacionamento dela com as questões sociais. A fala dela até os cinco anos, provavelmente, não se



desenvolve. Esta é uma criança do grupo de autismo clássico. O grupo de autismo clássico nem sempre representa, no grupo dos transtornos invasivos do desenvolvimento, a grande maioria. Os outros transtornos associados como Asperger e TID - sem outra especificação, também, têm uma incidência alta. À medida que a classificação abriu, se pensarmos nas três características que citamos anteriormente, vamos ter uma incidência bem mais alta de autismos que é a grande discussão que se faz hoje. Tem uma epidemia de autismo hoje ou não? Existem pesquisas que têm demonstrado que não. O dado que temos é que os critérios classificatórios foram alargados e um grupo grande de crianças que não eram vistas como autistas passaram a procurar médico, passaram a procurar o sistema de saúde e passaram a ser diagnosticadas. Seria um número de crianças que não desenvolvem a fala, têm um atraso na motricidade fina, uma fala mais estereotipada, uma estereotipia em um tipo de brinquedo de só gostar de um tipo de coisa. Esse grupo que passava despercebido passou a ser diagnosticado como autismo. Tem um caso interessante de uma criança que foi diagnosticada como autista nos Estados Unidos, a mãe é brasileira e me procurou porque duvidou do diagnóstico do filho pelos médicos americanos. À medida que fui fazendo a entrevista, e que fui descrevendo as questões de autismo, o marido dela, que é um pesquisador sênior de informática e que foi dar entrevista sobre o filho, reconhece-se como autista e descreve a história dele como síndrome de Asperger. A mulher dele me disse que, no primeiro dia que expliquei para ela sobre o autismo, pensou que o marido, claramente, era uma pessoa autista mas que não teve coragem de falar. Não fiz o diagnóstico dele porque meu paciente era o seu filho,

mas ele tinha várias características que fechavam com o quadro de autismo, por exemplo, ele só começou a falar com seis anos de idade.

### **9. Revista Inclusão - Existem vários artigos que citam o Bill Gates como autista. O que você pensa sobre o assunto?**

**José Belisário** - É uma discussão. Ele fez um tratamento, isso é público, na infância com psiquiatra infantil. Ele admite que fez tratamento e que tinha muitas dificuldades sociais. As dificuldades sociais têm de ser o nosso foco hoje porque quando a gente pensa nos autistas, durante muitos anos, o primeiro foco era a mãe geladeira. Que as crianças autistas eram filhas da mãe geladeira que não conseguiam trocar afeto com eles e eles não desenvolviam. Isso caiu por terra há muito tempo. Hoje, qualquer estratégia relacionada à criança autista deve ser voltada ao social dela. Existe uma idéia que as crianças autistas não devem ir para a escola comum porque não suportam o social. Vou contar um caso para ficar mais claro. Um paciente autista, em Belo Horizonte, tinha uma dificuldade muito grande com sons externos. Os pais construíram um quarto com isolamento acústico para ele ficar mais tranquilo, porque qualquer barulho diferente ele se desorganizava muito. Essa criança, por uma questão de educação, foi para a escola, sendo que nem a escola especial ela suportava. Então, imagina um menino com uma dificuldade de lidar com sons e vai para uma escola de meninos de 6 e 7 anos que é barulho total. Esse menino, em menos de um mês, estava frequentando o recreio com os seus colegas. Lógico que não foi fácil no começo, lógico que todos os grandes especialistas avaliaram a dificuldade dele com o som, mas não avaliaram isso dentro do social.

### **10. Revista Inclusão - Desta forma, segundo o seu exemplo, há a possibilidade de mudanças de comportamentos sociais?**

**José Belisário** - Do meu ponto de vista, os ambientes sociais são as grandes possibilidades e, se existe alguma modificação para essas crianças e para as famílias, é a partir daí. Nada justifica o sofrimento de uma família fechada dentro de casa, vendo o seu filho cada vez mais isolado dentro do quarto. Daí você quebra isso e em um mês esse menino tem colega, tem escola, a mãe pode sair para trabalhar. A vida desse pessoal se modifica. É outra dinâmica e ele entra em outra dinâmica, porque saímos da dinâmica da doença para a dinâmica das possibilidades que aquele sujeito pode construir. As grandes possibilidades para o autismo são os ambientes sociais porque o grande comprometimento dele é em relação ao social. Se o isolamos, reforçamos este comportamento.

### **11. Revista Inclusão - Se os agrupamos entre os iguais, em uma mesma sala de uma escola especial, eles repetem comportamentos estereotipados porque este é o social que vivem no cotidiano?**

**José Belisário** - Você tocou num ponto muito importante. As estereotipias são muito frequentes nestes grupos. Eu já escutei de várias mães de pacientes autistas que o filho dela aprendeu na escola especial manias que ele não tinha. Eu cheguei a pensar que as mães estavam malucas porque as manias fazem parte das características dos autistas. Preciso pedir desculpas para estas mães. À medida que, hoje em dia, eu tenho mais crianças autistas na escola comum, mais eu vejo a mudança impressionante no grupo dessas crianças. Diminuem os maneirismos

mos, e eles não copiam os maneirismos dos outros. Porque criança, seja ela autista ou não, está com a mente pronta para copiar. Ela copia o nosso comportamento. As crianças têm essa capacidade muito grande, o cérebro é feito para observar e copiar. Claro que isso não quer dizer que todas vão copiar tudo. Então, os ambientes sociais são muito importantes. Existe um grupo grande de especialistas que sugere que os autistas tenham um atendimento especializado. Quando pensamos numa criança autista na escola, não estamos excluindo que ela tenha atendimento educacional especializado. Como toda criança autista vê seus irmãos, primos e vizinhos irem para a escola, para eles não irem para a escola é uma forma de comprometer o desenvolvimento social deles. Isso não exclui, de forma alguma, que tem crianças autistas que vão precisar de metodologias específicas para poder desenvolver certas áreas. Aliás, é muito freqüente ver isso. Acho que não podemos pensar mais as crianças autistas num mundo isolado. Então, vamos criar uma série de habilidades naquele jovem, mas ele não vai saber utilizá-las socialmente.

**12. Revista Inclusão - *Você defende que as crianças autistas estejam na escola comum porque ali elas desenvolvem a parte social da mesma forma que você não exclui o atendimento as suas necessidades específicas. Esse atendimento é de ordem clínica ou pedagógica?***

**José Belisário** - É uma questão delicada porque cada um é diferente. Vamos pensar as peculiaridades de todas as crianças. Tem criança que vai precisar dos dois tipos, tanto o pedagógico quanto o clínico. O que vemos, por exemplo, é que quando uma criança faz dois atendimentos

clínicos por semana, mas não vai à escola, ela utiliza muito menos isso. Então, devemos pensar que não existe um guideline para todos os autistas. Cada autista vai ter um tipo de atendimento que depende dos recursos de sua cidade. Não dá para pensar que existe uma técnica ou um profissional especialista numa cidade do interior de São Paulo e toda criança autista tem que passar por ele. Devemos pensar quais são as estratégias possíveis de atendimento para uma criança naquela comunidade. Por exemplo, uma criança que necessita de terapia ocupacional para melhorar a organização motora, mas na cidade não existe ninguém que possa fazer isso por ela e os pais não têm recursos para viajar para a cidade mais próxima. Então, um profissional desta cidade pode se formar no sentido de ajudá-la, às vezes uma fonoaudióloga que trabalharia mais a fala, mas acaba trabalhando a organização corporal que vai também ajudá-la na fala.

**13. Revista Inclusão - *O atendimento, então, é personalizado?***

**José Belisário** - É personalizado. O atendimento é um território individual. Pensar o social como um todo. Pensar que a criança autista deve freqüentar os ambientes sociais que seus próximos freqüentam é uma coisa. Daí, a dizer que toda criança autista tem que freqüentar fonoaudiólogo, tem que freqüentar terapeuta ocupacional não pode.

**14. Revista Inclusão - *Então, o atendimento não pode ser universalizado?***

**José Belisário** - Toda criança autista vai tomar remédio? Não, mas algumas crianças autistas vão se organizar muito mais tomando remédio.

**15. Revista Inclusão - *Adianta ter somente o atendimento clínico, como por exemplo, ter um atendimento com fonoaudióloga para melhorar a sua fala e não ter com quem falar?***

**José Belisário** - Essa é a questão. Vemos crianças anos e anos com uma fonoaudióloga excelente e não tem com quem trocar. Por exemplo, as crianças autistas têm uma peculiaridade que, quando se sentem pressionadas socialmente, elas param. Aquela criança aprendendo a colocar a língua no lugar certo, aprendendo com a fonoaudióloga, ela não utiliza isso porque ela tem dificuldade com aquele adulto que está perto dela. Ela se sente pressionada por ele. O adulto quer resultado. Então, essa criança vai conseguir, muitas vezes, usar tudo o que ela aprendeu com a fonoaudióloga, brincando com os colegas. Essa série de coisas que fazem parte da técnica para ajudar a organização de fala ele vai usar brincando. Daí vão aparecer falas, comunicações entre as crianças. Essa comunicação é tudo o que precisamos e que se garante na convivência com os colegas.

**16. Revista Inclusão - *Como você avalia a inclusão de crianças e jovens com autismo na escola comum brasileira? A escola comum garante o desenvolvimento, a troca e dá sentido as coisas na interação com os demais?***

**José Belisário** - Tem uma coisa muito arrojada que tenho visto com as crianças autistas. Nós, teóricos, pensamos que a escola pública é importante no nosso país. É uma fala generalizada. Na classe média, as crianças, muito raramente, vão para as escolas públicas e o que acontece, de mais grave no nosso país, é que a escola pública fica parecendo castigo.

O que os autistas têm mostrado para nós, pelo menos na minha experiência, é que eles se dão muito melhor no sistema público. Porque alguns sistemas públicos são mais abertos às mudanças do que os sistemas privados, onde as pessoas são formatadas para passar no vestibular. Então, não tem jeito de formatar um autista para o vestibular. Ele até pode fazer um vestibular e passar, mas ele não vai cair neste grande engodo que é o vestibular. Tenho visto uma experiência muito interessante de crianças que passaram por boas escolas particulares no processo de inclusão e a escola não conseguiu ter jogo de cintura para lidar com elas e que vão para uma escola pública e funcionam fantasticamente.

**17. Revista Inclusão - Podemos dizer, então, que já temos experiências bem sucedidas de inclusão escolar de alunos com autismo?**

**José Belisário** - Podemos falar disso. No entanto, existem poucos estudos quantitativos. As variáveis são muito amplas. Do ponto de vista quantitativo, é difícil agrupar as crianças autistas e fazer uma pesquisa porque os sistemas de ensino, nem todos, dão certo. Então, temos, por exemplo, um grupo funcionando em São José do Rio Preto e outro que não funciona em Ribeirão Preto. É difícil agrupar e quando vamos fazer uma avaliação qualitativa encontramos os casos, mas o número de variáveis, também, aumenta muito. A visão qualitativa faz com que você enxergue muitas outras variáveis no processo de inclusão. É difícil ter uma pesquisa comprovando que funciona. No entanto, acho engraçado quando as pessoas perguntam se a inclusão dá certo porque ninguém foi investigar se a escola especial funcionava. Eu nunca vi pesquisa falando que a escola especial é boa para au-

tista. Todo mundo cobra as nossas pesquisas provando que a inclusão funciona, mas vamos ver o outro lado também. Quem provou que a exclusão funciona? Quais são as pesquisas que sustentam a segregação? Do meu ponto de vista, estou muito satisfeito com o que eu tenho visto de inclusão desse grupo de pacientes. Importante dizer que várias crianças com autismo, incluídas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, fizeram a Prova Brasil, e várias tiveram média acima da média da escola, mostrando que elas não estão na escola somente para aprender a se relacionar socialmente, como também o conteúdo da aprendizagem delas está acontecendo.

**18. Revista Inclusão - Como você entende a aprendizagem das crianças autistas?**

**José Belisário** - Elas aprendem. O problema é que não adianta querer fazer prova de tudo. As crianças autistas têm uma peculiaridade. Primeiro, elas são feitas para sobreviverem e não dão bobeira. Elas estão em alerta constante e têm um instinto de sobrevivência muito forte. Até podemos pensar que é um instinto de vida. Elas não fazem bobagem. Então, virar para uma criança e dizer que ela tem que estudar naquela escola porque ela vai passar no vestibular não funciona para uma criança autista. Não faz sentido para ela. Mas, ela está naquela escola e quer aprender geografia porque no computador ela sabe mexer, já visitou o Google e sabe conhecer o mundo. Então, ela vai estudar geografia porque é um assunto próximo dela. Não estamos falando de meninos ricos, mas de alunos de escola pública que conhecem o Google sim. Hoje em dia as crianças têm acesso. Quanto mais socialmente é vivido o aprendizado, mais ele funciona. Quanto mais ele é de ci-

ma para baixo, mais difícil é. Nos processos de aprendizagem existem peculiaridades. Eu vejo que para as crianças autistas as pessoas passam quatro anos pegando na mão delas para escreverem as letras ou então para ensinar a fazer a letra cursiva. Nem um adulto escreve com letra cursiva direito. Exceto a letra da professora, nenhuma letra é cursiva. Todo mundo acaba elaborando um tipo de escrita. E eles percebem isso. Por um outro lado, eles sabem se comunicar muito bem com as letras de caixa alta. As pessoas gastam três anos ensinando a fazer voltinha e não precisa perder tempo com isso. É lógico que às vezes ele vai precisar disso para assinar um documento na hora de fazer suas coisas e aí vai se treinar isso, mas gastar três anos da infância de uma criança treinando a fazer voltinhas nos pontinhos, ele não vai parar para isso, ele vai perder a paciência no meio do processo.

**19. Revista Inclusão - Ainda na perspectiva da aprendizagem, existem autistas de baixo rendimento e de alto rendimento?**

**José Belisário** - Não existem. Por que não? Quando falamos de alto e baixo rendimento, estamos falando de autista deficiente mental com características autistas. Na nova classificação de deficiência mental temos que levar em conta os recursos comunitários que são oferecidos àquela pessoa. À medida que começamos a ver os recursos que são oferecidos a uma criança autista, começamos a perceber que um grupo muito grande que era tido como deficiente mental grave, que só ficava batendo a mão porque não conseguia estabelecer nenhuma comunicação social, e depois que apareceu o computador na casa do vizinho ensinou o vizinho a mexer com o mouse, então, mudou radicalmente a catego-

ria. O menino que ia babando no consultório do médico, fazendo os flaps de mão e a família não conseguia mais nada dele, de repente descobriu a possibilidade. Antes de fazer o diagnóstico, nós médicos temos que ter esse cuidado, a deficiência mental é quase um diagnóstico de exclusão, principalmente na esfera pouquíssimos profissionais no nosso país conseguem fazer uma testagem adequada para avaliar se tem deficiência mental ou não no autismo. Geralmente, isso é feito no olhometro o que é muito grave porque as pessoas acreditam naquele olhometro, definem que aquele sujeito não vai para a escola porque ele é um deficiente mental, definem que ele não vai conviver socialmente porque ele é um autista e você compromete a vida desse sujeito e da família. Temos de ter muito cuidado sempre que o território é de discutir as deficiências mentais. Nós temos que nos posicionar, lembrando sempre que as deficiências dependem dos recursos que são ofertados para aquele sujeito.

**20. Revista Inclusão - Desta forma, por que a criança com síndrome de Asperger é considerada como tendo um alto rendimento? Por que isso está no imaginário das pessoas? E como podemos diferenciar uma criança com autismo clássico de uma criança com síndrome de Asperger?**

**José Belisário** - Geralmente, a pessoa com Asperger desenvolve a linguagem mais precocemente, então, isso já nos ajuda a diferenciar um do outro. Ele vai estereotipar o conhecimento, ou seja, vai ter uma área do conhecimento muito grande que é estudar todo um catálogo telefônico da cidade de São Paulo, por exemplo. Existem crianças que vão desenvolver uma área específica e vão se

desenvolver dentro daquela área, mas isso era uma forma de valorizá-las. Olhe ele sabe isso, ele não sabe jogar bola, mas ele sabe o catálogo inteiro, mas ninguém vai perguntar para ninguém qual é o nome que está no catálogo, mas com toda certeza saber que o São Paulo ganhou no final de semana é mais importante do que saber um catálogo. Então, em cima disso foi construída essa imagem de que as pessoas com Aspergers são extremamente inteligentes. Como eles têm uma área de conhecimento exacerbada, parece que isso é um sinal de inteligência, mas sabemos que isso não é inteligência. É uma habilidade.

**21. Revista Inclusão - Então, uma habilidade não significa inteligência?**

**José Belisário** - Não, de forma alguma. Cada ser humano tem a sua própria habilidade, a sua forma de se organizar. Existem pessoas que não têm memória nenhuma e pessoas que têm uma memória excelente para coisas recentes, por exemplo, ou para coisas antigas. Cada um vai ter a sua peculiaridade, sua forma de organizar o ser. Daí acontece uma coisa triste com eles, eles são segregados porque são altamente hábeis numa coisa. Essa habilidade não serviu para inseri-los socialmente, serviu para apontar a diferença deles. Aí que está o ponto que devemos tomar cuidado, quanto mais ficamos apontando as diferenças que são óbvias, menos vamos construir uma prática social para estas pessoas, uma inserção social para eles.

**22. Revista Inclusão - Você conseguiria definir o atendimento educacional especializado para uma criança com autismo? Existe um atendimento ou é algo a ser pensado e definido?**

**José Belisário** - Isso vai depender de cada caso. Existe, por exemplo, uma técnica especial para trabalhar com crianças com autismo que é o Teach. É uma técnica que foi construída para crianças autistas que ajuda na sua organização. Algumas crianças se favorecem com esta técnica. É uma técnica muito bem estabelecida, muito organizada, de certa forma até um pouco rígida. É uma técnica que, quando você a tem disponível, ela pode estar funcionando, mas eu não posso dizer que tem que ter uma sala de Teach toda escola brasileira. Agora, existem algumas características muito frequentes neste grupo, há um tempo de persistência no atendimento educacional especializado que pode modificar em relação a escola, as alterações motoras que nesse grupo é muito frequente, tem técnicas específicas para isso. Eu acho que os atendimentos pedagógicos vão ter que ser pensados no individual de cada sujeito e, algumas coisas, talvez, pensadas no grupo maior.

**23. Revista Inclusão - Na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado não substitui a sala de aula comum, ou seja, o aluno com autismo, por exemplo, vai estar na sala de aula comum tendo acesso a escolarização que é comum a todos. Neste sentido, o AEE, na perspectiva inclusiva, é tudo o que é diferente da sala de aula comum, mas que vai auxiliar o aluno com autismo a acessar ou a lidar melhor com tudo o que se passa na sala de aula comum, ou seja, com o conhecimento. Sendo assim, você acredita que existe o atendimento educacional especializado para o aluno com autismo?**

**José Belisário** - É difícil a pergunta porque serão duas posturas dife-

rentes. Eu sempre acredito que os professores dão conta dessas crianças em sala de aula desde que se ofertem os recursos para a sala de aula. Vou contar um caso rápido. Recentemente, foi incluído um paciente meu com autismo que vinha de anos de escola especial e os pais resolveram incluí-lo em uma escola religiosa de seu bairro, ligada ao pastor, uma escola pequena de um pequeno núcleo religioso. Eu, inicialmente, fiquei muito preocupado. Uma escola que nunca tinha tido uma experiência, ele é um autista grande, para azar dele ele tem um percentil 90 de crescimento, ele é muito grande, ele foi aceito nesta escola e a professora que o acolheu era uma professora que tinha uma turma muito bagunceira e que era a alfabetizadora da escola. Ele já tinha 9 para 10 anos, mas foi a sala que eles escolheram para colocá-lo, ele não sabia escrever, mas eu não vou discutir isso. O que é mais importante é que três meses nesta sala de aula, sem nenhum atendimento educacional especializado, essa professora e os colegas dele criaram uma metodologia para o alfabetizarem. Eu vi no meu ambulatório da universidade. Três meses a professora construiu umas cartas, os colegas desenharam as cartas e ele já estava juntando as letras. Três meses de escola, para um menino que já tinha passado por vários recursos especializados, mas o que ele não tinha passado ainda? Por uma professora com a sua turma. Esse ambiente social constrói coisas muito mais importantes.

**24. Revista Inclusão - Desta forma, o que você está dizendo? É possível ser atendida as especificidades de uma criança autista, ela dar sentido para o conhecimento, dependendo da dinâmica de sala de aula?**

**José Belisário** - É, preferencialmente, na sala de aula. Senão eu estarei demitindo milhões de técnicos especializados e colocando os professores no lugar e não é isso. Temos que privilegiar a questão da sala de aula. Esse é o ponto. Aliás, vou tocar em outro ponto que eu acho muito delicado também. A maioria das escolas quando recebe uma criança autista, principalmente aquelas que têm muitas estereotípias motoras e que chamam muita atenção, daquelas que batem na carteira, eles geralmente tendem, tanto no serviço público quanto no privado, a pedir acompanhantes para a criança em sala de aula e esse acompanhante em sala de aula é um ponto muito delicado. Por quê? Se o acompanhante é muito eficiente e está sempre do lado da criança, é péssimo. Porque ela perde aquele espaço de bater nos colegas, de trombar, de cair, que acontece com toda criança na escola. As crianças correm, caem, trombam, levantam, mas quando tem o acompanhante do lado, aquela criança fica cheia de cuidados em volta dela. Então, esses acompanhantes nunca podem representar integralmente o convívio social da criança.

**25. Revista Inclusão - Então, melhor não ter os acompanhantes?**

**José Belisário** - Eu gostaria muito de não tê-los, mas algumas professoras ficam muito angustiadas com a falta da presença deles. Para incluir, às vezes, é uma estratégia que não pode ser para sempre, tem que ser temporária. Porque uma criança autista é feita para sobreviver, se ela percebe que ela sobrevive melhor com aquela mão que está ao lado dela fazendo as coisas para ela, ela vai usar a mão daquela pessoa. Agora, a mão de um coleguinha ela não vai poder usar porque o coleguinha perde a paciência.

Os colegas tratam naturalmente as crianças, depois de um tempo de convívio eles incorporam e tratam muito naturalmente. As crianças aprendem esses jogos sociais muito mais rapidamente do que a gente imagina. Na verdade, o que acontece é que a professora tinha de ter um auxiliar na sala, porque não é só o menino com autismo que precisa, tem um tanto de meninos voando no fundo da sala que não copiam as coisas, que não estão acompanhando. Estes todos precisariam de uma auxiliar no seu dia a dia, mas as pessoas pedem para o aluno autista porque ele tem uma alteração de comportamento. Eu tenho uma paciente autista que adorava rasgar mapas, todos os mapas da escola ela rasgava. Daí arrumaram uma acompanhante para ela para não rasgar os mapas da escola. Nunca ninguém parou para discutir com ela o que é um mapa, trabalhar os mapas. É bom voltar a lembrar que a escola religiosa que aceitou o menino autista, a turma que era a turma bagunceira da escola virou a turma calma porque eles sentiram que não estavam lá só para fazer bagunça, estavam lá, também, para ajudar o colega. Então, eles se organizaram de uma forma muito melhor. É muito interessante esta história de que o grupo de crianças se ajusta nos processos de inclusão. A tendência, por exemplo, com toda razão, 90% de mães de crianças autistas que vão levar o filho para a escola ficam apavoradas porque o filho delas dá trabalho desde que nasceu, ela tem uma série de coisas especiais que tem que montar para ele e aí ela pensa, como uma escola pública vai dar conta de fazer tudo o que eu faço, mas o que acontece é que a escola pública não precisa fazer tudo o que eu ou ela faz. Esta é a grande quebra, que aquela proteção toda que num certo ambiente é necessário em outro é diferente.



## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Teresa Eglér Mantoan  
tmantoan@unicamp.br

A identidade joga pelas pontas; a diferença, pelo meio.  
Silva, 2002

### Resumo

Entre as inúmeras contribuições oferecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando à orientação das redes de ensino a definir uma nova proposta de trabalho dessa modalidade, há que se destacar a apresentação e a clarificação do atendimento educacional especializado - AEE. Além de constituir a grande novidade dessa Política, o AEE não restringe seus objetivos à Educação Espe-

cial. Quando devidamente interpretado e oferecido nas escolas comuns, esse Atendimento pode provocar as tão esperadas mudanças no ensino comum para que possa atender às exigências de uma educação para todos.

Palavras-chave: Diferenças; Identidade; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão escolar.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) do Departamento de Educação da Unicamp; autora de várias obras com o tema inclusão; professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Unicamp.

## Abstract

Among the countless contributions offered by the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective, which aims at counseling the educational system to define a new working approach in this area, one should emphasize the presentation and clarification of *atendimento educacional especializado - AEE* (Specialized Educational Attendance). Besides being the great novelty of this Policy, AEE does not restrict its

objectives to Special Education. When this attendance is properly understood and offered in common schools, it brings about the so desirable changes in ordinary teaching, which will make it keep up with the demands of an education meant for all.

Key words: Differences; Identity; Specialized Educational Attendance; Educational inclusion.

## Introdução

O movimento em favor da inclusão escolar não seria uma novidade se continuasse reduzindo a diferença à identidade. O propósito desse movimento não é identificar e legitimar as diferenças, defendendo-as a partir de códigos, avaliações, hierarquizações, categorizações, que desencadeiam a segregação e a criação de grupos marcados por uma identidade. A inclusão se apóia na idéia de que somos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente.

Em uma palavra, a escola inclusiva assegura a igualdade entre alunos diferentes, e este posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação.

Os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo tem esbarrado em equívocos conceituais, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender às exigências que as diferenças lhes impõem.

Os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido muito lentamente, e o número crescente de alunos outrora excluídos das turmas do ensino comum (notadamente os alunos com deficiência) são uma provocação constante nesse sentido.

É até certo ponto compreensível a resistência das escolas à inclusão plena e incondicional, dada a nossa

inexperiência com as diferenças, que nos faz reduzi-las a identidades fixadas: alunos com deficiência mental, alunos em situação de risco social, alunos da periferia, com altas habilidades e outros.

Os grupos que reivindicam uma identidade específica e os que exigem a transposição de fronteiras identitárias, por não terem uma pertença definida e considerarem que [...] a diferença é sempre um devir (SILVA, 2002) criam um campo de tensão nos espaços educacionais comuns e especializados, que ora expressa o poder da universalização sobre as diferenças, ora o inverte. Essa instabilidade dos sentidos da diferença afeta o discurso e as práticas escolares.

Os movimentos em favor da exclusão total e os que defendem a normalização/integração, ou seja, a inclusão parcial, reduzem as diferenças a identidades e apregoam a manutenção de escolas e classe especiais em que os alunos são agrupados por um atributo que os iguala.

Nas escolas inclusivas, a diferença é um desafio constante à fixação das identidades e constitui o verdadeiro sentido da própria identidade (SCOTT, 1988). Nessas escolas, a diferença não está associada a anormalidades, a desigualdades, a oposições binárias: o aluno normal, comum, padrão e o aluno com deficiência, o sadio e o doente, o normal e

o anormal, que sustentam o elitismo, a meritocracia, a competitividade, fontes de desigualdades sociais e de exclusão nas escolas e da coletividade em geral (FOREST & PEARPOINT, 1992; DESSENT, 1987).

A constitucionalidade da educação inclusiva é um fato no Brasil, desde 1988. Adotar essa inovação trazida pelo direito incondicional de todos os alunos ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade em turmas comuns exige a quebra de modelos organizacionais conservadores de uma organização escolar conservadora e as mobiliza. Envolve não apenas o desejo de mudar, mas a realização dessa mudança e um envolvimento dos sistemas de ensino, inspirados por teorias, e norteados por políticas exequíveis e claramente formuladas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui uma grande força alavancada pela educação brasileira, em favor da inclusão. Ao romper com a possibilidade de a Educação Especial substituir a escola comum, o documento sinaliza a abertura de novos horizontes educacionais. O norte inclusivo da Política torna a Educação Especial uma modalidade presente em todos os níveis e demais modalidades de ensino, complementando a formação dos alunos, sem, contudo, confundir-se com o que é específico do processo

de escolarização comum.

Em sua nova perspectiva, a educação inclusiva, a Educação Especial se entranha nos sistemas escolares, articula-se com eles e celebra a diferença múltipla, a diferença dentro das diferenças, sem ceder aos que se recusam a participar da mesma celebração! Desfazem-se, então, distorções que destituíram a Educação Especial de seu lugar próprio.

Ao definir seu público alvo: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades, a Política delimita a atuação e competências da Educação Especial e recupera seu verdadeiro papel, descaracterizado pelo atendimento indiscriminado de alunos que a escola comum exclui pelos mais variados motivos. Seus professores deixam, entre outras atividades desfocadas de suas atribuições, de fazer reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, e adquirem um estatuto profissional definido e compatível com o que a Política entende como caráter complementar do ensino especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traçou seus objetivos tendo em vista reafirmar esse novo lugar da Educação Especial nos sistemas de ensino. Nesse sentido, ela é incisiva e esclarecedora, destacando seu mote de contribuir para a transformação das relações com as diferenças, cultivadas na escola e fora dela, relações estas que são imprescindíveis para que o ensino comum reconheça a necessidade de refazer suas práticas e de reconstruir-se sob os princípios e valores da inclusão.

Dentre as novidades lançadas pela Política destaca-se o Atendimento Educacional Especializado - AEE, o qual é um serviço da Educação Especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógi-

cos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

O AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado. O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças; o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis.

O professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apóiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas, códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares. Trata-se de um professor especializado nesse tipo de atendimento, mas que não se confunde com o especialista no sentido usual do termo, porque ele é, antes de tudo, um professor, cujo entendimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, permite que ele integre sua especialidade ao ensino comum, sem desfigurá-la. Esse professor pesquisador estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes de todo tipo, que possam suprir as necessidades de cada um.

Não há um molde pronto para ser aplicado indistintamente aos problemas, às deficiências dos alunos e assim sendo, o AEE desafia a capacidade do professor especializado encontrar saídas, descobrir o que pode acrescentar ao seu plano inicial de ação, para mantê-lo atualizado e aberto a novos possíveis. Todas as suas atribuições envolvem muita dedicação e um nível de responsabilidade que precisa ser desenvolvido na prática, mas tendo por detrás uma boa sustentação teórica, coerente com os princípios da inclusão e, portanto, com o que se entende por "diferenças na escola" e não com a "escola dos diferentes".

O incentivo a novas relações com as diferenças nas escolas ganha força durante os estudos que antecedem ao atendimento educacional especializado de cada aluno; o professor do AEE reúne dados coletados dos professores e demais membros da comunidade escolar, que estão direta ou indiretamente envolvidos no caso em estudo e sediados, de preferência, na mesma escola que este aluno frequenta. Esse grupo, em que podem estar incluídos pais e familiares do aluno, é chamado a participar de encontros de clarificação do problema na sala de aula ou fora dela, da sua possível solução e da discussão das ações que serão elencadas para dar início ao atendimento.

Um bom plano de AEE tem a participação da equipe escolar. Envolver os interessados e diretamente relacionados com os alunos que serão atendidos e os que já estão em atendimento educacional especializado é mais uma atribuição do professor de AEE. Há os que têm naturalmente a capacidade de trazer as pessoas para a roda de discussão e outros que precisam se esforçar mais, pois é imprescindível a reunião do maior número de informações, opiniões, su-



gestões sobre os alunos.

A colaboração sistemática dessa equipe no atendimento especializado "mexe" com os seus membros e é uma oportunidade ímpar que cada um deles têm de rever atitudes, valores, comportamentos que são comuns em suas relações com as diferenças e que mantém o caráter excludente da sua organização pedagógica da escola. Quando os professores comuns encaminham seus alunos (para os quais não se acham preparados para ensinar) aos colegas da Educação Especial, eles entendem que esses alunos diferem dos demais colegas da turma. Assim procedendo, desconhecem as diferenças dos demais alunos e nada muda na escola!

A virada das escolas que se reconhecem inclusivas pode acontecer rapidamente ou se alongar no tempo, mas há sempre um momento inusitado em que os professores comuns e especializados descobrem que não conseguimos conter as diferenças em grupos identitários fechados e criados arbitrariamente e que, na inclusão escolar, a diferença não desaparece na homogeneização e universalização da igualdade, onde o outro se torna o mesmo. A inclusão depende de sabermos nos equilibrar num fio de navalha.

A disponibilização preferencial do AEE nas escolas comuns, como propõe a Política atual de Educação Especial, aguça a necessidade de mantermos esse equilíbrio.

Os argumentos em favor dessa preferência reafirmam a importância de todos os alunos serem reconhecidos em suas diferenças.

O AEE, sendo um serviço oferecido na própria escola do aluno, beneficia-o em sua formação, por convalidar o que uma instituição inclusiva promove para todos os seus estudantes: a preparação para a vida pública e cidadã, a construção

da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um único ambiente educacional.

Quando o AEE é realizado na escola em que esse aluno estuda, reafirma o seu papel de oportunizar a inclusão, distanciando esse aluno de centros especializados públicos e particulares, que o privam de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-o e continuando a tratá-lo à parte dos demais colegas.

Quanto à escola comum, nada mais indicado para o aluno do AEE do que o aluno ter seus problemas tratados e discutidos no dia-a-dia escolar, com a contribuição de toda a sua equipe de ensino comum e especial, como já nos referimos anteriormente.

Sobre os pais de alunos que necessitam do AEE, o fato de eles viverem o desenvolvimento e a escolarização de seus filhos, a partir de uma experiência educacional inteiramente inclusiva, sem terem de recorrer a atendimentos exteriores à escola em que estudam reforça a idéia de que a inserção total desses alunos no meio escolar é possível e caracteriza, portanto, a garantia de um direito à igualdade, sem desconsiderar e descaracterizar as diferenças de cada aluno.

A Política é instigante, quando trata da formação dos professores para a Educação Especial. O texto insinua uma revisão dessa formação, que, como nos demais tópicos aqui apresentados, toca nas mesmas questões vitais da inclusão e que dizem respeito, como bem assinala Silva (2002), às impertinências entre identidade e diferenças.

Ainda há poucas iniciativas visando a uma formação coerente com o que está posto na Política, embora corram por aí cursos destinados à educação inclusiva, que a confundem com Educação Especial e mais,

na sua concepção substitutiva do ensino comum.

Com a urgência devida e com o apoio e financiamento da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, estamos preparando professores de todo o Brasil, na modalidade ensino a distância, para que possam iniciar o AEE nas escolas comuns de suas redes de ensino.

Nossa pretensão é que, com a introdução de novas práticas educacionais nas escolas, os sentidos atribuídos à igualdade e ao direito à diferença na concepção inclusiva da educação comum e especial, esclareçam-se.

A inclusão propõe uma pedagogia e uma escola das diferenças em contraposição às escolas dos/para os diferentes, e a nossa Política de Educação Especial, nessa perspectiva, é um passo decisivo para que consigamos chegar à escola que tanto queremos. Vamos em frente, que as resistências cederão às evidências.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DESSENT, T. Making the ordinary school special. UK: The Falmer Press, 1987.

FOREST, M. & PEARPOINT, J. MAPS. Action planning to welcome people of all ages into full life, at home, school, work and play. In: PEARPOINT, J.; FOREST, M. & SNOW, J. (Org.) Strategies to make inclusion work. Toronto, ON: Inclusion Press, 1992.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. Educação e Sociedade: São Paulo, Vol.23, 2002, p.65-66.

SCOTT, J. Deconstructing Equality-versus-Difference: Or the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism. Vol.14, nº 1. Spring: Feminist Studies, 1988, p. 33-50.



# TRAÇANDO OS MESMOS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>1</sup>

Anabel Moriña Díez<sup>2</sup>  
anabelm@us.es

## Resumo

A educação inclusiva é o argumento principal deste artigo. Começando com uma conceitualização do significado de inclusão em educação, sendo propostas algumas condições que são necessárias para desenvolver nos centros para que se caminhe para a inclusão. Neste sentido, entre outros, a colaboração, a liderança compartilhada, o apoio curricular e institucional, a implicação da comunidade educativa são pilares fundamentais para a implementação deste modelo de

educação. O artigo finaliza com uma reflexão sobre o que podemos fazer ou que direções deveríamos seguir para construir centros de educação que tenham capacidade para todo o alunado, e nos quais o objetivo seja uma resposta educativa equitativa e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Colaboração; Participação; Equidade; Qualidade.

## Abstract

Inclusive education is the main argument of this article. Beginning with a conceptualization of the meaning of inclusion in education, and proposed some conditions that are necessary to develop for the centers should be towards the inclusion. In this sense, among others, collaboration, shared leadership, the curriculum and institutional support, the involvement of the educational community are fundamental pillars for the implementation of this model of edu-

cation. The article concludes with a reflection on what we can do or what direction we should follow to build education centers have the capacity for the entire student body and in which the goal is a response to educational quality and equitable for all.

Key Words: Inclusive education; Collaboration; Participation; Equity; Quality.

## 1. Introdução

Nos extremos, alguns meninos e meninas excluídos se transformam em invisíveis, quando lhes denegam seus direitos, quando passam completamente despercebidos em suas comunidades, quando

não podem ir à escola ou quando estão longe do alcance das autoridades devido a sua ausência nas estatísticas, nas políticas e nos programas (UNICEF, 2005, p. 7).

A educação inclusiva não está sendo desenvolvida da mesma ma-

neira em todos os países. Em alguns, como ilustra a citação anterior, a inclusão passa por desafiar os sistemas de educação a fim de garantir a escolarização de todos os meninos e meninas. Em outros, o objetivo está em combater situações onde a escola para determinados estu-

<sup>1</sup> Tradução realizada pelo Grupo Solución- SP.

<sup>2</sup> Departamento de Didática e Organização Educativa, da Universidade de Sevilha, na Espanha.

dantes representa medidas de atenção à diversidade segregadoras e o estabelecimento de vias paralelas. E também há outros países onde aparentemente suas políticas de educação refletem os princípios de uma educação inclusiva, mas que na prática desenvolvem propostas pseudo-inclusivas.

Todos os sistemas de educação, independentemente do contexto político, social, cultural e econômico devem seguir incorporando em suas agendas mecanismos para ir avançando para práticas mais inclusivas. Neste sentido, concordo com a colocação do professor Mel Ainscow (2008), que em uma recente conferência expressava a necessidade de considerar que "cada menino e menina é importante". Se assumirmos esta colocação, supõe-se que deveremos questionar o que estamos fazendo e teremos que propor o que podemos fazer para chegar a ser mais inclusivos em nossas políticas, práticas, atitudes, etc.

Inevitavelmente falar de inclusão supõe fazer referência à exclusão. Aqueles sistemas de educação que estão avançando para práticas de educação inclusiva foram eliminando barreiras que conduzem a processos de exclusão.

Em um contexto mais amplo, dos trabalhos sobre exclusão social aprendemos que se trata de um processo estrutural e não conjuntural (WITCHER, 2003), pelo qual a determinados cidadãos é negado o direito a participar das estruturas sociais, políticas, econômicas, trabalhistas e também educativas de um contexto concreto. Outra idéia que acompanha a esse processo é que não existe uma única forma de exclusão, mas pode se dizer em termos de diversos graus da mesma que podem conduzir a vivências pessoais e histórias sociais diferentes (SUBIRAT, 2006; TEZANOS, 2001). Neste terre-

no, existe um acordo generalizado ao assinalar o caráter multidimensional da exclusão social. Pode ser entendido como um fenômeno que supõe a interação de diversos fatores de risco que marcam os itinerários das pessoas.

A pesquisa atual, além disso, permite estabelecer uma estreita relação entre exclusão social e educativa, sendo a primeira mais geral e a segunda mais específica. De fato, autores como Slee e Allan (2005) afirmaram que a escola inclusiva é um movimento social contra a exclusão educativa, sendo o âmbito educativo um dos fatores geradores de exclusão mais potente. Assim, Macrae, Maguire e Melbourne (2003) contribuíram com seu trabalho à tese de que a exclusão escolar pode gerar a médio e a longo prazo exclusão social. Esses autores mostram dados de como em estudos recentes aparecem referências a jovens que poderiam ser considerados pessoas em situação ou risco de exclusão social. Estes jovens têm em comum, entre outras características, um absentismo freqüente do centro de educação, uma limitada ou inexistente qualificação acadêmica, etc.

Neste artigo, eu gostaria de expor algumas questões que considero prioritárias para desenvolver práticas inclusivas nas organizações educativas. O artigo partirá de algumas idéias relacionadas com a conceitualização da educação inclusiva. Posteriormente me centrarei no núcleo deste trabalho que gira em torno de como desenvolver condições para que os centros possam ter uma orientação inclusiva. Neste compartimento, proporei algumas questões práticas que podem ajudar aos centros a realizar uma auto-avaliação sobre seu processo de educação inclusiva. O artigo terminará com algumas reflexões em torno de algumas

direções a seguir para construir comunidades inclusivas.

## **2. A educação inclusiva como um processo que desafia às práticas de exclusão**

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o aluno em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (MORIÑA, 2004).

Das colocações dos Direitos Humanos, podemos estar falando de educação inclusiva como uma questão de justiça. Todos os meninos e meninas têm direito a ser educados juntos (CSIE, 1997), a não ser discriminados e segregados por diferenças individuais. No livro "o direito de aprender", Darling-Hammond (2001) assume que a nenhuma pessoa deve ser privada da oportunidade de aprender. É por isso que um dos desafios no qual devemos continuar trabalhando é aquele no qual os sistemas de educação garantam a todos os estudantes em todas as comunidades seu direito a aprender.

A idéia de que todas as pessoas tem direito a receber a educação em um sistema único e em seu próprio entorno é importante, mas não suficiente, questão que trato de desenvolver neste artigo. Além disso, é necessário reconhecer o fato de que todos os meninos e meninas têm o direito

a receber uma educação de qualidade. Portanto, todas as pessoas que se dedicam à educação estão na obrigação de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos e cada um de nossos estudantes. Como nos recorda Pather (2007), a qualidade deve ser entendida em contraposição àqueles sistemas de educação que optaram por uma educação eficiente para determinados estudantes - quer dizer, seleciona-se os melhores pelo que se exclui a determinados estudantes-. Pelo contrário, a qualidade é considerada como uma resposta justa e equitativa para todos os estudantes.

Neste sentido, é necessário que nos posicionemos porque não podemos permanecer neutros e devemos nos perguntar se estamos dispostos a questionar o que fazemos e procurar caminhos para que isto possa ocorrer?

Mas a inclusão também é uma questão social. Para Sapon-Shevin (2003), a inclusão exige que reflitamos sobre que tipo de mundo queremos criar e como deveríamos educar a nossos estudantes para esse mundo? Esta autora reflete a respeito de que a eliminação, segregação, marginalização de determinados estudantes considerados como diferentes (já seja por sua falta de capacidade, procedência cultural, origem social, etc.) não permite ensinar ao resto dos estudantes a viver em uma sociedade plural, onde se compreendam as diferenças, respeite-se a outros, etc.

Deste modo, para que a inclusão seja considerada uma questão social, supõe que requer o compromisso e implicação da comunidade em sua totalidade. Isto quer dizer que não só corresponde às escolas garantir uma educação inclusiva, mas

também a sociedade deve fazê-lo.

Por outro lado, também a educação inclusiva é uma forma de viver. Isto quer dizer que deve se supor uma opção pessoal que deve ser coerente com as atuações que levamos adiante. Para autores como Pearpoint e Forest (1999), esta forma de viver tem relação com o "viver juntos", com a "acolhida ao desconhecido".

Uma última idéia que eu gostaria de ressaltar é que a educação inclusiva pode ser entendida como o único caminho para conseguir uma maior equidade em educação. E a equidade está vinculada com princípios éticos e de justiça. Supõe-se levar em consideração as diferenças entre as pessoas e dar resposta a estas de acordo ao que cada pessoa necessita. É oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades para que possam aproveitar suas potencialidades, desenvolver-se e avançar para sua plena realização.

### **3. Desenvolver as condições nos centros para práticas inclusivas**

Nessa parte, queria apresentar algumas das lições aprendidas das pesquisas sobre escolas com orientação inclusiva (ALDERSON, 1999; HOPKINS, AINSCOW & WEST, 1994; PIJL, MEIJER & HEGARTY, 1997; PORTER, 1995, etc.). As dez lições que vou analisar, eu gostaria que fossem contempladas de uma dupla visão. Por um lado, com elementos que podem descrever os centros que desenvolvem práticas inclusivas. Por outro lado, podem ajudar aquelas organizações que desejem começar a desenvolver práticas inclusivas. Por sua vez em um duplo sentido pode ser entendi-

da esta segunda leitura: em primeiro lugar, serve de instrumento de auto-revisão da própria organização quanto a que um centro pode analisar em que fase do processo de educação inclusiva se encontra em relação às condições abordadas neste artigo. Em segundo lugar, serve também como projeção futura, de acordo à visão transformadora que propomos, já que possivelmente para começar a construir práticas inclusivas se deverá iniciar o processo por alguma destas condições.

Para as idéias que apresentamos a seguir, vou me apoiar em dois projetos nos quais participei nos dez últimos anos. Um deles, "a escola da diversidade" (MORIÑA, 2008), é um programa de formação colaborativa para o professorado sobre educação inclusiva. Esse programa é o resultado de uma avaliação do desenho e desenvolvimento do programa em centros de educação Infantil, Fundamental e Médio. O segundo projeto trata de uma pesquisa que recentemente finalizamos sobre exclusão social (PARRILLA, 2008). Esse estudo foi desenvolvido em duas Universidades: a Universidade de Sevilha e a da Cantábria. O propósito geral que se persegue é a análise da construção (como vivência pessoal) do processo de exclusão social de jovens com idades compreendidas entre 18 e 25 anos.

A amostra total do estudo está composta por 48 jovens em situação ou risco de exclusão pertencentes a grupos vulneráveis a processos de desigualdade por motivos de cultura ou etnia minoritária, deficiência, classe socioeconômica e gênero. A metodologia utilizada é a pesquisa biográfico-narrativa, que permite dar voz aos participantes,

<sup>3</sup>Pesquisa financiada pelo Ministério da Educação e Ciência, I+D+I, 2004-07, Ref. SEJ 2004-06193-C02-02/EDUC, Directores. Ángeles Parrilla y Teresa Susinos.

através da construção de suas histórias de vida.

Uma das conclusões deste trabalho é a identificação de barreiras e ajudas à inclusão. Nas páginas seguintes, em ocasiões, irei introduzindo as vozes dos jovens que sofreram processos de exclusão educativa e que ajudam a construir o discurso de como deveriam atuar as escolas em matéria de educação.

Por último, nos perguntamos, quais são as 10 lições que aprendemos. As respostas podem ser resumidas a seguir:

1. A diversidade é uma oportunidade;
2. O apoio colaborativo e curricular;
3. A liderança compartilhada;
4. A colaboração entre o professorado;
5. A pesquisa e reflexão do professorado;
6. A formação inicial e permanente em colaboração centrada na inclusão;
7. As redes de escola;
8. O compromisso da comunidade educativa;
9. O sentimento de comunidade;
10. A sala de aula como comunidade social e de aprendizagem.

### 3.1. Da diversidade como um problema à diversidade como uma oportunidade

Nos centros de educação e na sociedade em geral, parte-se da idéia de que a diversidade é um problema que terá que ser resolvido. Nesse sentido, esse conceito é

construído em contraposição a uma suposta idéia de normalidade. Como diz Corbett (1991), não é possível falar nesses termos, entendendo que toda pessoa que se afaste do padrão de normalidade seja considerada como anormal ou atípica. Lança a seguinte pergunta: "Então, quem quer ser normal?". A autora reconhece que gosta da diferença porque supõe uma "maravilhosa" combinação de culturas, histórias, pensamentos... As vidas das pessoas podem ser enriquecidas mutuamente. Por isso, acrescenta Corbett que se sentiria insultada por ser rotulada como "normal". Mas precisamente, os rótulos são o mais comum numa organização educativa. Recorre-se com muita facilidade e naturalidade a um rótulo para reconhecer às pessoas, sem contemplar o dano ou efeito que isto ocasiona nas pessoas que recebem esses rótulos. A seguinte reflexão exemplifica de uma forma clara esse argumento:

R : Era conhecida pela DA (dificuldade de aprendizagem), por esse aspecto e nada mais. P: Era conhecida por seus companheiros? R: E por outras classes também... os professores... todos os professores dizem meu nome e já sabem quem sou... P: E como se sentia com isso? R: Como me sentia? Muitas vezes havia momentos, muitos, que desejava ser normal, de algum jeito (HISTÓRIA DE VIDA DA ANA).

Desde essa concepção da diversidade se anula, ignora ou rechaça as diferenças humanas. Essa visão provoca atitudes e práticas de discriminação, marginalização, exclusão para aquelas pessoas que pelos

"outros" (consideradas normais) são vistos como diferentes. As percepções de seus iguais, como veremos na seguinte entrevista, ou a dos próprios docentes através de suas metodologias, expectativas ou condutas fazem com que se vivencie o sentir-se diferente como um processo doloroso:

R: Eu queria ser um deles, mas eles não me deixavam, algumas vezes não me deixavam. Eu não gostava dos meninos que riam de mim, porque me via como que se eu não fosse ninguém, como se fosse melhor que eu e eu não sou ninguém (...). P: E o que fazia você para ser..., como você demonstrava que queria fazer parte deles? R: Eu me aproximava para jogar com eles, tentava falar dos animais e eles falavam de futebol, por exemplo (...). (HISTÓRIA DE VIDA DO SÉRGIO).

Entretanto, um centro que desenvolve práticas inclusivas encontra na diversidade uma oportunidade para aprender, para questionar o que se faz e propor mudanças no centro e nas salas-de-aula. A diversidade é comemorada nessas instituições e se entende que as diferenças humanas são comuns. Diversidade se concebe como um conceito amplo, no qual todas as pessoas têm condições independentemente de sua capacidade, origem social, cultura, etc.

Um centro que deseje começar a ir para a inclusão deverá refletir sobre qual é o conceito de diversidade que compartilha a comunidade educativa. É necessário expor uma visão compartilhada do que se entende por esse conceito já que as medidas de atenção à diversidade que se proponham na instituição deve-

<sup>4</sup>A abreviação R significa resposta e a P quer dizer pergunta.

rão ser coerentes com essa colocação. Portanto, tanto a equipe docente, como o alunado ou as famílias deveriam dedicar tempo e espaço a refletir e deixar em comum suas concepções sobre a diversidade. Algumas questões que poderiam orientar essa análise conjunta são:

- O que se entende por diversidade?
- Quem tem capacidade nesse conceito?
- Que repercussões tem esse conceito para a prática educativa?
- (Deveriam ser colocadas em comum as reflexões e consensuar uma definição de diversidade que sirva para todo o centro).

### 3.2. De um apoio terapêutico a um apoio colaborativo e inclusivo

Os sistemas de apoio, tal e como se estão desenvolvendo nos centros de educação, demonstraram-se como insuficientes e inadequados para responder à diversidade (AINSCOW, 1998). Apesar das boas intenções com as quais foram estabelecidos esses serviços, na maioria dos casos, atuaram como mecanismo de segregação e rotulagem para o alunado com necessidades educacionais especiais (n.e.e.). Uma crítica ao apoio que se implementa nas escolas pode ser ilustrada através da seguinte reflexão:

R: Eu pedia para a psicopedagoga que me ajudasse a escrever e a resumir e ela me dizia 'olhe, isso não é minha função, a mim o que me corresponde são as fotocópias que dou' (...) Às classes de psicopedagogia, não me importavam porque me davam uma ficha de trabalho de vocabulário de sinónimos e antónimos e somente me diziam os que estavam corretos ou os que estavam incorretos, procurava no dicionário e colocavam sim, mas

eu não entendia nada, porque o que achava no dicionário não correspondia ao significado que eu aprendia, pegava, grifava a palavra e colocava no seu lugar (HISTÓRIA DE VIDA DE BRANCA).

O modelo de apoio que com maior frequência podemos encontrar nas organizações educativas é o denominado apoio terapêutico, que consiste em um apoio centrado no alunado com n.e.e. e desenvolvido exclusivamente por profissionais do apoio, educação especial ou pedagogia terapêutica. Desde esse enfoque se entende que a sala de aula simplesmente não é o lugar mais recomendável para atender às necessidades de determinados estudantes, por isso é preciso uma sala de aula em que se possa oferecer a esses alunos e alunas recursos e um currículo mais adaptado a suas necessidades. Portanto, a responsabilidade da resposta educativa ao alunado com n.e.e. recai no profissional de apoio e não no professor da sala de aula ordinária ou regular. Essa colocação faz com que se assumam que nada deve ser substituído nem na sala de aula regular nem no centro de educação.

Entretanto, a inclusão requer de outro tipo de apoio que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada. Quer dizer, todos os profissionais que estão envolvidos no processo de educação de qualquer estudante que em um momento determinado apresente uma necessidade específica devem colaborar em busca de respostas a essas necessidades. É assim que o modelo de apoio que é preciso é o conhecido como modelo colaborativo, institucional ou curricular (PARRILLA & DANIELS, 2004). É um apoio que não só vai dirigido ao alunado com n.e.e., mas sim também é um apoio ao professor

do, família e comunidade educativa, a todo o alunado que um momento determinado precisa de uma ajuda mais específica.

Esse modelo de apoio implica na coexistência de dois sistemas de apoio, um é o formal (que está composto pelos profissionais com formação em atenção à diversidade) e outro é o informal (onde o apoio não recai em nenhuma estrutura de apoio concreto, mas sim se responsabiliza dele todo o professorado, família, alunado...).

Uma possível proposta para que um centro analise seu modelo de apoio e se sejam propostas possíveis atuações é a que apresentamos a seguir:

1. DE ONDE PARTIMOS? (como se faz o apoio em meu centro?)

1.1. Possíveis elementos de análise:

- Quem se ocupa do apoio à integração?
- Qual é a experiência das pessoas que se encarregam disso?
- Qual é o tempo dedicado ao apoio?
- A quem se dirige o apoio?
- Como é desenvolvido o apoio?
- Quais são os recursos com os que se conta?

Dos aspectos analisados previamente identificar o que funciona bem e aspectos que precisam melhorar:

- Como é o apoio (aspectos fortes e fracos)?
- O que é preciso para melhorar?

2. PARA ONDE QUEREMOS IR? (O que se poderia fazer para ir para um modelo de apoio inclusivo?)

2.1. Possíveis elementos de análise:

- Que tipo de apoio faz falta?
- Como pode ser organizado? Que mudanças de organização e didáticas são necessárias?
- A quem deve ser dirigido?
- Quais devem ser as funções das

pessoas encarregadas do apoio?

- Como deve ser desenvolvido esse apoio?
- Que recursos são necessários e com quais se pode contar?

### 3. POR ONDE COMEÇAR?

3.1. Das distintas propostas, estabelecer prioridades para começar a colocação em prática (hierarquizar de maior a menor prioridade)

3.2. Definir que passos devem ser dados para se colocar em prática as propostas priorizadas

3.3. De uma liderança individual a uma liderança compartilhada

A liderança está sendo demonstrada como um elemento imprescindível para facilitar transformações nos centros (NICOLAIDOU & AINSCOW, 2005). Embora não só as equipes de diretores sejam os responsáveis por ocupar responsabilidades de liderança nos centros, estes estão surgindo como fundamentais para facilitar ou pelo contrário, dificultar os processos de melhoria.

As estruturas hierárquicas que, em alguns centros, são estabelecidas com os distintos órgãos de governo devem ser feitas novamente por uma liderança compartilhada, tal e qual expressa Wrigley (2007), em um sentido plenamente democrático, implicando que sejam ouvidas todas as vozes, que sejam compartilhadas perspectivas ou que se debatam interpretações contraditórias da realidade.

Alguns estudos ressaltam a importância não só do líder vinculado à gestão, mas também a de uma liderança pedagógica que deve impregnar toda a escola (HOPKINS, AINSCOW & WEST, 1994; PORTER, 1995; SLEE, 1995, etc.). Para o Fullan e Hargreaves (1997), esse tipo de liderança se caracteriza porque compreende a cultura do centro escolar, valoriza a todo o professorado,

entende e expressa o que valoriza, promove a colaboração, oferece possibilidades, etc.

Algumas questões que podem orientar a análise de um centro sobre liderança são:

- Quais são as pessoas que exercem as funções de liderança?
- O que é feito pelas pessoas que atuam como líderes?
- Como nós gostaríamos que atuassem essas pessoas que lideram o centro?
- Que passos poderiam ser dados para ir para o perfil de liderança que propomos?

### 3.4. Do trabalho isolado do professorado ao trabalho em colaboração

Distintas pesquisas que foram realizadas sobre centros com orientação inclusiva concluem que a colaboração entre o professorado é fundamental para construir comunidades inclusivas (CLARK, DYSON & MILLWARD, 1999; GIANGRESCO, 1997; HOPKINS, AINSCOW & WEST, 1994, etc.). Esse achado deve apoiar o argumento de que nenhum professor ou professora isoladamente, por mais inclusiva que seja sua sala de aula, pode fazer com que um centro seja inclusivo (MORIÑA, 2005). Com relação à colaboração, é necessário que os centros de educação questionem o que fazem e planejem como podem construir uma cultura colaborativa. Entendida esta como uma forma de trabalhar juntos para resolver as dificuldades, planejar e desenvolver mudanças, criando uma organização que se compromete a resolver os problemas, formando uma organização de aprendizagem que utiliza o conhecimento e os recursos existentes.

A colaboração foi definida pelo Friend e Cook (2003) como um estilo de trabalhar, que, segundo estes autores,

responde aos seguintes princípios:

- É voluntária. Portanto, não se pode obrigar a ninguém a trabalhar em colaboração.
- Requer uma relação igualitária entre os distintos participantes. Entende-se que são valorizadas igualmente as contribuições de cada pessoa e que as relações que são estabelecidas são simétricas.
- Está apoiada em objetivos mútuos. As pessoas que colaboram devem compartilhar ao menos um objetivo.
- Depende da responsabilidade compartilhada para participar e tomar decisões. Isto quer dizer que se colaborar assume a responsabilidade de se comprometer ativamente na atividade e tomada de decisões.
- As pessoas que colaboram compartilham recursos. Cada pessoa que se compromete em uma atividade colaborativa contribui com recursos que ajudam a alcançar o objetivo comum.
- As pessoas que colaboram compartilham responsabilidade para alcançar os resultados. Todos os participantes são responsáveis pelos resultados obtidos, sejam positivos ou negativos.

Não digo que isto seja fácil. Muito mais complicado se partirmos de que, na maioria das escolas, a cultura organizacional se caracteriza por ser individualista. Mas é imprescindível que um centro de educação analise quais são as barreiras que impedem o desenvolvimento, a colaboração e que atuações poderiam levar adiante para ir gerando, pouco a pouco, práticas de colaboração. Propomos algumas questões que poderiam ajudar nesse debate institucional:

- Quais são os obstáculos vinculados à colaboração em seu centro?
- Como poderíamos eliminar cada uma das barreiras identificadas na colaboração?

● Para construir uma cultura colaborativa, que mudanças são necessárias? Quem pode participar? Quanto tempo é necessário? etc.

### **3.5. O professorado deve pesquisar e refletir sobre suas práticas**

Se a colaboração entre o professorado é importante para a construção da educação inclusiva, não são menos valiosos os processos de reflexão individual e/ou com outros, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Sobre essa última idéia, nas escolas não existe uma cultura de pesquisa. Algo que no mundo universitário é tão presente, entendendo-se que deve ser isso o que prejudica os processos de pesquisa, não parece tão evidente e necessário nas etapas educativas regradas. Entretanto, demonstrou-se que aqueles grupos de docentes que investigam fazem com que suas organizações aprendam. Portanto, considero que é importante que as escolas assumam esta função como parte de seu trabalho diário e que veja a pesquisa como uma oportunidade para melhorar. Nesse sentido, Ainscow (2008) expõe que as escolas sabem mais do que usam, quer dizer, têm mais conhecimento de que acreditam. Para esse autor, o ponto inicial lógico para o desenvolvimento de um centro é uma análise detalhada do que já existe. Desse modo, poderiam identificar e compartilhar as boas práticas e questionar as formas de pensamento e práticas que subjazem às rotinas de trabalho existentes e que criam barreiras à participação e à aprendizagem de alguns estudantes.

É necessário que o professorado recolha dados, analise, dê sentido e obtenha resultados. Isto é, em outras palavras, considerar o docente como pesquisador. Como Hopkins, Ainscow e West (1994) sugerem, al-

gumas estratégias efetivas nesse processo são: o recolhimento e uso da informação para a tomada de decisões, o estabelecimento de estratégias para revisar o progresso e impacto das iniciativas e práticas escolares, e o apoio à equipe docente para participar de processos de recolhimento e análise de dados.

A seguir exponho algumas questões que podem ajudar a aqueles centros que estejam interessados em pesquisar:

- Sobre qual realidade de meu centro eu gostaria de pesquisar?
- Com o quê conto para realizar esta pesquisa?
- Que informação é necessária recolher?
- Como vou recolher essa informação?
- O que vou fazer com a informação de recolhimento?

### **3.6. É necessário um novo planejamento para a formação inicial e permanente do professorado**

Uma cultura de colaboração, pesquisa e reflexão do professorado não pode ter lugar caso não se questione e proponha mudanças na formação inicial e permanente. Os distintos planos de estudos das faculdades de ciências da educação não podem ficar à margem e devem ser revisados o quê e como é ensinado. É necessário incluir entre as matérias que devem ser cursadas, conteúdos relativos ao modelo de educação inclusiva - tanto teoria como prática - e a como dar resposta à diversidade. Também deve ser objeto de estudo as experiências de colaboração, a pesquisa e a reflexão. Isso deve ser aprendido de forma ativa, assumindo a construção do conhecimento por parte do estudante. Nem as lições magistrais, nem a

teoria sem aplicação prática, nem a aprendizagem individual do alunado são suficientes para fortalecer a formação inicial de um professorado que assuma e reconheça a importância dos princípios nos quais se apóia a educação inclusiva e ponha em prática os mesmos.

Não menos importante é revisar e propor mudanças na formação permanente do professorado. Os esforços da administração da educação limitam-se a oferecer quase que exclusivamente planos de formação através de cursos externos aos centros. Considero que se deve apostar por uma formação no lugar de trabalho, que se aborde em colaboração e que parta pelas necessidades expressas pelos docentes desse centro. Essa formação deve ser apoiada no modelo de reflexão-ação-reflexão. Portanto, não é suficiente com que o professorado reflita, embora implique uma revisão das práticas através da reflexão - que deve ser o ponto de partida -, essa deve ir seguida por uma formação, uma posta em prática das aprendizagens adquiridas e uma nova reflexão mediante uma avaliação das mudanças que vão sendo introduzidas.

### **3.7. A criação de redes de escola como um mecanismo que responde à diversidade**

Tal e como sustenta Ainscow (2008), há evidências de que a colaboração entre escolas pode fortalecer a capacidade de resposta das organizações diante à diversidade dos estudantes.

Em pesquisas como a de Ainscow, Farrel e Tweddle (1998) e Tuettteman et al. (2000), constata-se como existe nos centros onde se implementam processos de melhoria para incluir a todos os alunos, colaboração entre distintos centros e ser-



viços. Nesses centros, vê-se este tipo de colaboração como um elemento facilitador de atuações inclusivas.

A criação de redes de escolas pode ir da colaboração pontual (como, por exemplo, dois centros que se reúnem no começo do curso para planejar o trânsito de estudantes com n.e.e de Ensino Fundamental a Ensino Médio) a uma colaboração prolongada no tempo (assim centros que continuamente se reúnem para compartilhar experiências e planejar atuações para desenvolver em seus respectivos centros com o propósito de serem mais inclusivos).

### **3.8. Sem o compromisso da comunidade educativa é complicado o desenvolvimento de uma educação inclusiva**

A colaboração do professorado é necessária, mas não suficiente. É preciso que as famílias, alunado e outros agentes da comunidade educativa colaborem em distintos processos.

Com relação às famílias, Gartner e Lipsky (1987) chegaram à conclusão de que os centros com uma política de portas abertas que motivam as famílias a participar e onde essas se comprometem tendem a ser mais efetivo. O desafio está no quê e como fazer para abrir as fronteiras a fim de que as famílias entrem e se envolvam nos centros de educação. As seguintes perguntas podem contribuir a refletir sobre esse tema:

- A família participa freqüentemente no centro? Quando? Como?
- Que atuações podem ser levadas adiante para fazer com que as famílias participem mais?
- Por onde pode ser iniciado?
- Qual plano de ação pode ser desenhado para levar adiante essa escolha?
- Quanto aos estudantes é neces-

sário também que participem das dinâmicas de sala de aula e do centro. É importante perceber a voz dos alunos - em muitos casos não escutada - já que podem ser transformadoras (RUDDUCK & FLUTTER, 2007).

- Quando os estudantes não são escutados, é negada a oportunidade de contribuir, de enriquecer ou de desafiar a cultura, a organização e o caráter das instituições educativas e são, como conseqüência, excluídos dessas instituições. Os estudantes estão na organização, mas não fazem parte dela.

Como podemos aprender dos centros que desenvolvem práticas inclusivas, o alunado é uma peça angular nos projetos dos centros. Esses são administrados de forma democrática, participando ativamente em todos e em cada um dos âmbitos da instituição.

Portanto, devemos nos perguntar o que fazemos e o que podemos fazer para que os alunos tenham uma maior representação:

- Como os alunos participam no centro?
- O que poderia ser feito para aumentar o envolvimento desses no centro?
- Como influiria uma maior participação do alunado no centro? O que mudaria?
- Que plano de ação desenharia para promover a participação do alunado?

### **3.9. Sentir-se como uma comunidade forma parte da educação inclusiva**

A escola como comunidade é outra das idéias que compartilham alguns dos estudos revisados sobre centros que desenvolvem práticas inclusivas (ALDERSON, 1999; DARLING-HAMMOND, 2001; LIPSKY & GARTNER, 1997). Nesses centros, é

estabelecida uma meta de escola compartilhada entre a comunidade educativa. Nessas organizações é garantido que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e escutados.

Como Darling-Hammond (2001) Smith e Barr (2008) detalham, nessas escolas há a divisão de uma missão educativa, uma cultura comum e um conjunto de normas comuns com relação ao ensino e à aprendizagem.

Quando é gerado um sentido de comunidade, cria-se uma interdependência positiva entre os distintos membros da comunidade educativa. Sentem que todos pertencem à escola, que estão vinculados de tal maneira que não conseguirão suas metas se algum membro da comunidade não conseguir. Portanto, é usual nessas organizações a estrutura de apoio entre iguais, dar e receber ajuda, celebrar os êxitos dos outros, etc.

### **3.10. A sala de aula como uma comunidade social e de aprendizagem**

A sala de aula inclusiva deve ser concebida como um espaço social e didático que reflita a cultura, valores e metas da escola. A sala de aula é, além disso, uma comunidade de aprendizagem autônoma que requer uma nova organização para chegar a ser inclusiva.

Os docentes das salas de aula inclusivas têm altas expectativas para todos seus estudantes, acreditando que todos podem aprender. Nessas salas de aula, como argumenta Ainscow (1995), o professorado planeja a classe como um todo, assumindo que a excessiva ênfase em planejar para determinados estudantes pode ocultar fatores contextuais que podem utilizar para estimular e apoiar a aprendizagem de cada membro da classe. Para a criação dessas classes, parece funda-

mental que os docentes usem efetivamente esses recursos naturais (que freqüentemente são os próprios alunos) os quais podem ajudar a apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Nessas salas de aula, a estrutura de atividade nem se organiza individual nem competitivamente, a não ser pelo contrário de forma cooperativa. Parte-se, além disso, do princípio de diversificação e de personalização do ensino. Por isso, não são todos os estudantes que têm que estar aprendendo exatamente o mesmo e ao mesmo tempo. Isto não quer dizer que estejamos falando de curriculum paralelos ou extremamente distintos - como evidencia a reflexão que a seguir aparece - mas sim partindo de um curriculum comum se planeja distintas atividades, usam-se diferentes materiais, etc. que permitem adaptar-se aos distintos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

R: Que como eu não fazia as mesmas coisas que eles por isso me davam coisas que não tinham nenhum valor. P: Davam coisas que não tinham nenhum valor. R: Era isso escrever coisas, mas, eles também me deixavam de lado porque eles me davam coisas, coisas idiotas. P: Coisas fáceis você diz? R: Sim coisas fáceis, que não, que não, que não produziam nada. P: Que não faziam você pensar nada. R: Isso nada. P: E normalmente, estava sempre fazendo coisas diferentes dos outros? R: Sempre. P: Sempre estava fazendo coisas diferentes (HISTÓRIA DE VIDA DO ISRAEL).

Esta diversificação e personalização do ensino dificilmente podem ser feitas quando o único recurso utilizado é o livro de texto. A experiência está demonstrando que esse recurso didático, tal e

como está sendo empregado, homogênea em lugar de responder à heterogeneidade. Como consequência para evitar situações como a denunciada pelo Israel, devemos procurar também a diversificação de recursos, potencializar a autonomia do alunado para gerar seu próprio conhecimento e principalmente favorecer o trabalho colaborativo entre as equipes docentes com o propósito de desenhar materiais adequados para todos.

#### 4. Para finalização

Eu gostaria de finalizar esse artigo expondo algumas direções a seguir para me dirigir às escolas que desenvolvam uma educação inclusiva. Nesse sentido, os centros de educação devem ter um papel mais ativo, denunciando os discursos e práticas que legitimam qualquer processo de exclusão educativa. Não podem ficar à margem e converter-se em cúmplices de práticas que geram discriminação, segregação ou exclusão. O caminho não pode ser criar salas de aula especiais ou via paralelas. Confio em que a direção a seguir deve ser o modelo de educação inclusiva.

Para começar a construir esse modelo um primeiro passo é a revisão ou auto-análise que um centro de educação faça de si mesmo. Essa análise que pode ser feita em torno das condições que fui apresentado nesse trabalho permite ter indícios para expor-se: Quem somos? Por onde começar? O que queremos ser?

O caminho a seguir deve ser mostrada como algo que deve ser construído pouco a pouco, de menos a mais, dando pequenos passos. Assim, melhor começar com uma das condições propostas do que por muitas. Posteriormente, à medida que se conseguem peque-

nas metas, novas atuações poderão ser introduzidas.

Outra idéia que deve ser levada em consideração, relacionada com o parágrafo anterior, é que essa viagem é percorrida a longo prazo, portanto, é um processo que ocorre no tempo. A educação inclusiva não se faz nem em um ano, nem em dois, mas sim é considerada como um processo inacabado, no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam exclusão e mostram o que fazemos para ir eliminando essas barreiras.

Esse trajeto deve ter, fazer presente e celebrar a diversidade. Só se reconhecendo a diversidade como uma oportunidade, como um valor, podemos falar de avanços para práticas de inclusão.

Sem dúvida alguma essas viagens não podemos fazer sozinho, mas sim é necessária a implicação de "todos": professorado, família, alunado e a comunidade social. No entanto, é preciso reconhecer que o professorado tem um papel muito decisivo no desenvolvimento da inclusão no centro. E mais, atrever-me-ia a dizer que sem o compromisso desse é impossível atacar essa transformação. O professorado deve assumir que a colaboração deve ser o fio condutor em sua prática profissional; que é necessário planejar para todos, incrementando as oportunidades de participação; que o apoio à diversidade é responsabilidade de todos e não exclusivamente do profissional de apoio; e que é a formação no lugar de trabalho o cenário privilegiado para melhorar as práticas educativas.

Não posso terminar esse artigo sem recordar que não existe um projeto de educação inclusiva que possa ser idêntico em todos os centros, mas sim cada organização deve gerar seu próprio projeto de acor-

do com sua realidade e necessidades. Nesse sentido, para que realmente estejamos falando de desenvolvimento sustentável da inclusão, os projetos devem ser construídos no seu local, desde seu começo, em cada contexto.

## Referências

- AINSCOW, M. Education for all: Working it happen. Support for Learning, 1995.
- AINSCOW, M. Developing links between special needs and school improvement. Support for learning, 13 (2), 1998, p. 70-75.
- AINSCOW, M. Garantir que cada aluno é importante: a melhora da equidade dentro dos sistemas de educação. In.: GARÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (Org.). Organizações educativas ao serviço da sociedade. Madrid: Wolters Kluwer, 2008, p. 261-282.
- AINSCOW, M.; FARRELL, P.; TWEDDLE, D.A. Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together. London: Department for Education and Employment, 1998.
- ALDERSON, P. Learning and inclusion. The Cleves School Experience. London: David Fulton Publishers, 1999.
- BOOTH, T. Stories of exclusion: natural and unnatural selection. In.: BLYTH, E; MILNER, J. (Org.). Exclusion from school. London: Routledge, 1996, p. 21-36.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. Inclusive education and schools as organizations. International Journal of Inclusive Education, 1999, p. 37-51.
- CORBETT, J. So, who wants to be normal? In: DISABILITY, Desvantagem & Society, 1991, p. 259-260.
- CSIE. Inclusive education: a framework for change. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 1997.
- DARLING-HAMMOND, L. O direito de aprender. Criar boas escolas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.
- FRIEND, M.; COOK, L. Interaction. Collaboration skills for school professionals. Boston: Allyn and Bacon, 4 Ed., 2003.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Há algo pelo que mereça a pena lutar na escola? Sevilha: Publicações M.C.E.P, 1997.
- GARTNER, A.; LIPSKY, D. K. Beyond special education: toward a quality system for all students. Harvard Educational Review, 57 (4), 1987, p. 367-395.
- GIANGRECO, M. F. Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996. Schonel Memorial Lecture: International Journal of Disability, Development and Education, 44 (3), 1997, p.193-206.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. School improvement in an era of change. London: Cassell, 1994.
- LIPSKY, D. K.; GARTNER, A. Inclusion, school restructuring, and the remaking of american society. Harvard Educational Review, 66 (4), 1996, p. 762-795.
- MACRAE, S.; MAGUIRE, M.; MELBOURNE, L. Social exclusion: exclusion from school. International Journal of Inclusive Education, 7 (2), 2003, p. 89-101.
- MORIÑA, A. Teoria e prática da educação inclusiva. Archidona: Cisterna, 2004.
- MORIÑA, A. Colaboração entre o professorado para a diversidade. Bilbao: Mensajeiro, 2005.
- MORIÑA, A. A escola da diversidade. Madrid: Síntese, 2008.
- NICOLAIDOU, M.; AINSCOW, M. Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside, School Effectiveness and School Improvement, 2005, p. 229- 248.
- PARRILLA, A. O desenvolvimento local e institucional de projetos educativos inclusivos. Perspectiva Ceps, Edição 14, 2008, p. 17-31.
- PARRILLA, A. A construção do processo de exclusão social em jovens: Guia para a detecção e avaliação de processos de exclusão. Pesquisa financiada pelo Ministério de Educação e Ciência, 2008.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. (Org.). Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- PATHER, S. Demystifying inclusion: implications for sustainable inclusive practice. International Journal of Inclusive Education, 2007, p. 627-643.
- PEARPOINT, J.; FOREST, M. Prólogo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). Salas de aula inclusivas. Madrid: Narcea, 1999, p. 15-18.
- PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W.; HEGARTY, S. Inclusive Education. A global agenda. London: Routledge, 1997.
- PORTER, G. Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. Prospects, 1995, p. 299-309.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. Como melhorar seu centro escolar dando a voz ao aluno. Madrid: Morata, 2007.
- SAPON-SHEVIN, M. Inclusion: a matter of social justice. Teaching all students, 2003, p. 25-28.
- SLEE, R. Education for all: arguing principles or pretending agreement? Austrália Disability Review, 1995, p. 148-206.
- SLEE, R.; ALLAN, J. Excluding the included. In.: RIX, J.; SIMMONS, K.; NIND, M.; SHEEHY, K. (Eds.). Policy and power in inclusive education. Avalie into practice. Oxon: Routledge Falmer, 2005, p. 13-24.
- SMITH, R; BARR, S. Towards educational inclusion in a contested society: from critical analysis to creative action. International Journal of Inclusive Education, 2008, p. 401-422.
- SUBIRATS, J. Fragilidades vizinhas. Barcelona: Icaria Editorial, 2006.
- TEZANOS, J. F. Tendências de dualização e exclusão social nas sociedades tecnológicas avançadas. Um marco para a análise. In: TEZANOS, J. F. (Ed.). Tendências em desigualdade e exclusão social. Madrid: Editorial Sistema, 2001, p. 11-53.
- TUETTEMANN, E.; TIN OR, L.; SLEE, R.; PUNCH, K. Evaluation of the inclusion programme. Centre for Inclusive Education: Nedlands, Western a Austrália, August, 2000.
- UNICEF. Estado Mundial da Infância 2006. Excluídos e invisíveis. Nova Iorque: UNICEF, 2005.
- VECK, W. Listening to include. International journal of inclusive education, 2007, p. 1-15.
- WITCHER, S. Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context. London: Center for Analysis of Social Exclusion, 2003.
- WRIGLEY, T. Escolas para a esperança. Madrid: Morata, 2007.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA DEFICIÊNCIA FÍSICA

Geisa Leticia Kempfer Böck<sup>1</sup>

geisabock@gmail.com

Grasiela Maria Silva Rios<sup>2</sup>

grasielarios@yahoo.com.br

### Resumo

O presente artigo tem o intuito de apresentar como as ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) à deficiência física na rede municipal de ensino de Florianópolis - SC foram sendo desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência destes alunos na escola comum. Este atendimento ocorre no contraturno escolar, nas salas multimeios, denominadas de salas de recursos multifuncionais pelo MEC, dentro das escolas comuns. Nestes espa-

ços, os alunos com deficiência física têm acesso à Tecnologia Assistiva (TA) e suas modalidades, por meio do ensino e utilização de recursos que lhes possibilitam a ampliação de uma habilidade funcional, oportunizando autonomia de ações e participação em todos os momentos escolares.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Deficiência física; Tecnologia Assistiva.

<sup>1</sup>Graduada em Educação Especial pela UFSM/RS, mestre em educação pela UFSC/SC. Coordenadora de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação - Florianópolis/SC.

<sup>2</sup>Graduada em Educação Especial pela UFSM/RS, professora do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Florianópolis, Especialista em Educação infantil pela UNIFRA/RS.

## Abstract

This article has the intention of presenting the way the undertaken actions at the "Atendimento Educacional Especializado (AEE)" - Specialized Educational Care - to the physically disabled in the municipal schools in Florianópolis - SC were being developed to ensure the access and permanence of these students in a common school. This support occurs in the opposite turn of students' school attendance, in multiways rooms called multifunctional ones by "MEC" - Education Ministry. At these spa-

ces, the students with some physical disabilities have access to Assistive Technology (AT) and its modalities, through the teaching and use of resources which enable the expansion of a functional ability, giving to these students an opportunity of autonomy of actions and participation in all school places, situations and times.

Key words: Specialized Educational Care; inclusion; physical disability; assistive Technology.

Será impossível a tarefa de educar na diversidade? Felizmente, é impossível educar se acreditarmos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém, parece atraente pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (SKLIAR e DUSCHATZKY, 2000 apud LARROSA & SKLIAR 2001, p.137).

A efetivação da política de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis/SC fez-se como o cerzir de uma colcha de retalhos, nas quais diversas peças necessárias, importantes e singulares foram entrelaçadas, produzindo um efeito de beleza e sutileza. Ao mesmo tempo tornou-se indispensável um pano de fundo forte, que oferecesse sustentação e fundamentação para completar este trabalho que colocou, sempre, o aluno como o centro de todas as decisões.

O pano de fundo desse atendimento tem por base nos princípios da escola inclusiva de fato e não

apenas de direito. Ao longo dos anos, propostas e políticas foram sendo discutidas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC pelos seus profissionais, tendo como precursores os professores da Educação Especial.

Buscávamos diretrizes norteadoras para ações que estivessem condizentes com as necessidades educativas de cada pessoa com deficiência, pensávamos um serviço que partisse desta necessidade individual, pois o que almejávamos estava distante das chamadas classes especiais. E, para isso, fundamentamos nossos pensamentos e nossos estudos na Constituição Federal (1988), na Declaração de Salamanca (1994), na Convenção de Guatemala (1999), entre outras bibliografias importantes para o estudo, neste momento.

Desta maneira, pensamos que a revisão e a participação deste processo de aprimoramento do serviço da Educação Especial deram-nos subsídios teóricos e práticos para que pudéssemos construir uma colcha de retalhos mais colorida e atraente em sua completude.

Percebemos que fomos felizes nas escolhas e decisões acerca do trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois acreditamos que estão em consonância com o que nos é apresentado na Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008.

Os retalhos desta colcha aparecem com significativas diferenças e peculiaridades em momentos distintos como, por exemplo, as diferentes características das pessoas com deficiência física, as metodologias utilizadas para cada situação, os métodos e recursos disponibilizados e pensados para contemplar as distintas particularidades dos nossos alunos.

Desta maneira, pretendemos proporcionar uma reflexão sobre as práticas voltadas para a pessoa com deficiência física adotadas no AEE. Para isso, torna-se imprescindível considerar-se ter como primeira atitude o respeito à diversidade que se apresenta no contexto da escola comum, no qual "o outro" (que também somos nós) é um sujeito de iguais direitos. E, nessa constatação das diferenças, que possamos fortalecer a experiência da alteridade em cada um de nós, leitores, escritores, enfim, sujeitos da educação.

## A política do AEE no município de Florianópolis/SC

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio da Portaria 033/2003 cria e normatiza o Serviço

de Atendimento Educacional Especializado. Este considera os pressupostos da Educação Inclusiva, no qual as barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e informação devem ser superadas, e estabelece um único sistema de ensino, que reconhece e valoriza as diferenças, rompendo com a idéia de padronização e classificação.

Concomitante a normatização do AEE nas escolas de ensino regular criou-se também o Programa Educacional "Escola Aberta às Diferenças", que tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nos mesmos espaços educativos.

A matrícula do aluno com deficiência na escola comum requer os serviços da educação especial, não para substituir o ensino formal, tampouco confundir-se com práticas clínicas, terapêuticas ou de reforço escolar. A matrícula apenas efetiva o direito de acesso, mas o que garante a permanência e a continuidade dos estudos deste aluno são as ações desempenhadas pela direção, equipe pedagógica, professores regentes da sala de aula e do AEE.

Nesta perspectiva, o AEE deve ser oferecido dentro da escola comum, nas salas de recursos multifuncionais, para que o aluno com deficiência seja acompanhado e instrumentalizado na sua caminhada escolar, proporcionando a ele acesso ao saber, em igualdade de condições dos colegas sem deficiência e que sejam partícipes da construção de seus saberes.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organi-

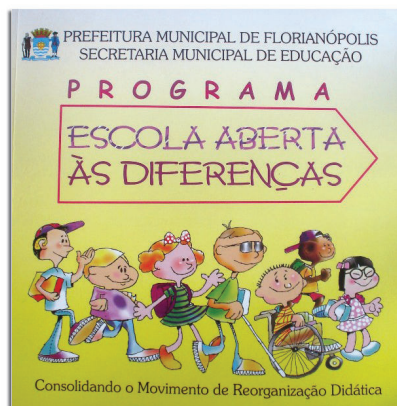


Figura 1 - Capa do livro do Programa Escola Aberta às Diferenças

za recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

Em Florianópolis/SC, o AEE é oferecido nas escolas regulares, nas Salas Multimeios<sup>3</sup>, denominadas pelo MEC de Salas de Recursos Multifuncionais. Tem como finalidade atender às especificidades de cada deficiência, como ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para alunos com surdez, Sistema Braille, Sorobã e Orientação e Mobilidade e ampliação de materiais para alunos com cegueira ou baixa-visão, Tecnologia Assistiva<sup>4</sup>, entre outros. Está disponível em todos os níveis de ensino, por meio de serviços que oferecem instrumentos de acessibilidade, complementando e suplementando a trajetória da pessoa com deficiência no ensino regular.

É preciso ressaltar que a construção de uma escola inclusiva é uma tarefa árdua e que depende do empenho de todos os profissionais que nela atuam, de constantes avaliações acerca das ações efetuadas, da reflexão sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e do potencial humano.

Alguns profissionais percebem-se como atores deste processo, sabem da sua importância na vida educacional de seus alunos e na construção da política da escola inclusiva. Para ilustrar o olhar que alguns professores têm em relação à experiência do trabalho em turmas que possuem alunos com deficiência incluídos, traremos a fala de uma professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Era mês de abril do ano de 2006, quando a prefeitura de Florianópolis me ligou oferecendo uma vaga de quarenta horas na primeira série da E. B. M. Antônio Paschoal Apóstolo. A vaga em princípio surgiu como um desafio, já que nunca havia trabalhado nas Séries Iniciais e principalmente com crianças que estavam chegando à escola com seis anos. Fui comunicada de que na turma do período matutino havia duas crianças com deficiência (...). Neste momento é que percebi que este desafio não seria somente meu, mas de toda a instituição. Era então o nosso desafio, desafio principalmente das pessoas que encaravam o fato como sendo também delas, pessoas presentes e ativas. As meninas da Sala Multimeios estiveram sem-

<sup>3</sup>Espaços da escola onde se realiza o AEE para os alunos com deficiência, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimento, subsidiando-os para a plena participação da vida escolar.

<sup>4</sup>Recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo vida independente e inclusão (BERSCH, 2007).

pre receptíveis e prontas para ajudar, intervir. Material de apoio, materiais adaptados, ajuda, suporte, instruções, tudo isto veio da Sala Multimeios e serviu realmente como um elo, uma corrente de ligação entre mim, o aprendizado e as crianças. A inclusão está presente em quase todas as escolas, e eu, você, nós educadores precisamos efetivamente incluir estas crianças nas classes regulares, oferecendo recursos que as subsidiem e que supram suas necessidades como, por exemplo, materiais adaptados as suas especificidades e o mais importante: tratando a criança como criança, não prevalecendo ou desfazendo de suas necessidades, incluí-las no processo significa também tratá-las com igualdade, favorecendo assim sua inclusão e interação com o grupo. Como vivi, como aprendi com esses momentos, momentos em que errei, consertei, tentei de novo, fiz e refiz, acertei, ou melhor, acertamos! Hoje posso dizer que o desafio valeu a pena, e por elas, as crianças, com certeza, eu faria tudo de novo (Professora Vanessa Melo Cotta - Pedagoga)

Compartilhar os momentos e os passos dados para a construção da nossa colcha de retalhos pelos profissionais nesta rede de ensino não tem o intuito de nos colocarmos como um modelo a ser seguido, nem como uma realidade perfeita, pois sabemos que temos muito ainda a acrescentar neste trabalho. Gostaríamos, sim, de demonstrar que a inclusão é possível de acontecer, cabendo a cada profissional, a cada rede de ensino pensar a sua realidade e o percurso a ser trilhado, tecendo sua própria colcha, com as cores, nuances e texturas possíveis para cada situação e para cada momento.

## O Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física

O AEE, como já falamos, complementa a formação do aluno com deficiência e deverá ser disponibilizado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O profissional que atua nesse serviço, em nossa rede, está em constante aprimoramento, pois acreditamos que a formação continuada em serviço possibilita a construção de saberes específicos necessários para contemplar as singularidades de cada deficiência. Dentre as tantas ações realizadas no AEE, apresentaremos a nossa experiência no atendimento a pessoas com deficiência física e a fundamentação para este trabalho.

Todas as nossas ações foram avaliadas e ressignificadas no processo de efetivação da escola inclusiva, e o mesmo ocorreu com as intervenções adotadas para os alunos com deficiência física.

Inicialmente tínhamos a ilusão de que apenas as adequações do espaço físico, de mobiliários e equipamentos escolares possibilitariam a permanência e continuidade destes alunos no ensino regular. No entanto, no decorrer dos anos esta demanda foi aumentando e modificando-se. Alunos com diferentes comprometimentos motores passaram a frequentar nossas escolas e nos instigaram a pensar se realmente as ações de eliminação das barreiras arquitetônicas que estávamos realizando eram suficientes para garantir o que almejávamos.

Vivenciamos a angústia de querer entender uma criança e não conseguir. Enxergamos o brilho da tentativa em comunicar nos seus olhos e também a tristeza da frustração por não compreender. Foi quando percebe-

mos que um retalho estava faltando em nossa colcha, ou talvez, cores e texturas precisavam ser inseridas.

Nesse momento, profissionais de diferentes áreas foram convidados a compartilhar suas experiências na prática com estes alunos, e, então, nos apresentaram à Tecnologia Assistiva (TA), a qual pode ser compreendida "como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência" (BERSCH apud SCHIRMER, 2007, p. 27).

A partir daí começamos a vislumbrar um norte do AEE para estes alunos, pois a TA possibilita a comunicação e a interação com os pares, a participação efetiva em todas as atividades escolares com segurança, conforto e autonomia, considerando sempre as habilidades de cada criança, os desejos e os recursos disponibilizados para contemplar estas singularidades.

Bersch (apud Schirmer, 2007, p. 31) define a Tecnologia Assistiva como: "todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão".

A TA no espaço do AEE proporciona uma variedade de instrumentos que os profissionais devem selecionar para então confeccioná-los ou adquiri-los. Vale salientar que o recurso é do aluno, e para tanto este deverá participar ativamente na escolha do mesmo, saindo da posição de espectador da construção de sua autonomia.

Quando o aluno chega ao AEE, uma das primeiras ações dos profissionais é estabelecer vínculo, tanto com o aluno, quanto com a família dele, a qual é imprescindível para a

consolidação do trabalho. Eles trazem informações que são fundamentais, como por exemplo, a história de vida, os profissionais que estão envolvidos na habilitação ou reabilitação desta pessoa, os tipos de atendimento ou tratamento que este aluno fez ou está fazendo, entre outros.

Com estas informações, teremos indicações de quais são as pessoas que o professor do AEE precisa contactar para estabelecer uma rede de apoio. Mas afinal o que seria esta rede de apoio? Nada mais do que a equipe de trabalho que atua nos diferentes momentos com o nosso aluno. Ela poderá ter, entre os seus integrantes, profissionais da área clínica como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, ortopedista; e da área da educação os professores do ensino comum e do AEE, ainda contamos com a participação imprescindível da pessoa com deficiência e sua família.

Cada componente dessa equipe traz elementos importantes para que possamos conhecer melhor as necessidades do nosso aluno, do contexto escolar e familiar dele. Com estas indicações, teremos maior clareza das metas a serem atingidas e como estabelecer um Plano de AEE que contemple as necessidades deste sujeito, ampliando as suas habilidades, permitindo uma maior autonomia e proporcionando que este acesse aos conhecimentos formais em igualdade de condições com seus pares.

Com clareza de aonde queremos chegar, é dado o momento da escolha e indicação dos possíveis recursos necessários para o cotidiano escolar. Estes serão experimentados pelo aluno com a mediação do professor do AEE em diferentes momentos e espaços. É o aluno que indica qual o recurso

está mais adequado a sua habilidade e que supre os seus anseios e necessidades.

Por vezes, o recurso mais adequado para uso do nosso aluno não se encontra em lojas, mas na transformação de materiais, como é o exemplo da calça almofada sensorial, a qual, preenchida com retalhos de tecido e espumas, tornou-se muito útil para uso no AEE e na sala de aula. Esta permite que o usuário de cadeira de rodas tenha outros espaços para usufruir na sala de aula, pois quando os colegas estão realizando atividades no chão, ele pode estar mais próximo do seu grupo participando delas.

Com criatividade e utilizando materiais de baixo-custo, os professores do AEE podem adaptar diferentes materiais que auxiliem na execução das atividades de vida diária, tais como: engrossadores de lápis, pincéis, jogos, materiais para estímulo visual e tátil, atividades de sala de aula, respeitando o planejamento e solicitações do professor do ensino regular.

As habilidades físicas, sensoriais (visão, audição, tato), cognitivas e a atitude do usuário perante cada recurso novo, são decisivas para a indicação dos melhores recursos a serem adquiridos, a importância de uma testagem prévia e a sinalização positiva da pessoa com deficiência.

No entanto, temos situações em que apenas os recursos de baixa tecnologia não suprem as necessidades do nosso aluno, sendo necessário, então, à pesquisa entre as modalidades de TA, dos possíveis recursos de alta tecnologia que podem vir a facilitar a autonomia de ações que resultem na construção de saberes dos e pelos alunos.

Dentre essas possibilidades, temos uma variedade bastante ampla de materiais de informática acessível, tais como:

- Teclados especiais que facilitam o acesso independente ao computador,
- Acionadores de mouse e mouses alternativos para uso do aluno de acordo com a habilidade apresentada;
- Softwares com acessibilidade;
- Recursos que facilitam a comunicação, como vocalizadores e pranchas de comunicação alternativa:

A comunicação Alternativa é uma das modalidades da TA da qual mais fazemos uso no atendimento especializado às pessoas com deficiência física, tendo em vista que a maioria de nossos alunos possuem um comprometimento na linguagem e comunicação expressiva, apresentando uma fala reduzida ou até mesmo inexistente. Conforme Bersch apud Schirmer 2007 (p.57), "A linguagem facilita o encontro de desejos, necessidades, interação social, acesso às informações e conhecimento sobre o complexo mundo em que vive".

A necessidade de se comunicar é inerente ao ser humano. Ações como pedir um copo de água, informar o desejo de ir a algum lugar, por exemplo, são corriqueiras para a grande maioria das pessoas. Porém, para o aluno que apresenta limitações físicas e motoras decorrentes da deficiência física, manifestar um desejo, interagir e se fazer compreender pelos demais é muito difícil. Em decorrência disso, ele vivencia situações em que é o outro quem decide o que vai vestir, fazer ou ingerir, remetendo-o a uma situação de passividade.

No espaço do AEE, as nossas ações envolvem também a observação do aluno, onde um piscar de olhos, um gesto de apontar, um sorriso ou um olhar fixo podem ser indicativos do canal de comunicação estabelecido com ele e que será estimulado por meio dos recursos disponibilizados pela comunicação alternativa.



É bastante significativo o momento em que o aluno percebe que com uso dos cartões, pranchas de comunicação ou até mesmo vocalizadores, está emitindo uma mensagem que é compreendida pelo receptor. Ao comunicar desejos, anseios, vontades e entendimentos, ele abandona a posição passiva em que se encontrava, passando a ser sujeito de seu processo de desenvolvimento.

A organização do serviço de AEE para deficiência Física, tais como horário de atendimento, duração, período, ações, ocorre de maneira individual ou coletiva, dependendo de cada realidade. Não podemos definir como se dá este atendimento, se não conhecermos o aluno, pois é ele quem nos indicará o que deve constar no seu atendimento, ou seja, o serviço parte da necessidade, potencialidades e habilidades de cada pessoa.

A oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na escola comum é obrigatória. Porém, a frequência da pessoa com deficiência física neste serviço pode ser transitória, ocorrendo até que o usuário amplie suas habilidades e adquira autonomia. Neste caso, não será mais necessário a continuidade no atendimento de maneira regular, mas ainda sim o professor do AEE pode continuar acompanhando a trajetória acadêmica desta pessoa. A cada momento que se fizer necessário à introdução e testagem de um novo recurso, este poderá contar com o profissional do Atendimento Educacional Especializado.

## Considerações finais

"Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam - Isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia.  
Numa época em que reina a confusão,  
Em que corre o sangue,  
Em que o arbitrário tem a força de lei,

Em que a humanidade se desumaniza...  
Não digam nunca: Isso é natural!  
A fim de que nada passe por ser imutável."  
(Bertolt Brecht, 1898-1956)

O poema acima expressa uma verdade que nos é válida e foi por diferentes épocas. Nada pode ser imutável, principalmente a educação. Não podemos naturalizar idéias que nos são impostas, impressões que não são verdades, quando tratamos de processos de aprendizagem. É notório que alguns profissionais continuam a afirmar que a criança com deficiência não aprende e que o objetivo da inclusão é a socialização, mas temos a convicção de que muitos acreditam no potencial humano e nas infinitas maneiras de aprender.

Partindo desta idéia, gostaríamos de lançar algumas reflexões: qual é a concepção de aprendizagem que perpassa os ambientes escolares? E em qual acreditamos? Pensamos que o nosso olhar trilha a nossa direção, permitindo-nos realizar as escolhas e dar um rumo para o nosso trabalho. Quando o olhar do professor se volta para as potencialidades de cada um de seus alunos, ele consegue desenvolver uma prática que atende às diversidades de sua sala de aula, valorizando cada saber que lhes é demonstrado. Da mesma maneira, o aluno sente-se valorizado e motivado a desenvolver-se cada vez mais.

No entanto, quando fixa seu olhar nas dificuldades, ocorre o oposto. O aluno sente que a expectativa em relação a sua aprendizagem é baixa, podendo reprimir-se e perder o interesse pelo cotidiano da sala de aula.

Enfim, pensamos que, para amenizar a distância entre a qualidade na educação das pessoas com deficiência que temos e a que queremos, depende exclusivamente de cada um de nós, da mudança de nossos olhares e de nossas ações.

Fazendo isso teremos a tranquilidade de participar não apenas da nossa mudança, mas também teremos a certeza de estar contribuindo para que ocorram modificações num âmbito maior do que dentro dos muros de nossas escolas.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal de Ajudas Técnicas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193> SEESP/MEC. Acesso em: 02 mar 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>. Acesso em: 02 mar 2008.

COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. Assistive Technologies: Principles and Practices. St. Louis, Missouri. Mosby - Year Book, Inc, 1995.

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas. Portaria que institui o Comitê. Disponível em [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp). Acesso em: 01 mar 2008.

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas. ATA V. Disponível em [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp). Acesso em: 01 mar 2008.

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas. ATA VII. Disponível em [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp). Acesso em: 01 mar 2008.

SCHIRMER, C. R. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros : narrando a alteridade na cultura e na educação. In.: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) Habitantes da Babel: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Adriana Argenta<sup>1</sup>

adriana.argenta@yahoo.com.br

Elizabet Dias de Sá<sup>2</sup>

elizabet.dias@terra.com.br

### Resumo

Este artigo apresenta a proposta de atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão de escolas do sistema regular de ensino. Enfatiza algumas estratégias, recursos e equipamentos necessários para assegurar o acesso ao conhecimento e favorecer a aprendizagem. Baseia-se nos princípios e diretrizes norteadoras da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC/SEESP publicada em janeiro de 2008. Pre-

tende oferecer subsídios para uma melhor compreensão do papel dos professores que atuam nos Centros ou Núcleos de Atendimento Pedagógico, Salas de Recursos Multifuncionais e outros serviços voltados ao atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Alunos cegos; Baixa visão.

<sup>1</sup>Pedagoga de Séries Iniciais e Educação Especial com especialização em metodologia do ensino; professora do atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

<sup>2</sup>Psicóloga com especialização em psicologia educacional; Gerente de Coordenação do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual de Belo Horizonte (CAP-BH); Coordenadora de Conteúdo na área da deficiência visual do curso de formação continuada na modalidade à distância para professores, promovido pela Secretaria de Educação Especial do MEC em parceria com a Universidade Federal de Fortaleza (UFC) em 2008.

## Abstract

This article presents the purpose for specialized care education for blind students or with low vision of regular schools. Stresses some strategies, resources and equipment necessary to ensure access to knowledge and encourage learning. It is based on the guiding principles and guidelines of the politics of special education and inclusive of MEC/SEESP published in January, 2008. It aims to provide

subsidies to a better understanding of the role of teachers who work in the centers or cores, customer educational, multifunctional rooms and other services geared to the specialized care education of blind students or with low vision.

Key words: Specialized care education; Blind students; Low vision.

## Introdução

Os conteúdos escolares, os livros, as revistas, os jornais e outros impressos são eminentemente visuais. A visualização está presente nos métodos, técnicas, atividades, tarefas e em outros aspectos da organização do trabalho pedagógico.

Os alunos que enxergam percebem imediatamente e de forma simultânea todo o ambiente, o que facilita a acomodação e o deslocamento. Observam tudo que está em volta, andam e correm livremente de um lado para outro com desenvoltura e agilidade, enquanto seus colegas cegos levam mais tempo para conhecer e reconhecer os objetos e os diversos espaços do ambiente escolar. Isso porque o tamanho, a forma e outras características de um objeto ou de um lugar são percebidos, pouco a pouco, de forma fragmentária por intermédio do tato e de outras fontes de informação não visuais.

A falta da visão tem como consequência a impossibilidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento de seres e objetos, entre outras dificuldades, o que limita de forma significativa a variedade de experiências, a mobilidade, o controle do ambiente e a interação do sujeito com o mundo que o cerca. Por isto, torna-se necessário explorar o pleno aproveitamento dos sentidos remanescentes e do potencial de aprendizagem dos alunos cegos,

pois a capacidade de perceber, conhecer e aprender não depende apenas da visão. As capacidades e potencialidades destes alunos devem ser estimuladas e desenvolvidas pelo exercício constante de assimilação de novos esquemas, de simbolização e ativação das funções mentais, o que se dá por meio da mediação natural e espontânea e pelo trabalho de educação e reabilitação.

Os alunos cegos devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, a destreza tátil, o sentido de orientação, esquemas e critérios de ordem e organização, o reconhecimento de desenhos, gráficos, diagramas, mapas e maquetes em relevo, dentre outras habilidades. Para isto, as estratégias de aprendizagem, os procedimentos, o acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser planejados e organizados na perspectiva de recursos pedagógicos e referenciais não visuais.

O contingente de alunos com baixa visão em unidades de educação infantil e do ensino fundamental é bem mais expressivo do que o quantitativo de alunos cegos. Ocorre, no entanto, que os indícios de baixa visão costumam ser detectados erroneamente no contexto da escola e da família. Pais e educadores tendem a subestimar ou superestimar o potencial de visão destes alunos, considerando-os como se fossem cegos, negligentes, distraídos

ou preguiçosos. Isso porque a baixa visão é complexa, apresenta uma variedade de manifestações e peculiaridades características de cada indivíduo afetado, instabilidade e oscilação entre o ver e o não-ver.

A baixa visão restringe o rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente e limita ou altera a construção do conhecimento sobre o mundo exterior.

Alguns sinais e comportamentos indicadores de baixa visão podem ser observados em sala de aula. Por exemplo, a aparência dos olhos, o tremor involuntário e constante da pupila (nistagmo), o andar hesitante, o sentido de direção e localização de objetos dentre outros aspectos.

Os alunos com baixa visão necessitam de recursos ópticos e não ópticos além da alteração das condições de iluminação e de adequação do ambiente escolar. Estes alunos necessitam aprender a usar de forma eficiente a visão residual, os instrumentos e os recursos disponíveis para este fim.

Os alunos cegos e com baixa visão podem e devem participar de praticamente todas as atividades realizadas em sala de aula do ensino regular, com diferentes recursos de acessibilidade que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes. É neste contexto que se insere o atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de oferecer a estes educan-

dos recursos materiais e alternativas que favoreçam o acesso aos conteúdos escolares e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

## **Atendimento Educacional Especializado - AEE**

O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial destinado aos alunos com deficiências física, sensorial e mental, tendo em vista criar condições favoráveis de acesso aos conteúdos escolares e ao conhecimento em geral. Este atendimento constitui uma alternativa disponível no âmbito do sistema escolar, sendo considerado um direito a ser usufruído pelo aluno que dele necessita e não uma imposição ou condição obrigatória para o acesso e a permanência destes alunos na escola. De acordo com as diretrizes políticas do Ministério da Educação,

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008).

Nesta perspectiva, os alunos cegos e com baixa visão, inseridos em escolas de ensino regular, podem contar com esta modalidade de atendimento como complemento de

sua formação escolar, pois têm necessidades específicas não apenas no que se refere aos conteúdos escolares e às situações de aprendizagem. Estes alunos necessitam desenvolver um conjunto de habilidades e competências para a execução de tarefas corriqueiras ou de rotina que dependam do uso eficiente do resíduo visual e dos sentidos remanescentes, o que justifica o atendimento complementar, organizado e realizado em outro espaço, fora da sala de aula do ensino regular, por um profissional do magistério com formação e competência na área da deficiência visual.

A apropriação do Sistema Braille, como veremos mais adiante, tem características peculiares que não se comparam ao desempenho visual do ato de ler e escrever. O ensino da matemática, física, química, a interpretação de desenhos, diagramas, figuras, mapas, gráficos e outros signos visuais dependem da exploração tátil e da formação de representações mentais. O desenvolvimento do raciocínio lógico e a habilidade de calcular e realizar operações matemáticas serão facilitadas pelo domínio da técnica de uso do sorobã e de outros recursos não visuais.

A locomoção independente é alcançada por meio da assimilação das técnicas de uso da bengala e de noções ou referências espaciais que devem ser aprendidas e aprimoradas individualmente.

Do mesmo modo, o aproveitamento máximo do resíduo visual ou a funcionalidade da visão não dependem apenas do uso de recursos ópticos. Trata-se de um processo no qual o aluno deve aprender a ver e a reconhecer seus limites e possibilidades. Para isto, torna-se necessária uma avaliação funcional da visão e a realização de outras ações de atendimento educacional especializado

que envolvem os familiares e os profissionais da escola.

Portanto, o professor ou professora do AEE deve ter uma formação ampla e ao mesmo tempo específica no que se refere aos conhecimentos anteriormente mencionados, e o seu papel é completamente diferente da atuação do professor ou professora da sala de aula regular. Além disso, o AEE não deve ser confundido com aulas de reforço pedagógico para o ensino de conteúdos escolares. Se isto ocorrer, o AEE será desvirtuado e deixará de cumprir a sua função. Neste caso, a formação do aluno cego e com baixa visão ficará seriamente comprometida pela falta de oportunidade de apropriação de esquemas, estratégias e mecanismos de acessibilidade, emancipação e autonomia.

Os serviços de educação especial devem ser ofertados nas salas de recursos multifuncionais de forma complementar nas escolas públicas e podem ser ofertados ainda para os alunos cegos ou com baixa visão nos Centros de Atendimento Pedagógico para Deficientes Visuais (CAPs) ou Núcleos de Apoio Pedagógico (NAPs), criados pelo MEC/SEESP e mantidos pelas Secretarias estaduais e municipais de educação, bem como pelas instituições especializadas na área da deficiência visual. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (MEC/SEESP, 2008).

Nesta perspectiva, o Decreto nº 6.571 (setembro-2008) estabelece que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a implantação de salas de recursos multifuncionais e para o desenvolvimento de ações de formação e expansão do atendimento educacional especializado. As salas de recursos multifuncionais são definidas no Art. 3º, § 1º, do referido Decreto: As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

A Secretaria de Educação Especial do MEC envia para as escolas livros didáticos e para-didáticos em Braille e uma mochila com material escolar específico para alunos cegos e com baixa visão, de acordo com o levantamento realizado via censo escolar. A distribuição de laptops, equipados com programa com síntese de voz, para os alunos cegos do ensino médio é outra iniciativa relevante no contexto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

## Atividades do Atendimento Educacional Especializado

### Avaliação Funcional da Visão

A avaliação funcional da visão permite observar e compreender como o aluno com baixa visão recebe, assimila, integra e interpreta os estímulos visuais. Baseia-se na observação e análise qualitativa dos inúmeros fatores de interferência e

de interação entre a percepção visual e os estímulos do ambiente em níveis variáveis de iluminação e de execução de tarefas. Esta avaliação é um complemento indispensável que deve acompanhar o diagnóstico e o prognóstico da deficiência visual. A partir dela, é possível definir procedimentos, estratégias e adaptações dos materiais e das condições ambientais.

A observação formal e informal do desempenho visual, a coleta de dados junto aos familiares, profissionais e outras fontes de informações sobre o aluno ajudam a compreender a limitação visual no contexto escolar e familiar. Os educadores devem colaborar na tarefa de avaliar o desempenho visual dos alunos e de desenvolver habilidades importantes para estimular o exercício e o uso eficiente do potencial da visão, de recursos ópticos e não ópticos.

### Produção Braille

O Sistema Braille, criado por Louis Braille (1809/1852), baseia-se na composição de seis pontos em relevo alinhados em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda em uma cela cuja combinação gera 64 sinais que representam as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos.

O instrumento usado como suporte para a escrita Braille é a reglete, uma régua de madeira, metal ou plástico ajustada sobre uma base fixa e composta por um conjunto de celas distribuídas em linhas paralelas (Figura 1) com um punção, uma haste de metal para perfurar o papel e produzir os pontos em relevo. A



Figura 1 - Reglete de madeira.



Figura 2 - Máquina de escrever Braille.

leitura tátil é realizada da esquerda para a direita, enquanto a escrita é efetuada da direita para a esquerda para evitar o espelhamento no verso da folha de papel.

Embora a reglete seja um instrumento primitivo e rudimentar ainda é usado amplamente por alunos cegos que não contam com outra alternativa, uma vez que a máquina de escrever em Braille (Figura 2) tem custo elevado.

Esta máquina é semelhante a uma máquina de escrever comum, cujo teclado diferencia-se por apresentar dois conjuntos de três teclas, separadas por uma barra de espaço que reproduzem os seis pontos da cela Braille. O toque simultâneo em uma combinação de teclas produz os pontos correspondentes aos sinais e símbolos desejados. Os pontos em relevo aparecem na frente da folha de papel, o que facilita e agiliza a escrita e a leitura, bem como as

<sup>3</sup>Louis Braille, natural de Coupvray, Paris, onde nasceu a 4 de janeiro de 1809. Ficou cego por volta dos quatro anos de idade, após ferir-se na oficina do pai. Criou o Sistema Braille enquanto frequentava o Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris.

correções, quando necessárias.

O tamanho da cela Braille é adequado ao tamanho da ponta dos dedos e a leitura tátil é processada de fragmento em fragmento para se configurar o todo, pois ler com as mãos é muito diferente de ler com os olhos. A pessoa que enxerga é capaz de visualizar o conteúdo de uma página inteira, saltar trechos e parágrafos e localizar com certa agilidade uma palavra ou expressão no texto porque a visão, ao contrário do tato, possibilita este movimento global. Por isto, não se deve comparar a velocidade da leitura tátil com a visual.

Cada página de texto impresso equivale aproximadamente a três ou quatro páginas de texto em Braille. O tipo e a gramatura do papel devem ser observados, pois a qualidade do texto deteriora-se com o manuseio.

A compreensão e o reconhecimento destas particularidades são importantes para o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares.

Os recursos tecnológicos atuais possibilitam a produção Braille diversificada e em grande escala. As impressoras Braille aumentam a quantidade e a qualidade da produção de material acessível. Existem inúmeros modelos de impressoras Braille disponíveis no mercado com diferentes programas de impressão. Um destes programas é o "Braille Fácil", desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Trata-se de um programa simples, de fácil acesso, com aplicativos e utilitários que possibilitam converter um texto ou um livro digitalizado para o Sistema Braille, produzir desenhos em relevo, gráficos, molduras e outros efeitos de formatação e embelezamento do texto. O "Braille Fácil" é distribuído gratuitamente pelo Projeto Dosvox da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os textos impressos são digitalizados através do uso de scanners e de programas "ocr" (reconhecimento óptico de caracteres), transferidos para o computador e formatados para a impressão Braille.

## Recursos Pedagógicos Acessíveis

Este trabalho consiste na confecção de material em relevo (Figura 3) com o uso de diferentes texturas e de artefatos de baixo custo com o objetivo de representar objetos, imagens e outros estímulos eminentemente visuais e fora do alcance das mãos. Envolve também o uso de recursos tecnológicos para a ampliação de fontes e gravuras, a produção de desenhos em relevo, de gráficos, diagramas e ilustrações em geral.



Figura 3 - Livro acessível ao lado do original em tinta

Os objetos inalcançáveis devem ser miniaturizados. É o caso, por exemplo, do sistema planetário, de monumentos históricos etc. Já os objetos microscópicos devem ser ampliados para que os detalhes sejam percebidos pelo tato. Podem-se confeccionar mapas políticos, hidrográficos e outros como cartolina, linha, barbante, cola, e outros materiais de diferentes texturas.

## Orientação e Mobilidade

A familiaridade e o domínio do espaço físico pelos alunos cegos de-

pendem do conhecimento, da assimilação e da interpretação de referências ou sinais não visuais como a discriminação de fontes sonoras, de pistas táteis, olfativas, cinestésicas, dentre outras. Por isto, o trabalho de orientação e mobilidade é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, independência e autoconfiança. O sentido de orientação tem a ver com a capacidade de percepção e de localização em relação ao ambiente, enquanto a mobilidade refere-se à capacidade de locomoção ou de deslocamento entre um ponto e outro.

A bengala é o recurso mais usado pelas pessoas cegas, e o seu uso eficiente envolve um conjunto de habilidades e de conhecimentos que fazem parte de um programa específico a ser desenvolvido no contexto do atendimento educacional especializado.

O kit "Caminhando Juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade" foi distribuído pelo MEC/SEESP para as Secretarias de Educação e para os diversos serviços de atendimento educacional especializado na área da deficiência visual (FELIPPE, 2003).

O manual apresenta um conjunto de procedimentos, objetivos e técnicas básicas de orientação e mobilidade que visam a informar, a esclarecer e a orientar os usuários de bengala e seus familiares, os educadores e outros interessados.

O kit contém um manual impresso, uma versão em "mp3" e uma em audiovisual.

## Equipamentos e Recursos Tecnológicos

Os serviços de educação especial destinados ao atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão devem dispor de computadores equipados com

programas leitores de tela com síntese de voz, de lupas eletrônicas, de softwares magnificadores de tela e de outros recursos de acessibilidade, pois estas ferramentas são indispensáveis para a comunicação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento. Além disso, não podemos ignorar que estamos na era do livro digital e da produção do audiobook, o que se torna mais viável graças aos avanços tecnológicos.

Nesta perspectiva, compete ao atendimento educacional especializado criar condições e alternativas de aprendizagem e de uso destas ferramentas para os alunos cegos e com baixa visão. Considere-se que a inclusão digital é uma tendência cada vez mais fomentada e, portanto, deve beneficiar, igualmente, a todos os alunos.

## **Ações e Estratégias**

Trata-se de definir o que deve ser feito em relação ao educando, à escola e à família. Neste planejamento, é necessário ter clareza em relação aos possíveis parceiros envolvidos e, sobretudo, compreender qual é o papel e a função de cada um dos profissionais que atuam neste processo junto ao aluno e aos seus responsáveis. É necessário avaliar também a necessidade e a disponibilidade de equipamentos e recursos de acessibilidade.

O planejamento das ações deve ser flexível e deixar claro para o aluno, seus familiares e profissionais do ensino regular, em que consiste o trabalho e como as ações serão desenvolvidas.

## **Identificação do aluno**

O aluno cego ou com baixa visão deve ser identificado inicialmente pela escola e isto pode ser feito de diversas formas. Esta deve ser uma rotina anual das escolas. É muito im-

portante registrar a presença deste aluno no Censo Escolar INEP/MEC através do formulário próprio com a especificação da idade e da série ou ciclo. Este procedimento é fundamental para que o aluno possa receber, eventualmente, os livros didáticos acessíveis e o kit escolar com o material pedagógico adequado à sua condição visual, encaminhados pelo MEC/SEESP para as escolas que preencheram o formulário do Censo Escolar.

O trabalho inicial do atendimento educacional especializado consiste em conhecer o educando, definir suas potencialidades, dificuldades e necessidades.

Para isto, faz-se necessária a coleta de informações através de entrevista com o aluno (de acordo com sua idade), com seus responsáveis, familiares, amigos e educadores, bem como de pesquisa de seus antecedentes clínicos e escolares.

Este levantamento de dados é muito relevante para o atendimento educacional especializado, pois:

Conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico (CAMPOS et al, 2007, p. 18).

## **O Plano de Atendimento Educacional Especializado**

Para cada aluno cego ou com baixa visão, é feito um planejamento específico, considerando os dados e as informações coletadas, a faixa etária e a escolaridade.

Após o levantamento inicial das potencialidades, dificuldades e necessidades do aluno, o plano de atendimento educacional especializado é elaborado com objetivos,

ações, estratégias e recursos materiais que serão trabalhados em um determinado período. É muito importante determinar o período para o desenvolvimento das ações, observar a coerência entre o período pretendido, a realização das atividades e analisar o desempenho do aluno ao longo do processo.

O atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, deve ser realizado em horário oposto ao da sala de aula. Além disso, o planejamento deve considerar os recursos materiais e humanos disponíveis. Neste sentido, o atendimento educacional especializado deve dispor do máximo de recursos possíveis para que o aluno tenha diferentes opções e possa escolher a alternativa que melhor se adapta às suas necessidades.

## **Dimensões do Atendimento Educacional Especializado**

A partir das características do aluno e da análise do contexto escolar e familiar, torna-se possível definir e organizar as diversas dimensões do atendimento educacional especializado de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade. Neste sentido, relacionamos algumas das possibilidades de intervenção:

### **Estimulação Essencial no Contexto da Educação Infantil**

A estimulação essencial consiste na estimulação de todos os sentidos da criança de zero a três anos, com ênfase no "ver com o corpo", para o bebê cego, e "ver com os olhos", para o bebê com baixa visão.

Toda criança necessita de estímulos para que seu potencial se desenvolva efetivamente. O organismo infantil pode estar pronto para reagir, mas se

não houver estímulos adequados, imprescindíveis ao seu desenvolvimento, poderá permanecer em estado de "latência" (RODRIGUES, 2002, p. 7).

A estimulação essencial tem o objetivo de evitar ou superar possíveis atrasos secundários decorrentes da privação visual. Este processo baseia-se na estimulação e exploração dos sentidos remanescentes, tendo em vista a mobilidade, a comunicação e a interação com os seres e os objetos em sua volta através de brincadeiras, jogos, canções, histórias, entre outras modalidades de mediação pela fala e pelo contato físico.

Este trabalho é realizado com um conjunto de brinquedos e de recursos devidamente selecionados de acordo com os objetivos e as finalidades, considerando-se o desenvolvimento e a condição visual de cada criança. Assim, para o bebê cego são apresentados brinquedos sonoros, com diferentes texturas e cheiros, miniaturas, livros táteis etc., enquanto o bebê com baixa visão recebe brinquedos coloridos, com alto e médio contraste, adaptações luminosas, painéis coloridos etc.

Em ambos os casos, as atividades podem ser realizadas duas ou três vezes por semana, durante 50 minutos, aproximadamente, com a presença e/ou a participação de uma pessoa da família ou de professores que aprendem a executar os mesmos exercícios, uma vez que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado deverão ter seqüência em casa e na unidade de educação infantil freqüentada pela criança.

## **Estimulação Sensório Motora**

Esta dimensão do atendimento educacional especializado visa dar continuidade à estimulação essen-

cial em um nível mais complexo, no qual as crianças de quatro a sete anos são incentivadas a identificar e resolver diferentes situações do dia a dia, usando estratégias, recursos e equipamentos específicos às suas necessidades.

A criança cega é estimulada a interpretar as informações táteis, auditivas, olfativas e sinestésicas, por meio de brincadeiras e jogos acessíveis, que possibilitam a discriminação de formas, tamanhos, espessuras, entre outros. A quantidade e a variedade de estímulos em um ambiente encorajador no qual a atividade exploratória é incentivada e orientada contribuem para a formação de conceitos e representações mentais que permitem à criança atuar sobre o meio, como agente da ação, de forma autônoma e independente.

A criança com baixa visão aprende a trabalhar suas funções ópticas perceptivas ao realizar atividades de discriminação, de memória visual, de percepção espacial, de coordenação viso motora, entre outras. Ela deve ser estimulada a usar a visão potencial na realização das atividades para que possa "aprender a ver" e desenvolver ao máximo a eficiência visual.

## **O Ensino do Sistema Braille no Contexto da Alfabetização**

As crianças cegas podem e devem ser alfabetizadas em classes comuns, cabendo ao atendimento educacional especializado colaborar com este processo com o suporte necessário para a aprendizagem do Sistema Braille. Neste ponto, cabe ressaltar que a tarefa de alfabetizar é da competência do professor da sala de aula regular e a tarefa de iniciação e apropriação do Sistema Braille fica a cargo do profissional responsável pelo atendi-

mento educacional especializado.

Considerando que a simbologia Braille será o código inicial de escrita e de leitura da pessoa cega, é recomendável introduzir os sinais e os símbolos Braille em situações cotidianas da vida da criança desde bebê. Por exemplo, colocar etiquetas em Braille com o nome da criança na lancheira, na escova de dentes, em caixas de presentes etc. Enfim, confeccionar crachás em braille e aproveitar embalagens, rótulos e toda sorte de material em Braille disponível e apresentar diversas alternativas de conversão da escrita convencional para o Sistema Braille dentro e fora da escola, o que facilita a aprendizagem da representação gráfica das palavras através do sistema Braille, bem como seu uso social.

As atividades desenvolvidas na sala de aula regular devem ser adaptadas e transcritas para o Sistema Braille com antecedência para serem realizadas pelo aluno cego no mesmo tempo e espaço que os seus colegas da turma.

Além da grafia Braille, as demais representações gráficas do sistema alfabético (a letra em caixa alta, cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula) podem ser apresentadas ao aluno cego e representadas em variadas texturas.

No processo de alfabetização do aluno cego, os profissionais do atendimento educacional especializado podem trabalhar a simbologia Braille com os professores e com a turma da classe comum.

## **O Sorobã**

O sorobã (Figura 4) foi reconhecido oficialmente como recurso educativo para a realização de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual pela Portaria Ministerial nº. 1.010, de maio de



2006, que autoriza seu uso em concursos públicos, vestibulares e outros exames. Este instrumento de cálculo é considerado:

(...) um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, diferindo, portanto, da calculadora eletrônica, que é um aparelho de processamento e automação do cálculo, sem a intervenção do raciocínio (...) (BRASIL, 2006).

O uso do sorobã costuma ser introduzido, geralmente nas séries ou ciclos do ensino fundamental devido à complexidade gradativa das operações matemáticas. Antes disso os cálculos são realizados através de materiais concretos e do cálculo mental (com todas as crianças). Neste sentido, compete ao profissional responsável pelo atendimento educacional especializado desenvolver um conjunto de atividades com blocos lógicos, ábaco, material dourado, jogos pedagógicos e outras situações de aprendizagem que contribuam para facilitar a introdução e o manejo do sorobã.

## Orientação e Acompanhamento

O acompanhamento trata, especificamente, daqueles alunos que não necessitam freqüentar o atendimento na sala de recursos multifuncionais ou nos centros especializados, porém fazem uso de recursos ópticos ou não ópticos, de material ampliado ou em braille, de material confeccionado com texturas, entre outros.

Estes alunos têm seu acesso aos recursos e equipamentos utilizados por meio do atendimento educacional especializado.

A orientação consiste em instru-

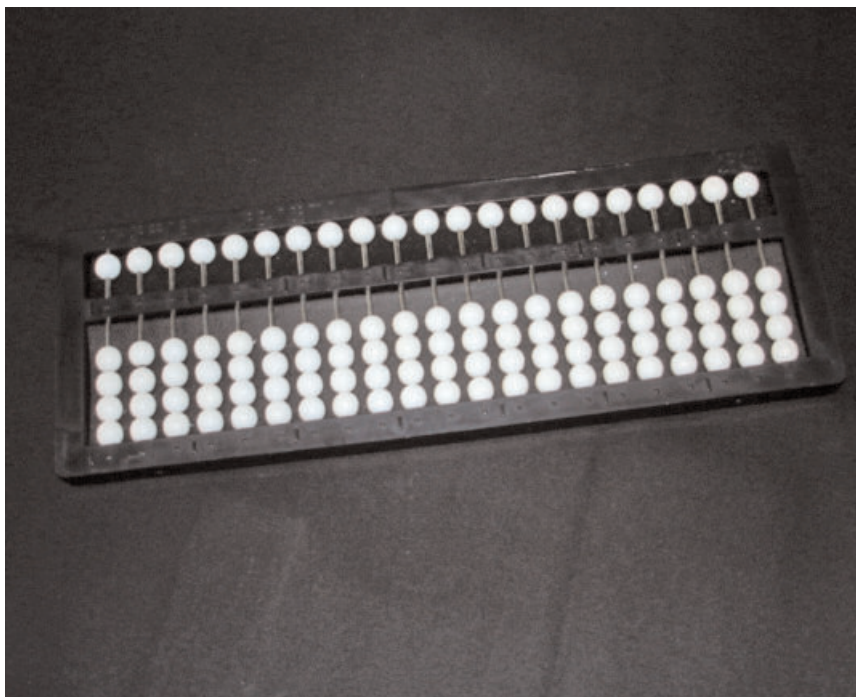


Figura 4 - Sorobã

mentalizar a comunidade escolar quanto aos aspectos relacionados à inclusão da pessoa cega ou com baixa visão na escola. Os pais ou responsáveis pelo aluno também são orientados no sentido de colaborar com o trabalho realizado pela escola e pelo atendimento educacional especializado.

## Conclusão

Lembramos que o atendimento educacional especializado tem o objetivo primordial de possibilitar a formação escolar do aluno com deficiência visual. Consiste em um conjunto de ações diferenciadas do trabalho desenvolvido na sala de aula, tendo em vista o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da independência e autonomia dos alunos cegos e com baixa visão. Neste sentido, o AEE assegura as condições de acessibilidade dos recursos pedagógicos, os meios de locomoção, comunicação e de inclusão escolar. Compete aos educadores, gestores e fa-

miliares criar as condições para a concretização deste direito.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. P. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão. Revista da educação especial. Brasília: MEC/SEESP, v. 4, 2008, p. 7-17.

BRASIL. Ministério da Educação. Braille Fácil 3.0b. Projeto DOSVOX - NCE/UFRJ, c2002. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/>>. Acesso em: 20 ago 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.010, de Maio de 2006. Disponível em: <<http://www.uabc.br-sil.org.br/leis/port1010.htm>>. Acesso em: 20 ago 2008.

CAMPOS, I. M. et al. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FELIPPE, J. A. M. et al. Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

RODRIGUES, M. R. C. Estimulação precoce: a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. Benjamin Constant: Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, 2002, p. 6-22.



## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Adriana L. Limaverde Gomes<sup>1</sup>  
adrianalimaverde@terra.com.br

Rita Vieira de Figueiredo<sup>2</sup>  
rvieira@ufc.br

Jean-Robert Poulin<sup>3</sup>  
jean-robert\_poulin@uqac.ca

### Resumo

O presente artigo define inicialmente o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental e precisa suas finalidades. Em seguida, apresenta as principais características cognitivas do aluno com deficiência mental a fim de desvendar a pertinência desse atendimento para esse aluno. Tendo por base o perfil cognitivo do aluno com deficiência mental, o artigo ressalta com a ajuda de alguns exemplos os princípios fundamentais de uma intervenção educativa própria desse tipo de atendimento. Finalmente

apresenta a experiência vivenciada no decorrer de dois anos de desenvolvimento do projeto de Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado, oferecida na modalidade de Educação à distância pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência mental; Formação de professor.

<sup>1</sup>Doutora em Educação - Faculdade 7 de Setembro; Técnica em Educação da Secretaria de Educação de Fortaleza/CE.

<sup>2</sup>Doutora em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC.

<sup>3</sup>Professor associado da Universidade de Quebec em Chicoutimi, Canadá e Professor Visitante da Universidade Federal do Ceará - UFC.

## Abstract

The present article defines initially the special education support for the pupil with mental deficiency and needs its purposes. After that, it presents the main cognitive characteristics of the pupil with mental deficiency in order to unmask the relevancy of this attendance for this pupil. Having for base the cognitive profile of the pupil with mental deficiency, the article stands out with the aid of some examples the basic principles of a proper educative intervention of this type of attendance. Finally it presents the expe-

rience lived deeply in elapsing of two years of development of the project of Continued Formation of Professors in Specialized Educational Attendance, offered in the modality of long-distance Education for the Federal University of the Ceará in partnership with the Secretariat of Special, Ministry of the Education of Brazil.

Key words: Specialized Educational Attendance; Mental retardation; Teacher training.

## O Atendimento Educacional Especializado

O atendimento educacional especializado - AEE é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular, considerando as suas necessidades específicas. O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental deve organizar situações que favoreçam o seu desenvolvimento, deve promover situações de estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos. O professor do AEE acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula, mas não realiza reforço escolar. Ele não faz repetição das atividades escolares.

O atendimento educacional especializado é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convi-

dar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem delas.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta aos municípios brasileiros o desenvolvimento de um modelo original de atendimento educacional especializado que se realiza no contra turno do horário escolar. A opção por esse modelo se justifica por diferentes razões. A primeira, porque alguns alunos com deficiência mental necessitam de suporte particular que favoreça o desenvolvimento de suas ferramentas cognitivas, motoras, afetivas e sociais permitindo a estes alunos participar ativamente de um saber compartilhado na classe comum. A interação do aluno com seus pares na classe comum faz dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. Deste modo, o aluno poderá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes e de um saber-fazer coletivo retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado. A segunda razão se justifica pelo modelo de escola brasileira cujo tempo escolar corresponde a meio turno de ensino. Comparando esse tempo com o tempo escolar da maioria dos países

do mundo que praticam a escola de período integral, a escola brasileira fica em desvantagem no que diz respeito à permanência do aluno na sala de aula. Deste modo, oportunizar ao aluno com deficiência mental viver integralmente a sua escolarização no espaço da sala de aula comum, permite que ele se beneficie dessa convivência, logo não se justifica retirar esse aluno de sala de aula para realizar outros atendimentos. De acordo com a necessidade, o professor de AEE poderá colaborar com o professor do ensino comum orientando a utilização de materiais e recursos pedagógicos que favoreçam a participação em sala de aula do aluno com deficiência. Esse modelo de atendimento educacional especializado permite a presença do aluno com deficiência em sala de aula no mesmo momento e em um tempo igual ao dos outros alunos. O AEE complementa a formação do aluno e visa a desenvolver a sua autonomia e independência na escola comum e fora dela.

## O aluno com deficiência mental: características cognitivas

O funcionamento cognitivo do aluno com deficiência mental comporta um conjunto de características que

testemunham certa fragilidade nesse funcionamento. Consideramos importante delimitar um perfil desse funcionamento ressaltando que seja qual for a importância da deficiência desse aluno, ele é capaz de realizar numerosas aprendizagens. O professor não deve considerar essas características como obstáculo para uma ação educativa eficiente. Ele deve, ao invés disso, levar em conta essas características tendo como objetivo desenvolver estratégias que permitam maximizar a eficiência de suas intervenções educativas.

Os alunos com deficiência mental têm dificuldades para mobilizar os seus próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente. Em situação de resolução de problema, freqüentemente esses alunos se apóiam mais sobre recursos externos, tais como a opinião de um colega, do que sobre seus próprios recursos cognitivos. Ele é fortemente influenciado pela opinião e pela ação do outro. As freqüentes dificuldades vivenciadas por esses alunos em contexto de aprendizagem podem talvez explicar essa ausência de confiança na própria capacidade de resolver os desafios com os quais ele é confrontado em casa ou na escola.

Inhelder (1963) realizou um estudo importante sobre o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência mental o qual pode esclarecer, pelo menos em parte, esta dificuldade para mobilizar seus próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente. Neste estudo, realizado com cem pessoas que apresentavam deficiência mental, a autora observou a manifestação de oscilação do raciocínio em pelo menos 10% dessas pessoas. Essas oscilações se caracterizavam pela expressão de dois níveis de raciocínio que elas apresentavam frente à demanda de resolução de um problema. Neste estudo, Inhelder observou três tipos de oscilação. Uma que se caracteriza por um raciocínio que marca um progresso durante o período de inter-

rogação do sujeito, outra caracterizada por oscilações simples entre dois níveis de raciocínio e uma terceira cujo raciocínio marca um retorno durante a interrogação do sujeito.

Estas oscilações testemunham que fatores extras cognitivos podem influenciar os mecanismos operatórios, podendo, inclusive, interferir na coerência interna do pensamento (INHELDER, 1963). A respeito desses fatores extras cognitivos, Inhelder identifica: a inquietude, a sugestionabilidade e a hesitação que em um contexto de troca social podem ter um efeito sobre a fragilidade do pensamento das pessoas com deficiência mental. A inquietude resultaria de problemas de trocas afetivas ou intelectuais com o meio social. A sugestionabilidade resultaria das constantes dificuldades cognitivas experienciadas pela criança, que teria como conseqüência a ausência de credibilidade nas próprias idéias. Ela resulta da necessidade de aprovação do outro, o que não permite a criança buscar soluções motivada pelo interesse na resolução do problema, mas pela busca de aprovação. Essa forma de funcionamento impede o sujeito de se adaptar e de tratar os problemas de forma objetiva. Essa necessidade de aprovação presente nos procedimentos cognitivos da criança dificultaria seu processo de decisão quanto à resolução de problemas, resultando em comportamentos de hesitação. Os fenômenos evolutivos, seja a construção progressiva do mecanismo operatório, seja o desenvolvimento das trocas afetivas com o meio social, constituem uma totalidade da qual os diferentes aspectos são interdependentes (INHELDER, 1963, p. 245). Segundo esta autora, o desenvolvimento operatório comporta um aspecto de equilíbrio individual interno e um aspecto social. As operações lógicas constituem um meio de troca entre o indivíduo e o grupo, logo, as regras operatórias são construídas no conjunto das normas sociais.

Assim, se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, ele pode ultrapassar seu potencial. Entretanto, o contrário também pode se produzir.

O ponto de vista de Inhelder parece ser compartilhado com o de Ferreti (1994) quando considera que o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende algumas vezes das características cognitivas do sujeito e outras vezes dos suportes sociais e contextuais que lhe são oferecidos. Oferecer suportes qualitativos e ainda situações de ensino e aprendizagem que proporcionem interações eficazes constitui estratégias importantes para a superação das barreiras impostas pela deficiência mental, no que diz respeito à apropriação do conhecimento.

Em sala de aula, esses alunos experienciam dificuldades em centralizar a atenção sobre os elementos essenciais que permitiriam orientar o procedimento de realização das tarefas propostas pelo professor. Trata-se de um problema de atenção seletiva. Normalmente eles têm dificuldade em compreender o que é esperado deles e conseqüentemente, apresentam dificuldades para se orientarem e planejarem eficazmente à realização da tarefa.

Em situação de aprendizagem, esses alunos utilizam de maneira pouco eficiente estratégias cognitivas de codificação da informação. No que consiste a memória de curto prazo ou memória de trabalho eles não utilizam as estratégias cognitivas de repetição interna ou de agrupamento de informação que permitiriam reter as informações úteis à resolução do problema. Eles facilmente esquecem elementos importantes para a realização eficiente da tarefa.

O planejamento e a auto-regulação durante a situação de resolução de problemas se constituem nos aspectos que os alunos com deficiência mental apresentam maiores dificuldades. Eles experimentam dificuldade em refletir sobre o resultado da própria

ação e sobre a transformação das estratégias relacionadas a esta ação, ou seja, são os aspectos metacognitivos implicados na realização das tarefas que se revelam pouco eficientes nesses alunos. Eles tendem a repetir a mesma estratégia mesmo quando elas se mostram ineficazes.

A transferência das aprendizagens para novos contextos constitui uma outra dificuldade pelas quais passa o aluno com deficiência mental. Frequentemente, este aluno não consegue aplicar espontaneamente um saber ou um saber fazer adquirido em outro contexto, mesmo quando existe pouca diferença entre esse dois contextos. Esta dificuldade de transferência se constitui sem dúvida em um grande desafio para o professor. Problemas de natureza metacognitiva poderiam explicar, em parte, essas dificuldades de transferência.

Outra característica a considerar diz respeito à fragilidade que ele apresenta ao operar no nível das representações mentais, uma vez que essa dificuldade interfere na evolução conceitual. A evolução conceitual relaciona-se com o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de estabelecer diálogo com o outro e com o meio físico e social de modo significativo.

Acreditamos que essas características podem interferir no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno com deficiência mental. Desse modo, o atendimento a esse aluno deve se estruturar em função das possibilidades de superação dessas barreiras.

## **O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental**

O trabalho do professor de atendimento educacional especializado vol-

tado para o aluno com deficiência mental se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além das dificuldades e limitações impostas pela deficiência. O trabalho do professor de AEE é realizar uma ação específica para ajudar o aluno com deficiência mental a agir de modo estruturado no ambiente escolar e fora dele. Este modelo de atendimento deve se orientar pela realização de estudo de caso. O estudo de caso deve ser efetivado pelo professor de AEE em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto da escola. A família deve ser convidada para oferecer informações sobre o aluno e também colaborar no seu estudo de caso. Dessa maneira, o professor de AEE estabelece os objetivos que ele deve seguir no atendimento ao aluno, e trabalha de maneira conjunta com o professor do ensino comum.

Como já afirmamos anteriormente, o trabalho do AEE não deve se apoiar sobre os conteúdos curriculares. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem, bem como sobre os mecanismos que permitirão o desenvolvimento de ferramentas conceituais que facilitarão sua participação. O professor de AEE pode trabalhar de uma maneira sistemática sobre as estratégias metacognitivas do aluno de modo a favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação dele em situação de resolução de problema. O trabalho pedagógico envolvendo a habilidade metacognitiva no espaço do AEE demanda a necessidade de planejar estratégias para cada situação de aprendizagem, de forma que o aluno seja capaz de (de modo autônomo) contro-

lar o processo de utilização dessas estratégias, avaliá-las para detectar erros que possam ter cometido e modificá-las. O professor de AEE deve planejar atividades que desenvolvam no aluno a capacidade de generalizar ou transferir uma aprendizagem a novas situações. Ele deverá fazer intervenções (de natureza educativa) estruturadas para favorecer a utilização mais eficiente das estratégias metacognitivas apresentadas pelo aluno. Por exemplo: comparar ou fazer seleção de estratégias cognitivas pertinentes para resolver um problema ou controlar e ajustar o processo de resolução de problema. Outro exemplo de intervenção sobre a responsabilidade do professor de AEE diz respeito à organização da linguagem. Normalmente o aluno com deficiência mental apresenta problemas na memória a curto prazo. As dificuldades de leitura enfrentadas por esses alunos podem estar associadas a essa fragilidade. O professor do AEE deve realizar uma ação específica no sentido de ajudar o aluno a superar essa dificuldade. Dentre outros aspectos, ele pode trabalhar com o aluno os mecanismos de representação interna e de agrupamento da informação. Se o problema de leitura do aluno for de natureza da interpretação do conteúdo, o professor deve trabalhar de maneira específica sobre essa dificuldade cognitiva. Por exemplo, ele pode narrar uma história e depois solicitar que o aluno reescreva de modo que outro leitor compreenda os principais elementos do conteúdo da história lida. Para apoiar a aprendizagem do aluno, o professor poderá elaborar um esquema conceitual que permita a identificação dos principais eventos narrativos e dos elementos responsáveis pelas causas e conseqüências da situação apresentada pela história, ou seja, os elementos essenciais e os secundários da narrativa, aspecto que caracteriza a grande dificuldade do aluno com deficiência mental na inter-

pretação da escrita.

A organização da linguagem verbal se constitui em outro foco de interesse do AEE. É importante que o professor organize situações que permitam ao aluno estabelecer diferenças entre as características da linguagem verbal e aquelas da linguagem escrita. O professor de AEE deve proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação, porque esse contato possibilita o entendimento e a ampliação do seu vocabulário. Ele deve organizar situações em que o aluno seja provocado a se expressar oralmente através de descrições de imagens, fotos, relatos orais e relatos de experiências. A capacidade de operar no nível das representações mentais constitui uma fragilidade no aluno com deficiência mental, e a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade. A oralidade permite o aluno transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento e contribui para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados. A ampliação do vocabulário possibilita o seu uso de modo compreensivo.

O trabalho de AEE também deve focalizar as atitudes do aluno com deficiência mental diante do conhecimento. Comumente, esse aluno manifesta atitudes de dependência da resposta do outro quando confrontado com uma situação problema, ou seja, transfere para o outro a responsabilidade de resolver um determinado problema, antes de tentar de modo autônomo sua solução. Nesse sentido, o AEE deve priorizar a oferta de atividades em que o aluno faz sua opção de acordo com seus interesses. Deverá ainda propor atividades de acordo com as potencialidades dos alunos, no sentido de promover a vinculação com o êxito, bem como

organizar propostas a partir das possibilidades e interesses manifestados pelo aluno. Essas propostas são possíveis na medida em que ocorra a promoção de situações diversificadas que permitam o aluno se expressar livremente. O professor de AEE pode disponibilizar materiais e recursos diversos que possibilitem o aluno se expressar artisticamente, fazendo sua escolha de acordo com seu desejo. O oferecimento dessas diferentes opções de atividades tem influência na autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem, contribuindo para a autoconfiança e a motivação dele, tendo em vista a possibilidade de êxito. Figueiredo (2004) realizou um estudo com um grupo de seis alunos com deficiência mental no qual investigava a motivação deles frente a diferentes atividades de leitura e de escrita. O resultado da pesquisa demonstrou que a motivação desses alunos estava relacionada com o aspecto funcional implicado nas atividades, e com o nível de exigência para realização delas.

No trabalho do AEE, o professor exerce o papel de mediador do conhecimento. O aluno com deficiência mental abstrai e constrói conhecimentos, no entanto, sua atividade cognitiva não é espontânea, necessitando ser exercitada especialmente pela mediação do professor. O aluno com deficiência mental, como sujeito social, beneficia-se (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. O trabalho do professor de AEE deve se pautar na interação com o aluno no sentido de favorecer a busca pela resolução de um determinado problema a partir da mediação do professor. Durante a realização de jogos que demandem desafios, o professor pode

fazer um apelo ao contexto, às experiências e conhecimentos prévios do aluno, para que ele utilize procedimentos que permitam a resolução da situação apresentada. Segundo Paour (1988), os sujeitos com deficiência mental manifestam grande dificuldade na mobilização de conhecimentos prévios na resolução de situações-problema. Entretanto, esta dificuldade pode ser sensivelmente minimizada por meio de procedimentos de mediação orientados em função da demanda da atividade e das potencialidades do sujeito. Analisando a internalização de estratégias de mediação Vygotsky, argumenta que "no processo de desenvolvimento, as crianças começam a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si mesmas que os outros inicialmente usaram com elas" (VYGOTSKY apud SMOLKA, 1991, p. 54-55). Isso significa, segundo o autor, que as crianças não apenas se apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema. A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema. É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos. É importante considerar, também, as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

Em síntese, o atendimento educacional especializado deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual, além de propor situações vivenciais que possibilitem

ao aluno com deficiência mental organizar o pensamento operatório e ainda propor situações-problema que exijam o uso do raciocínio abstrato. Dessa maneira, o professor vai ajudar esse aluno a confrontar com o seu limite cognitivo fazendo uma oposição sobre a maneira pela qual ele interage com o mundo.

Assim, a estruturação desse atendimento deve considerar as especificidades do aluno com deficiência mental. Especificidades que dizem respeito especialmente à relação que ele estabelece com o conhecimento de modo que a promoção da sua autonomia intelectual embasa toda a organização do AEE.

## **Formação em Atendimento Educacional Especializado: uma experiência em curso**

Em 2007, a Universidade Federal do Ceará ofereceu um curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado para formação de professores dos 147 municípios pólos de redes municipais das cinco regiões do Brasil. O curso contou com o apoio do Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, e formou mais de mil professores na modalidade à distância. O referido curso se iniciou com uma formação presencial para os tutores da cada município pólo cujo objetivo era a fundamentação deles com o conteúdo e a metodologia, bem como a familiarização com o material (livros, vídeos, dentre outros) elaborado para este fim. A formação aborda o atendimento educacional especializado voltado para a deficiência mental, pessoa com surdez, deficiência física e deficiência visual.

A formação a distância possibilitou

experienciar outro modo de exercer a docência que diferia do presencial. Inicialmente, trabalhar com o Ensino a Distância parecia uma realidade distante. Avaliávamos que a relação mediada pelo computador poderia interferir no movimento contínuo de interação entre os participantes do curso. Interrogávamos-nos como interagir com pessoas tão distantes, cuja voz era a palavra escrita. De modo surpreendente o contato com essas vozes escritas possibilitou uma sensação de proximidade acrescentada pela riqueza de entrar em contato com o movimento dialógico das turmas de professores alunos do curso. A navegação pelo computador foi mediada por uma nova compreensão sobre o atendimento do aluno em situação de deficiência. A proposta conceitual do curso convidava os participantes a romperem com muitas de suas concepções sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. A maioria dessas concepções residia na crença de que apenas alguns alunos se beneficiavam da escola comum e, portanto, teriam capacidade de aprender. As atividades realizadas durante a formação organizadas no formato de estudo de caso provocavam conflitos importantes, visto que algumas turmas ainda centravam suas discussões na necessidade de definir a deficiência, de conhecer o diagnóstico ou de priorizar o atendimento clínico como possibilidade de dar respostas às necessidades educacionais do aluno com deficiência. Essas ocorrências provocaram a necessidade de uma intervenção constante no sentido de esclarecer os propósitos desse novo modelo de atendimento educacional, que prioriza a eliminação de barreiras as quais impedem o aluno de se apropriar dos conhecimentos escolares.

As crescentes solicitações de formação apresentadas por inúmeros municípios brasileiros demandaram a reedição do curso em Atendimento

Educacional Especializado para o ano 2008. Esta nova versão do curso contemplou o aprimoramento da metodologia de trabalho a partir das dificuldades identificadas em 2007. O estudo de caso, fundado na aprendizagem colaborativa em rede com base em situações do cotidiano escolar, foi priorizado como opção metodológica pela riqueza de possibilidades de interlocução entre os participantes do curso. Este novo formato do curso, sem dúvida, favoreceu uma maior implicação dos professores alunos do curso, na identificação das reais dificuldades de seus alunos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de inserção e interação no contexto da escola comum, sendo esta a principal razão que mobiliza a oferta do atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino.

## **Referências**

- FERRETTI, R. P. Cognitive, social, and contextual determinants of strategie production: comments on Bray et al. (1994). *American Journal on Mental Retardation*, 1994, p. 32-43.
- FIGUEIREDO, R. V. El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.
- FIGUEIREDO, R. V. A emergência de estratégias de leitura em crianças com deficiência mental. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq, 2003.
- INHOLDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 2ième édition augmentée. Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.
- PAOUR, J. L. Retard mental et aides cognitives. In CAVERNI, J. P.; BASTIEN, C., MENDELSON, P., THIBERGHEN, G. (Éds), *Psychologie cognitive: Modèles et méthodes*. Grenoble: Les presses de l'Université de Grenoble, 1988, pp. 191-216.
- SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva na sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES, Edição 24 - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p. 51-65.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM SURDEZ - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONSTRUÇÃO

Mirlene Ferreira Macedo Damázio<sup>1</sup>

Josimário de Paulo Ferreira<sup>2</sup>

### Resumo

Apresentamos neste texto reflexões sobre a educação escolar de alunos com surdez, rompendo com o embate entre os gestualista e os oralistas, e interpretando, à luz do pensamento pós-moderno, a pessoa com surdez, como ser humano descentrado, em que os processos perceptivos, lingüísticos e cognitivos poderão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-os seres humanos capazes, produtivos e constituídos de várias linguagens, com potencialidade para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos. Isso nos faz pensar na

pessoa com surdez não reduzida ao chamado mundo surdo, mas como ser biopessoa com surdezicosocial, cognitivo, cultural. Neste contexto, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com o serviço complementar do Atendimento Educacional Especializado na escola/classe comum, oferece novas possibilidades para as pessoas com surdez, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas de comunicação e instrução.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Pessoa com surdez; Atendimento Educacional Especializado.

<sup>1</sup>Pedagoga, Doutora em Educação pela Unicamp/SP e professora pesquisadora da Fundação Conviver para Ser - Uberlândia/MG.

<sup>2</sup>Professor, Mestre em Lingüística pela UFU/MG e professor do Centro Universitário do Triângulo- Uberlândia/MG.



## Abstract

We present in this text some reflections on the school education of deaf students, trying to break up the existing resistance between gestural and oral followers, and interpret the deaf person in the light of a post-modern thought, as a non-centered human being, who is able to have his/her own perceptive, linguistic and cognitive processes, which can be stimulated and developed. That will help them to be productive human beings who are able to acquire a number of languages, and develop not only the visual-gestural processes, but also learn how to read and write languages. We understand the deaf person is not re-

duced to the so-called deaf world; instead he/she is a bio-deaf person whose social, cognitive and cultural being. In this context, Special Education in the inclusive perspective, along with the complementary service of the Specialized Educational Assistance in the regular school/classroom, offer new possibilities for deaf people, having Libras and written Portuguese Languages instruction and communication languages.

Key words: Inclusive education; Deaf person; Specialized Educational Assistance.

## Introdução

Aproximadamente há dois séculos, existe um embate político e epistemológico entre os gestualistas e os oralistas, que tem ocupado lugar de destaque nas discussões e ações desenvolvidas em prol da educação das pessoas com surdez, responsabilizando o sucesso ou o fracasso escolar com base na adoção de uma ou de outra concepção com suas práticas pedagógicas específicas. Enquanto as discussões ficam centradas na aceitação de uma língua ou de outra, as pessoas com surdez não têm o seu potencial individual e coletivo desenvolvido, ficam secundarizadas e descontextualizadas das relações sociais das quais fazem parte, sendo relegadas a uma condição excludente ou a uma minoria.

Sabemos que a nova política de educação no Brasil vem tecendo fios direcionais que possibilitam superar uma visão centrada de homem, sociedade, cultura e linguagem de forma fragmentária, certamente, não só neste momento histórico como um modismo, mas que se consolidará numa perspectiva de inclusão de todos, com especial destaque para as pessoas com deficiência. Neste ponto, uma nova política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, principalmente para pessoas com surdez, tem se tor-

nado promissora no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais. Porém, por mais que as políticas estejam já definidas, muitas questões e desafios ainda estão para ser discutidos, muitas propostas, principalmente no espaço escolar, precisam ser revistas e algumas tomadas de posição e bases epistemológicas precisam ficar mais claras, para que, realmente, as práticas de ensino e aprendizagem na escola comum pública e também privada apresentem caminhos consistentes e produtivos para a educação de pessoas com surdez.

Nesse sentido, sob a força do que se constitui como paradigma inclusivo, não legitimamos os estudos e trabalhos que têm defendido os marcadores identitários dos surdos: cultura surda, identidade surda, línguas surdas e sujeito surdo, tendo, do outro lado, os seus oponentes: os ouvintes dominadores. Acreditamos na nova Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, e não coadunamos com essas concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois, antes de tudo, por mais diferentes que nós humanos sejamos, sempre nos igualamos na convivência, na experiência, nas relações, enfim, nas interações, por sermos humanos.

Enfim, refutamos essas propostas que estão na contramão da perspecti-

va inclusiva, por provocar dicotomizações que separam as pessoas com surdez das pessoas ouvintes, negligenciando o potencial e a capacidade notórias e visíveis que elas possuem; e rompemos com o embate gestualistas e oralistas, pois ele prejudica o desenvolvimento dessas pessoas na instituição escolar, quando canaliza a atenção dos profissionais da escola para o problema de língua em si. A educação das pessoas com surdez não pode continuar sendo centrada nessa ou naquela língua, como ficou até agora, mas deve levar-nos a compreender que o foco do fracasso escolar não está só nessa questão, mas também na qualidade e na eficiência das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e interação amplo, possibilitando que as línguas tenham o seu lugar de destaque, mas que não sejam o centro de tudo o que acontece nesse processo. Aí, deve-se discutir a presença obrigatória de quem age, produz sentido e interage: a pessoa com surdez.

Nossa intenção é interpretar a pessoa com surdez, à luz do pensamento pós-moderno, como ser humano descentrado, por acreditar no corpo biológico, não em uma parte com a deficiência; daí, termos certeza de que os processos perceptivos, lingüísticos e cognitivos das pessoas com surdez

deverão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-as sujeitos capazes, produtivos e constituídos de várias linguagens, com potencialidade para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar. Isso nos faz pensar num sujeito com surdez não reduzido ao chamado mundo surdo, com a identidade e a cultura surda, mas numa pessoa com potencial a ser estimulado e desenvolvido nos aspectos cognitivos, culturais, sociais e lingüísticos, pois a concepção de pessoa com surdez descentrada se caracteriza pela diferença, que, sob a força de divisões e antagonismos, leva a pessoa a ser deslocada e a assumir diferentes posições e identidades, Hall (2006). É nesse sentido de descentramento identitário que concebemos a pessoa com surdez como ser biopessoa com surdezicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos.

Assim, torna-se difícil e complexo marcarmos e estabelecermos fronteiras bem delineadas entre os vários contextos sociais e de vida, para limitar ou delimitar onde começam e terminam as culturas ali existentes. Enfim, pensar e construir uma prática pedagógica que se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez, na escola, é fazer com que essa instituição esteja imersa nesse emaranhado de redes sociais, culturais e de saberes. É claro que se devem considerar os contornos dessas redes, não com a nitidez das fronteiras territoriais de culturas e identidades, mas como contornos que nos permitam ver as pessoas em suas singularidades e diferenças, cujos contextos reais precisam ser respeitados. Contudo, precisamos nos afastar de idéias de unanimidade, de obviedade, de fragmentação, pois mergulhar na reali-

dade é saber que estamos sempre incompletos, indefinidos, por sermos complexus, Morin (2001), e isso nos coloca na perspectiva do outro, cujos fios tecem infinitos sentidos em redes de conhecimento nas quais sempre o ser humano, em especial, a pessoa com surdez, estará enredada.

Rompemos com o paradigma da dicotomização entre oralistas e gestualistas, e colocamos em cena a pessoa com surdez na concepção pós-moderna, como a caracterizamos anteriormente, vemos que a tendência bilíngüe se torna um território que desterritorializa a clausura dessa pessoa, sob a ótica multicultural. Porém, ao pensar a abordagem bilíngüe para a educação lingüística da pessoa com surdez, deslocamos o lugar especificamente lingüístico e a tratamos com outros contornos: a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, ensinadas no âmbito escolar, devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual, interacional e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica.

Para que isso ocorra, sob a força da ressignificação da pessoa com surdez, da tendência bilíngüe e da educação, não discutimos o bilingüismo com olhar fronteiriço ou territorializado, segundo o que a literatura (principalmente a estrangeira) tem produzido. Para nós, a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, mas usuária de um sistema lingüístico com características e status próprios, no qual cognitivamente se organiza e estrutura o pensamento e a linguagem nos processos de mediação simbólica, na relação da linguagem/pensamento/realidade e práxis social.

Assim, nesse processo de ressignificação da educação de pessoas com surdez, sob a ótica bilíngüe, percebemos que muitas questões se colocam, tais como: que a proficiência em duas línguas ainda parece uma ilusão, pois

ainda se pensa na subordinação de uma língua a outra; há uma visão educacional priorizando a língua de sinais; prega-se uma hierarquia nos usos da língua, como se pudesse ser definido a priori; o bilingüismo, muitas vezes, dá lugar ao bimodalismo; não se leva em conta a abordagem bilíngüe, considerando as pessoas em seus graus de surdez, a pessoa com implante coclear, os filhos de pais com surdez, os filhos de pais sem surdez; a formação de professores bilíngües; os processos de gestualizar, sinalizar, articular, oralizar, ler e escrever na aquisição e desenvolvimento das línguas. Há muitos estudos e pesquisas a serem realizados, há também, muitas questões e pouquíssimas respostas, mas que poderão ser revistas, retomadas, pesquisadas e estudadas sob o paradigma do sujeito pós-moderno. É importante frisar que a perspectiva inclusiva rompe fronteiras, territórios, quebra preconceitos e procura dar ao ser humano com surdez, amplas possibilidades sociais e educacionais.

Por isso, é necessário discutir que, mais do que uma língua, as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade perceptivo-cognitiva. Obviamente, precisam como as demais, de uma escola que explore suas capacidades, em todos os sentidos. Se só a posse de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da língua de sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa. O ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, uma vez que não lhe ofereça condições para que se estabeleçam mediações simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimen-

to do pensamento, da linguagem e da produção de sentidos.

Diante do exposto, legitimamos a abordagem bilingüe e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais do Decreto 5.626 de 5 de dezembro de 2005, que determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Compreendemos que o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema da qualidade das práticas pedagógicas e não um problema somente focado nessa ou naquela língua, ou mesmo numa diferença cultural, envolvendo outra cultura, uma comunidade com identidades surdas próprias. Por isso, como já expusemos acima, fala-se muito da diferença surda e pouco do potencial desse ser humano; as pessoas com surdez desejam ser guetificadas, excluídas da inclusão, em nome de uma etnia diferente? Quem não ouve, não tem deficiência e, sim, uma diferença cultural? Eles são realmente de uma etnia diferente? Acreditamos já ter salientado anteriormente a interpretação que damos a esses aspectos abordados, pois a deficiência da pessoa com surdez a limita num aspecto sensorial, mas há possibilidades em outros.

Em um contexto de rupturas com essa visão segregacionista e de embates entre gestualista e oralistas, assinálamos que esse não é o caminho definido pelas políticas públicas educacionais brasileira, quando legítima a perspectiva inclusiva numa abordagem bilingüe para a educação das pessoas com surdez. A ruptura com o mundo ouvinte não marcará ou respeitará a diferença da pessoa com surdez, ou

mesmo lhe retirará a deficiência, que é determinada pelo biológico, mas a falta de audição não a impede de desenvolver as possibilidades de significações e definições na sociedade do conhecimento, uma vez que a demarcação do território ouvinte ou surdo não é algo real e concreto, pois as relações políticas e sociais envolvem todo e qualquer ser humano, independente de sua deficiência ou não. Esse ser humano precisa ser trabalhado no espaço escolar como um ser que possui uma deficiência, e que essa deficiência provoca uma diferença, que deve ser reconhecida e respeitada, mas não podemos justificar o fracasso nessa questão, em virtude de cairmos na cilada da diferença, segundo Pierucci (1999).

A atenção deve estar centrada, primeiramente, no potencial natural que esses seres humanos têm, independente de deficiência, diferença. Nessas pessoas, se lhes forem criados ambientes propícios para desenvolverem o seu potencial, outras questões serão secundarizadas. Em segundo lugar, o foco deve ser a transformação da escola e das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas, pois compreendemos o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar. Mas ele pode ter dificuldade consigo mesmo e com os que o rodeiam. Sob a égide do processo filogenético do desenvolvimento humano, o homem reflete o ser homo, coletivo, semelhante a todos os outros da sua espécie. Paralelamente, sob a visão ontogenética, ele se mostra singular, único e idiossincrático.

Nesse contexto de compreensão é que legitimamos a construção do Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez, instituído por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que disponibiliza serviços e re-

ursos. Esse atendimento tem como função organizar o trabalho complementar com vistas à autonomia e à independência social, afetiva, cognitiva e lingüística da pessoa com surdez na escola e fora dela.

## **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez**

O atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades desse ser humano, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. As diferenças desses alunos serão respeitadas, considerando a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito de uma educação bilingüe, em que Libras e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O atendimento educacional especializado para pessoas com surdez deve ser visto como construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processem como instrumento de interlocução e de diálogo. Pensamos no atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, na perspectiva de que tudo se liga a tudo e que o ato de um professor transformar sua prática pedagógica, conectando teoria e prática, a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, numa visão complementar, sustenta-se a base do fazer pedagógico desse atendimento.

Dessa forma, o atendimento edu-

cacional especializado para a pessoa com surdez precisa ser pensado em redes interligadas, sem hierarquização de conteúdos, sem dicotomizações, reducionismos; mas com uma ação conectada entre o pensar e o fazer pedagógico. Com isso, certamente, o ambiente de aprender a aprender será adequado e sustentará que o professor e o aluno com surdez interajam com a sala de aula comum, produzam, pela mediação pela compreensão dos conhecimentos, a partir, de novas práticas metodológicas, com suas estratégias e recursos de ensino. Dessa forma, as práticas metodológicas do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, sob a ótica do pensar inclusivo, quer a conjunção, em que as partes e o todo estejam numa simbiose.

Para realizar essa simbiose, adotamos a Pedagogia Contextual Relacional. O sentido dessa pedagogia encontra-se em formar o ser humano, com base em contextos significativos, em que se procura desenvolvê-lo em todos os aspectos possíveis, tais como: na vontade, na inteligência, no conhecimento e em idéias sociais, despertando-o nas suas qualidades e estabelecendo um movimento relacional sadio entre o ser e o meio ambiente, descartando tudo que é inútil, sem valor real para a vida (DAMÁZIO, 2005). Nesse sentido, o cotidiano adquire significado, quando se levam em conta todas as vivências contextuais relacionais que o ser humano em evolução experimenta. Nesse contexto, o aluno com surdez se sentirá situado e compreenderá com mais facilidade os conteúdos em estudo.

De acordo com esses preceitos, essa ação pedagógica entre o conhecedor, o conhecimento e o conhecido, não fica restrita ao conhecimento do mundo físico, dos objetos no plano concreto. Ela também se realiza por meio de exercícios reflexivos, intuitivos e abstratos, baseados na complexida-

de do fenômeno inter e intra humanos e no meio vivencial, de forma processual, e exige muita investigação e atos educativos ligados à necessidade do aluno com surdez, por meio de sistemas complexos que são auto-organizados. Nesse conjunto, esse aluno é trabalhado a partir da compreensão do ciclo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando os campos pedagógicos e lingüístico das duas línguas no atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez.

Para efetivar o cotidiano escolar do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, aplicamos a metodologia vivencial, que leva o aluno a aprender a aprender. Essa metodologia é compreendida como um caminho percorrido pelo professor, para favorecer as condições essenciais de aprendizagem do aluno com surdez, numa abordagem bilíngüe. Nesse sentido, o professor do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, na condição de auto-

ridade, para gestar e com responsabilidade para construir o ambiente de aprendizagem para esse aluno, busca os métodos, escolhendo os melhores procedimentos e recursos para operacionalização da aula especializada.

Assim, o professor, por meio dessa metodologia, adota os seguintes princípios básicos para o ato de aprender a aprender: o aluno com surdez pensa, questiona e levanta idéias sobre todas as coisas; ao levantar idéia, entra em conflito com os esquemas anteriores; ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado; ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo a aprendizagem significativa; ao apreender o saber, a pessoa com surdez realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida. A seguir, expomos a síntese esquemática da metodologia vivencial.

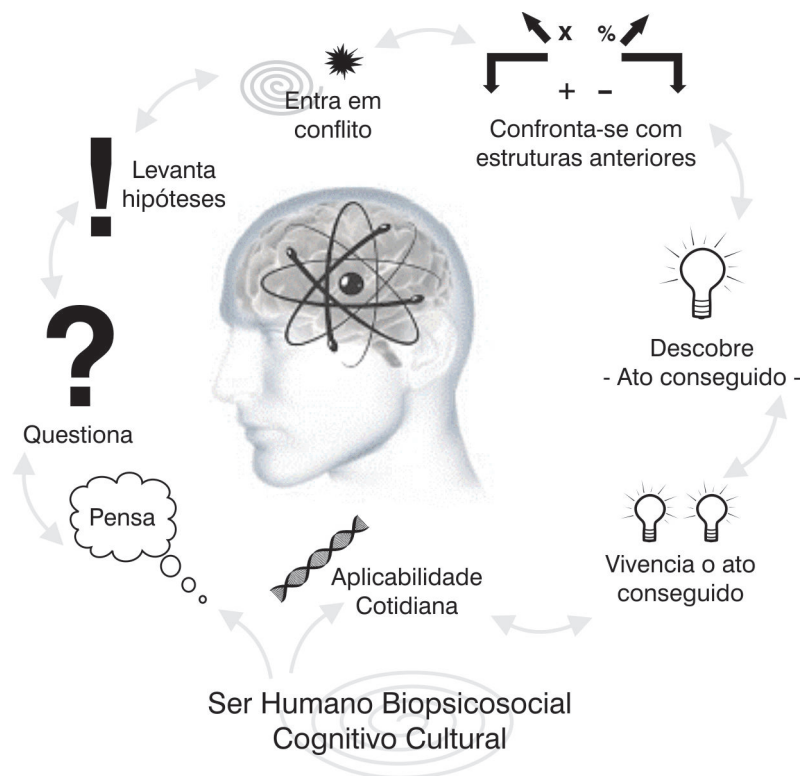


Fig. 1 - Síntese esquemática da metodologia vivencial.

Na condição de seres de linguagens, de relações, de movimentos e de expressões no mundo em constante transformação, procuramos desenvolver, nos alunos com surdez, a língua e a linguagem, o pensamento, as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos humanos, assegurando uma formação ampla, dimensionada e conectada com os tempos atuais. A prática pedagógica do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, e organizada por meio de contextos,

está alicerçada nas representações sociais e nos legados culturais e científicos da humanidade, representados em epistemes.

Os contextos são definidos e escolhidos, observando a significância, a representatividade conceitual e a obrigatoriedade do programa curricular oficial. Esses contextos enriquecem o ambiente de ensino, no qual tudo que acontecer no decorrer do processo do ato educativo terá sintonia e provocará a possibilidade de conectar e relacionar todos os saberes,

buscando o avanço conceitual do aluno com surdez. Para o planejamento dos contextos, o professor do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez realiza pesquisas bibliográficas e elabora a tessitura epistêmica do assunto, seguida do quadro sinóptico, envolvendo: contexto identitário, conceitualizações, áreas dos saberes científicos, conteúdos curriculares, significantes e significados identitário e as habilidades, demarcando o planejamento básico do atendimento.

### Exemplo de um quadro sinóptico do planejamento básico do contexto e do conteúdo de um momento do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez

Contexto identitário do ambiente de aprendizagem	Conceitualizações do contexto identitário do ambiente de aprendizagem	Áreas dos saberes científicos	Conteúdos curriculares deste contexto identitário	Significantes e significados deste contexto identitário	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>● O Egito Antigo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nacionalidade</li> <li>● Sociedade</li> <li>● Historicidade</li> <li>● Cultura</li> <li>● Valores humanos</li> <li>● Relações sociais</li> <li>● Preconceito</li> <li>● Tecnologia</li> <li>● Linguagem</li> <li>● Criticidade</li> <li>● Literatura</li> <li>● Textualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Saberes da geopolítica e ecologia</li> <li>● Valores éticos e estéticos</li> <li>● Criatividade</li> <li>● Comunicação e expressão</li> <li>● Relações inter e intrapessoais</li> <li>● Saberes históricos culturais e sociais</li> <li>● Conhecimentos físicos, químicos e matemáticos</li> <li>● Movimento corpo e mente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Morfologia da Língua Portuguesa</li> <li>● Leitura de textos</li> <li>● Escrita de textos</li> <li>● Sistema de numeração romano</li> <li>● Sistema de numeração decimal</li> <li>● Operações matemáticas</li> <li>● Sólidos geométricos</li> <li>● Unidades de medidas - metro</li> <li>● Universo e movimento do sistema solar</li> <li>● Localização geográfica</li> <li>● O passado, o presente</li> <li>● A água na terra</li> <li>● Valores Humanos: ação correta, paz, verdade, não violência e amor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Civilização</li> <li>● Mitos</li> <li>● Mentalidade</li> <li>● Faraó</li> <li>● Monarca</li> <li>● Pergaminho</li> <li>● Papiros</li> <li>● Decomposição</li> <li>● Sacerdotes</li> <li>● Astrologia</li> <li>● Babilônico</li> <li>● Eclipses com surdez</li> <li>● Zodíacos</li> <li>● Presságios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler</li> <li>● Escrever</li> <li>● Falar</li> <li>● Dialogar</li> <li>● Relacionar</li> <li>● Expressar</li> <li>● Experimentar</li> <li>● Compreender</li> <li>● Conectar saberes</li> <li>● Competir</li> <li>● Intertextualizar</li> <li>● Extrapolar</li> <li>● Analisar</li> <li>● Sintetizar</li> <li>● Avaliar</li> <li>● Compor</li> <li>● Decompor</li> <li>● Criar</li> <li>● Inventar</li> <li>● Reinventar</li> <li>● Transformar</li> </ul>

Tabela 1 - Quadro sinóptico do planejamento básico do contexto e do conteúdo de um momento do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez

No decorrer do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, os alunos fazem perguntas, analisam, criticam, fazem analogias, associações diversas entre o que sabem e os novos conhecimentos em estudos. Os professores nesse atendimento, registram o desenvolvimento que o aluno apresenta, o atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez contribui com a interação e a comunicação entre o professor, os colegas e o aluno com surdez na sala de aula comum, em virtude de já ter construído de forma complementar os vários saberes que a classe comum não oferece, garantindo, efetivamente, a participação do aluno com surdez na dinâmica da sala de aula comum.

Dessa forma, o atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez respeita princípios pedagógicos essenciais, que garantem o acesso às duas línguas para o atendimento do aluno com surdez, mediante uma organização didática e metodológica do fazer aula especializada, sob a autoridade técnica, humana e política do professor como responsável pela mediação entre o conhecimento, o conhecedor e o conhecido num ambiente de aprendizagem processual dialógico, no qual se devem oferecer possibilidades infinitas para que ocorra a problematização, a experimentação, a experimentação, a demonstração e as trocas circunstanciais, promovendo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e lingüístico do aluno com surdez.

Assim sendo, a organização didática do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez é idealizada mediante a formação do professor e do diagnóstico inicial do aluno com surdez. Em seguida, o professor elabora o plano atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, envolvendo três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em

Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa escrita; e o atendimento educacional especializado para o ensino de Libras. Este plano de atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez deve respeitar o ambiente comunicacional das duas línguas e a participação ativa e interativa dos alunos com surdez, assegurando uma aprendizagem efetiva.

Para assegurarmos a aprendizagem significativa em prol das pessoas com surdez na escola comum, precisamos romper com os vários empecilhos, que, segundo Damázio (2005), impedem o desenvolvimento e provocam a repetência e a evasão, ocasionando o fracasso escolar. Esses empecilhos envolvem as práticas da filosofia integracionista com roupagem de inclusiva, tais como:

- Exigência do aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno com surdez no mesmo tempo e ritmo que os ouvintes;
- Conteúdos ministrados em língua oral ou só por meio da interpretação de Libras em sala de aula comum, o que não garante o efetivo desenvolvimento e aprendizagem;
- Intérprete de Libras fixo na classe comum, estabelecendo total dependência do aluno com surdez;
- Sala de recursos multifuncionais no contra turno com a finalidade de reforço e apoio;
- Sala de recursos multifuncionais com trabalho substitutivo ao da sala de aula comum;
- Aprender Libras para ensinar Língua Portuguesa;
- não estabelecimento de ambientes lingüísticos adequados ao aprendizado das duas línguas;
- Intérprete de Libras assumindo o papel do professor do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez e do professor da sala de aula comum;
- Sala de aula comum com a presença do instrutor de Libras, como se es-

te profissional fosse professor de conteúdo curricular, sendo que ele não habilitado para tal função;

- O professor da sala de aula comum, ao desenvolver os conteúdos, sinaliza os vários textos, e informa que usa e sabe Libras, provocando problemas sérios na aprendizagem das duas línguas pela pessoa com surdez, quando legítima o bimodalismo e/ou português sinalizado;
- Professor da classe comum sendo exigido a cumprir o papel do professor do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, provocando revolta entre os professores e a negação do acesso e permanência desses alunos no ambiente educacional da escola e na sala de aula comum;
- professor do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, sem qualificação para atuar no ensino das duas línguas;
- sala de aula somente de alunos com surdez na escola comum, com a presença fixa do intérprete, do instrutor e do professor regente, causando um caos pedagógico e no desenvolvimento desses alunos;
- uso exclusivo da Libras no cotidiano do trabalho escolar, negando o direito de aprender o português escrito.

Assim, para rompermos com essa confusão nas práticas pedagógicas e nas ações e funções dos profissionais que atuam em prol da educação desses alunos, apresentamos de forma didática o trabalho do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, segundo Damázio (2005:69-123), envolvendo os três momentos didático-pedagógicos, que são:

- Atendimento Educacional Especializado em Libras;
- Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa;
- Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras.

## **O Atendimento Educacional Especializado em Libras**

Esse atendimento do atendimento educacional especializado em Libras ocorre diariamente, em horário contrário aos das salas de aula comum. Nesse atendimento, o professor acompanha o planejamento da escola de acordo com a série ou ciclo que o aluno está cursando. A organização didática do espaço de ensino deve ser rica em imagens visuais e de todos os tipos de referências que possam colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares. Os professores utilizam imagens visuais e, quando o conceito é muito abstrato, recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar sempre presentes e expostos no ambiente da sala. As idéias dos conteúdos curriculares em Libras devem ser ministrados antecipadamente ao trabalho da sala de aula comum, garantindo uma melhor associação dos conceitos nas duas línguas.

## **Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa - Escrita**

Estudos e pesquisas têm nos levado, nos últimos dez anos, sob várias vertentes lingüísticas, a reflexões sobre a língua e as propostas de ensino do Português para pessoas com surdez, ora com foco na aquisição da língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita, comparando a língua das pessoas com surdez com a dos ouvintes; ora com foco em análises de dados, especialmente em estudo de casos de crianças, jovens ou adultos com surdez que tenham ou não adqui-

rido e desenvolvido a Libras e sua relação com a aquisição e o desenvolvimento da Língua Portuguesa, principalmente em sua modalidade escrita: leitura e produção de texto. Nesses trabalhos, estudiosos e pesquisadores têm desvendado vários problemas lingüísticos das pessoas com surdez: desde fracassos em codificar e decodificar textos curtos em português, em seus aspectos formais, até textos mais complexos, com falta de densidade científica, coerência e coesão.

Há também inúmeras propostas de educação lingüística da pessoa com surdez com destaque: para o ensino de Português, condicionado à aprendizagem de Libras - esta como primeira língua; aquela como segunda língua; ou a discussão polêmica entre língua e identidade e cultura surda; ou língua do surdo versus língua do ouvinte; ou Língua portuguesa como língua estrangeira na aquisição pelas pessoas com surdez; ou aprendizagem do Português como interlíngua pela pessoa com surdez (como se fosse a pessoa com surdez um estrangeiro ou estrangeiro na língua de seu país); enfim, essas propostas adotam diferentes teorias: estruturalismo, gerativismo, pessoa com surdez/cognitiva e pessoa com surdez/lingüística; porém nota-se um turbilhão de idéias e fundamentos teóricos, às vezes, em alguns pesquisadores com a presença de certo ecletismo teórico, notadamente em termos de conceber e aplicar conceitos de língua e de linguagem, com a intenção talvez, de atualizar as pesquisas sobre surdez e linguagem em sua maior parte, do que realmente propor e elaborar, sob a luz de uma fundamentação teórica mais clara e objetiva, uma metodologia e uma práxis didático-pedagógica para a educação lingüística da pessoa com surdez.

Trazemos, aqui, uma proposta didático-pedagógica e metodológica

para se ensinar português escrito (doravante PE) para a pessoa com surdez. Acreditamos no ensino de português como produtivo para as pessoas com surdez, numa perspectiva inclusiva, e concebendo língua e linguagem como processo de interação e uso nas práticas sociais. Por isso, defendemos que o espaço escolar constituiu-se como o lugar-base onde podem inserir-se as pessoas com surdez para aquisição e desenvolvimento da modalidade de língua portuguesa escrita em suas várias formas e adequação do uso, sobretudo por essa língua ser conteúdo do ensino regular, das séries/ciclos iniciais ao ensino superior, e por ser direito dos cidadãos com surdez constituírem-se como sujeitos letrados numa segunda língua, em seus vários níveis de desenvolvimento. E a língua portuguesa escrita pode ser um dos eficazes instrumentos para sua constituição como sujeito/cidadão, visto que nela se concentra o poder discursivo de expressão formal de sentidos, com ela é possível estabelecer as interações verbais entre o eu e o outro e dela se apropriam todos os que buscam e produzem conhecimentos científicos, os saberes e os bens culturais a que demos direito de acesso. Diante do exposto, exemplificaremos, a seguir, a base epistemológica que defendemos para o atendimento educacional especializado para o ensino do PE, quanto ao ato de ler, escrever e aprender a gramática de uso pelas pessoas com surdez.

## **Ato de ler ao se ensinar o português escrito para pessoas com surdez no atendimento educacional especializado**

Numa visão de leitura e ato de ler, propomos o ato de ler como ato de linguagem que se constitui num movimento de conexão entre o todo e as

partes do que se pressupõe como texto - tecido, tessitura de palavra, arranjos sonoros, jogos imagísticos, seja escrito, seja gestual-visual pelo qual se escreve, percebe, sente, vê o mundo. Assim, conforme diz Martins (1982), ler é - além da atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui - a relação que o leitor estabelece com a própria experiência, por meio do texto. Assim, envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais. Há, portanto, diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo. A crise da leitura abarca, hoje, muitos letrados, incapazes de ler a própria realidade no mundo. Ler não é dizer o já dito, mas falar do outro sentido; é impossível uma leitura do consenso, uniforme, pois no conflito das interpretações se revela a diversidade rica de um texto e, através dele, a da realidade.

Nesse sentido, a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, em que há um movimento de ir-e-vir constante do sujeito com surdez, que estimula seus mecanismos perceptivos indo do todo para as partes e vice-versa, num processo de contextualização, descontextualização e recontextualização. Enfim, para mostrar os movimentos de todo e partes no processo de ler, que aqui estamos construindo, ressaltamos algumas estratégias que julgamos muito importantes para os atos de interpretar e compreender que desenvolvemos na prática escolar: o processo de interpretação, como linguagem e sistemas semióticos, depende de informatividade; interpretar está ligado a fazer pressuposição; ler com implícito; inferências; e intertextualidade.

## **Ato de escrever (produção de textos) no ensino do português escrito para a pessoa com surdez no**

## **atendimento educacional especializado**

Para nós, que vivemos em uma sociedade complexa, o ato de escrever nos é um fenômeno inerente, pois somos requisitados cotidianamente a produzir sentidos escritos, uma vez que os sujeitos históricos que vivem em um mundo letrado têm necessidades de ler e escrever em práticas sociais instrumentalizadas por esses atos. Assim, para propor atividades de escrita, devemos partir da concepção de texto como forma tecida de palavra, enfim, do léxico de uma língua natural como o português, instrumento que leva o sujeito a escrever sobre um determinado assunto, traz, em sua etimologia, proveniente do latim, a idéia de *textum*, com o significado de tecido, entrelaçamento. Isso garante ao texto o seu caráter de coisa tecida, entrelaçada de palavras, idéias, concepções, princípios postos em unidades - como um todo tecido - e suas partes interconectadas, formando um todo em sua textura ou tecitura, como uma rede de relações, articulações, conexões, com coerência, coesão.

Permitir que as pessoas com surdez se apropriem dos atos de produção de textos em quaisquer sistemas semióticos, especialmente dos sistemas lingüísticos - em sua modalidade escrita - é torná-las competentes em seus discursos, dar-lhes oportunidades de interações nas práticas escritas da língua oficial, torná-las sujeito de saber e poder, com criatividade e arte. Essas habilidades somente poderão ser garantidas, se as pessoas com surdez tiverem domínio da diversidade textual circulante em nossas práticas sociais. Para que isso ocorra, a educação escolar deve permitir que as pessoas com surdez se apropriem desses tipos e, mais especificamente, dos gêneros discursivos em processos de produção de leitura e de escrita, tornando-as, essencialmente, pes-

soas com competência discursiva, pois, em práticas discursivas, nas interações verbais (escritas) concretas, poderão estabelecer dialogia e constituir-se sujeitos de seus lugares sociais, expressar-se ao outro e, também, constituir a si mesmo a partir desse outro, conforme nos esclarece a concepção Bakhtiniana. E a apropriação dos gêneros e tipos de textos/discursos torna-se um ingrediente essencial por meio do qual haja prática do uso e reflexão da gramática do PE por pessoas com surdez.

## **Gramática de Uso - reflexão sobre a língua - no ensino do português escrito para pessoa com surdez no atendimento educacional especializado**

Ao se ensinar português escrito para as pessoas com surdez, deve-se conceber que o processo de letramento requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua em várias práticas sociais de interação verbal e discursiva, principalmente da escrita. Isso demanda que as atividades propostas de reflexão sobre a língua precisam voltar-se para a observação e a análise da língua em uso, quanto ao seu conhecimento, estrutura, sistema lingüístico, funcionamento e variações em contextos de prática e uso, seja nos processos de leitura do escrito e da produção do escrito. Porém o domínio da gramática normativa não se sustenta por si somente, pois há um processo prático de produção de vários gêneros textuais e gêneros discursivos, com a intenção de permitir ao aluno ampliar sua competência e seu desempenho lingüísticos no uso de sua gramática internalizada e reflexiva. Isso se reflete nas atividades propostas como: atividades lingüísticas (a língua como es-



estrutura, organização e funcionamento) e epilingüísticas (a língua e seu uso em situações adequadas, em vários contextos de uso da modalidade padrão/oficial ou não-padrão).

Acreditamos que os processos teórico-metodológicos para o ensino e aprendizagem da pessoa com surdez do PE poderão consolidar-se da seguinte forma:

**a)** uma proposta didático-pedagógica que norteie um primeiro nível de ensino voltado para os processos iniciais de alfabetizar e letrar;

**b)** uma proposta didático-pedagógica para um segundo nível de ensino norteado aos processos intermediários de maior complexidade, em que os textos veiculados apresentarão estruturas, organização e funcionamento de razoáveis complexidades e promovam atos de ler, interpretar e escrever, segundo categorias mais elaboradas da língua padrão;

**c)** uma proposta didático-pedagógica de um terceiro nível, mais avançado, da apropriação da língua oficial escrita, em que o uso da língua esteja plenamente ao alcance da pessoa com surdez, que poderá produzir os processos de leitura e de escrita de gêneros textuais e discursivos em patamares de maior complexidade e elaboração, tornando-se sujeito de complexo nível de letramento.

Diante do exposto teórico-epistemológico para o ato de ler, escrever e a aprendizagem do uso gramatical pela pessoa com surdez, exemplificaremos, a seguir, como operacionalizar a prática pedagógica para esse atendimento educacional especializado para o ensino do PE.

## **Como se constitui o momento do atendimento educacional especializado para o ensino de português**

### **escrito para a pessoa com surdez?**

Esse atendimento constitui-se como um dos momentos didático pedagógico realizados em favor do desenvolvimento e da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelos alunos com surdez. Esse atendimento acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala de aula comum. Todo o ensino é desenvolvido por uma professora, preferencialmente, formada em Letras e que conheça os pressupostos lingüísticos e teóricos que norteiam o trabalho do ensino de português escrito para pessoas com surdez.

O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência lingüística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que elas sejam capazes de gerar seqüências lingüísticas. Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado para o ensino do PE é organizado didaticamente assegurando ao ambiente da aula especializada:

- amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, pelos quais possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação;
- presença de pistas escritas pré-estabelecidas pelo professor em concordância com os alunos, que possam ser utilizadas como canal de comunicação entre o aluno, o professor e a estrutura e funcionamento da língua.
- a não utilização de língua de sinais para ensinar o português, pois o uso da Libras em detrimento do ensino da Língua Portuguesa seria, antes de tudo, um equívoco teórico, visto que ambas são línguas distintas, com gramática e regras próprias que as justificam.

As aulas do atendimento educacional especializado para o ensino do PE são preparadas segundo o desenvolvimento e aprendizagem do aluno

com surdez. O professor do atendimento educacional especializado diagnostica e analisa o estágio de todo o desenvolvimento do aluno, em relação à Língua Portuguesa -leitura e escrita- procurando compreender em qual estágio esse aluno se encontra, no domínio da língua.

Nesse atendimento, o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura labial, leitura e escrita. Em resumo:

- O atendimento educacional especializado para o ensino de PE, o profissional precisa conhecer muito bem a organização e a estrutura dessa língua, bem como, as metodologias de ensino apropriadas;
- O uso de recursos escritos são vitais para a compreensão do PE, seguidos de uma exploração contextual do conteúdo em estudo;
- O atendimento educacional especializado para o ensino de PE, diariamente, assegura o respeito aos limites dessas pessoas na aquisição dessa língua;
- Para a aquisição de PE, é preciso que o professor estimule, permanentemente, o aluno, provocando-o a enfrentar esse desafio, considerado por eles como muito difícil;
- O atendimento em Língua Portuguesa escrita é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez nessa língua e na sala comum;
- A avaliação do desenvolvimento do PE deve ocorrer continuamente, para assegurar que se conheçam os avanços do aluno e redefinir o planejamento, em caso contrário.

## **O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS**

Numa visão e reconstrução histórica, as pessoas com surdez vêm vi-

vendo momentos diferenciados na sociedade moderna contemporânea. Com base nos paradigmas inclusivos, nos quais olhar para as diferenças humanas de todos os seres humanos dá-se a priori, as pessoas com surdez lutaram pelo reconhecimento da sua língua natural: a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). E nessa perspectiva, muitas ações, sob a égide legal e de legitimidade, vêm se tornando efetivas, evidenciando-se uma fase produtiva de pesquisas e estudos, na área lingüística e pedagógica, com objetivo de construir um lócus teórico de compreensão dessa língua e de seus usuários.

As línguas de sinais são línguas naturais e complexas, que se utilizam de um canal visual-espacial, de articulação das mãos, das expressões e do corpo, para estabelecer sua estrutura, nas dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos independentes dos sistemas orais, e que se apresentam numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. Como qualquer língua, também existem diferenças regionais, portanto, deve-se ter atenção as diversas variações.

Nos últimos anos, várias iniciativas foram criadas, no sentido de socializar essa língua, junto aos seus usuários e as pessoas ouvintes. Nesse contexto, como socializar essa língua entre os seus usuários? Como desenvolver ambientes e práticas pedagógicas eficientes que possam, efetivamente, favorecer o seu ensino para as pessoas com surdez, respeitando a singularidade e a naturalidade da língua, levando em consideração que essa língua não é a língua usual da sociedade?

Diante desses questionamentos e do direito de acesso ao aprendizado da língua de sinais desde a tenra idade, no ambiente escolar pela pes-

soa com surdez, o maior desafio das políticas públicas inclusivas nas escolas brasileiras é a construção desses ambientes propícios ao ensino dessa língua, com as metodologias de ensino adequadas, respeitando os ciclos do desenvolvimento e a naturalidade na sua aquisição. Para oferecer o aprendizado dessa língua de forma significativa, resguardando que seus usuários tenham a apropriação de maneira natural, é importante a presença de profissional com surdez, se possível, nesse ambiente. Esse trabalho tem sido executado por instrutores de Libras (preferencialmente, por profissionais com surdez) que têm a proficiência aplicada pelo MEC por meio da avaliação do Pró-Libras e, num futuro próximo, será ministrado por professores de Libras formados por cursos de Letras/Libras.

Como se constitui este momento do atendimento educacional especializado de Libras (doravante atendimento educacional especializado de Libras)?

Este atendimento constitui um momento didático-pedagógico para os alunos com surdez incluídos na escola comum. O atendimento inicia-se com a avaliação do aluno e ocorre de acordo com a necessidade, em horário contrário aos das aulas, na sala de aula comum. Esse trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de libras (preferencialmente, por profissionais com surdez), de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua de sinais.

A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar pre-

sentes na sala e respeitar as necessidades didático-pedagógicas para o ensino dessa língua. No decorrer do atendimento educacional especializado de Libras, os alunos interagem e vivenciam momentos singulares de diálogos e trocas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, rélias, materiais concretos, dentre outros.

Os professores atendimento educacional especializado de Libras fazem, permanentemente, avaliações para a verificação da aprendizagem dos alunos em relação à Libras. Para tanto, utilizam ficha de registro do desenvolvimento dos alunos, com os seguintes aspectos: uso de mímica; conhecimento dos sinais de Libras, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Estudam também, o grau de complexidade do domínio da língua, em específico, termos técnico científicos das várias ciências. É importante ressaltar que é observado e respeitado o ciclo de desenvolvimento em que a pessoa com surdez está, sua idade, sua série ou ciclo escolar.

Em resumo, o atendimento para a aprendizagem de Libras enriquece a aprendizagem dos alunos com surdez; esse atendimento exige uma organização metodológica e didática e especializada; o professor que ministra aulas de Libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino, não praticar o bimodalismo, ou seja, misturar a Libras e a Língua Portuguesa, que são duas línguas de estruturas lingüísticas diferentes; o professor com surdez, para o ensino de Libras, oferece aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte, porque o contato com crianças e jovens surdos com adultos surdos

favorece a naturalidade no processo de aquisição da língua; a avaliação processual do aprendizado por meio de Libras é importante para que se verifiquem, pontualmente, o desenvolvimento e a aprendizagem dessa língua pelo aluno com surdez; a qualidade dos recursos visuais é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo de libras; a organização do ambiente de aprendizagem e as explicações do professor de Libras propiciam uma compreensão do contexto da língua; o atendimento educacional especializado de Libras oferece ao aluno com surdez segurança e motivação, sendo, portanto, de extrema importância para a inclusão.

## Conclusão

Neste texto, tivemos o propósito de demonstrar a possibilidade de as pessoas com surdez estudarem na escola comum numa perspectiva inclusiva, com o atendimento educacional especializado oferecido como complementar a classe comum, visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem por meio de Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Concluimos, destacando o que segue:

- Refutamos as propostas que estão na contramão da perspectiva inclusiva, por provocar dicotomizações que separam as pessoas com surdez das pessoas ouvintes;
- Rompemos com o embate gestualistas e oralistas, pois ele prejudica o desenvolvimento dessas pessoas quando canaliza a atenção para o problema da língua em si.
- O problema e o fracasso na educação das pessoas com surdez não pode continuar sendo centrado nessa ou naquela língua, mas devemos compreender a qualidade e a eficiência das práticas pedagógicas aplicadas.
- A inclusão do aluno com surdez em

uma escola comum deve contar de forma sistemática com o atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez nos três momentos didático-pedagógicos, se necessário, conforme diagnóstico do aluno;

- O atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez adota a abordagem bilíngüe, de acordo com preceitos legais, no qual a Libras e a Língua Portuguesa, são línguas de instrução e comunicação;

- Embora a Língua de Sinais seja condição necessária para a escolarização das pessoas com surdez, não é suficiente, por si só, para resolver todos os problemas escolares desses alunos, assim como não é suficiente para que eles dêem prosseguimento aos seus estudos em todos os níveis de ensino;

- Negar às pessoas com surdez a possibilidade de estudar em uma escola comum, na perspectiva inclusiva, em nome de sua cultura, comunidade e língua, é um grande equívoco teórico educacional;

- O estudo sistemático de Libras e Língua Portuguesa escrita não só é complemento necessário ao bom desempenho escolar do aluno com surdez, como também é garantia da sua inclusão em escolas comuns;

- O atendimento educacional especializado em libras e o atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa escrita são momentos educacionais específicos, que não se configuram como um trabalho segregado e/ou substitutivo, mas, sim, em atendimentos necessários à inclusão escolar do aluno com surdez;

- O professor de atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa escrita deve, preferencialmente, ser formado em Letras;

- O professor de Língua Portuguesa escrita deve ser capacitado quanto às especificidades do ensino dessa língua para pessoas com surdez;

- O professor do atendimento educacional especializado de Libras deve es-

tar qualificado para o magistério e, preferencialmente, ser um profissional com surdez.

Enfim, nesse processo educativo de contatos humanos, a educação no atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez significa preparar para a individualidade e a coletividade, provocando um processo comunicacional-dialogal-global, buscando a superação da imanência, da imediatividade e buscando a transcendência do social, do cultural e do histórico-ideológico, com ruptura de fronteiras, e deflagrando uma sociedade mais solidária, fraterna e humana, em que os saberes não aprisionem o corpo e a mente ao poder, mas possam liberá-lo.

## Referências

BUENO, J. G. S. Diversidade, deficiência e educação. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 12, julho-dezembro, 1999, p. 3-12.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Revista Integração. Brasília: MEC. nº 23, Ano 13, 2001, p. 37-42.

BRASIL, Ministério da Educação. Língua Brasileira de Sinais. V.III. - (série Atualidades Pedagógicas, n.4). In: LUCINDA, F. B. et. Al (Org.). Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva. Campinas: Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005, p. 117.

\_\_\_\_\_. M. F. M. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005, p.108 - 121.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, M. H. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3 ed. Lisboa: Stória, 2001.

PIERUCCI, A. F. Cidades da Diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.



## SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS

### Espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado

Rosângela Machado

machado865@gmail.com / rosangela\_machado@hotmail.com

#### Resumo

O presente texto traz esclarecimentos e definições sobre a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado - AEE, visando orientações as redes públicas de ensino. São abordadas questões voltadas às salas de recursos multifuncionais como o espaço onde se realiza o AEE e é neste contexto que o texto aborda e clarifica seus objetivos. Tendo por base as ações da Secretaria

de Educação Especial do Ministério da Educação, o texto destaca a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em seu maior fundamento e princípio: o direito de toda criança à educação escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão escolar.

<sup>1</sup>Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990). Especialista em Educação Especial pela Universidade de Gunma/Japão (2001). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no período de 2001 a 2007. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - Leped/Unicamp. Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação no período 2008/2009. Atualmente é professora especializada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

## Abstract

The present text brings explanations and definitions about the multifunctional rooms and the specialized educational attendance, call "Atendimento Educacional Especializado" - AEE, for orientation of public schools teachers. There are boarded questions turned to the rooms of multifunctional resources like the space where the AEE happens and it is in this context in which the text boards and clarifies his objectives. Taking as

a base the actions of Secretariat of Special Education, Ministry of Education, the text detaches the Politics of Special Education in the Included Perspective in his biggest basis and beginning: the right of every child to the school education.

Key words: Specialized Educational Attendance; Multifunctional rooms; Educational inclusion.

## Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz um marco quando define a educação especial como complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, enfatizando que a tarefa de escolarização é do ensino comum. Ela sinaliza um novo conceito de educação especial e, conseqüentemente, uma nova prática que passa a ser construída para atender as especificidades desses alunos, sem os impedirem de estar nos ambientes das salas de aula do ensino comum. Desta forma, a educação especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas, as demais modalidades e os níveis de ensino sem substituí-los, mas ofertando serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e conhecimento escolares. A educação especial, desta forma, não constitui um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias.

Não foi simples - e de fato não é - adotar uma concepção transformadora de educação especial, devido aos longos anos de uma cultura escolar excludente e segregadora.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi tecida fio a fio, envolvendo profissionais e grupos empenhados na defesa do direito de toda cri-

ança a educação escolar. Ela aponta a possibilidade de reinventar o fazer pedagógico, subvertendo a ordem racional hegemônica. Foi possível outro olhar, outras lógicas e outros entendimentos e, conseqüentemente, outra política.

Pensar e fazer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva indica a necessidade de transformar e inovar práticas de formação de professores da educação especial e de professores do ensino regular, de compreender nosso ordenamento jurídico e todos os documentos internacionais em que o Brasil é signatário, de prover e disponibilizar recursos de acessibilidade, entre tantos outros fios puxados que "tecem uma política diferente para as diferenças".

Neste contexto, a Política traz uma inovação: o Atendimento Educacional Especializado - AEE; um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Surge o desafio de disseminar esta inovação e de atender as redes de ensino por meio da formação continuada e pela provisão de recursos que consolidem o AEE.

É neste sentido que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, está disponibilizando as Salas de Recursos Multi-

funcionais para os estados, municípios e Distrito Federal com a finalidade de ter um espaço para a realização do AEE.

Com base em muitas perguntas encaminhadas ao Ministério da Educação e com o que é fundamental conhecer sobre o AEE e o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o presente texto tem por objetivo subsidiar os gestores e educadores das redes de ensino no que se refere ao atendimento educacional especializado, oferecendo esclarecimentos sobre as Salas de Recursos Multifuncionais que é o espaço para este atendimento.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva avança e se aprimora, possibilitando a construção de uma prática consistente e considerando os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos da educação.

A perspectiva inclusiva sempre nos indicará as razões para defender o direito de todas as crianças à educação escolar, sem deixarmos de atender as necessidades específicas dos alunos.

## O Atendimento Educacional Especializado - AEE

O AEE é um serviço da educação especial voltado para a vida escolar dos alunos com deficiência, transtor-

nos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares. Ele constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, todavia, participam do AEE os alunos que dele necessitam.

Sendo assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007, que tem como finalidade a disponibilização de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos, visando apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado.

No contexto da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva demarcamos o público e a atuação do AEE, definindo as atribuições do professor e sua formação.

## As Salas de Recursos Multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática. Estas salas permitem que o AEE, feito no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o aluno frequenta ou em outra escola próxima a sua. Se um aluno faz uso, por exemplo, dos recursos da comunicação aumentativa e alternativa, o ideal é que eles estejam disponíveis na escola em que o aluno frequenta como um direito próximo ao seu cotidiano escolar.

Os alunos atendidos na sala de

recursos multifuncionais são os considerados públicos-alvo da educação especial. Neste sentido, os alunos que recebem o AEE são: alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Os alunos com altas habilidades/superdotação têm suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros.

De 2005 a 2007, foram instaladas 1.251 salas de recursos multifuncionais. Em 2008, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, essa ação teve como meta a implantação de 4.300 salas (4.200 do Tipo I e 100 do Tipo II). As salas de recursos multifuncionais - Tipo I são constituídas de microcomputador com gravador de CD e leitor de DVD, monitor LCD de 32 polegadas, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, laptop, bandinha rítmica, domi-

nó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, memória de antônimos em Língua de Sinais, conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x), dominó com textura, plano inclinado - estante para leitura, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico. As salas de recursos multifuncionais - Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos, tais como: impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Vale ressaltar que as salas de recursos multifuncionais - Tipo II, mesmo sendo acrescidas de materiais didático-pedagógicos para alunos com deficiência visual, não se destinam ao atendimento exclusivo destes alunos.

As escolas das redes públicas de ensino devem atender os seguintes critérios para o recebimento das salas: ter matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação registradas no Censo Escolar/MEC/INEP; disponibilizar professores com formação inicial ou continuada para o atendimento educacional especializado e ter espaço para instalação dos equipamentos e recursos. Importante salientar que as secretarias municipais e estaduais de educação devem estar inscritas no Plano de Ações Articuladas - PAR.

Sendo assim, o AEE torna-se parte integrante do projeto pedagógico da escola comum, não mais algo a

parte, e a sala de recursos multifuncionais um espaço como tantos outros do ambiente escolar.

Vale lembrar que o AEE pode ser feito em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição privada que devem se adequar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os conselhos de educação têm atuação primordial quando estabelecem exigências e normas quanto ao credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros que devem estar em consonância com os princípios da educação inclusiva e com a legislação brasileira.

## **O Professor da Sala de Recursos Multifuncionais: formação inicial e continuada**

O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência.

Existem muitos professores que foram formados em cursos de graduação em educação com habilitação em educação especial na perspectiva de atuar com pessoas com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento de forma substitutiva ao ensino comum. A mesma perspectiva substitutiva, ainda, repete-se em cursos de formação continuada e pós-graduação.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica uma transformação na formação de professores que necessita se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado. Não são poucos os conhecimentos que os professores devem ter para atuar no AEE. Na for-

mação inicial de professores, o que devemos levar em conta é que todos devem ter os conhecimentos básicos da educação.

A formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento e especialização, constitui-se como uma forma de aprofundar conhecimentos e de atualizar as práticas. Esta formação deve estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, nas quais o professor possa discutir o atendimento educacional especializado com base nos recursos de acessibilidade e possa, em seguida, atender ao aluno. Aliás, a formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que experienciamos e no que conhecemos.

São inúmeros os conhecimentos fundamentais para o atendimento ao aluno com deficiência, tais como: a Tecnologia Assistiva e suas modalidades: Comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível, recursos pedagógicos acessíveis, Sistema Braille, técnica do sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, Língua de Sinais Brasileira, Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, entre outros conhecimentos tão necessários ao atendimento educacional especializado.

A formação continuada deve levar em conta a identificação de necessidades, a elaboração de planos de atuação, a organização de atendimentos, a seleção de atividades e a produção e/ou aquisição de recursos de acessibilidade. É uma formação que visa ao conhecimento especializado sob o enfoque educacional.

Da mesma forma que há a distribuição das Salas de Recurso Multifuncionais pelo Ministério da Educa-

ção, há o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que é realizado tanto na modalidade a distância quanto na presencial. Este Programa tem por finalidade trazer aos professores do AEE fundamentos e subsídios para atuação nestas salas, bem como formar os professores das salas de aula comum quanto aos fundamentos e princípios da escola inclusiva.

## **As atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais**

O professor da Sala de Recursos Multifuncional não tem como única atribuição o atendimento em si ao aluno. Suas atribuições estão atreladas a outras ações que promovem, igualmente, os recursos de acessibilidade.

Sua primeira atribuição é identificar as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação.

Quando identificamos necessidades, não podemos esquecer as habilidades que o aluno tem, traçando os resultados desejados. Por exemplo, temos na sala de aula comum um aluno que não escreve por ter dificuldades motoras e não fala. Identificamos a necessidade de comunicação. O resultado desejado é que ele tenha os primeiros recursos de comunicação. No entanto, se observamos que ele movimenta a cabeça, consegue apontar o dedo, pisca os olhos, são estas habilidades que nos ajudarão na seleção dos recursos e das atividades.

Com base nestes dados, o professor elabora o plano de AEE que definirá o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno e a duração do atendimento, entre outros elementos necessários ao plano. A elaboração e a execução do plano de AEE são feitas a partir do conhecimento sobre o aluno, reunindo da-

dos que são coletados em articulação com os professores da sala de aula comum e demais membros da comunidade escolar.

Na execução do plano, temos condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. Por isso, o plano deve ser, constantemente, revisado e atualizado, buscando sempre o melhor serviço e recurso para o aluno e considerando que cada aluno é único.

O professor do AEE pode ter em seu plano a produção de materiais tais como: a transcrição de textos, a adequação de materiais didático-pedagógicos, a ampliação de textos, a gravação de textos, entre outros. Existem muitos materiais no mercado, e o professor deve, também, indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros conforme cada aluno.

No atendimento ao aluno, o professor o ensina a usar a tecnologia ou o recurso de acessibilidade. Assim, o atendimento ao aluno é organizado de forma que ele aprenda a usar os recursos ópticos como e alguns casos de alunos com baixa visão; ou aprenda a usar os cartões de comunicação ou vocalizador como nos casos de alunos que não tem a escrita funcional e a fala, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais, promovendo autonomia, atividade e participação.

Outra atribuição do professor é acompanhar o uso dos recursos na sala de aula comum, bem como orientar o professor do aluno sobre os recursos que o aluno usa. O professor do AEE precisa observar a funcionalidade e a aplicabilidade do recurso, analisando os impactos, os efeitos, as distorções, a pertinência, os limites e as possibilidades do recurso na sala de aula comum e nos demais ambientes escolares. O pro-

fessor, também, orienta as famílias quanto o recurso que foi planejado para o aluno.

O papel do professor do AEE não pode ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico. Trata-se de um atendimento educacional, como o próprio nome indica, desenvolvido por professores que atendem as necessidades específicas do público alvo da educação especial.

O saber educacional especializado e o saber clínico devem ser valorizados de igual forma e um não deve se justapor ao outro. O professor do AEE estabelece uma interlocução com os profissionais do atendimento clínico da mesma forma que estabelece parcerias com outras áreas, tais como: arquitetura, engenharia, assistência social, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para que desenvolvam serviços e recursos adequados a estes alunos.

## **As atribuições do AEE em cada deficiência**

No caso de alunos com surdez, o AEE deverá providenciar o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o ensino em LIBRAS, a produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens, entre outros. Deve ser considerado e encaminhado para os profissionais responsáveis os alunos que optam pela oralização como forma de comunicação.

Aos alunos cegos o ensino do Sistema Braille; as noções sobre orientação e mobilidade; as orientações sobre atividades da vida autônoma; o uso de ferramentas de comunicação: sintetizadores de voz para ler e escrever via computador; as adaptações em alto relevo; o en-

sino da técnica de sorobã; a transcrição e adaptação de material em tinta para o Braille; a produção de áudio-livro; a produção de textos escritos em formato digital.

Aos alunos com baixa visão: o ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos; as adaptações em tinta; o encaminhamento para avaliação funcional; a estimulação visual; a ampliação de fontes, entre outros; a produção de materiais com contraste visual; a produção de materiais didáticos e pedagógicos adequados ao tipo de visão.

Aos alunos com deficiência física: o ensino da comunicação alternativa; os recursos de acesso ao computador: ponteira de cabeça, acionadores, entre outros; a adequação e confecção de material pedagógico: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas, entre outros; o mobiliário adequado: mesas, cadeiras, quadro, entre outros; a aquisição de materiais: quadro magnético com letras imantadas, entre outros; os recursos de auxílios da vida autônoma; os recursos de auxílio de mobilidade: cadeira de rodas, andadores, entre outros.

Aos alunos com deficiência mental: o desenvolvimento de processos mentais/exercício da atividade cognitiva; a aprendizagem que possibilita passar de regulações automáticas para regulações ativas; a possibilidade de sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

Aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento: sempre que o transtorno ocasionar uma deficiência, o aluno é atendido na sua necessidade de serviço e recursos de acessibilidade.

Os serviços e recursos mencionados para atender os alunos não esgotam todas as possibilidades de criação.



## O Decreto nº 6.571/2008

O Decreto 6.571/08, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ele regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular.

Desta forma, serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto 6571/08, os alunos matriculados em classes comuns de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE, a partir de 2010, com base no censo escolar de 2009. Isso vai possibilitar o investimento na formação continuada de professores, na implantação de salas de recursos multifuncionais e na reformulação do espaço físico.

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado de instituição de educação especial pública; matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado de instituição de educação especial privada sem fins lucrativos.

Para receber o duplo financiamento, o aluno não poderá ter matrícula somente no AEE. Sendo assim, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação na escola comum do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado - AEE, promovendo as condições para o acesso a uma educação de qualidade, na classe comum.

### Considerações finais

As ações para consolidação do atendimento educacional especializado e a formação de professores do AEE exigem a perseverança e o envolvimento no processo de todos que buscam a escola aberta às diferenças. Os caminhos da mudança nos fazem sair dos lugares fixos e nos fazem avançar. Quando nos lançamos aos caminhos da mudança, é possível sair dos lugares instituídos.

A inclusão escolar implica uma resignificação das práticas de ensino comum e de ensino especial. Só há razão de os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação receberem o atendimento educacional especializado se eles estiverem participando, ativamente, dos espaços comuns a todos.

É preciso discernir as atribuições do ensino regular das do especial e lembrar que a inclusão não nega a importância de nenhum deles. Os professores do AEE não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. É a educação especial - entendida como atendimento educacional especializado - que garante as condições de o aluno com deficiência frequentar a escola comum.

Temos a possibilidade de inventar

o cotidiano, como já nos dizia Michel de Certeau (1994), colocando em prática nossa capacidade criadora e rompendo com lugares eternizados. Trata-se de um processo de consensos, de resistências, de acordos, de desacordos; o tempo todo nos inventamos e nos ensaiamos. Estamos, dessa forma, pouco a pouco, desprendendo o modelo tradicional de educação especial.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é rica e dinâmica e seus movimentos são singulares e complexos. Neste sentido, é preciso mergulhar nesta nova lógica e percorrer caminhos ainda não percorridos e inusitados.

Precisamos criar práticas emancipadas nas tramas do cotidiano, enredadas com o fazer pedagógico e a formação dos professores, que vai além da formação transmissiva e das respostas prontas, constituindo múltiplas redes de trabalho que vão além do esperado, além do sugerido. É preciso doses de ousadia, inovação e determinação!

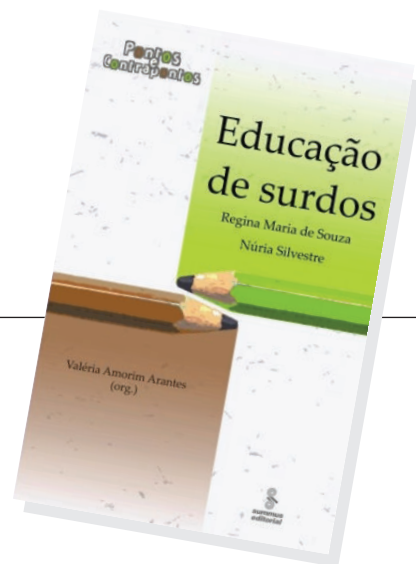
Com efeito, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma ação que exige um forte compromisso de todos os que compõem os sistemas de ensino.

Portanto, sem o desejo de concluir este texto, deixamos as palavras de Garcia (1994, p. 64): "a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer - com seus erros e acertos - que nos possibilita a construção de algo consistente".

### Referências

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, P. B. Paradigma em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1994.



## Educação de Surdos Pontos e Contrapontos

Autoras: Núria Silvestre, Valéria Amorim Arantes e Regina de Souza

Valéria Amorim Arantes<sup>1</sup>

O livro *Educação de surdos: Pontos e Contrapontos*, com participação das professoras Regina de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, e Núria Silvestre, catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha), é composto de três diferentes etapas.

Na primeira, Parte I, cada uma das autoras discorre livremente sobre a temática em questão. Dos caminhos trilhados pelas autoras na construção desses textos, saltam aos olhos os pontos divergentes que abrangem suas idéias.

Tomando como ponto de partida as diferentes formas de se compreender a linguagem no campo da psicologia, Regina de Souza inicia seu texto revisitando autores como Skinner, Vigotski, Piaget e Chomsky. Com base em um diálogo estabelecido entre ela e a vendedora de uma loja da cidade de Montevideu, demarca sua idéia central: conhecer uma língua não é o mesmo que saber estar nela. Na sequência, tece algumas considerações sobre o Decreto Nº 5.626, e envereda pelo campo da psicanálise.

No caso de Núria Silvestre, o texto abrange diferentes aspectos que envolvem a aquisição da linguagem oral pe-

los surdos, discorrendo desde seu desenvolvimento psíquico até sua aquisição da escrita, passando, também, pelos diversos aspectos presentes no processo de socialização da pessoa surda.

Na Parte II do livro - Pontuando e contrapondo -, coube a cada uma das autoras formular quatro perguntas sobre o texto de sua parceira de diálogo. Núria sugere que Regina discorra sobre o desenvolvimento da identidade e da autoestima das pessoas surdas e interroga-lhe, ainda, quem e como deve tomar a decisão de que linguagem deve ser proporcionada à criança surda - oral, de sinais ou ambas -, sobre as bases psicolinguísticas para a aquisição da língua escrita, para a implantação da prótese auditiva, para acompanhamento à família e à pessoa surda etc. As questões apresentadas por Regina de Souza partem de uma crítica cuja essência adverte-nos dos riscos que uma determinada concepção sobre a surdez apresentada pelos ouvintes pode trazer aos surdos. É nessa perspectiva que ela retoma a discussão sobre a relação do sujeito com a língua, focando-a nos problemas afetivos, sociais e escolares que, para ela, não foram superados pela oralização. Além disso, solicita alguns esclarecimentos sobre a "teoria da mente" (refe-

rência importante para as idéias de Núria), bem como coloca em causa o pressuposto defendido por Núria, de que o bilinguismo pode representar um atraso ou, ainda, colocar em risco a aquisição da língua oral.

Na terceira parte do livro - Entre pontos e contrapontos -, na qualidade de coordenadora da obra e mediadora do diálogo, apresento quatro questões comuns para as duas autoras. Tais questões, e suas respectivas respostas, compõem a Parte III, que finaliza a obra. Circunscritas no campo da educação, todas essas questões buscam, de um modo ou de outro, trazer para o universo educacional divergências e convergências que aparecem no diálogo até então estabelecido e incorporar novos elementos, ressignificar algumas idéias e ampliar a discussão sobre a educação de surdos. Para tanto, foram objetos de reflexão: o movimento inclusivo, os prós e os contras do bilinguismo para as pessoas surdas, a formação de professores com vistas à educação de surdos e à inclusão escolar, o trabalho com os pais e com as famílias dos surdos, etc. Minha intenção foi, ao mesmo tempo, retomar alguns pontos nevrálgicos da discussão e adentrar os terrenos movediços das práticas educativas que envolvem a surdez.

<sup>1</sup>Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona (Espanha), pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha), professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora da coleção Pontos e Contrapontos. E-mail: varantes@usp.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009

## I - RELATÓRIO

A Secretaria de Educação Especial do MEC encaminha a este Conselho Nacional de Educação o Ofício SEESP/GAB nº 3.019, de 26 de novembro de 2008, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009. O Ofício vem acompanhado de subsídios com vistas à elaboração de diretrizes operacionais regulamentando o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

**Mérito**

Em janeiro de 2008, a nova "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substi-

tutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado - AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. (grifo da relatora)

No sentido de implementar a "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, cujo objetivo principal é o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, a SEESP solicitou ao Conselho Nacional de Educação que regulamente o referido Decreto, de forma a evitar equívocos na implementação do AEE.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O art. 60 da Lei nº 9.394/96, cujo parágrafo único foi regulamentado pelo mesmo Decreto, assim dispõe:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecem critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O Decreto nº 6.571/2008 também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências, passando este a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

Parágrafo único O atendimento

educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.

O art. 14 do Decreto Nº. 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, prevê:

Art. 14 Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Reafirma-se a pertinência da solicitação da SEESP para o CNE apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para efetivação do direito ao atendimento educacional especializado - AEE aos alunos

matriculados no ensino regular da rede pública, que atendam aos critérios estabelecidos, de modo a operacionalizar o disposto no Decreto nº 6.571/2008.

Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.

- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.

- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.

- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.

- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.

- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.

- As atribuições do professor que realiza o AEE.

- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.

## II - VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 3 de junho de 2009.  
Conselheira Clélia Brandão Alva-  
renga Craveiro - Relatora  
Conselheiro Francisco Aparecido  
Cordão - Relator ad hoc

III - DECISÃO DA CÂMARA  
A Câmara de Educação Básica  
aprova por unanimidade o voto da  
Relatora.  
Sala das Sessões, em 3 de junho  
de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari - Pre-  
sidente  
Conselheiro Mozart Neves Ramos  
- Vice-Presidente  
Diretrizes Operacionais para o aten-  
dimento educacional especializado

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

### RESOLUÇÃO Nº. 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009

na Educação Básica, modalidade  
Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Edu-  
cação Básica do Conselho Nacional  
de Educação, no uso de suas atribui-  
ções legais, de conformidade com o  
disposto na alínea "c" do artigo 9º da  
Lei Nº 4.024/1961, com a redação da-  
da pela Lei Nº 9.131/1995, bem como  
no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no  
§ 1º do artigo 9º da Lei Nº 9.394/1996,  
considerando a Constituição Federal  
de 1988; a Lei Nº 10.098/2000; a Lei  
Nº 10.436/2002; a Lei Nº 11.494/2007;  
o Decreto Nº 3.956/2001; o Decreto  
Nº 5.296/2004; o Decreto Nº  
5.626/2005; o Decreto Nº 6.253/2007;  
o Decreto Nº 6.571/2008; e o Decreto  
Legislativo Nº 186/2008, e com funda-  
mento no Parecer CNE/CEB Nº  
13/2009, homologado por Despacho  
do Senhor Ministro de Estado da Edu-  
cação, publicado no DOU de 24 de  
setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do  
Decreto nº 6.571/2008, os sistemas  
de ensino devem matricular os alunos  
com deficiência, transtornos globais  
do desenvolvimento e altas habilida-  
des/superdotação nas classes co-  
muns do ensino regular e no atendi-  
mento educacional especializado,  
ofertado em salas de recursos multi-  
funcionais ou em centros de atendi-  
mento educacional especializado da  
rede pública ou de instituições comu-

nitárias, confessionais ou filantrópicas  
sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função  
complementar ou suplementar a for-  
mação do aluno por meio da disponi-  
bilização de serviços, recursos de  
acessibilidade e estratégias que elimi-  
nem as barreiras para sua plena par-  
ticipação na sociedade e desenvolvi-  
mento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas  
Diretrizes, consideram-se recursos de  
acessibilidade na educação aqueles  
que asseguram condições de acesso  
ao currículo dos alunos com deficiên-  
cia ou mobilidade reduzida, promovendo  
a utilização dos materiais didáticos  
e pedagógicos, dos espaços, dos mo-  
biliários e equipamentos, dos sistemas  
de comunicação e informação, dos  
transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se  
realiza em todos os níveis, etapas e  
modalidades de ensino, tendo o  
AEE como parte integrante do pro-  
cesso educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes,  
considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aque-  
les que têm impedimentos de longo  
prazo de natureza física, intelectual,  
mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais  
do desenvolvimento: aqueles que  
apresentam um quadro de alterações  
no desenvolvimento neuropsicomotor,  
comprometimento nas relações soci-

ais, na comunicação ou estereotípi-  
as motoras. Incluem-se nessa definição  
alunos com autismo clássico, síndro-  
me de Asperger, síndrome de Rett,  
transtorno desintegrativo da infância  
(psicoses) e transtornos invasivos sem  
outra especificação.

III - Alunos com altas habilida-  
des/superdotação: aqueles que apre-  
sentam um potencial elevado e gran-  
de envolvimento com as áreas do co-  
nhecimento humano, isoladas ou  
combinadas: intelectual, liderança,  
psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, priorita-  
riamente, na sala de recursos multi-  
funcionais da própria escola ou em  
outra escola de ensino regular, no tur-  
no inverso da escolarização, não sen-  
do substitutivo às classes comuns,  
podendo ser realizado, também, em  
centro de atendimento educacional  
especializado da rede pública ou de  
instituições comunitárias, confесси-  
onais ou filantrópicas sem fins lucrati-  
vos, conveniadas com a Secretaria de  
Educação ou órgão equivalente.

Art. 6º Em casos de atendimento  
educacional especializado em ambi-  
ente hospitalar ou domiciliar, será ofer-  
tado aos alunos, pelo respectivo siste-  
ma de ensino, a Educação Especial de  
forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habi-  
lidades/superdotação terão suas ati-  
vidades de enriquecimento curricular  
desenvolvidas no âmbito de escolas

públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I - sala de recursos multifuncio-

nais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - cronograma de atendimento dos alunos;

IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - professores para o exercício da docência do AEE;

VI - profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente, às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no art. 8º desta Resolução.

Parágrafo único Os centros de atendimento educacional especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com

as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.



## A MAIOR GERAÇÃO DE JOVENS DE TODOS OS TEMPOS!



Fábio Meirelles<sup>1</sup>

Confusão, contradição, transtornos; corpo, desejos, identidade; novo papel, entre a dependência, a (in)subordinação e a independência; pais: pela dificuldade em lidar com a personalidade e a sexualidade, deixam de ser heróis para serem os que criticam e julgam; irregularidade, instabilidade, imprevisibilidade; falta de perspectiva: 1 em cada 10 entra na faculdade, poucos concluem; é preciso pensar a vocação e ingressar no mundo do trabalho; alto índice de mortes por conduta de risco (50% dos acidentes de carro fatais por uso de álcool); alto índice de homicídios; Doenças Sexualmente Transmissíveis; papéis, atribuições, expectativas, direitos e deveres: necessidade de demarcar um lugar social; discurso, comportamento, relações de poder; padrão, desvio, transgressão. Estas palavras e expressões nos remetem à uma fase. Na verdade, à uma geração: a juventude!

O Brasil vive um panorama inédito. O país tem no momento a maior geração de jovens de todos os tempos: são 48 milhões de brasileiros(as) com idade entre 15 e 29 anos. Durante a década de 90, viveu-se a chamada "onda jovem". As taxas de crescimento da população de 15 a 29 anos foram muito in-

tensas. Atualmente, 85% da população jovem mundial vive nos chamados países em desenvolvimento. Nessa perspectiva, a maior barreira da juventude se torna a pobreza, que lhes rouba as oportunidades e as expectativas de uma vida digna, condenando-a a situações e estruturas vulnerabilizantes.

A juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos(ãs) com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos(as) jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s). Em termos políticos e sociais, os(as) jovens são sujeito de direitos coletivos. Sua autonomia deve ser respeitada, suas identidades, formas de agir, viver e se expressar, valorizadas.

Educação, ciência e tecnologia, cultura, esporte, lazer, participação política, trabalho e renda, saúde, meio ambiente, terra, esses e outros temas estão relacionados às políticas públicas de juventude e devem ser levados em conta a transversalidade dessas políticas de maneira articulada.

Para pensar e propor diretrizes para

políticas públicas para a diversidade juvenil, negros(as), indígenas, jovens com deficiência, mulheres jovens, religiosos(as), rurais, LGBTTT), assim como falar de temas que a sociedade considera polêmicos, como jovens em conflito com a lei e egressos do sistema penal, tráfico de mulheres, redução da maioridade penal, exploração sexual, casamento entre pessoas do mesmo sexo, violência doméstica, aborto e entre outros assuntos, a presidência da República lançou, no ano de 2005 uma política nacional para a juventude, criando a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude. Estas decisões refletem um sistemático processo de aprendizado e reflexão do governo, sociedade civil, parlamento e organismos de cooperação internacional no tema.

### Juventude X Deficiência

A Organização das Nações Unidas (ONU) aponta que existem 600 milhões de pessoas com deficiência no planeta - 400 milhões nos países em desenvolvimento. Dados do Banco Mundial apontam que pelo menos 79 milhões de indivíduos com deficiência estão na América Latina e Caribe, dos quais vin-

<sup>1</sup>Jornalista e Oficineiro da Inclusão da Escola de Gente - Comunicação em Inclusão. Conselheiro do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) da SG/PR e do Conselho Estadual de Juventude do Rio de Janeiro (Cojuerj) da SEAS.DH.RJ.

te e quatro milhões são cidadãos(as) brasileiros(as). O Censo Demográfico/2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que existem aproximadamente 3.605.183 jovens com pelo menos uma deficiência (14,7% do total de jovens).

Vários são os grupos sociais excluídos dos processos de desenvolvimento socioeconômico e humano do planeta, e muitos deles vivem abaixo da linha de pobreza, devido ao estigma e à discriminação sistemática à qual são submetidos. As políticas públicas ditas universais - nas áreas de educação, trabalho, saúde, seguridade social, etc - discriminam a população de pessoas com deficiência. E essa lógica se reproduz nas políticas públicas de juventude.

À juventude com deficiência não é garantido o direito à participação em projetos, programas e políticas públicas de juventude brasileiras, tanto nos níveis municipal, estadual quanto federal, em todas as áreas de atuação de governos e sociedade civil. Direitos que deveriam ser garantidos por meio de ajudas técnicas previstas em leis, como intérprete da Língua de sinais brasileira (Libras), legendagem em programas de televisão e sessões de cinema, material em braile e sites com acessibilidade, entre outras iniciativas.

Profissionais de todos os setores ignoram, mesmo que inconscientemente, a existência de adolescentes e jovens com deficiência no nosso país. Não estão assegurados recursos e investimentos, e em todas as áreas de atuação de políticas públicas, para a efetiva inclusão de jovens com deficiência. Não havendo previsão orçamentária, por princípio, há segregação e discriminação.

## Mudança no panorama/perspectiva e boas práticas

A cada dia cresce no país a percepção de que é preciso construir políticas públicas inclusivas para esse segmento,

ou seja, abertas à diversidade, contemplando as características e as necessidades inerentes das infinitas juventudes, entre elas aquela formada por jovens com qualquer tipo de deficiência, hoje com baixíssima escolaridade. Nesse sentido, o ano de 2008 foi marcado por iniciativas do executivo e legislativo federal que podem ser destacadas como boas práticas na perspectiva de reverter esse processo histórico de discriminação, entre elas:

- 1) A aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como emenda constitucional pelo Congresso Nacional; a aprovação só foi possível a partir de articulações da CORDE, órgão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, e do Conade, órgão superior de liberação colegiada e controle social da política nacional de atenção à pessoa com deficiência no Brasil; a aprovação reafirma o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e avança na garantia de direitos aos(as) jovens brasileiro(as) com qualquer tipo de deficiência;
- 2) A consolidação, pela SEESP/MEC, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a política avança na possibilidade de promover a convivência de crianças, adolescentes e jovens com e sem deficiência em escolas comuns da rede regular de ensino, buscando reverter práticas seculares de discriminação, aprimorando e integrando ações destinadas a esse público. A Política pode ser considerada uma proposta concreta de mudança alinhadas com a legislação brasileira e filosoficamente inspiradas na força mobilizadora e transformadora da juventude;
- 3) Realização, pela Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria Geral da Presidência da República, da I Conferência Nacional de Juventude, ocorrido em abril de 2008, que mobilizou mais de 400 mil jovens em suas etapas preparatórias e representou um marco na consolidação da política nacional, controle social, de diálogo entre governos (municipais, estaduais e federal), poder legislativo e sociedade civil. A Conferência reuniu de-

legados(as) jovens com e sem deficiência de todo o Brasil em uma intensa articulação que antecedeu a aclamação, na plenária final, de prioridade com relação à juventude com deficiência.

## Questões para o debate

Mesmo constatadas iniciativas de avanço, algumas perguntas ainda podem ser feitas e debatidas:

- 1) Como criar e implementar políticas públicas que valorizem a diversidade, garantam o exercício dos direitos humanos, combatam a desigualdade econômica e social e se mostrem capazes de atender às necessidades específicas de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade?
- 2) Como agir para reverter os processos de sistemática exclusão aos quais são submetidos/as adolescentes e jovens em situação de desvantagem por diversidade de gênero, orientação sexual, religiosa, lingüística, regional, cultural, humana, social, entre outras?
- 3) De que modo as questões específicas da diversidade dos(as) adolescentes e jovens no Brasil podem mudar o rumo da criação, implementação e avaliação das políticas públicas no país?

Há pressa em se disseminar o conceito de uma sociedade inclusiva entre jovens que se preparam e iniciam sua entrada na vida adulta - pessoal e profissional. Dilemas, futuro, ética, estética, paternidade/maternidade, fidelidade, amizade, subjetividade: esses são somente alguns dos principais desafios vividos pelo jovem brasileiro no século XXI.

Nesse sentido, faz-se necessária a criação de políticas públicas de juventude inclusivas, que simultaneamente ratifiquem a diversidade humana como um valor e combatam a desigualdade econômica e social. Está colocado o desafio.

Saiba mais em:  
[www.juventude.gov.br](http://www.juventude.gov.br)  
[www.escoladegente.org.br](http://www.escoladegente.org.br)





## INCLUSÃO EM EVIDÊNCIA

Julieta dos Santos Ribeiro Nunes Domingues<sup>1</sup>  
sme.dipe@cuiaba.mt.gov.br

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT, ao aderir ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, define uma política educacional fundamentada

na perspectiva da inclusão, na qual a escola se constitui como um espaço privilegiado de formação humana que inclui saberes, valores e atitudes, visando a romper

com todas as formas de exclusão no seu interior.

Embora a definição da política educacional inclusiva tenha sido determinante para garantir o atendi-

<sup>1</sup>Licenciada em Educação Física pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso; pós-graduada em Saúde Mental pela UFMT; pós-graduada em Gestão Educacional/Educação Inclusiva, pela UNEMAT - UNIVERSIDADE DE MATO GROSSO; Conselheira do Conselho Municipal de Educação e Diretora de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação/Cuiabá-MT.

mento de todos os alunos, ainda se faz necessário disseminar a concepção que fundamenta a educação inclusiva, bem como as questões organizacionais e pedagógicas, pensando o contexto da escola nas suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação vem implementando nas escolas o Plano Educação na Diversidade com o objetivo de garantir o atendimento educacional, considerando os indicadores de acesso, permanência e sucesso nas etapas e modalidades de ensino, respeitando os diferentes momentos do ciclo da vida. Dentre os programas constantes no Plano Educação na Diversidade, destaca-se o Programa Currículo na Diversidade, que visa a fortalecer as unidades de ensino por meio de um currículo que favoreça o atendimento educacional de qualidade e valorize a diversidade humana como fator de enriquecimento das relações sociais.

A partir da definição do Programa Currículo na Diversidade, ao qual se integra o projeto Inclusão em Evidência, a rede municipal rompe com o modelo de classes especiais, não mais entendendo a Educação Especial como ensino paralelo de caráter substitutivo ao ensino fundamental, mas como uma modalidade de ensino que assegure o atendimento educacional especializado, garantindo aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a igualdade de oportunidades no ensino regular.

Nesse sentido, foram implantadas as salas multifuncionais, tendo como objetivo a melhoria das respostas educativas para os alunos com necessidades educacionais especiais, de forma articulada com a proposta pedagógica da escola.

Esta nova concepção de serviço especializado tem possibilitado a eliminação das barreiras impostas pelo ambiente, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Fez-se necessário, então, definir um modelo de formação continuada que, de fato, alcançasse as necessidades formativas dos professores para que estes pudessem dar as respostas requeridas pelos alunos. Na proposta de formação desenvolvida, privilegiou-se a escola como um espaço formativo por excelência, propondo uma revisão da prática pedagógica de forma reflexiva e investigativa.

Assim, o programa "Revitalizando a Formação" tem sido fundamental para enfrentarmos os desafios do processo educativo, a fim de garantir a aprendizagem de todos os nossos alunos. Com esse conjunto de ações, estamos construindo a tão sonhada transversalidade proposta pela Educação Especial nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Uma das experiências mais enriquecedoras tem sido o projeto Estimulação, que objetiva atender as necessidades específicas das crianças com deficiência e atraso acentuado no desenvolvimento neuro-psico-motor, realizando serviço de intervenção precoce, orientando os gestores e os professores a fim de minimizar as barreiras impostas pelo ambiente. Este projeto tem contribuído na interação da criança com o meio, favorecendo o seu desenvolvimento integral, sendo perceptíveis os avanços nos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social já nos primeiros meses da intervenção pedagógica.

Ao re-significarmos a política da Educação Especial, fomos surpreendidos com o aumento das matrículas

de alunos com deficiências nas nossas escolas e, em particular, a inclusão de crianças na Educação Infantil. As unidades escolares e creches vêm trabalhando de forma coletiva o processo de sensibilização, envolvendo todos os profissionais acerca dos fundamentos da Educação Inclusiva.

Este trabalho refletiu consideravelmente na forma de acolhimento e oportunidade de aprendizagem, desmistificando a idéia de que as crianças com deficiência deveriam estar em escolas ou classes especiais.

As experiências positivas repetem-se a cada dia conforme depoimentos dos professores de diferentes escolas, dos familiares e dos próprios alunos, quando manifestam a satisfação de estarem com as outras crianças e adolescentes, beneficiando-se do mesmo espaço de aprendizagem. Experiências estas duplamente satisfatórias diante um universo de 72 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em 2006, para 475 em 2007, evidenciando que a escola inclusiva é hoje uma realidade.

No entanto, sabemos que precisamos avançar em muitos aspectos como: oportunizar a todos os profissionais da educação básica a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; adquirir equipamentos específicos para as salas multifuncionais; garantir a acessibilidade a fim de favorecer um melhor atendimento educacional aos nossos alunos, entre outros.

Tem sido gratificante constatar que a educação inclusiva é uma realidade no município de Cuiabá e que esta se efetiva no fazer, na experimentação fundamentada em pressupostos teóricos sólidos que tornam possível a garantia de uma educação de qualidade para todos.

# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS

## Política editorial

1 A Revista Inclusão publica artigos cujo foco é a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

2 As colaborações podem ser apresentadas como:

2.1 Artigos inéditos de caráter opinativo ou científico, fundamentados em pesquisas e/ou relatos de experiências;

2.2 Resenhas.

3 Os artigos devem ser inéditos (de preferência em português), cabendo à revista a exclusividade da sua publicação. Precisam atender aos seguintes critérios:

3.1 Adequação ao escopo da revista;

3.2 Qualidade científica, atestada pela Comissão Editorial e ouvido o Conselho Consultivo;

3.3 Cumprimento das presentes Normas;

3.4 Após aceitos, os artigos podem sofrer alterações não substanciais (reparagrafações, correções gramaticais e adequações estilísticas) na etapa de editoração de texto.

4 Aceitação e revisão dos textos: os artigos recebidos são enviados (com exclusão do nome dos autores) a dois pareceristas pertencentes ao Conselho Consultivo da Revista que indicam a aceitação, a recusa ou as reformulações necessárias. Em caso de pareceres contrários à aceitação, o artigo é analisado pelos editores que definem ou não a sua publicação com base nas indicações dos pareceres. A revisão da normalização técnica é realizada pelos editores.

5 Não há remuneração pelos trabalhos, o autor de cada artigo recebe 05 (cinco) exemplares da revista; no caso do artigo assinado por mais de um autor, serão entregues 5 (cinco) exemplares para cada. Os artigos aprova-

dos são publicados na forma impressa e digital acessível.

## Constituição dos artigos

1 Identificação: folha de rosto contendo o título (em português e inglês); autor (titulação, instituição, departamento, quando for o caso), endereço completo e e-mail (de todos os autores);

2 Resumo: deve ser informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões, quando se tratar de relato de pesquisa. Deve conter em torno de 250 palavras, não contendo parágrafos e nem citações de autores e datas.

3 Palavras-chave: fazer a indicação após o resumo (mínimo de três e máximo de cinco palavras).

4 Abstract e Key words: o resumo em inglês deve ser apresentado logo após o resumo em português e seguindo as mesmas normas apontadas anteriormente.

5 Texto: os artigos devem estar organizados em: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, podendo receber subdivisões. No caso de relatos de pesquisa, devem ter as seguintes seções: Introdução, Método, Resultados, Discussões e Conclusões (com numeração).

No caso de resenha de livros e teses, o texto deve conter todas as informações para a identificação do trabalho comentado.

Os textos, conforme orientações, deverão ser entregues impressos em arquivo de texto em papel A4, e em CD em formato .docx. O arquivo em formato .docx será convertido em Livro Digital Falado, que é uma representação acessível e multimídia de uma publicação impressa.

Obs: O arquivo .docx será utilizado

para geração do formato digital acessível MecDaisy - um tipo de texto digital que consiste num sistema de marcação que permite a navegação por meio de teclas de atalho às diferentes partes do texto (capítulos, itens, subtens, páginas, parágrafos, linhas, entre outros); disponibiliza a leitura em áudio, a formatação para impressão Braille e a ampliação dos caracteres.

6 Para conversão do artigo em formato MEC Daisy, os autores deverão descrever de maneira específica e detalhada os objetos imagéticos utilizados no artigo: ilustrações (foto, figura, gravura, pintura, entre outros), tabelas (disposição espacial de textos e números); diagramas (fluxogramas, grafos, organograma, entre outros); gráficos de base matemática (barra, diagrama circulares, função, entre outros); mapas; fórmulas (matemática, química, física); símbolos (logotipo, logomarca) e tabelas, gráficos, (desenhos, mapas e fotografias). Essa descrição deverá ser fidedigna aos objetos apresentados, explicitando todas as informações no texto do artigo, de modo a permitir que o leitor tenha compreensão do assunto tratado.

A descrição de objetos em geral deve responder as seguintes questões: a) o que, quem e onde, associado ao objetivo do texto (quando necessário enfatizar como a relação entre os elementos da imagem se estabelece); b) a relevância da imagem em relação ao texto; c) destaque dos elementos significativos (que contribuem para contextualizar o tema central abordado). Para a descrição específica de tabelas deve-se privilegiar uma apresentação dos dados contidos na tabela de modo a garantir significação no formato áudio. As regras básicas a seguir podem ser

utilizadas como parâmetros gerais:

a) as tabelas devem ser constituídas com linhas e colunas, sem subdivisões internas; b) deve-se minimizar o número de colunas utilizadas; c) quando necessário usar cabeçalho e rodapé, que devem ser apresentados sucintamente; d) deve-se minimizar a introdução de elementos de formatação e cor, pois estas são características eminentemente visuais, limitando a acessibilidade ao conteúdo expresso; e) quando a tabela tiver uma estrutura complexa deve-se converter em texto, as informações demonstradas nos diferentes níveis da tabela.

7 Citações, notas e referências (livros, periódicos, artigos de jornal, dissertações e teses, meio eletrônico, artigo em jornal científico, trabalho em con-

gresso, etc.): devem obedecer às normas da ABNT.

## 8. Apresentação de artigos

8.1 Os artigos, para serem submetidos à apreciação, devem ser encaminhados à Comissão Editorial, acompanhados de:

- a) ofício;
- b) duas cópias do texto impresso;
- c) CD com artigo em formato .docx;
- d) carta de cessão dos direitos autorais, assinada por todos os autores, segundo a ordem de autoria (primeiro autor, segundo autor, etc.).

e) carta de cessão de direitos de imagem para publicação de fotos.

8.2 Quando se tratar de relato de pesquisa deve ser enviada uma cópia da autorização do comitê de ética;

8.3 Formatação: papel A4 e com páginas numeradas com, no mínimo,

12 laudas e, no máximo, 16 laudas incluindo as referências (espaço um e meio, letra Times New Roman, tamanho 12, justificado, parágrafos com 2 cm);

8.4 Após ser aprovado para publicação, enviar uma cópia em papel A4 e outra em CD (em formato .docx), nas quais tenham sido providenciadas as eventuais adaptações exigidas pela Comissão Editorial.

9 Os artigos devem ser enviados para:

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Especial  
Revista Inclusão - Revista da Educação Especial  
Esplanada dos Ministérios  
Bloco "L" - 6º andar - sala 600  
CEP: 70047 - 900 - Brasília - DF  
revistainclusao@mec.gov.br

## **Carta modelo:**

*Venho por meio desta ceder os direitos autorais sobre o artigo (nome do artigo) para a Revista Inclusão, a ser publicado na forma impressa e eletrônica, mantida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Declaro que o mencionado artigo é inédito, como consta nas normas de publicação da referida Revista, e não foi publicado nem em outra revista e nem em meio digital, como páginas de Associações, sites ou CDs de eventos.*

*Assinatura do primeiro autor*

*Nome completo (sem abreviatura) do primeiro autor*

*Assinatura do segundo autor*

*Nome completo (sem abreviatura) do segundo autor*

## **Autorização**

*Venho por meio desta, AUTORIZAR o uso de fotografias enviadas para fazerem parte do Artigo ..... para a Revista Inclusão, a ser publicada na forma impressa e eletrônica, mantida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.*

Local, data e ano.

Assinatura



