

Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares

Lúcia de Araújo Ramos Martins*
Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva**

Resumo

Este artigo sintetiza aspectos relativos a uma pesquisa participante desenvolvida numa escola pública, da cidade de Natal-RN, através da qual se buscou favorecer o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais e, de uma maneira mais específica: criar um campo favorável para que as crianças expressassem suas idéias e sentimentos, extrapolando a simples informação sobre o que sejam os diversos tipos de diferenças/deficiências existentes; contribuir para derrubar barreiras atitudinais existentes no meio educacional frente aos alunos com necessidades educacionais especiais; estimular a criatividade das crianças, buscando recursos para desenvolver uma ação de apoio aos colegas que apresentam deficiência na escola campo de pesquisa. Através de diversas estratégias desenvolvidas, conseguiu-se apreender que a deficiência não é o único fator que provoca exclusão, mas que as diferenças individuais, muitas vezes, são determinantes para a não aceitação dos alunos, precisando ser mais trabalhada, no âmbito da escola, a necessidade de respeito à diversidade humana, sob diversos aspectos. Através das atividades empreendidas, observamos que os alunos passaram a conviver melhor com as diferenças dos seus colegas, evidenciando mais respeito e aceitação pelo outro. Urge que os docentes sejam orientados em processo, que mantenham um diálogo permanente entre a teoria e a prática cotidiana, questionando-a e fazendo com que todos os alunos sejam vistos como aprendizes, como pessoas com ritmos e características próprias que precisam ser respeitados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Cooperação. Alunos.

Searching and investing at the inclusive school with aim at stimulating the pair cooperation

Abstract

This paper synthesizes relative aspects to a developed participant research in a public school, in Natal city-RN, through which has searched to favor the school inclusion process of pupils who show special needs, in a more specific way: to create a favorable field so that the children expressed their ideas and feelings, surpassing the simple information on what are the several kinds of existing deficiencies; to contribute to break existing attitudinal barriers in the educational way face to the pupils with special educational needs; to stimulate the child creativity, searching resources to develop a support action to the pairs who present deficiency in research field school. Through diverse developed strategies, it was

* Profa. Dra. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

** Profa. Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte.

obtained to apprehend that the deficiency is not the only factor that provokes exclusion, but that the individual differences, many times, are determinative for not the pupil acceptance, and that need more to be worked, in school scope, the necessity of respect to the human diversity, under diverse aspects. Through the undertaken activities, we observe that the pupils had started to coexist better the differences of their pairs, being evidenced more respect and acceptance for each other. It has insisted that the teachers are guided in process, who keep a practical permanent dialogue between the theory and daily practice, questioning it and making with that all the pupils are seen as learners, as people who possess own rhythms and characteristics that need to be respected.

Keyword: Full Inclusion. Cooperation. Students.

Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares

Passei a acreditar que o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é de subestimar pessoas e de superestimar as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experimentar se “falharem”. Mas isso é cair na linguagem do “nós” e do “eles”: dificilmente são estas as palavras que constroem uma sociedade inclusiva ou uma escola inclusiva (MITTLER, 2003, p. 16-17).

Introdução

Com vistas a contribuir para o ajustamento à sociedade das pessoas com deficiência, surgiu na década de 70 um movimento que foi denominado de Integração. Através dele a sociedade, a escola e o mercado de trabalho começaram a se abrir no intuito para atender a tais pessoas.

A integração era percebida como um processo gradual e dinâmico que visava valorizar a auto-imagem e a auto-estima da pessoa com deficiência, assim como fazê-la se desenvolver. No entanto, para ser inserida e permanecer em ambientes comuns, ela deveria se ajustar ao ritmo e às exigências da sociedade.

No que diz respeito à integração de cunho educativo-escolar, esse processo pressupunha o convívio total ou parcial de alunos que apresentavam deficiência com os colegas considerados normais, no período escolar. Era uma maneira condicional de inserção desses alunos em ambientes escolares, com base em um modelo que se denominou de “sistema de cascata”. Aqueles que não se ajustassem, por exemplo, às exigências da classe regular seriam encaminhados a outras modalidades de serviços educacionais, tanto na escola regular, como em ambientes especializados. Não existia qualquer questionamento sobre o esquema utilizado pela escola com esses educandos. Nada realmente

se modificava para recebê-los (MARTINS, 2001).

A Educação Especial, por muito tempo, foi vista como algo separado da educação regular, não atendendo às reais necessidades dos alunos. Esse dualismo educacional passou a ser cada vez mais questionado, principalmente a partir da década de 80, iniciando-se um movimento que objetivava a fusão dos dois sistemas – o regular e o especial – formando um sistema único, capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

Ganha força, em meados da década de 90, um novo paradigma, o da Inclusão, que estabelece que todos têm direito de usufruir os benefícios oferecidos pelos diversos sistemas sociais, inclusive as pessoas com necessidades especiais. Este novo paradigma considera a diferença como algo inerente à relação entre os seres humanos.

A inclusão passa a ser entendida, portanto, como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, não só as pessoas com necessidades especiais, mas todos os demais segmentos excluídos em seus sistemas sociais e, simultaneamente, esses se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Segundo Sanchez (1996), o termo *inclusão* vem sendo adotado, no contexto internacional, com a intenção de dar um passo à frente do que vinha sendo empregado (integração), por diversas razões:

- o conceito de inclusão comunica, de maneira mais clara e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluídos na vida educativa e social das escolas do bairro onde residem e na sociedade em geral;
- o objetivo básico da inclusão é não deixar ninguém fora do ambiente regular de ensino;
- a atenção, nas escolas inclusivas, centra-se em como construir um sistema que inclua e esteja estruturado para fazer frente às necessidades de cada aluno, não se assumindo, portanto, que as escolas regulares – tradicionalmente estruturadas para satisfazer apenas às necessidades da maioria ou dos alunos denominados “normais” – sejam apropriadas para atender a todos;
- há uma mudança no que diz respeito ao planejamento, pois hoje não se busca ajudar somente aos estudantes com deficiência, mas a todos os alunos da escola.

Estudos atuais evidenciam que o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais ocorre de forma mais efetiva dentro de ambientes inclusivos (MANTOAN, 1997; MARTINS, 2003) e que a prática da inclusão se baseia em princípios diversos, tais como: aceitação das diferenças

individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade e cooperação (SASSAKI, 1997).

Educação inclusiva

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, aprovada por representantes de 92 governos e 25 organizações não governamentais, oficializou o termo inclusão no campo da educação. Esse documento, fruto da Conferência Mundial realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, sob a responsabilidade do governo espanhol, em cooperação da UNESCO, procurou reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, explicitando que as escolas regulares são consideradas como os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e uma educação para todos, adequada à maioria dos educandos.

Ela foi bem sucedida, ao alertar os governantes que, num contexto mais amplo de crianças – a quem estava e, infelizmente, ainda está sendo o negado o direito à educação – estão, entre outras, aquelas que: vivem nas ruas; são obrigadas a trabalhar precocemente, em condições alarmantes; são vítimas de guerra, doenças, abusos; pertencem a comunidades distantes dos centros e/ou nômades; apresentam deficiências ou altas habilidades (MITTLER, 2003).

A recomendação é para que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam as suas condições sócio-econômicas, físicas, cognitivas, raciais, lingüísticas e culturais. Implica, segundo esse autor, em: mudar as escolas a fim de torná-las mais responsivas às necessidades dos educandos; ajudar os professores a aceitarem a sua responsabilidade quanto à aprendizagem das crianças em geral, incluindo as que estão freqüentando atualmente a escola e aquelas que dela estão excluídas, por diversos motivos.

Busca-se, assim, uma reforma ampla no sistema educacional tradicional, pois se reconhece que a todos deve ser dada uma educação diferenciada, de modo que respondam às suas necessidades (MARTINS, 2006).

Vale salientar que a:

Educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Quando bem estruturada, traz benefícios para todos os alunos, como consequência de adaptações metodológicas e organizativas que visam responder às necessidades daqueles que apresentam necessidades mais específicas. As

Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares

estratégias buscadas para atendê-los, portanto, podem enriquecer o ambiente educativo de uma maneira ampla, beneficiando toda a aula.

A inclusão escolar não pode ser tida, porém, conforme atesta Correia (1997), como um conceito inflexível. Deve permitir um conjunto de opções educativas que se adapte à situação vivenciada pelo aluno na classe. Está baseada nas necessidades do educando como um todo e não apenas na perspectiva acadêmica. Este passa a ser respeitado nos níveis sócio-emocional, acadêmico e pessoal.

É importante, conforme atesta Sanchez (1996), que todos tenham a sensação de pertença, que se sintam aceitos, apóiem e sejam apoiados por seus iguais e outros membros da comunidade escolar.

Diante disso, a inclusão escolar significa muito mais que a simples colocação de um aluno com necessidades especiais na classe regular, envolve uma atitude de aceitação das suas diferenças.

Ao discutir a questão da presença do aluno com deficiência na escola regular, Vayer e Roncin (1989, p. 61) afirmam que:

Não basta dar um lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra [...] pois é na proporção em que a criança se integra na estrutura de comunicação que ela pode envolver-se na ação e no relacionamento com os outros, envolvimento que é, sabemos bem, a condição de todo desenvolvimento.

Nesse processo inclusivo, papel importante pode ser desempenhado pelos colegas que não apresentam deficiências, porque têm condição de se tornar excelentes instrumentos de desenvolvimento cognitivo, lingüístico, afetivo e social das crianças que apresentam necessidades especiais.

A diversidade no meio social e, especialmente, no ambiente escolar, é fator que muito favorece o enriquecimento, as trocas, os intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem (MANTOAN, 1997).

Em decorrência disso, os professores devem ser estimulados a utilizar os próprios alunos como recursos naturais para apoiar a aprendizagem dos colegas que têm mais dificuldades. Para tanto, um aspecto que também “[...] é importante, é a capacidade de resposta dos professores ao feedback dado pelos alunos, à medida que se desenvolvem atividades na classe” (AINSCOW, WANG e PORTER, 1997, p. 17). Daí ser relevante a capacidade do professor de modificar planos e atividades, de improvisar, à medida que essas respostas

ocorrem, no cotidiano escolar.

O desenvolvimento de escolas inclusivas é, pois, um desafio que se coloca a todos que fazem uma comunidade educativa. Essas escolas devem procurar oferecer, indistintamente, melhores respostas na educação dos seus alunos, ou seja, precisam buscar a melhoria da qualidade da educação para todos.

Para tanto, necessário se faz que haja na comunidade escolar: valorização e respeito às diferenças individuais; mudanças de atitudes em relação aos alunos que fogem aos padrões tidos como normais; extinção de rótulos que acentuam as diferenças e as dificuldades, em detrimento de fatores positivos, otimistas, em relação ao sucesso dos educandos (BAUMEL, 1998).

A inclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais na classe regular é benéfica não só para os alunos que apresentam diferenças mais significativas. Quando bem estruturada, favorece a todos – profissionais da educação em geral, funcionários, colegas, pais - por possibilitar o desenvolvimento de novas atitudes e relações, que conduzem à quebra de preconceitos, estereótipos e estigmas. Representa, portanto, uma evolução do modo de pensar as diferenças, uma forma das pessoas que convivem no meio escolar se inter-educarem, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo, no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Alguns autores, como Stainback e Stainback (1999), destacam, inclusive, que a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às crianças proteção, apoio e bem-estar no grupo.

Embora as amizades não devam ser forçadas, seu desenvolvimento pode ser encorajado e facilitado no ambiente educacional e comunitário e, para tanto, o adulto pode ser um elemento facilitador desse processo (VAYER e RONCIN, 1989). Evidentemente, é indispensável que, para isso, os alunos com necessidades especiais sejam bem acompanhados em seu processo educacional, devendo a escola se estruturar para desenvolver uma ação pedagógica favorável à natureza de suas especificidades, e – quando necessário – utilizar também recursos didáticos e instrumentais adequados, capazes de responder às suas necessidades.

Os colegas, particularmente, podem ser grandes influenciadores do processo inclusivo, na medida em que forem bem orientados sobre aspectos relativos à diversidade humana, assim como estimulados a participar de atividades socializantes, no cotidiano escolar. A ação empreendida com esses educandos, portanto, pode ser vista como uma via de mão dupla, trazendo benefícios para os mesmos, que, além de crescerem com uma visão mais realista e menos

preconceituosa de seus colegas com necessidades especiais, aumentam a sua auto-estima pela oportunidade de ajudá-los, tornando-se mais dinâmico e atrativo o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa

É, sobretudo, em relação a essa vertente que a pesquisa ora relatada centrou sua atenção. Visou conhecer com mais profundidade e favorecer o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais e, de uma maneira mais específica:

- criar um campo favorável para que as crianças expressassem suas idéias e sentimentos, extrapolando a simples informação sobre o que sejam os diversos tipos de diferenças/deficiências existentes;
- contribuir para derrubar barreiras atitudinais existentes no meio educacional frente aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- estimular a criatividade das crianças, buscando recursos para desenvolver uma ação de apoio, da parte dos mesmos, aos educandos que apresentam necessidades especiais na escola campo de pesquisa.

Foi empreendida uma investigação de cunho participante, assim designada por buscar fazer com que pesquisadores e pesquisados participassem do processo da pesquisa e, também, por procurar incentivar o seu desenvolvimento de forma mais autônoma, autoconfiante, a partir das bases, permitindo uma relativa independência do exterior (GIL, 1991).

Antes do seu início, procuramos conhecer qual a escola que seria mais adequada para o desenvolvimento do projeto. A instituição escolhida deveria ser, preferencialmente, de âmbito governamental¹, trabalhar na perspectiva inclusiva e apresentar um número considerável de alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, buscamos a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, que relacionou algumas escolas e, entre essas, procuramos averiguar qual a que apresentava o maior número de alunos com necessidades especiais e que, ao mesmo tempo, concordasse em ser campo da investigação.

A pesquisa foi realizada em uma escola de tamanho médio, em turmas do turno matutino, pelo fato de haver uma maior concentração de alunos considerados como apresentando algum tipo de deficiência, neste turno.

Nela existiam turmas Educação Infantil e da 1ª etapa do Ensino Fundamental, bem como algumas classes denominadas de Aceleração. Essas

classes foram assim denominadas porque visavam recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem, através do desenvolvimento de uma proposta de aceleração de aprendizagem, que lhes possibilitasse avanços reais, reintegrando-os no percurso regular do Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

É importante salientar que, embora tivesse havido concordância da direção, enfrentamos barreiras em relação a algumas professoras atuantes na instituição, antes do início das atividades relativas ao projeto, pois rejeitavam a presença dos pesquisadores e dos alunos de iniciação científica, em suas salas de aula, alegando alguns motivos: acreditavam que estaríamos avaliando a sua prática; consideravam que os alunos ficariam dispersos com a presença de pessoas estranhas ao grupo; achavam que as atividades previstas atrasariam, de alguma forma, o conteúdo curricular em desenvolvimento.

Tivemos necessidade, pois, de vencer essas barreiras com bastante tato, oferecendo várias explicações durante as reuniões realizadas, inicialmente, com os docentes na escola, até chegarmos às classes, onde atuamos diretamente com os alunos em geral. De forma paralela, foi empreendida durante o ano, quinzenalmente, uma ação formativa com os docentes da escola², buscando fazê-los refletir sobre o processo inclusivo e sobre formas de atendimento às necessidades dos educandos.

As atividades empreendidas em classe e extra classe possibilitaram um novo olhar para os alunos e - de uma maneira bem particular - para aqueles que eram considerados como apresentando alguma deficiência, vendo-os em suas individualidades.

Conhecendo a escola e os educandos considerados com necessidades especiais

Em decorrência da observação desenvolvida e das atividades realizadas tanto em classe, como extra classe, pudemos registrar alguns aspectos sobre a escola campo de pesquisa e sua clientela.

A escola era antiga e construída numa estrutura térrea. Encontrava-se em precário estado de conservação, necessitando de renovação da cobertura do teto (e por isto, no inverno, as aulas eram comumente interrompidas devido às inundações decorrentes das chuvas), pintura, restauração dos banheiros, além da aquisição de bebedouros e adequação de instalações, com vistas a uma melhor conservação e à preparação de merenda escolar. Salientamos, porém, que essa escola passou por uma ampla reforma, alguns meses após a conclusão da pesquisa, apresentando atualmente uma estrutura moderna, com 2 pavimentos.

Sua equipe, no turno matutino (em que se realizou a pesquisa), estava

Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares

constituída por 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 12 professores, 1 professora responsável pela biblioteca e sala de vídeo, 2 auxiliares de serviços gerais e 2 vigias. Todos os profissionais de educação possuíam nível superior completo.

A escola está situada em um bairro de classe média, na zona oeste da cidade de Natal, que se encontra em franco desenvolvimento. É rodeado por um grande número de vilas populares, de onde a maioria dos alunos era originária, existindo em relação a esse alunado alguns problemas sociais graves como: falta de moradia, carência de alimentação, problemas de saúde e familiares, entre outros. Isso faz com que alguns desses alunos fossem vistos como apresentando deficiências, quando, na verdade, apresentavam necessidades educativas especiais temporárias, que dificultavam sua permanência na escola e/ou o seu desenvolvimento.

Segundo Correia (1997, p. 52), tais necessidades:

[...] podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como atrasos ou perturbações menos graves, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, lingüístico ou socioemocional.

No início da investigação, foi-nos apresentada pela direção da escola uma listagem de dezoito alunos, tidos como apresentando alguma deficiência, com idade compreendida entre 6 e 14 anos. No entanto, só tivemos contato com nove desses alunos, sendo cinco da classe de Aceleração³ I, três da classe de Aceleração II A e um da classe de Aceleração II B. O contato com os demais alunos não foi possível devido ao fato de terem se afastados da escola por diferentes motivos (por exemplo, em decorrência de problemas de saúde, por necessidade de trabalhar).

Para preservar a identidade dos alunos considerados com necessidades especiais, estes serão identificados neste texto apenas por uma ou duas letras do seu nome.

A primeira classe observada foi a de Aceleração I, em que se encontravam: **L**, com diagnóstico de deficiência mental, dificuldade motora e comprometimento na fala; **M**, considerado também deficiente mental; **JL**, **S** e **NA** que não possuíam um diagnóstico preciso a respeito de suas condições.

Durante nossa estada na escola, pudemos constatar que **L** apresentava realmente um déficit cognitivo, que dificultava o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. No entanto, percebemos o seu interesse e um avanço gradativo na aprendizagem quando a professora trabalhava usando materiais concretos (exs: tampinhas, sementes, palitos, objetos diversos), quando desenvolvia

atividades lúdicas (envolvendo dramatizações, jogos diversos, mímicas, adivinhações, entre outros) e também nas ocasiões em que utilizava filmes infantis durante as aulas, ao mesmo tempo em que ia dando o apoio de que necessitava. Isso mostra que, quando realizados pequenos ajustes, quando ocorre a concretização de atividades mais complexas, assim como enriquecimentos ou modificações nos procedimentos metodológicos e didáticos utilizados na escola durante o processo de ensino-aprendizagem, os alunos conseguem se motivar e se desenvolver (BRASIL, 2004).

Quanto a **M**, também constatamos que possuía um déficit intelectual, no entanto, após o trabalho empreendido em classe e o contato com a família, percebemos que um dos motivos para não apresentar avanços mais significativos era a falta de apoio da família – onde existiam vários outros casos de deficiência mental constatados. Situação como esta nos mostra, conforme atesta Buscaglia (1991, p. 81), que a instituição familiar deve:

[...] assumir sua parte da responsabilidade, pois é dentro dos limites desta unidade social que a criança aprenderá a ser o tipo de ser humano que a sociedade determina como normal. Mas, além disso, é também aqui que se aprende a ser único, a desenvolver a individualidade e a tornar-se uma pessoa criativa, em busca da auto-realização.

No entanto, sabemos que os problemas tornam-se mais sérios e intensos no caso de uma família com um membro – e no caso da família dessa criança, como vários membros que apresentam deficiência – o que exigirá de cada pessoa que a compõe redefinição de papéis e mudanças significativas, após a absorção do impacto inicial. Os pais precisam, portanto, ser bem orientados e apoiados desde o momento do nascimento sobre os cuidados necessários à criança, para que possam tornar o ambiente do lar mais receptivo, acolhedor e propício ao desenvolvimento, bem como sobre os serviços existentes na comunidade, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Assim, a importância do papel da família não pode ser minimizada, pois é neste ambiente que as crianças com deficiência, primeiramente, aprenderão e comprovarão que lhes é permitido ser pessoas, com características e condições próprias (BUSCAGLIA, 1991; MITTLER, 2003).

Outras situações se evidenciaram em relação a alguns dos educandos citados, que tinham profunda correlação com desajustes no ambiente familiar. A aluna **JL** apresentava dificuldade de aprendizagem, decorrente de fatores emocionais: sofria pela ausência da mãe, que estava presa e pela cobrança e superproteção da madrasta, que não queria que houvesse qualquer referência à sua mãe biológica. A aluna vivia em um constante conflito consigo mesma, pois, com a possível volta da mãe, a madrasta não admitia perdê-la e, com isso, a adolescente vivia chorando pelos cantos da escola e não conseguia se concentrar

nas atividades, acentuando ainda mais as suas dificuldades de aprendizagem.

O aluno **S**, durante as nossas observações, se comportou como qualquer outra criança da classe que era considerada dentro dos padrões da normalidade, sendo inclusive percebido - em algumas atividades empreendidas pelos pesquisadores e professora regente da classe - como um dos alunos com melhor desempenho na turma. No entanto, por ser inquieto e não gostar da rotina que a escola impunha - e, principalmente, por não aceitar essa rotina - sofria as conseqüências, pois, quando fazia algo que a professora não aprovava, essa o repreendia e denunciava o fato a sua responsável (a avó), que por sua vez o castigava com severidade.

Quanto à aluna **AN**, apenas tivemos contato com ela três vezes, porque faltava com bastante freqüência às aulas. Mas, o que pudemos observar é sua atitude de constante apatia, pois não evidenciou em nenhum momento qualquer interesse no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. Outro problema que professora regente da classe enfrentava com essa aluna, segundo nos informou durante o período de observação, é que – por sua mãe passar todo o dia fora de casa, trabalhando – AN permanecia a maior parte da tarde e da noite perambulando de casa em casa ou na rua, e assim - quando ia à aula - sempre aparentava sonolência, sendo considerada pelo grupo como preguiçosa.

Os casos de **JL**, **S** e **AN** mostram-nos a necessidade de uma orientação mais efetiva à família e aos docentes, bem como de um trabalho em parceria entre os dois segmentos, visando a efetiva inclusão escolar e social dos alunos.

A segunda turma investigada foi a classe de Aceleração II A, da qual **ML**, **MN** e **A** participam. No tocante a **ML**, durante nossas observações, pudemos perceber que este aluno tinha um comprometimento na aprendizagem e, em termos emocionais, tinha certa instabilidade: em alguns momentos se comportava como criança, enquanto que em outros evidenciava interesses compatíveis com qualquer adolescente de sua idade. Durante as atividades empreendidas na classe, em algumas disciplinas, apresentava dificuldade de interpretar e de entender algumas explicações da professora, no entanto, em outras atividades, como por exemplo, naquelas relacionadas à disciplina de Matemática, ele nos surpreendia com a resolução de situações-problemas. Com isto, mostrava que cada pessoa tem interesses e ritmos diferentes, ou seja, cada uma tem seu tempo próprio, necessitando ser desafiada a desenvolver as suas capacidades e a avançar em sua aprendizagem, a se adaptar ao grupo e a interagir com colegas.

A aluna **MN**, embora tida na escola como deficiente, de acordo com nossas observações, não apresentava comprometimento intelectual, apenas não lhe foi colocado, pela família, qualquer tipo de limite. Assim, era irrequieta, gostava de dar ordens aos colegas e só fazia as atividades na hora que desejava. Seu desempenho, em classe, era razoável, quando se dispunha a participar das

atividades empreendidas.

A é a aluna que apresentava comprometimento intelectual e uma grande carência afetiva. Faltava com bastante frequência às aulas, não se concentrava nas atividades, quando questionada só respondia com um sorriso ou com um movimento de cabeça e dificilmente emitia algum tipo de som. A deficiência mental apresentada pela aluna, no entanto, não era por nós percebida como um fator determinante para o isolamento que era alvo por parte dos colegas na classe e para a atitude de desinteresse da professora frente a ela. Percebemos que não lhe era dado o estímulo e o apoio que considerávamos necessários para motivá-la a participar da aula e que, constantemente, a professora a inibia diante da turma, afirmando que estava fazendo a tarefa de maneira errada ou que era difícil trabalhar com ela. Com isso, **A** se sentia diferente, e de certa forma, se isolava cada vez mais do restante dos alunos, comportando-se como uma criança bem menor, de seis ou sete anos.

D, por sua vez, era aluno da classe de Aceleração II B e, embora desempenhando de forma satisfatória as atividades propostas pela professora, muitas vezes, durante as aulas, apresentava-se de forma agressiva e rebelde, não admitindo ser preterido nas atividades, sempre querendo se destacar. Em decorrência disso, causava tumulto na classe e exigia constantes intervenções por parte da professora, requerendo, a nosso ver, um acompanhamento psicológico, que na escola não lhe era fornecido.

A partir do trabalho desenvolvido na investigação, observamos que há necessidade de um investimento mais sistemático na escola e nos alunos, evitando-se a rotulação e a falta de um atendimento adequado aos mesmos, de uma forma geral.

A formação continuada das professoras é importante para superar os problemas evidenciados, pois um professor bem orientado saberá atuar diante das dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem, assim como poderá orientar os educandos sobre as diferenças individuais existentes na turma, levando-os a respeitá-las. É importante, igualmente, uma aproximação maior das famílias, buscando uma orientação mais sistemática e uma parceria efetiva em benefício dos alunos.

Investindo na escola

No decorrer da pesquisa participante, diversas estratégias foram empreendidas: reuniões de estudos sobre a temática da educação inclusiva com a equipe responsável pela investigação e alunos de Iniciação Científica; reuniões com o diretor, coordenador e professores da escola, com vistas a esclarecer sobre o objetivo do trabalho e as estratégias empregadas; conversas informais com os alunos; observação do cotidiano escolar, em atividades realizadas em classe e extraclasse; observação das relações de ajuda existentes

**Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a
cooperação dos pares**

entre alunos normais e os que apresentam deficiência; contação de histórias, como motivação para o trabalho de socialização desenvolvido com os alunos; desenvolvimento de atividades envolvendo pintura, desenhos, jogos e brincadeiras que despertassem a livre expressão de idéias e sentimentos frente aos educandos com necessidades educacionais especiais e possibilitassem uma reflexão conjunta, em classe, sobre como se relacionar com esses colegas.

Atendendo aos objetivos propostos, durante as observações e intervenções realizadas buscamos conhecer a situação de inserção escolar dos alunos que apresentam deficiência e - ao mesmo tempo - contribuir para que os demais alunos com quem convivem, na comunidade escolar, se tornassem elementos mais participativos no seu processo de educação/inclusão social.

De modo geral, procuramos realizar atividades simples e práticas, nas próprias classes onde empreendemos a investigação, tentando despertar o espírito de cooperação, solidariedade e respeito mútuo entre os alunos, das quais destacaremos algumas, a seguir, a título de exemplificação.

Durante uma dessas atividades realizadas, solicitamos que os alunos, um a um, situassem algumas características do colega que estava sentado ao seu lado, e a esse – por sua vez - foi pedido para que falasse por que achava que lhe foram apontadas especificamente aquelas características, levando a turma a uma reflexão sobre as diferenças existentes no grupo, bem como sobre a importância de existir respeito diante da diversidade das pessoas que o formam. A esse respeito, Vayer e Roncin (1989, p.67), a partir de todo um trabalho centrado na observação de interações existentes entre crianças com deficiência e não-deficientes, afirmam que *“a aceitação da diferença pelos que são considerados normais depende do conhecimento que as crianças têm uma das outras”*.

Em outra atividade empreendida durante a investigação, foi solicitado que dois alunos, de cada vez, procurassem colocar uma caneta amarrada no centro de um barbante na abertura de uma garrafa plástica de refrigerante. De uma maneira simples, sem utilizar qualquer material sofisticado, tivemos com essa atividade – que despertou interesse dos alunos – o objetivo de refletir sobre o fato de que, apenas com apoio mútuo, ou seja, com cooperação e união, os dois poderiam melhor conseguir aquilo que objetivavam realizar.

Esses são valores que necessitam ser cada vez mais incentivados nos dias atuais, tanto na escola, como na sociedade. Reconhece-se, hoje, que o aprender a viver juntos, a viver com o outro, é uma aprendizagem que se constitui num dos maiores desafios da educação. Envolve, segundo o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2004), a descoberta progressiva do outro e, num segundo nível, ao longo de toda vida, a participação em projetos comuns e motivadores que tendem a fazer com que conflitos inter-individuais sejam reduzidos ou desapareçam, em alguns casos.

Realizamos, também, outra tarefa na qual dividimos cada uma das turmas em dois grupos. Trabalhamos com um jogo que envolvia personagens com deficiência, com a finalidade de lhes apresentar formas de tratar os colegas que apresentavam necessidades especiais, em decorrência de algum tipo de deficiência. Todos os alunos interagiram durante os jogos, provocando um debate sobre quem são as crianças com necessidades especiais, do que necessitam, o que podemos fazer por elas, como se comportar e como tratar essas pessoas, pois entendemos que o conhecimento sobre a diversidade humana conduz as pessoas a tomarem consciência sobre as semelhanças e diferenças individuais, levando-as a refletir sobre a interdependência existente entre todos os seres humanos. Acreditamos que, assim, terão mais condição de se colocar no lugar dos outros e compreender as suas reações, assim como de entender que desenvolver atitudes de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida (DELORS, 2004).

No decorrer do trabalho com esses alunos, utilizamos, ainda, a contação de algumas histórias infantis, envolvendo personagens com deficiência mental (por exemplo: Meu amigo Down na Rua, Meu Amigo Down em Casa, Meu Amigo Down na Escola (de Cláudia Werneck); e Minha Irmã Diferente (de Betty Ren Wright), e com paralisia cerebral (Um Menino Especial e Pedro Pé de Valsa (de Denise Milaré e Silvia Maria Calipo), procurando, de uma forma atrativa, fazê-los entrar em contato com a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiências, esclarecê-los sobre as necessidades especiais que apresentam, sobre as suas possibilidades e, ao mesmo tempo, reduzir os preconceitos existentes. Trabalhamos dessa forma porque acreditamos que, conforme afirma Amarilha (2006, p. 29), quando:

[...] colocamos a narrativa na escola através do contador / leitor de histórias, mudamos a história da escola. Mudamos a relação da criança com a cultura escolar, porque a fazemos experimentar textos significativos do ponto de vista psicológico, social, lingüístico, afetivo [...].

Essas histórias serviram para melhorar o ambiente e, também, como fator de motivação para a realização de outras atividades práticas, como dramatizações e jogos, através das quais pudemos simular situações do cotidiano das pessoas com necessidades especiais, refletir conjuntamente e, também, orientá-los em processo sobre como se relacionar melhor com elas.

Contribuímos, também, para mudar a relação dos alunos com a diferença/deficiência, fazendo-o conviver com seus colegas que apresentam déficits diversos com mais naturalidade, sem tantos preconceitos, sem medos, sem condutas defensivas – tão comuns ainda hoje.

Considerações finais

No desenvolvimento da pesquisa, constatamos que, embora existam na escola, alguns alunos que apresentam realmente déficits em uma ou mais área, existem outros que, apesar de considerados como *deficientes* pela equipe, não apresentavam deficiência real, apenas déficits de ordem circunstancial, em decorrência de problemas emocionais, sociais, familiares e/ou de aprendizagem.

Observamos, também, que muitos educandos se apresentavam de maneira apática, sem nenhum interesse nas atividades desenvolvidas na escola e, também que, em alguns momentos, eram evidenciadas reações preconceituosas - tanto por parte dos demais alunos, como por parte de algumas professoras - em relação a comportamentos discrepantes ou socialmente indesejáveis apresentados por eles (como por exemplo: agressividade, birra e apatia) e isso ocorria não somente em relação aos que apresentam deficiências reais.

Diante dessas observações, podemos dizer que a deficiência não é o único fator que provoca exclusão, mas que as diferenças individuais - muitas vezes - são determinantes para a não aceitação desses alunos, precisando ser mais trabalhada, no âmbito da escola, a necessidade de respeito à diversidade humana, sob diversos aspectos.

Através das atividades empreendidas, observamos que os alunos passaram a conviver melhor com as diferenças dos colegas, evidenciando mais respeito e aceitação pelo outro, o que foi reconhecido também pelas professoras regentes das classes aonde foi empreendida a pesquisa.

Constatamos que se formaram vínculos afetivos e sociais entre os alunos, em geral, depois das intervenções realizadas e também que a aceitação dá-se mais rapidamente entre crianças que entre adultos, pois os alunos observados - apesar de evidenciarem, de forma inicial, preconceitos frente aos colegas considerados diferentes, principalmente em decorrência da influência dos adultos - encontravam-se mais aptos às mudanças, à modificação de conceitos, como resultado da convivência com os alunos com necessidades especiais na classe regular e da ação pedagógica empreendida.

Diante das observações e dos depoimentos obtidos, percebemos que, embora venha sendo incentivada a prática da inclusão escolar de educandos com necessidades especiais, as professoras, em sua maioria, não estavam ou não se sentiam preparadas, pois afirmavam sempre que não receberam qualquer tipo de orientação, seja em sua formação inicial, seja durante o exercício da sua profissão, a respeito de como atuar pedagogicamente com esses alunos. Tal situação dificultava até mesmo as interações entre os alunos, devido ao desconhecimento sobre como trabalhar com essas diferenças em classe, sobre como reduzir os estigmas e os preconceitos algumas vezes já tão arraigados –

Lúcia de A. R. Martins - Katiene S. de B. P. da Silva

tanto nelas próprias como nos demais componentes da comunidade escolar – em relação aos educandos que apresentam necessidades especiais.

Torna-se necessário, portanto, um esforço efetivo no sentido de preparar a comunidade escolar - equipe técnica e administrativa, funcionários, pais, alunos e, em especial, os docentes - para melhor atuar frente à diversidade.

Urge que os docentes sejam orientados em processo, que mantenham um diálogo permanente entre a teoria e a prática cotidiana, questionando-a e fazendo com que todos os alunos sejam vistos como aprendizes, como pessoas que possuem ritmos e características próprias que precisam ser respeitados. É de grande relevância, também, a orientação aos alunos em geral, para que sejam sempre incentivados relacionamentos significativos entre si e com os colegas que apresentam deficiência, bem como a formação de uma rede natural de apoio na escola.

Referências

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

AMARÍLIA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.

AINSCOW, M.; WANG M.; PORTER, G. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

BAUMEL, R. C. R. de. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R. de; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Ed., 1997.

DELORS, J. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONZÁLEZ TORRES, A. J. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002. Carta Mensagem, p. 357-374, 2007
Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTINS, L. de A. R. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 55, 2001.

_____. **Inclusão escolar do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2003.

_____. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Natal: Vozes, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyza Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. Coordenadoria de Normas e Ações Pedagógicas. **Classes de aceleração**: ensinar pra valer. Natal, 1999.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANCHES, I. R. Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor. Porto: Porto Ed., 1996.

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VAYER, P.; RONCIN, C. **A integração da criança na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

Notas

¹ Por considerarmos importante oferecer, enquanto integrantes de uma Instituição Federal de Ensino Superior, uma contribuição ao sistema educacional público.

² Sob a responsabilidade de vários profissionais ligados à nossa Base de Pesquisa, e que foi de extrema importância, mas que não detalharemos neste momento, pois nos centraremos na ação empreendida com os educandos.

³ Destinada, geralmente, a alunos com defasagem idade / série, com vistas a “[...] recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem [...]”, através do desenvolvimento de “[...] uma proposta de aceleração de aprendizagem, que lhes possibilite avanços reais, reintegrando-os ao percurso regular do Ensino Fundamental” (RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p.7).

Lúcia de A. R. Martins - Katiene S. de B. P. da Silva

Correspondência

Lúcia de Araújo Ramos Martins - Rua Dr. João Abdon da Silva - Lagoa Nova 59063-110, Natal RN.

Recebido em 05 de junho de 2007

Aprovado em 02 de agosto de 2007