

A PERCEPÇÃO DE DIFERENTES AUTORES QUE ATUAM NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SILVA, Joselita Romualdo – FACSUL
joselitar@hotmail.com

BERGAMO, Regiane Banzatto
regianebergamo@yahoo.com.br

Área Temática: Educação: Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido para a conclusão do curso de pós-graduação em Educação Especial, na Faculdade de Campina Grande do Sul, e teve como objetivo analisar a percepção de alunos ou alunas que apresentam necessidades educativas especiais e que estão incluídos em escolas do ensino regular. Para tanto, a pesquisa foi realizada com quatro alunos que freqüentavam duas escolas públicas regulares, localizadas na região metropolitana de Curitiba, os professores que atuam com estes alunos, seus colegas de turma e seus pais. A metodologia adotada voltou-se para uma investigação educacional de forma qualitativa relacionada com os objetivos desse trabalho. A realização deste estudo permitiu analisar como está acontecendo no interior da escola o processo de inclusão que desde a Constituição Federal já vem sendo discutido, mas que pouco tem se divulgado como tem ocorrido a sua prática, de fato. A presente pesquisa permitiu, também, a quebra de paradigmas ao dar vez e voz aos principais interessados nesse processo, ou seja, o aluno que apresenta alguma deficiência e que de forma direta sofrerá os impactos da inclusão sejam estes positivos ou negativos. A partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa de campo foi possível identificar que grande parte das experiências positivas na área da inclusão escolar partiu da iniciativa pessoal e individual do professor. E, que muito pouco é feito por parte dos órgãos governamentais para que a verdadeira inclusão aconteça de fato. Outro aspecto relevante constatado nesse estudo foi o benefício da inclusão escolar para a eliminação do preconceito e para o respeito às diferenças, haja vista, que as crianças que convivem desde cedo com o diferente passa a vê-lo como igual, com limitações e possibilidades, assim como, a si mesma.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão Escolar; Formação Continuada.

Introdução

O presente texto relata os resultados da pesquisa que teve por enfoque analisar a percepção de alunos ou alunas que apresentam necessidades educativas especiais e que estão incluídos em escolas do ensino regular, como também de seus professores, colegas de turma e de seus pais.

A sociedade atual vive um momento em que se reconhece os direitos e os deveres das pessoas com alguma deficiência. Pensa-se em suas limitações, mas também em suas potencialidades. Há a tentativa de superação da visão assistencialista, resquícios de um triste passado, pela garantia de direitos da pessoa com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, o presente estudo questionou: Como a criança que apresenta necessidades educativas especiais percebe o processo de inclusão? Quais são seus anseios e expectativas frente a seu processo de aprendizagem? O que elas pensam do ensino especial e o que pensam do ensino comum? Qual o melhor contexto educativo para a criança com necessidades educativas especiais, a escola comum ou a escola especial?

A metodologia adotada voltou-se para uma investigação de abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso. As escolas foram escolhidas por serem consideradas na região como referências no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a observação da prática interativa do aluno incluído com os professores e colegas, questionários para pais de alunos incluídos, entrevistas com professores, alunos incluídos e seus colegas.

O presente estudo demonstrou que, o processo de inclusão, apesar de todos os questionamentos e problemas, que, por ventura, possa apresentar é muito importante e beneficia tanto as pessoas especiais, que por muito tempo foram confinadas em instituições que as mantiveram a margem da sociedade, quanto às pessoas “normais”, que, por muito tempo, foram privadas do convívio com seus semelhantes, e, devido a este fato acabaram desenvolvendo atitudes preconceituosas, por temer o desconhecido.

Contextualizando o estudo

A política de inclusão escolar, diferente da política de integração que colocava o ônus da adaptação no aluno, implica em todo um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais. Na escola inclusiva é necessário um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psico-educacional necessários para seu desenvolvimento. É necessário também que haja um profissional especializado acompanhando diretamente o aluno durante a aula e orientando o professor do ensino regular na adaptação curricular e metodológica.

Rosa (2005, p. 88) defende que:

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em conseqüência, a educação especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência – mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos.

A partir desta nova perspectiva de educação inclusiva, os benefícios se reverterão não apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, mas a todas as crianças que devem ser respeitadas e valorizadas na sua singularidade.

Porém, mudar a escola pressupõe mudar a visão sobre o que nela se ensina; é colocar a aprendizagem como eixo do trabalho escolar, considerando que a escola existe para que todos aprendam. Neste sentido, será necessário garantir um processo de inclusão, no qual se respeite a questão do tempo, enquanto elemento básico para a aquisição da aprendizagem, lembrando-nos de que cada indivíduo apresenta ritmos próprios na execução de suas tarefas.

Para Arroyo (2004, p. 192), “o tempo da escola é tão conflitivo porque foi constituído faz séculos e terminou-se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência”.

Arroyo (2004, p. 194) adverte que:

Essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: [...]. Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presas a essa seqüenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a ser fiéis cumpridores dessa seqüenciação preestabelecida. O que é programado para cada aula, o para-casa e as provas têm de obedecer a essa seqüência rígida, os professores não têm liberdade para redefinir essa seqüência. Os alunos manifestam tensões e conflitos constantes entre esses tempos predefinidos e os tempos vividos [...].

Nessa perspectiva a educação inclusiva coloca como meta para a escola, o sucesso de todas as crianças, independente do nível de desempenho que cada sujeito seja capaz de alcançar. O importante é a qualidade sobre o que se ensina e um currículo competente deve ser elaborado a partir do conhecimento do alunado.

Adequar um currículo não significa a retirada de conceitos básicos a serem trabalhados pela escola, mas de se buscar estratégias metodológicas interativas que

favoreçam as respostas educacionais dos alunos. Segundo Rosa, (2005), não há previsão quanto à utilização de métodos e técnicas de ensino específicas na inclusão, mas os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar. Não há receita pronta para ser seguida. Um trabalho pedagógico consciente exige a participação de todos na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que sirva de horizonte, por meio de metas que serão propostas, a fim de que seja possível se pensar em ações necessária ao que se quer atingir.

Nas medidas de adaptações curriculares devem ser considerado também uma criteriosa avaliação dos alunos, considerando sua competência acadêmica, seu contexto escolar e familiar e a participação da equipe pedagógica e docente da escola onde o aluno está inserido, inclusive com profissionais de apoio, como: fonoaudiólogo, psicólogo, e outros.

Para Rosa (2005, p. 91), “as adaptações curriculares são estratégias para promover maior eficácia educativa, a fim de contribuir, de forma mais coerente, com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais, que são, ainda, insuficientes para atender os alunos das escolas regulares, especialmente os alunos com necessidades educativas especiais. As adaptações curriculares se caracterizam pela procura de uma maior flexibilidade e dinamismo do Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino e da formação de cada educador”.

É importante ter claro também que as adaptações curriculares são procedimentos de modificações gradativas no currículo geral da escola, cujos ajustes têm como objetivo a resposta educativa individual, sem que se perca a visão do cenário sociocultural onde a escola se encontra inserida.

Estas adaptações curriculares precisam, entretanto, ser avaliadas periodicamente, entendendo que elas servem para cumprir etapa do processo, e, que, portanto, não servem para sempre, ou seja, a necessidade surgida, hoje, pode não ser a mesma de amanhã.

Descrevendo a pesquisa

Para a realização desse estudo foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, usando o estudo de caso como procedimento de investigação.

Participaram do estudo quatro alunos pertencentes a duas escolas públicas regulares, localizadas na região metropolitana de Curitiba, que serão identificadas como escola A e escola B.

Na escola A, participaram da pesquisa dois alunos, um pertencente a uma segunda série e uma da terceira série; e, da escola B, uma pertencente a primeira série e uma da segunda série. Essas turmas foram escolhidas, pois contam com alunos incluídos. Em três das quatro turmas pesquisadas, os alunos incluídos apresentavam deficiência auditiva severa, e um com deficiência intelectual; um aluno era menino, e, três eram meninas.

Foram entrevistados sete professores que atuam diretamente com os alunos inclusos nas duas escolas pesquisadas. Quatro são professores regentes responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, dois são professores que trabalham com a disciplina de Educação Física e um com Artes. Todos os professores que atuam com os alunos colaboradores da pesquisa, concluíram o curso superior, sendo que as professoras regentes das turmas concluíram um curso de pós-graduação, em nível de especialização. E, duas delas já estavam realizando o seu terceiro curso de especialização.

Foram realizadas, também, entrevistas com os alunos eleitos como colaboradores da pesquisa, seus colegas de turma e com os pais desses alunos.

Os autores do processo de inclusão

Os quatro alunos incluídos no ensino comum, disseram gostar de estudar na atual escola onde estão, principalmente, por causa da interação com os amigos e professores.

Quando questionados sobre o tipo de atividade que fazem em sala, esses relataram que escrevem, participam das aulas de Educação Física, Artes, Inglês, História, Geografia, Ciências, Português e Matemática, desenham e conversam com os colegas.

Nos quatro casos pesquisados os alunos demonstram não se importar com o auxílio do colega e do professor, pelo contrário esse auxílio é fundamental para que eles se sintam seguros e como parte do grupo.

Ao serem questionados sobre a necessidade de ajuda de colegas para a realização das atividades escolares, esses responderam que, às vezes, pedem ajuda de colegas.

Quando perguntado se preferem estudar no Centro de Atendimento Especializado para Surdos (CAES) e Classe Especial, ou, no ensino comum todos os alunos falaram que prefere estudar no ensino comum por causa dos colegas e dos professores, demonstrando um verdadeiro elo de amizade existente entre os alunos das turmas.

Em relação aos pais que colaboraram com a pesquisa, três possuem o Ensino Fundamental incompleto (3ª e 4ª séries), e, um o ensino superior.

Quando questionados se seu filho gosta de estudar no ensino comum, todos afirmam que sim. A mãe de um dos alunos deixa claro na entrevista que a escola é muito importante para ele, que ele prefere muito mais estar no ensino regular com seus colegas do que no CAES, ou seja, no centro de atendimento especializado que participa no contraturno.

Com relação à forma como o filho (a) é tratado (a) na escola pelos amigos e professores os pais dizem que o filho (a) é tratado bem, com muito carinho, amizade pelos colegas de turma, e no ensino. Os pais demonstraram estar satisfeitos com o ensino oferecido para os seus filhos, principalmente porque algumas professoras já dominam LIBRAS.

Por meio do relato dos pais, pôde-se concluir que, estes alunos apesar de todos os problemas elencados pelos professores como negativo, vêem a inclusão dos seus filhos de forma positiva. Pois, principalmente, por compartilhar da alegria destes devido o fato de estar no espaço escolar junto com seus amigos e colegas diferente de si, mas também iguais por serem crianças com sonhos, alegrias e tristezas.

Com relação à participação dos pais na vida escolar do aluno incluído, a Declaração de Salamanca (1994, Art. 60, p. 43) afirma que “os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada aos seus filhos”. E, no Art. 61, a mesma declaração complementa que “gestores, professores e pais deveriam ter relações estreitas de colaboração e apoio de modo que os pais possam participar das tomadas de decisões, em atividades educativas em casa e na escola contribuindo assim para uma inclusão genuinamente positiva”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 44).

Nas entrevistas com os colegas dos alunos colaboradores da pesquisa, pôde-se constatar que, de modo geral, as crianças se relacionam muito bem, brincam, conversam, se ajudam nas tarefas escolares e brigam entre si, ou seja, fazem as mesmas coisas que fariam com os colegas que não apresentam nenhum tipo de deficiência.

Em nenhum momento o fato do colega ser surdo ou ter um comprometimento intelectual impediu as crianças de realizarem suas atividades juntas. Conforme foi mencionado por uma das professoras “as crianças se agrupam por grupo de afinidades e interagem muito bem”.

Quando questionados sobre o seu relacionamento com o aluno com necessidades educativas especiais os alunos verbalizaram que eles realizam tudo o que os demais colegas fazem, ou seja, “às vezes, ela copia as lições de mim, e, às vezes, eu copio dela. A gente briga, às vezes, quando eu brinco com uma menina que ela não gosta”.

Em dois dos relatos os alunos dizem que os professores de Educação Física, Artes e Ensino Religioso precisam da ajuda dos próprios alunos para conversar e explicar os conteúdos para os alunos surdos. Os alunos ouvintes por sua vez demonstram certo orgulho por saber Libras e poder fazer esse papel de intérprete.

Um dos alunos demonstra-se indignado quando uma pessoa de outra turma chama seu colega surdo de mudinho e argumenta com propriedade que ele não é mudo, mas sim surdo e que deve ser chamado pelo seu nome, assim como todas as outras pessoas. Essa clareza e entendimento foi mostrado por quase todos os alunos entrevistados de duas das turmas, cujas professoras têm domínio de LIBRAS.

Lembrando-nos de um importante líder político da África do Sul, Nelson Mandela, e tomando a liberdade de adaptar uma de suas mais célebres frases podemos exemplificar tal situação da seguinte forma: “ninguém nasce odiando ou discriminando outra pessoa por ela ser ‘diferente’. Para odiar ou para discriminar, as pessoas precisam aprender e, se aprendem a odiar e a discriminar, podem ser ensinadas a amar e a respeitar.” Isso é o que acontece com o aluno que é orientado e ensinado a conviver num ambiente de respeito mútuo.

Tendo em vista essa perspectiva das quatro turmas observadas para a realização desta pesquisa, destacou-se o trabalho desenvolvido por uma das professoras da escola A. O seu trabalho teve início no ano de 2006, quando a professora foi convidada pela Divisão de Ensino Especial para trabalhar no Centro de Atendimento Especializado para Surdos (CAES). Mesmo sem noção de Libras ou qualificação para tal a professora aceitou o convite, tendo em vista que no momento também não havia na rede municipal de ensino outro profissional preparado ou até mesmo que se dispusesse a assumir tal função.

Assim, durante um período a professora passou a desenvolver suas atividades profissionais no CAES, e, no outro, lecionava numa turma de 2ª série na qual tinha incluído o aluno Fernando, com deficiência auditiva.

Pôde-se observar que todos os alunos da turma da 3ª série da escola A, iniciavam a aula com uma oração realizada em Libras. Após a oração a professora ensinava a todos

alguns outros sinais em LIBRAS para que todos pudessem se comunicar com o colega surdo.

No momento das explicações dos conteúdos, às vezes, a professora explicava primeiro em Libras, para o Fernando e depois para os demais alunos, em outros momentos explicava primeiro aos alunos ouvintes e depois em Libras para o Fernando. Com isso, segundo a professora os alunos ouvintes acabam até entendendo melhor os conteúdos, já que conseguem entender as duas explicações o que não acontece com o Fernando, que só entende as explicações em Libras e por meio de gestos.

Para Rosa (2005, p. 27), “reconhecer dificuldades é salutar, porque nos propicia a busca de alternativas que visem a superá-las. Mostrar aos demais alunos que existem outras formas de comunicação é estabelecer um clima de respeito às individualidades e caminhar rumo a inclusão”. Nessa perspectiva o acesso ao aprendizado da LIBRAS, tanto para os alunos incluídos quanto para os demais foi fator preponderante para a interação e socialização dos mesmos.

Contradizendo essa realidade na presente pesquisa pode observar também que boa parte dos professores não conseguiam comunicar-se com os alunos incluídos. Assim, eles trabalham normalmente com os alunos ouvintes e davam o livro de literatura ou didático para o aluno copiar, estimulando desta forma a cópia pela cópia, sem compreensão do que se está fazendo, ou então ignorando a criança, deixando-a sob responsabilidade dos colegas. Com isso, os professores ferem um dos elementos fundamentais para a educação inclusiva defendida por Macedo (2005, p. 136), “na escola de hoje, que se quer inclusiva, democrática, aberta a todas as crianças, nosso problema mais importante é fazer das diferenças um motivo de trabalho e realização”. Ou seja, deve-se trabalhar com essa criança tentando satisfazer as suas necessidades específicas de aprendizagem, incentivando-a a aprender e a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. O que para Goffredo 1999, p.68 “... requer por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica”.

Os alunos, entretanto, quando não são orientados e não são levados a refletir sobre essa situação vêem o fato do aluno receber o livro para copiar as respostas como algo positivo, um privilégio por ele ser diferente dos outros, esta atitudes dos professores contribuem para que os colegas vejam a criança com deficiência com ressentimentos o que pode levá-la a ser provocada pelos colegas.

Um dos agentes fundamentais para que a inclusão se efetive de fato é o professor. Neste sentido cabe discutir como acontece a formação e capacitação continuada desse profissional que atuará com o aluno incluído no ensino regular, bem como, de que forma este é mobilizado para atuar com alunos com necessidades educativas especiais e que apoio concreto ele poderá contar no seu dia-a-dia.

Para Goffredo (1999, p. 68), “a partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos com relação às minorias. Tem que estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula”.

Neste sentido, para tornar o processo de inclusão algo positivo e produtivo o professor deve estar aberto para realizar seu trabalho tendo em vista a diversidade humana. Além disso, esse profissional deve acreditar na causa da inclusão. Goffredo (1999) aponta, ainda que, os cursos de formação de professores necessitem de grandes mudanças em sua estrutura curricular, haja vista que os professores precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos sejam estes deficientes ou não. E, o mesmo autor acrescenta que:

Precisamos, então, investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais. Esta formação, em todas as instâncias, precisa concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão/integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, com a oferta de serviços de Educação Especial para atender às necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1999, p. 68)

González (2002) defende que os processos de formação inicial sejam capazes de contribuir para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e que adquiram uma atitude reflexiva acerca de seu ensino. Para que isso aconteça aponta que

Será necessário prestar uma maior atenção no contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade, diante das diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista. Uma educação, em suma, que seja intercultural. (GONZÁLEZ, 2002, p. 247)

A formação do professor deve ser entendida também como uma evolução contínua e dinâmica, pois, só a formação inicial não dá conta de ajudar o professor no trabalho a ser desenvolvido no cotidiano escolar.

Sobre a formação continuada do professor González (2002, p. 251), afirma que:

O desenvolvimento profissional dos docentes da educação especial e, especialmente, o seu processo formativo para dar respostas às demandas e necessidades do exercício profissional podem ser considerados um espaço amplo e diverso, no qual surgem e se desenvolvem modelos formativos de valor e utilidade muito diferentes.

Essa relação dinâmica de ensinar/aprender é fundamental para a constituição do professor, como o seu aluno, o professor deve estar sempre aberto para o processo de ensino/aprendizagem.

Outro elemento importante na formação do professor defendido por Macedo (2005) é a reflexão, a qual explicita que

[...] trata-se de uma habilidade muito difícil de aprender e praticar. Não sabemos fazer isso. Reservamos pouco tempo para tal. Parece que ainda estamos determinados por aquela antiga divisão de trabalho entre os que fazem a parte prática e os que fazem a parte teórica, ou seja, aqueles que refletem sobre a prática, mas essa dissociação hoje não é mais possível. (MACEDO, 2005, p. 54).

Nessa perspectiva, cabe ao professor refletir sobre sua prática e sobre a realidade que está a sua volta buscando auxílio para a melhoria do seu trabalho e exigindo dos responsáveis seus direitos enquanto profissional da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial é uma das modalidades de ensino que mais necessita de atenção e investimento por parte dos órgãos competentes, no entanto, o que observa na prática é que muito do que vem sendo feito de forma concreta e positiva para esta área parte de iniciativas pessoais e individuais do professor. Não se vê na prática um trabalho consistente que dê suporte e estrutura para o professor trabalhar com o aluno incluído.

A formação inicial do professor muitas vezes não contempla conteúdos e temas relacionados a esta modalidade de ensino e o medo do novo e do desconhecido deixa este

profissional inseguro de trabalhar com o aluno incluído. Em alguns casos o próprio professor se convence que trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais é algo extremamente difícil e que poucos “iluminados” têm capacidade para realizar tal função.

No entanto, a partir da presente pesquisa pôde-se perceber que esta visão não é verdadeira, pois, apesar de toda a carência estrutural na questão material e de atendimento especializado no contraturno para o aluno incluído, o processo de inclusão pode ser muito produtivo e prazeroso desde que haja também por parte do professor e equipe pedagógica dedicação e compromisso com a causa da inclusão.

Com isso não se pretende realizar uma caça às bruxas e jogar no professor toda a responsabilidade pelos aspectos negativos da inclusão. De fato o que se pretende é mostrar que assim como um dos alunos colaboradores da pesquisa consegue aprender e se desenvolver de forma feliz interagindo com seus colegas ouvintes o mesmo pode acontecer com outras crianças, sejam elas, surdas, cegas, deficientes físicas ou então tendo alguma outra deficiência.

Que os órgãos públicos “jogaram” o aluno com necessidades educativas especiais no ensino comum de forma totalmente arbitrária é fato. Assim como é fato que há mais de duas décadas as crianças especiais estão esperando os professores e as escolas comuns se prepararem para a inclusão. Somente não está claro ainda até aonde esta discussão vai e o que realmente de concreto será feito para se efetivar a verdadeira inclusão.

Paralelo a estas discussões cada vez mais os alunos são inseridos no processo de inclusão. Conforme ficou evidenciado na pesquisa, as práticas positivas de inclusão acontecem no cotidiano escolar, assim como acontecem às práticas negativas. Nos casos estudados o que faz a diferença entre um e outro aspecto é o compromisso, dedicação e iniciativa própria dos professores que abraçaram a causa ou não da educação inclusiva. Outro aspecto que ficou evidenciado no presente estudo é o fato de alguns professores ainda se queixarem da inclusão, tendo em vista a falta de estrutura e apoio nas escolas.

No entanto, apesar de todos os problemas que dificultam a inclusão pôde-se constatar que no que se refere a socialização os alunos incluídos demonstraram uma grande alegria e prazer de estar num ambiente com crianças diferentes dela. Além, dos pais, professores e colegas de turma, o próprio aluno com necessidades educativas especiais deixa claro que prefere estar no ensino comum, que gosta de fazer as mesmas coisas que as outras crianças de sua idade, ou seja, brincar, correr, pular, discutir, etc.

Outro aspecto positivo da inclusão quando bem encaminhada, refere-se a formação cidadã e humanitária do aluno “dito normal”, pois esse quando é informado e esclarecido sobre a deficiência do outro, bem quando é orientado sobre valores morais de respeito ao próximo passa a respeitar as diferenças de todos, assim como começa identificá-lo como um sujeito como a si próprio, ou seja, com limitações e grandes possibilidades.

Dessa forma, o que se conclui é que as crianças conseguem interagir e criar formas de comunicação muito mais eficiente entre si do que com o adulto. No presente estudo, pôde-se analisar que tal aspecto aconteceu devido ao medo e insegurança de alguns professores de tentarem se comunicar com os alunos surdos, ou então, devido ao fato de que é muito mais cômodo solicitar a ajuda de um aluno de turma como intérprete do que tentar essa comunicação por si só.

Neste sentido a inclusão é uma via de mão dupla que pode beneficiar os dois lados, a pessoa com necessidades educativas especiais que deixarão de carregar o estigma do incapaz e dependente e as demais pessoas que terão a oportunidade de vivenciar experiências diversas com grupos diversos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Tempo, tempo, tempo. IN: ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 187-205

BAUTISTA JIMÉNEZ, R. Uma escola para todos: a integração escolar. IN.: BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (coord.). **Necessidades educativas especiais**. trad. Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1997.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

GOFFREDO, V. L. Flôr Sénéchal. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED, 1999.

GONZÁLEZ, J. A. T.. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. trad. Rosa Ernani. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005.