

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM  
LETRAS / PORTUGUÊS**



# **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**1º semestre**



**PROGRAD**



**Ministério da Educação**



### Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

### Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro do Estado da Educação

Ronaldo Mota

Secretário de Educação Superior

Carlos Eduardo Bielschowsky

Secretário da Educação a Distância

### Universidade Federal de Santa Maria

Clóvis Silva Lima

Reitor

Felipe Martins Muller

Vice-Reitor

João Manoel Espina Rossés

Chefe de Gabinete do Reitor

Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Ailo Valmir Saccol

Pró-Reitor de Extensão

Jorge Luiz da Cunha

Pró-Reitor de Graduação

Nílza Luiza Venturini Zampieri

Pró-Reitor de Planejamento

Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

João Pillar Pacheco de Campos

Pró-Reitor de Recursos Humanos

Athos Renner Diniz

Procurador Geral

Fernando Bordin da Rocha

Diretor do CPD

### Coordenação de Educação a Distância

Cleuza Alonso

Coordenadora

### Centro de Artes e Letras

Edemur Casanova

Diretor do Centro Artes e Letras

Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenadora do Curso de Graduação em

Letras/Português a Distância

### Elaboração do Conteúdo

Melania de Melo Casarin

Professora pesquisadora/conteudista

### Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC

Carlos Gustavo Matins Hoelzel  
Coordenador da Equipe Multidisciplinar  
Luciana Pellin Mielniczuk  
Coordenadora da Comissão de Revisão de Estilo  
Ana Cláudia Siluk  
Coordenadora da Comissão de Revisão Pedagógica  
Ceres Helena Ziegler Bevilaqua  
Coordenadora da Comissão de Revisão de Português  
André Dalmazzo  
Coordenador da Comissão de Ilustração  
Carlos Gustavo Matins Hoelzel  
Coordenador da Comissão do Design de Interface  
Edgardo Fernandez  
Marcos Vinícius Bittencourt de Souza  
Coordenadores da Comissão de Desenvolvimento da Plataforma  
Lígia Reis  
Técnica em Gestão Administrativa  
Flávia Cirolini Weber  
Técnica em Gestão do Design

#### ETIC - Bolsistas

Revisão de Estilo  
Renata Córdova da Silva

#### Revisão Pedagógica

Luiza Cátie da Rosa Oliveira

#### Revisão de Português

Andréa Franciele Weber

#### Projeto de Ilustração

Ricardo Winter Bess  
Alan Giongo  
Franciani de Camargo Roos  
Camila Rizzatti Marqui

#### Design de Interface

Lucas Müller Schmidt  
Camila Rizzatti Marqui

#### Desenvolvimento da Plataforma

Cleber Righi  
Adílson Heck  
Diego Friedrich

## Sumário

Apresentação da disciplina

### UNIDADE A - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivos da Unidade A

Introdução da Unidade A

1- Antigüidade

2 – Idade Média

3 – Idade Moderna e Contemporânea

4 - Educação Especial no Brasil

5 – Atividade A.

6- Referências bibliográficas básicas da Unidade A

7- Referências Bibliográficas complementares da Unidade A

### UNIDADE B

#### INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE ALGUMAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Objetivos da Unidade B

Introdução da Unidade B

1 – Conceitos

2 – Classificações

3 – Aspectos Educacionais

3.1 – Altas habilidades/superdotação

3.2 – Deficiência visual

3.3 – Deficiência Física

3.4 – Surdez

3.5 – A língua de sinais

3.6 – A educação bilíngüe

3.7 – Deficiência mental

3.8 – Implicações e intervenções educacionais

4. Atividade B. 1

5 – Referências bibliográficas básicas da Unidade

6 – Referências bibliográficas complementares da Unidade B

7 – Sites relacionados à Unidade B

### UNIDADE C

#### LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Objetivos da Unidade C

Introdução da Unidade C

1 – Documentos de cunho mundial

2 – Legislação e Políticas Públicas no Brasil

2.1 – Educação inclusiva

3 - Atividade C.1

4 – Referências bibliográficas básicas da Unidade C

## **Apresentação da disciplina**

Nesta disciplina, temos como objetivos proporcionar ao acadêmico conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, promover a compreensão das necessidades educacionais especiais na escola e a contextualização das políticas públicas. Os conteúdos serão abordados em três unidades didáticas.

Na primeira unidade, estudaremos a História da Educação Especial, discutindo aspectos relativos ao tema nos diferentes momentos históricos e, ainda, a Educação Especial no Brasil. Na Unidade B, elucidaremos informações básicas sobre algumas necessidades educacionais especiais, e finalizaremos a disciplina abordando, na terceira unidade, as “Políticas Públicas e Legislação” acerca da Educação Especial no Brasil

A dinâmica da disciplina, que irá conduzir a avaliação desta, será de leituras dirigidas e de execução de atividades propostas, culminado na participação em fóruns, em salas de discussão e na prova presencial no final do semestre. A carga horária é de 60 horas aulas.

## UNIDADE A

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### Objetivos da Unidade A

Esperamos que os alunos reconheçam:

- as relações da sociedade com a pessoa com deficiência desde a Antigüidade até os nossos dias;
- as políticas públicas e os paradigmas que orientaram as práticas em Educação Especial.

#### Introdução da Unidade A

Diante da proposta de compreender os conhecimentos que fundamentam a Educação Especial, nesta Unidade, analisaremos as relações estabelecidas entre as pessoas com deficiência e a sociedade. Pretendemos abordar ainda algumas situações vivenciadas no Brasil pelas pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, apresentaremos no final da unidade, os paradigmas que historicamente orientaram a Educação Especial, calcados nas políticas públicas.

#### 1 Antigüidade

Consideramos importante uma visão geral da forma como se tem dado o olhar sobre as pessoas com deficiência.

Podemos dizer que, primeiramente, vivemos aquilo que se chama “de pré-história da educação especial”. Posteriormente, surge a Educação Especial, “vista como assistência e, por vezes, também como a educação prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; e por última etapa, muito recente, em que nos encontramos atualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial” (JIMENEZ, 1997, p. 22).

Para dar início ao estudo sobre esse tema abordaremos as representações sociais construídas ainda na **Idade Antiga** acerca dos deficientes.

Nas sociedades da Antigüidade, os povos eram nômades, sobrevivendo de caçadas e da pesca, viviam em contato direto com fenômenos da natureza, como intempéries, e também com animais

#### **AE** GLOSSÁRIO

**Idade Antiga:** Compreende os momentos que vão desde a utilização da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476.

selvagens, o que iria determinar grandemente seu comportamento. Esse comportamento estava diretamente ligado à luta pela vida, exigindo rapidez e força. Nesse sentido, os deficientes ficavam em desvantagem, pois eram incapazes de ir em busca da caça e de sobreviver por si mesmos. Essas pessoas mostravam-se dependentes da tribo. Sendo assim, eram abandonados à própria sorte, o que, na maioria das vezes, levava à sua morte.

Na Antigüidade remota e entre os povos primitivos, o tratamento destinado aos portadores de deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam, por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo, e outros os protegiam e sustentavam, para buscar a simpatia dos deuses, ou por gratidão pelos esforços dos que se mutilavam na guerra.

Nesse período, os chineses lançavam os deficientes ao mar, os gauleses os sacrificavam aos deuses Teutases. Entre os hebreus, predominava a visão bíblica de que a deficiência era sinal de impureza e representação do pecado (do próprio indivíduo ou dos pais). Os hebreus viam, na deficiência física ou sensorial, uma espécie de punição de Deus e impediam qualquer portador de deficiência de ter acesso à direção dos serviços religiosos.

Na sociedade romana, aqueles que nasciam com alguma deficiência podiam ser mortos ou abandonados nas margens do rio Tibre, onde escravos e outras pessoas pobres os recolhiam para, posteriormente, colocá-los a pedirem esmolas. Ainda, alguns serviam como bobos ou trabalhavam nos circos romanos como bufões.



Figura A1. Quadro que mostra os bufões

Na sociedade grega, especificamente em Atenas, cidade conhecida por priorizar a educação integral que procurava formar um homem útil ao Estado, o próprio pai tinha o encargo de matar o filho ou abandoná-lo em algum local quando ele não servisse a esse propósito (CORRÊA, 2004). Em Esparta, caracterizada pela formação de homens para a guerra, o encargo de verificar cada criança logo após o nascimento era de um conselho formado por anciãos e, entre as práticas adotadas, também encontrava-se o **infanticídio**, de modo que aqueles que não serviam à guerra eram lançados do alto dos rochedos (Taigeto, abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo de Esparta).

Ademais, sabemos que, na Antigüidade, o sacrifício de deficientes também ocorria em função do ideal grego de beleza e perfeição. Afinal, o nascimento de uma pessoa tida como deficiente era concebido como um castigo dos deuses, o que justificava a sua eliminação.

A prática do infanticídio era comum nas sociedades espartanas onde eram também eliminados os inválidos e os velhos. Nessas sociedades, onde a guerra exigia corpos perfeitos e a ginástica e a estética eram valorizadas, o defeito devia ser extinguido. Se, ao nascer, uma criança apresentasse algum tipo de deficiência, praticava-se uma **eugenia** radical. É conveniente ressaltar que a eliminação física era uma prática que, no contexto da época, se estendia a toda infância. A idéia dos pais como proprietários dos filhos permitia que decidissem sobre a vida de seus filhos, eliminando não apenas os que não respondiam à norma, mas também, em algumas ocasiões, as filhas e os gêmeos (LUNARDI, 2003, p.66.)

## 2. Idade Média

Nesse período, a Igreja condenou o infanticídio, por outro lado, atribuiu a causas sobrenaturais as deficiências de que padeciam as pessoas que eram entendidas como possuídas pelo demônio, devendo ser exorcizadas.

### AE GLOSSÁRIO

**Infanticídio:** assassinato de crianças recém nascidas.

### AE GLOSSÁRIO

**Eugenia:** ciência que estuda as condições de reprodução e melhoramento da espécie humana.

### AE GLOSSÁRIO

**Idade Média:** abrange um longo período da história que vai desde a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, até a tomada de Constantinopla, em 1453 d.C.

### + SAIBA MAIS

Você pode encontrar algumas referências sobre o feudalismo no site [www.conhecimentosgerais.com.br/historia-geral/feudalismo.html](http://www.conhecimentosgerais.com.br/historia-geral/feudalismo.html)

### 3. Idade Moderna e Contemporânea

Sabemos que, nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituição. Alguns antecedentes marcaram o período do nascimento da Educação Especial.

Jimenez (1997: 22) cita as primeiras experiências positivas nessa área:

O frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584) que, em meados do século XVI, os deficientes levou a cabo (...) a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito. Ponce de Leon escreveu um livro, *Doutrina para los mudos-sordos*, e é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou ***Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos***.

A primeira escola pública para surdos foi criada por abade Aharles Michel de l'Éppe, em 1755.

Em 1784, Valentin Hauy (1745-1822) criou em Paris um instituto para crianças cegas. Entre os seus, encontrava-se Louis Braille (1806-1852), que viria mais tarde a criar o famoso sistema de leitura e escrita conhecido precisamente por sistema Braille.

#### Fase da Educação Especial de caráter médico-terapêutico

Mesmo tendo um caráter assistencialista, a necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência é percebida pela sociedade. Houve um forte movimento de discriminação e segregação, vinculado às atitudes de proteção do dito normal, em relação àquele que se entendia como desvio, anormal e nocivo.

Nesse sentido, as escolas deveriam ser criadas fora da cidade, fora da civilização. Para Jimenez (1997, p. 23), dessa maneira se tranquilizou a consciência coletiva, pois se proporcionava cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o contato com ele.

A institucionalização irá prolongar-se até meados do século XX, Garcia (apud Jimenez, 1997, p. 23) explica:

- a) as atitudes negativas para com os deficientes estavam muito arraigadas.
- b) O uso e abuso da psicométrica desde o começo do século.
- c) O alarme genésico O deficiente é considerado um elemento perturbador e anti-social que,além disso, é particularmente fecundo em virtude da sua sexualidade incontrolada.
- d) Muitos profissionais experientes, que em determinados momentos se tinham comprometido com atitudes renovadas, abandonaram o campo da deficiência.
- e) As duas guerras mundiais e a Grande Depressão dos anos 30 fizeram paralisar o desenvolvimento dos serviços sociais, ao desviar recursos para outros setores. Apesar de tudo, podemos considerar que é uma época de progresso.

Esses fatores favoreceram a criação, no século XIX, de escolas especiais para cegos e surdos e, no final, desse século os deficientes mentais começaram a ser atendidos em instituições de reabilitação e educação.

Citaremos alguns fatos e figuras importantes desse momento da história da Educação Especial:

Philippe Pinel (1745-1826) – empreendeu tratamento médio dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade.

Equirol (1722-1840) –estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência no ***Dictionnaire des sciences médicales***.

Itard (1774- 1836) –trabalhou durante seis anos no caso do ***Selvagem de Aveyron***.

Em meados do século XIX, Jean Marc Itard iniciou sua proposta de atendimento educacional para deficientes mentais. Conforme expressa Bianchetti (1998, p. 45-46),

(...) o ponto de partida vai ser a descoberta e a tentativa de integração à sociedade francesa do início do século XIX, de Vitor, mais conhecido como “Selvagem de Aveyron”. Enquanto para Pinel, por exemplo, na perspectiva médico-organicista-fatalista, Vitor não passava de um idiota, para Itard, na perspectiva pedagógica, ele podia ser educado. E Itard vai dedicar muito tempo de sua vida a essa

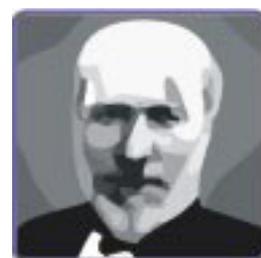
**+ SAIBA MAIS**

Para você conhecer sobre a educação de Vitor, o Selvagem de Aveyron, leia BANKS-LEITE, Luci. GALVÃO, Izabel (orgs.) A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

tarefa, assumida por ele como uma missão, sendo que seu relato dos avanços e fracassos no processo de educação de Vitor constitui uma das mais belas páginas da história da educação especial, como pode se constatar entre outros, em Lajonquiére (1992) e Pessotti (1984).

Assim, em 1846, seu aluno Edward Seguin criou o primeiro internato público da França para crianças com retardo mental e editou os seguintes livros: *“Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots”* e *“Idiocy and its Treatment by the Physiological Method”*. Por isso, Pessotti (1984, p.127) afirma que Itard pode ser considerado o precursor, mas Seguin, certamente, se tornou o criador da teoria psicogenética, na medida que propôs um método aplicável para pessoas com deficiência mental.

A médica Maria Montessori, em 1884, pautou-se pelos ensinamentos de Seguin e, posteriormente, de Itard, criando um programa de treinamento para crianças com retardo mental nos internatos de Roma. Ela prezava a auto-educação da criança e utilizava materiais didáticos como bolas, encaixes, objetos coloridos e letras em relevo, a fim de desenvolver um trabalho educacional com essas crianças (MAZZOTTA, 1996). Em seus escritos, encontramos algumas inferências, tanto para crianças consideradas normais, como para aquelas com deficiência mental. Porém devemos pensar que esse interesse pelas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não impediu a sua exclusão da sociedade, na medida que eram impedidos de vivenciar e de freqüentar os programas de educação públicos. Muitas vezes, cresciam em ambientes educacionais **hostis**, distantes de suas famílias.



**Seguin (1812-1880)** – que se dedicou a elaborar um método para a educação das “crianças idiotas”, que dominou método fisiológico - foi o primeiro autor de Educação Especial que fez referência nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos ao ensino regular. Publica, em 1836, a sua obra “Traitement moral, hygiène et éducation des idiots”. Puigdemívol (1986) vê, nos trabalhos desse autor, o nascimento da Educação Especial no sentido moderno, ultrapassando o terreno puramente médico e assistencial que impregnava as primeiras realizações.

## **AE** GLOSSÁRIO

**Hostil:** contrário, adverso, agressivo.



**Figura A.2** – Instituto de Surdos-mudos - Paris

As transformações sociais do pós-guerra contribuíram para significativas mudanças, fazendo a humanidade voltar-se para uma fase de esperança e renascimento humanista. Esse renascimento colaborou para instituir novos valores acerca da deficiência, construindo novos olhares a respeito da educação de alunos deficientes. Nesse período, por exemplo, houve a criação das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE.

Segundo Jimenez (1997), o desenvolvimento científico e técnico permite dispor de novos métodos de avaliação e novos tratamentos. Pesquisadores que defendiam uma pedagogia nova, como Montessori ou Decroly, trabalharam em Educação Especial e, rapidamente, iniciaram a pesquisar e a construir uma pedagogia terapêutica.

No século XX, viveu-se uma expansão da escolarização básica, quando foram detectados inúmeros casos de necessidades educacionais especiais, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem na classe regular de ensino. Esse fato levou à demanda de uma pedagogia diferente, de uma educação especial institucionalizada, segundo Jimenez (1997), baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual - QI. Nesse momento, muitas classes especiais foram criadas em diversas categorias. As escolas especiais foram abertas segundo suas especificidades de atendimento e especialidade, como escolas para cegos, surdos, deficientes mentais, com paralisia cerebral.

Jimenez (1997, p. 24), referindo-se às escolas especiais, comenta que esses centros especiais e especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e

constituem um subsistema de Educação Especial, diferenciado dentro do sistema educativo geral.

Diante de um movimento de rejeição feito pelos pais de deficientes contra esse tipo de atendimento segregacionista, um novo olhar, chamado de “normalização”, é instituído na legislação da Dinamarca. Assim, surge, pela primeira vez, o conceito de normalização, que é entendido como a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen). A partir disso, esse conceito é instituído em toda a Europa, América do Norte e Canadá.

Nesse momento histórico, a educação especial caminha para uma desinstitucionalização. Trata-se de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais, uma vez que os autores comungavam que a escola especial, havia se tornado muito restrita, empobrecedora e contraproducente do ponto de vista educativo. Mas sabe-se que alguns casos de deficiência ainda necessitam de um atendimento institucionalizado.

Após termos vivido mundialmente a proposta de *Integração*, vive-se, atualmente, sob a perspectiva de Educação Especial, pautada nas premissas da educação *inclusiva*. Abordaremos ambos os temas na Unidade C desta disciplina.

Nessa fase, podemos encontrar os estudos realizados por alguns médicos e educadores, que fundamentaram as primeiras obras relativas às pessoas com deficiência. Também observamos a implantação de instituições especializadas de caráter médico-terapêutico. Essas obras e instituições tinham a tarefa “da correção, da compensação, da utilização das funções que permanecem e da suavização da área prejudicada através do procedimento ‘curativo, educativo e terapêutico’” (BLEIDICK apud BEYER, 1998, pp.10-11).

#### **4. Educação Especial no Brasil**

A inclusão das pessoas com deficiência somente começou a ocorrer no Brasil no final da década 50 e início da década de 70 do século XX. Conforme Mazzota (2005), apresentaremos a Educação Especial no Brasil dividida em dois momentos.

##### **Período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas**

A primeira iniciativa de educação especial institucionalizada ocorreu, no Brasil, com a chegada de Dom Pedro II, que inaugura o Imperial Instituto de Meninos Cegos, o qual, em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC).

Até 1950, havia diversos estabelecimentos de ensino regular e algumas instituições especializadas que prestavam atendimentos a deficientes mentais e pessoas com outras deficiências.

Podemos citar algumas instituições:

1-Atendimento a deficientes visuais:

Instituto Benjamin Constant (RJ);

Instituto de Cegos (SP);

Fundação do Livro do Cego no Brasil (SP).

2- Atendimento para deficientes auditivos:

Instituto Santa Terezinha (SP);

Instituto Nacional de Educação de Surdos (RJ).

3- Atendimento a deficientes físicos:

Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (SP).

4- Atendimento a deficientes mentais

Instituto Pestalozzi de Canoas (RS);

Instituto Pestalozzi de São Paulo (SP);

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (São Paulo e Rio de Janeiro).

#### + SAIBA MAIS

Mais tarde em 1857, Dom Pedro II funda o Imperial Instituto de Meninos Surdos, que, em 1957, torna-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

#### + SAIBA MAIS

Em 1874, foi fundado o Hospital Estadual de Salvador, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira, o qual prestava assistência médica a crianças deficientes mentais.

### **Período de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional**

As campanhas constituíram-se no meio de o atendimento aos excepcionais ser assumido nacionalmente, pelo governo federal.

A primeira foi a *Campanha para a Educação do Surdo no Brasil*, que tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, no território Nacional.

Em 1958, foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*.

Em 1960, foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME*.

Após a aprovação da Lei nº 5.692\71 que, em seu artigo 9º, previa tratamento especial para os excepcionais, numerosas ações passaram a se desenvolver, entre elas, subsídios relativos à educação dos excepcionais. Nesse período, há a criação da CENESP - Centro Nacional de Educação Especial.

Esse órgão, em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE. A estrutura da SESPE passou a ter as seguintes unidades: Subsecretaria de Educação e Aprimoramento da Educação Especial; Subsecretaria de Articulação e Apoio à Educação Especial; Coordenadoria de Planejamento e Orçamento; e Divisão de Serviços Administrativos.

A transferência da SESPE do Rio de Janeiro para Brasília contribuiu

para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial (MAZZOTA 2005). Em 1990, é extinta a SESPE e criada a Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb. O Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, inclui como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências específicas com relação à Educação Especial.

No final de 1992, houve outra reorganização dos Ministérios e, na nova estrutura, reapareceu a Secretaria de Educação Especial - SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Essa mudança trouxe ao cenário da educação especial opções políticas que irão solicitar alterações de diversas ordens, principalmente pedagógicas.

Muito embora tenha sido feita aqui uma reconstrução basicamente descritiva da trajetória da Educação Especial no Brasil, sabemos que poderíamos fazer interessantes análises críticas dos fatos, destacando aspectos políticos relativos às ações propostas para o ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais.

## 5 Atividade A.1

### ATIVIDADE FINAL UNIDADE A

Para encerrar essa unidade, você deve acessar o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> e ler sobre as ações atualmente desenvolvidas pela SESP/MEC no campo da educação inclusiva no Brasil. Após a leitura, deverá produzir uma resenha de, no máximo, 2 páginas e disponibilizá-la no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

## Referências bibliográficas básicas da Unidade A

BEYER, Hugo Otto. Paradigmas em educação especial. In: Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

JIMENEZ, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa, Portugal: Ediciones Aljibe, S.L, 1997.

JIMENEZ, Rafael (coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Tradução de Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1997

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## Referências bibliográficas complementares da Unidade A

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. **Escola inclusiva**: questionamentos e direções. In: Integrar/ Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BANKS-LEITE, Luci. GALVÃO, Izabel (orgs.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial**. Volume 1 – Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

LULKIN, Sergio Andrés. **O Silêncio Disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Ediunc, 1997.

WIKIPEDIA. **The Fool and the Lady Fool**. Autor: Beham, Sebald. Data: Dezembro 2006. Acesso em: 03 de agosto de 2007. Disponível em: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/The\\_Fool\\_and\\_the\\_Lady\\_Fool.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/The_Fool_and_the_Lady_Fool.jpg)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Especial\\_\(Surdos\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_(Surdos))

<http://www.INES.gov.br>

<http://www.feneis.gov.br>

[www.conhecimentosgerais.com.br/historia-geral/feudalismo.html](http://www.conhecimentosgerais.com.br/historia-geral/feudalismo.html)

## **UNIDADE B**

### **INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE ALGUMAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

#### **OBJETIVOS DA UNIDADE B**

Esperamos que os alunos, ao longo da disciplina

- identifiquem aspectos relativos às peculiaridades das pessoas com altas habilidades, deficiência visual, deficiência física, surdez e déficit cognitivo;
- conheçam as diferentes modalidades de atendimento educacional para essas pessoas;
- percebam as iniciativas vigentes e necessárias voltadas para a inclusão social educacional.

#### **INTRODUÇÃO DA UNIDADE B**

Nesta unidade, enfocaremos as seguintes necessidades educacionais especiais: altas habilidades, deficiência visual, deficiência física, surdez e déficit cognitivo.

Serão destacadas as causas, as características, as implicações e intervenções educacionais. Nesse último aspecto, veremos que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem condições de construir aprendizagens significativas e, portanto, são alunos potenciais de um projeto de educação inclusiva.

#### **1 Conceitos**

A educação de alunos com altas habilidades, deficiência visual, deficiência física, surdez e déficit cognitivo deverá contemplar o reconhecimento das diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino-aprendizagem. Essas necessidades serão reconhecidas e definidas a partir da interação, no contexto escolar, por profissionais capacitados.

Esse contexto servirá decisivamente para a tomada de decisões quanto aos recursos necessários para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa demanda poderá ser atendida, muitas vezes, na própria escola comum, com os recursos regulares.

Todavia, quando as condições dos alunos exigirem recursos

e ações que vão além daqueles que a escola comum pode oferecer, demandando recursos específicos, provisão de auxílios e serviços educacionais, propiciados por professores especialmente preparados para atendê-los, cabe à instituição buscar esses recursos especializados. Pertinente abordar que, muitas vezes, alguns alunos poderão requerer atendimentos no âmbito psicológico, fonoaudiológico, médico e de assistência da própria família, o que confere à escola um papel de mediadora nesse contexto, no sentido de encaminhar, orientar ou viabilizar o atendimento necessário e estabelecer uma integração desses setores com a educação escolar.

Essa demanda irá encontrar, na educação especial, as ações pertinentes e necessárias para cada caso de indivíduo com necessidades educacionais especiais. Com base no enfoque da educação inclusiva, a educação especial é concebida como um conjunto especializado de serviços e recursos de apoio educacional, para todos os alunos e, em particular, para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Vale lembrar que a educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas em atender a todas as crianças sem qualquer tipo de exclusão. Ou seja, inclusão significa criar escolas que acolham todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais; significa criar escolas que valorizem as diferenças dos alunos, dando oportunidades para o desenvolvimento dos estudantes, assim como dos professores, em lugar de considerá-las um problema a resolver.

## **2 Classificações**

### **3 Aspectos educacionais**

Essas sub-unidades serão trabalhadas conjuntamente, uma vez que isso irá potencializar a compreensão do conteúdo proposto.

Quando discutimos a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto da educação inclusiva, aparece de imediato uma análise mais ampla e tão complexa como aquela sobre o que entendemos por diferenças na educação. Muitos aspectos poderão ser citados, como, por exemplo, as condições que deverão ser geradas, a partir do sistema educacional, para abranger a ampla gama de diferenças apresentadas pelos alunos a fim de assegurar a participação e a aprendizagem de cada um deles, no âmbito de uma escola comum para todos.

Na perspectiva de destacar certas diretrizes e estratégias condizentes à educação inclusiva, torna-se necessário fazer alguns apontamentos quanto às peculiaridades que se apresentam em cada

caso de dificuldades de aprendizagem. Para isso, observe abaixo as características das pessoas com necessidades educacionais especiais baseadas nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica.

**I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:**  
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;  
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

**II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de códigos e linguagens aplicáveis;**

**III – Altas habilidades\superdotação, grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.**

(Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, Art. 5º, 2001).

A partir de agora, iremos apresentar as peculiaridades dessas pessoas com necessidades especiais, elucidando os aspectos educacionais para cada caso.

### 3.1 Altas Habilidades\superdotação

Baseados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definimos como pessoas **com** altas habilidades\superdotados aquelas “que apresentam grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (MEC\SESP,2004f).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades\superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Segundo Alencar e Fleith (2001 in MEC\SESP, 2006), as características mais comuns do aluno que apresenta altas habilidades podem ser assim descritas:

- grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades

- exploratórias;
- auto-iniciativa, tendência a começar sozinho as atividades;
- originalidade de expressão oral e escrita;
- talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras;
- abertura para a realidade, sagacidade e capacidade de observação;
- capacidade de enriquecimento para usar o conhecimento e as informações, combinando elementos, idéias e experiências de forma peculiar;
- produção de idéias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;
- outras.

Entre as características comportamentais dos alunos com altas habilidades/superdotação, pode-se ainda incluir, em alguns casos:

- capacidade de desenvolver interesse ou habilidades específicas;
- interesse de convívio com pessoas de capacidade intelectual superior;
- alta-exigência;
- persistência em satisfazer seus interesses e questões;
- impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;
- outros.

Freitas (in RAMPELOTTO, FREITAS e CASARIN, 2005, p. 39) argumenta que

dessa forma, conhecendo as características dos alunos com altas habilidades, as escolas devem organizar currículos permeados por novas idéias, por atividades que envolvam investigação e descobertas. Isso pois, apesar de apresentarem altas habilidades, algumas crianças manifestam falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, podendo apresentar dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, o que desencadeia problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.

Algumas sugestões são feitas quanto à educação desses alunos, como programas de ensino individualizado, estudos independentes, agrupamentos especiais, sala de recursos, aceleração ou entrada

precoce em turmas mais avançadas, atividades de enriquecimento em classes regulares, propostas curriculares com aprofundamento dos conteúdos, entre outros (MEC\SEESP, 1995).

Freitas (in RAMPELOTTO, FREITAS e CASARIN 2005, p. 39), sugere algumas dicas para o trabalho com alunos com altas habilidades\ superdotação:

- evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento;
- persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas;
- materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos;
- ambientes favoráveis de aprendizagem, como ateliês, laboratórios, bibliotecas;
- materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais, inclusão de figuras, gráficos, imagens, além de elementos que despertem novas possibilidades.

Para ler mais sobre a educação das pessoas com altas habilidades\superdotação, acesse a publicação "Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades\superdotação" disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altas.pdf>

### 3.2. Deficiência visual

Segundo documento elaborado pela SEESP/MEC (2001), define-se como "cegueira" desde a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20 no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas.

A baixa visão refere-se à alteração da capacidade funcional, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo.

Do ponto de vista educacional, entende-se que as pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até aquelas em que o grau de redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. O processo educativo dessas

#### + SAIBA MAIS

Como fonte de conhecimento e posterior análise os alunos poderão assistir ao filme denominado "Iguais, porém tão diferentes...", produzido pela TV escola – Escola\Educação, com a duração de 19 min e 34 seg.

#### + SAIBA MAIS

O Brasil, segundo os dados da Organização Mundial da Saúde, deve apresentar a taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5 % da população, sendo de 1 entre 3.000 crianças com cegueira, e de 1 entre 500 crianças com baixa visão. Observa-se que a proporção é de 80% de pessoas com baixa visão e de 20% de pessoas totalmente cegas. O censo escolar 2001/2002 (INEP) registra 20.257 alunos com deficiência visual na educação básica no sistema educacional brasileiro. A análise desses dados reflete que muitas crianças, jovens e adultos com deficiência visual encontram -se fora da escola.

peças se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Já para as pessoas cegas – aquelas que apresentam desde a ausência total de visão até a perda da projeção da luz - o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

### Sintomas e sinais mais comuns de alterações visuais

#### Sintomas:

- tonturas, náuseas e dor de cabeça;
- sensibilidade excessiva à luz (fotofobia);
- visão dupla e embaçada.

#### Condutas do aluno:

- aperta e esfrega os olhos;
- irritação, olhos avermelhados ou lacrimejantes;
- pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas;
- purgações ou terçóis;
- estrabismo;
- piscar excessivamente;
- inquietação e irritabilidade;
- fadiga ao esforço visual;
- outros

Para ler sobre a importância dos estímulos sensoriais para o deficiente visual, acesse e conheça sobre Soroba, Tahoma e o Museu Latino-americano para Deficientes Visuais.

Sabe-se que, desde o nascimento até a etapa escolar, a criança com limitação visual pode apresentar atraso em seu desenvolvimento e requerem, por isso, uma atenção específica. Esse é mais um desafio ao educador, de estimular, conduzir, orientar, conduzir para autonomia, oportunizar, sempre dosando suas ações. O professor deverá favorecer o crescimento global da criança (SEESP/MEC 2006).

Determinante para o processo de refinamento e percepção tátil é a facilitação do processo de leitura e escrita pelo Sistema Braille.

#### + SAIBA MAIS

Método Braille: O sistema Braille é um código universal de leitura tátil e escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França, por Louis Braille, um jovem cego.



Figura B1 - Aluno cego usando o sistema Braille para escrever.

### 3.3 Deficiência física

Conforme a SEESP/MEC (2004c p. 11), a deficiência física “compromete o aparelho locomotor”. Este abrange os sistemas osteoarticular, muscular e nervoso. Entre as causas mais freqüentes da deficiência física, podemos mencionar paralisia cerebral, lesão medular e más formações congênitas. Outra causa muito freqüente é a paralisia infantil (**poliomielite**).

Os tipos de deficiência física podem ser hemiplegia, paraplegia, tetraplegia, amputação de membros (inata ou adquirida), esclerose múltipla, espinha bífida, distrofia muscular.

Segundo Wilson (in SEESP/MEC(2006), grande parte das crianças que têm deficiências físicas é beneficiada com somente algumas modificações no ambiente físico, nos materiais e equipamentos utilizados para a atividade escolar.

Características das necessidades educacionais dos alunos com deficiência física no contexto escolar:

#### + SAIBA MAIS

**Poliomielite** é uma síndrome causada por um lesão permanente, mas não evolutiva do cérebro e que tem como conseqüências alterações no movimento e/ou postura.

- Não apresentam deficiências mentais e podem aprender através dos mesmos métodos empregados com crianças não deficientes;
- Portanto, métodos especiais de ensino só são necessários para as crianças cujas deficiências físicas sejam complicadas por dificuldades de aprendizagem resultantes de lesões neurológicas;
- Não requerem revisões drásticas de currículo. Podem ser necessárias certas adequações em programas de estudo, sobretudo nos casos em que a deficiência é permanente e influenciará grandemente a aptidão vocacional e social futura;
- A falta de experiências comuns, a ausência às aulas e a necessidade de produzir lentamente podem aumentar o tempo requerido para completar os cursos previstos. Um currículo rígido, inflexível certamente falhará em satisfazer as necessidades desses alunos, mas não há razão para que a habilidade e a flexibilidade dos professores e administradores educacionais não resultem em soluções satisfatórias para maioria dos problemas escolares desses alunos;
- De modo geral, a finalidade da educação é a mesma, em essência, tanto para os alunos portadores de deficiência como para os deficientes. Pode, entretanto, se mostrar necessário que se elabore um plano de ensino específico para uma determinada criança, em função de sua condição física, na medida que esta última continue a ser um fator limitativo de sua capacidade.

A autora continua, sugerindo dentre as adequações mais comumente necessárias:

- Modificações nos recursos físicos dos prédios escolares, como colocação de degraus, corrimãos, facilitação de locomoção de cadeirantes e de usuários de bengalas, cantos arredondados de mobiliário.

- Modificações na sala de aula, como forrar a carteira com papel para facilitar a escrita para as crianças que apresentam dificuldades de coordenação, providenciar suportes para livros, um gira páginas mecânico, equipamentos como cadeiras ajustáveis, mesas que podem ser erguidas, estabilizadores.

#### **Adequações de recursos educacionais**

- O professor deverá estar atento ao processo de ensino-aprendizagem, para identificar as necessidades dos alunos com lesões cerebrais, que freqüentemente apresentam dificuldades nas funções perceptuais, os quais irão exigir conteúdos de estimulação psicomotora;
- Crianças com dificuldades de apreensão de conceitos podem ser auxiliadas se o professor planejar o ensino organizado em categorias, privilegiando experiências concretas, antes de proceder ao estágio abstrato do trato dos símbolos numéricos;
- A criança que tem grandes dificuldades de desenvolver uma comunicação oral funcional pode ser bastante beneficiada por formas alternativas de comunicação social, tais como: 1) por escrito, através do uso de quadros de conversação (cadernos de signos, livros de comunicação, os quais são cadernos ou livros que contêm figuras correspondentes a substantivos, adjetivos, verbos; 2) através do uso de caixas de palavras com figuras, de máquinas de escrever, de computador.

### 3.4. Surdez

A surdez foi entendida por muito tempo sob uma perspectiva clínica. A partir desse ponto de vista, toda a educação especial esteve voltada à reabilitação da audição e da fala – esta última tomada como sinônimo de linguagem. Os objetivos da educação dos surdos reduziam-se a práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva; um encaminhamento metodológico que se convencionou chamar de “oralismo”.

Quais as conseqüências de mais de um século desse modelo?

Uma parcela mínima de surdos conseguiu desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, e a maioria foi excluída do processo educacional ou perpetuou-se em escolas ou classes especiais, baseadas no modelo clínico-terapêutico.

É importante mencionar que esse é o panorama da situação dos surdos do mundo todo. Essa constatação nos aponta para a necessidade urgente de revisão nos paradigmas e práticas até então realizadas.

Hoje, novas práticas e representações sobre surdez passaram a ser construídas, não mais edificadas sob os padrões de normalidade, mas sim sob o ponto de vista de estudos lingüísticos, sócio-antropológicos, psicológicos e outros.

Assim, entendemos que a valorização da pluralidade cultural no convívio social, fez surgir a necessidade de reconhecer o potencial de cada ser humano, a fim de que possamos ter relações sociais mais justas e humanitárias.

Segundo SEESP/MEC (2006, p. 70),

Não se nega que a surdez seja uma limitação auditiva, mas com essa nova concepção valorizam-se as potencialidades dos surdos, traduzidas por construções artísticas, lingüísticas e culturais, representativas dessa comunidade, que compartilha a possibilidade de conhecer a aprender, tanto mais por meio da experiência visual do que pela possível percepção acústica.

Devemos pensar e conhecer aquilo que os surdos pensam sobre si, sobretudo o que entendem pela melhor educação para seu grupo, enfocando os aspectos culturais e de identidade da comunidade surda.

**LINK:** Para conhecer sobre os surdos acesse o site da FENEIS – Federação Nacional de Inclusão e Educação dos Surdos - [www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br). Ou <http://www.surdosol.org>.

#### + SAIBA MAIS

Para ler mais sobre a Concepção Clínico-terapêutica de Surdez, leia em Carlos Skliar, A surdez: um olhar sensível sobre as diferenças (Porto Alegre: Mediação, 1998).

#### + SAIBA MAIS

Para saber mais sobre a cultura surda <http://www.ines.org.br/paginas/Revista/espaco20a22/ESPACO%2020.pdf>, leia: KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

[com.br](http://com.br). E também o site do INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, em [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br).

#### Alguns aspectos da surdez na perspectiva pedagógica e social:

- a surdez é uma experiência visual, que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização;
- a surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada, e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá na dependência de experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida;
- os surdos têm direito a uma educação bilíngüe, que priorize a língua de sinais como a sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua;
- o desenvolvimento de uma educação bilíngüe de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania.



Figura B.2. A comunicação em LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais

### 3.5 A Língua de Sinais

Por Língua de Sinais (LS) entende-se um sistema lingüístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeira língua por pessoas que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos (STOKOE, 1980).

A LS deve ter o mesmo status das línguas orais, uma vez que se presta às mesmas funções: pode expressar o pensamento mais

#### CONTEÚDO RELACIONADO

A Linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

#### CONTEÚDO RELACIONADO

O exercício da profissão de Intérprete de LS exige uma série de habilidades que vão além da fluência em LIBRAS. Os intérpretes devem:

- \* dominar a língua portuguesa e as técnicas de interpretação;
- \* ter um conhecimento embasado de Lingüística geral e aplicada à língua de sinais;
- \* saber como manter seus instrumentos de trabalho, isto é, a voz e o corpo em perfeito estado de funcionamento, evitando lesões;
- \* além da convivência na comunidade surda, conhecer também o referencial teórico sobre sua evolução sócio-histórica;
- \* aproveitar conscientemente os recursos corporais ligados à expressão facial e corporal para aperfeiçoar sua sinalização;
- \* conhecer e portar-se de acordo com o Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais.

complexo, as idéias mais abstratas e as emoções mais profundas, sendo adequada para transmitir informações e para ensinar. É tão completa quanto as línguas orais e está sendo estudada cientificamente em todo o mundo. Coexiste com as línguas orais, mas é independente delas e possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas.

A LS, por ser uma construção histórico-social da comunidade dos surdos, demonstra plenamente a capacidade alternativa de alimentar os processos mentais, mesmo sendo uma língua vista e não ouvida. Ela substitui adequadamente as funções exercidas pela língua oral para as pessoas ouvintes, propiciando às pessoas surdas o desenvolvimento pleno da linguagem, oferecendo possibilidades de significado. Cumpre um papel fundamental no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e emocional dos alunos surdos, não podendo ser ignorada pelo professor em qualquer ato de interação com eles.

É conhecida no Brasil como LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. O fato de ter havido uma mobilização nacional em relação à **oficialização da Língua de Sinais no Brasil**, como língua natural das comunidades surdas, desencadeou uma série de ações, em diferentes níveis institucionais, no sentido de formar e contratar instrutores surdos da língua de sinais, disseminados por todo o país, e de formar intérpretes dessa língua, sistematizando seu aprendizado, por meio de cursos.

### 3.6 Educação Bilíngüe

É de conhecimento de todos o postulado em documentos oficiais de que a educação bilíngüe trata como direito daqueles que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educados na sua língua. Em relação aos estudantes surdos, propõe-se a instrução e o uso da língua de sinais no contexto escolar.

O **bilíngüismo** pressupõe a LS para o ensino de todas as disciplinas. Essa língua tem, segundo os preceitos da educação bilíngüe, o *status* de primeira língua dos surdos, a qual deve ser adquirida num contexto comunicacional natural, isto é, sem imposição, no meio de outros surdos maiores, dominantes dessa língua e agentes de construção lingüística, cognitiva e de identidade. Outras interfaces fazem parte das propostas de uma educação bilíngüe, isto é, outros sujeitos na escola terão papel importante na difusão da LS e dos valores de uma educação bilíngüe, como os funcionários, administradores e, principalmente, a família dos surdos. Como pode ser visto, essa proposta não está centrada no professor e nos alunos surdos, mas em

#### + SAIBA MAIS

A legislação que ampara as questões relacionadas a diversos aspectos da LIBRAS é muito clara, como pode ser visto nas Leis apresentadas:

**Lei Federal 10.098/2000**– Promove a eliminação de barreiras de comunicação;

**Lei Federal 10.436/2002**– Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

**Portaria MEC 1.679/1999**– Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências;

**Lei Estadual 11.405/1999**– Oficialização da LIBRAS, legislação esta que dá suporte ao serviço de interpretação em língua de sinais e deixa evidente uma necessidade de capacitação urgente para suprir as atividades que decorrerão do cumprimento dessas leis.

**Lei nº 10.436\02 (Lei de LIBRAS)**, que determinou a inclusão desse conteúdo curricular em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, definindo ainda que a LIBRAS não substitui a Língua Portuguesa (escrita).

**Decreto nº 5.626\05**, que regulamentou a Lei de LIBRAS definiu, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e classes bilíngües, nas quais a LIBRAS e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução.

toda a estrutura escolar. A família é parte fundamental, pois torna-se imperiosa a aprendizagem da LS pelos irmãos, pais e demais familiares, para que também em casa exista usuários da LIBRAS. Goldefeld (1997, p. 40) enfatiza:

é sabido que mais de 90% dos surdos tem família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda esta língua, para que assim a criança possa utilizá-la para se comunicar em casa.

Botelho (2002, p.112) colabora: a LS também existe como disciplina curricular nos vários níveis escolares. Os surdos aprendem também sobre as LS de outros países, sobre a organização de surdos, sobre a cultura surda e outros temas de importância.

Nesse contexto, a língua escrita deverá ser ensinada como língua estrangeira, requerendo necessariamente o uso de metodologias específicas para a aprendizagem de segunda língua, sem esquecer, entretanto, que essa aprendizagem irá ocorrer a partir da competência na primeira língua – a LIBRAS.

Entendemos que a educação bilíngüe é a forma mais legítima de demonstrar as condições sócio-antropológicas, lingüísticas, culturais das comunidades surdas.

Partindo desse olhar, a escola deverá elaborar e aplicar modelos pedagógicos que venham ao encontro dessa realidade, contemplado, segundo Skliar (1990), condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e à cultura surda. Entendo que o currículo tem papel determinante nesse processo

A palavra “currículo”, assim como outros termos, tem seu significado modificado ao longo dos tempos, percebido e abordado em diferentes perspectivas no campo educacional. Duas grandes tendências marcaram a questão do currículo.

Não é menos importante, porém não cabe, nesse momento, um resgate histórico sobre o conceito de currículo e sobre qual escola influenciou as concepções brasileiras de currículo. O que nos interessa, precisamente, são as concepções sobre currículo na educação dos **surdos**. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam as orientações para as adaptações curriculares, propondo as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse documento, podemos perceber os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, bem como os marcos teóricos e suportes técnicos que se efetivam no universo da escola, relacionando a teoria e a

#### + SAIBA MAIS

Para saber mais sobre bilingüismo, leia o capítulo 2 da obra:

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002. E também FERNANDEZ. Eulália; QUADROS, Ronice Muller de. (orgs). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. Você também pode acessar [www.fe.unicamp.br/dis/ges](http://www.fe.unicamp.br/dis/ges) ou <http://www.ges.ced.ufsc.br>.

#### + SAIBA MAIS

Para ler sobre a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos, acesse LEBEDEFF, Tatiana B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da S, LOPES, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142. E acesse também [143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=276&article=110&mode=pdf](http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=276&article=110&mode=pdf) – e [143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=274&article=112&mode=pdf](http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=274&article=112&mode=pdf) –

#### + SAIBA MAIS

História do brinquedo. Acesse: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedo>. Para saber mais sobre brinquedo e a educação, acesse [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200011). Para saber mais sobre tipos de brinquedos (brinquedo tradicional e popular), acesse [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200011)

prática. No documento, podemos ler que o projeto político-pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Por isso, estes devem encontrar reflexo na cultura e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1990).

A seguir, aponto algumas questões centrais que poderão colaborar para uma educação de qualidade para os surdos brasileiros:

- o currículo para surdos deve contemplar discussões acerca da cultura, língua e linguagem;
- abordar a história das línguas de sinais;
- estudar o conceito de multiculturalismo, interculturalidade, diferença, diversidade;
- problematizar o conceito deficiência; contemplar estudos acerca da história dos surdos, e não só da dos surdos brancos, europeus.

Numa perspectiva de educação inclusiva, a SEESP/MEC, (2006, P.25) cita o papel do professor de sala de recursos:

- complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular;
- ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares;
- aprofundar os estudos relativos à língua portuguesa principalmente na modalidade escrita;
- outros.

Recomendamos, para essa atuação, atividades contempladas em projetos pedagógicos que reconheçam o aluno como um sujeito integral, enfocando todas as áreas do conhecimento humano, como o lingüístico, o social, o emocional, o motor, o imaginário. É desnecessário elucidar que, para uma atuação de qualidade com alunos surdos, é inquestionável o conhecimento acerca da língua de sinais por parte do professor da sala de recursos, assim como de planos de ação pautados numa pedagogia que parta de experiências visuais, valorativa do canal viso-manual da língua dos alunos surdos. Porém, sabe-se que apenas fazer uso da língua de sinais não assegura um trabalho pedagógico de qualidade.

Nesta disciplina, apresentaremos sugestões de projetos pedagógicos que poderão ser utilizados na sala de recursos, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Um dos projetos volta-se para a aprendizagem a partir do lúdico, e o outro faz considerações acerca da literatura como artefato para a construção do conhecimento.

#### + SAIBA MAIS

Literatura e Literatura Surda – KAERCHER, Gládis. "E por falar em literatura". In: **Literatura infantil: pra que te quero**. Carmem M. A. CRAIDY e Gládis KAERCHER (orgs.) Porto Alegre: UFRGS/ Governo do RS. 1998.

SILVEIRA, Hessel Rosa. **Contando histórias sobre surdos (as) e surdez**. In COSTA, Marisa Vorraber & VEIGA –NETO, Alfredo (orgs). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...2 ed. Porto Alegre: Editora da UGRGS, 2004.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** São Paulo, Brasiliense, 1991.

GIRARDELLO, Gilka. Introdução. In GIRARDELLO, Gilka (org). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

#### CONTEÚDO RELACIONADO

Podemos citar como exemplo de texto literário em língua de sinais a obra **Tibi e Joca**: uma história, dois mundos, de Claudia BISOL (Mercado Aberto, Porto Alegre. 2001.

**A Cinderela Surda e A Rapunzel Surda**, ambos de Lodenir Karnopp, Fabiano B. Rosa e Carolina Silveira Heesel. Esses livros têm um diferencial na sua forma de produção, visto que são escritos por meio do sistema **SIGN WRITING**.

O Ministério da Educação, em 2002, publicou a Coleção Arara Azul, um material digital distribuído em CDROMS, em que são contadas, em língua de sinais, histórias como **As Aventuras de Pinóquio**, *Alice no País das Maravilhas*, *Iracema*, *O Alienista*, entre outras. Para conhecer esse material acesse o site <http://www.feneis.com.br>.

### 3.7- A deficiência mental

Ao tentar conceituar ou esclarecer ao leitor sobre a deficiência mental, é válido dizer que esse termo está comumente associado à idéia de síndromes e/ou sintomas orgânicos, podendo ser o caso medido e classificado.

Porém, segundo Batista (2006, p. 10),

o diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

O medo, a incerteza que se torna inerente ao desconhecido, ao inexplicável, causou a discriminação, tão comum nas escolas e na sociedade em geral, no trato com as deficiências, mas, em especial, com os deficientes mentais.

Pode ser usada aqui a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1968) e da Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM, 1983), que postulam o conceito em três condições básicas e necessariamente presentes.

- funcionamento ou capacidade intelectual significativamente inferior à medida (Q.I abaixo de 70);
- origem durante o período de desenvolvimento;
- déficit ou clara alteração dos comportamentos adaptativos.

### 3.8 Implicações e intervenções educacionais no déficit cognitivo

Segundo a SEESP/MEC (2005), existem ações destinadas para as pessoas com deficiência mental desde o nascimento até os quatorze anos.

Segundo Damilano (2006, p. 40),

essas ações devem contemplar as necessidades apresentadas por esses educandos através de uma proposta pedagógica, metodologias e profissionais com formação adequada que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses alunos.

Estimulação essencial - esses serviços devem ser organizados nas creches, escolas especiais, entre outros.

#### CONTEÚDO RELACIONADO

Sites de algumas editoras que promovem a publicação de livros em LIBRAS.

<http://www.editora-arara-azul.com.br/>

<http://www.editoradaulbra.com.br>

#### + SAIBA MAIS

SIGNWRITING- consulte o site [www.signwriting.org](http://www.signwriting.org) ou leia o artigo Sistema SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o surdo, de Mariane Rosa Stumpf (in: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004).

#### CONTEÚDO RELACIONADO

A caracterização do Deficiente Mental constitui-se um tema importante a ser estudado pelo professor de alunos deficientes mentais. Esse assunto pode ser pesquisado no livro de Vitor da Fonseca, Educação Especial (Porto Alegre, Mediação, 1997).

Ensino infantil- a partir dos primeiros anos, a criança com déficit cognitivo deve ingressar na pré-escola, tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais.

A partir dos sete até aproximadamente os quatorze anos, a criança deve participar das escolas regulares, tendo acesso à sala de recursos ou às classes especiais, ou de escolas especiais, instituições especializadas, entre outros.

#### 4. Atividade B.1

##### ATIVIDADE FINAL UNIDADE B

Para encerrar esta unidade, solicitamos a elaboração de uma resenha de, no máximo, 2 páginas. Para a realização desse trabalho, sugerimos a leitura do artigo "A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais", de Gládis Perlin, que poderá ser encontrado no endereço [http://143.106.58.55/revi\\_Hlt145149471s\\_Hlt145149471ta/viewissue\\_Hlt145149469p\\_Hlt145149469hp?id=8](http://143.106.58.55/revi_Hlt145149471s_Hlt145149471ta/viewissue_Hlt145149469p_Hlt145149469hp?id=8)

## 5. Referências bibliográficas básicas da Unidade B

BAPTISTA, Cláudio Roberto. BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

BRASIL. MEC/SEESP. **Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público**. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**, Art. 5º, 2001.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_, MEC/SEESP. Secretaria de Educação Especial. Brasília: **Série Saberes e Práticas da Inclusão**, 2006

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

## 6. Referências bibliográficas complementares da Unidade B

BRASIL. MEC/SEAD. **Cadernos da TV Escola: deficiência visual**. Brasília: SESP/MEC. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2 ed. 2006 MEC/SEAD, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – necessidades especiais em sala de aula**. Série atualidades pedagógicas 2, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2004c.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2004e.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: altas habilidades / superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2004f.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Tendências e desafios da Educação Especial**. Série: Atualidades Pedagógicas 1, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HESSEL, Carolina Silveira; KARNOPP, Lodenir B; ROSA, Fabiano. **A Cinderela Surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

HESSEL, Carolina Silveira; KARNOPP, Lodenir B; ROSA, Fabiano. **A Rapunzel Surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

KARNOPP, Lodenir B.; ROSA, Fabiano. **Adão e Eva**. Canoas. Ed. ULBRA, 2005.

\_\_\_\_\_, Lodenir. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

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

WILSON, M. Crianças COM Deficiências Físicas ou Neurológicas, in Dunn, L. M. **Crianças Excepcionais – Seus Problemas, sua Educação**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico S. A. , 1971 (pp 363-371).

THOMA, Adriana da S; LOPES, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

<b>Sugestão de filmes:</b>	
<b>Surdez</b>	No Silêncio do Amor Lágrimas do Silêncio Gestos de Amor Filhos do Silêncio Jonas Tortura Perigosa Mr. Holland - Meu adorável professor
<b>Condutas típicas</b>	Rain man Oitavo dia
<b>Deficiência Visual</b>	A primeira vista Perfume de mulher
<b>Altas habilidades</b>	Uma mente brilhante Mentes que brilham Jimmy Neutron

## 7. Sites Relacionados à Unidade B

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altas.pdf>

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007)

[143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=276&article=110&mode=pdf](http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=276&article=110&mode=pdf)

[143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=274&article=112&mode=pdf](http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=274&article=112&mode=pdf)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedo>

<http://www.ines.org.br/paginas/Revista/espaco20a22/ESPACO%2020.pdf>

<http://www.surdosol.com.br/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedo>

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200011)

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200011)

<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=114>

<http://www.feneis.com.br>

<http://www.editora-arara-azul.com.br/>

<http://www.editoradaulbra.com.br/>

<http://www.signwriting.org>

## UNIDADE C

### LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

#### OBJETIVOS DA UNIDADE

Após estudar o conteúdo dessa Unidade, o aluno deverá conhecer:

- os eventos internacionais que orientaram as iniciativas voltadas às pessoas com necessidades especiais;
- as políticas públicas no Brasil;
- a legislação brasileira pertinente à Educação Especial.

#### INTRODUÇÃO DA UNIDADE

Nesta unidade, compreenderemos as ações que se efetivaram na Educação Especial, ou seja, a implementação de políticas públicas, pautadas em documentos de âmbito internacional referentes à Educação Especial. Consideramos que eles contribuíram efetivamente para o desenvolvimento de políticas públicas no Brasil.

Abordaremos a legislação pertinente à Educação Especial no Brasil: algumas iniciativas nacionais, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e documentos estaduais e municipais.

#### 1. Documentos de cunho mundial

As diferentes representações sociais esculpidas sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais proporcionaram a construção de alguns documentos mundiais, que previram ações, iniciativas de atendimento a essas pessoas. Podemos citar:

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos**
- **Declaração de Jomtien**
- **Declaração de Salamanca**
- **Convenção da Guatemala**

## 2. Legislação e Políticas Públicas no Brasil

### Paradigmas educacionais: breve comentário.

Os paradigmas educacionais vividos ao longo da história da Educação Especial, o segregativo, o integrativo e o de inclusão, sofreram influência dos documentos citados acima. Exemplo disso foi a proposta de integração vivida na Dinamarca em 1950. Esse fato é um marco na história da Educação Especial mundial, uma vez que proporcionou mudanças que, naquele momento, eram bastante significativas.

Segundo Casarin (in RAMPELOTTO, CASARIN e FREITAS, 2005, p.16):

Essa estratégia voltou-se para o âmbito da família, da educação, da formação profissional, do trabalho e da segurança social. A partir desse momento, a integração começou a ser uma prática nos países da Europa do Norte, e nos Estados Unidos a partir de 1975, com a publicação da Public Law, uma alternativa para que as crianças com necessidades educacionais especiais frequentassem escolas especiais (SILVA, 1998). Também em 1978, num contexto que previa a necessidade de revisar os conceitos atribuídos à Educação Especial, criou-se o conceito special educational needs (necessidades educacionais especiais) (BEYER, 2003).

**LINK:** Acesse o site [www.fraterbrasil.org.br/Artigo1.htm](http://www.fraterbrasil.org.br/Artigo1.htm) e conheça a evolução das terminologias sobre deficiência no texto “Como chamar os que têm deficiência?”, de Romeu Kazumi Sassaki.

Algumas críticas foram feitas ao paradigma de integração, uma delas refere-se à tendência de procurar homogeneizar – física, funcional e socialmente - as diferenças de seus alunos. Isso, lamentavelmente, acabou por reforçar a exclusão ao invés de proporcionar uma escola para todos.

A partir da década de 90, novas representações e narrativas foram sendo produzidas sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais.

## 2.1. Educação Inclusiva

A partir da década de 1990, o paradigma inclusivo se materializou mundialmente nas discussões sobre Educação Especial.

O paradigma inclusivo também adentrou os discursos no Brasil. Baumel (1998, p. 34) considera que seus primórdios estão no

2º Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiências no Contexto Educacional, onde a Representante da UNESCO para a América Latina e Caribe- Cynthia Homad – debateu a questão, trazendo a claro o antecedente importante sobre as orientações da escola inclusiva que partiram de representantes do governo de 88 países e de 25 organizações internacionais, na Assembléia de Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Nessa reunião, os representantes reafirmaram o “compromisso com a educação para todos, face à urgência do encaminhamento das intervenções junto à população que apresente necessidades especiais no sistema de educação geral”.

Posteriormente, outros documentos foram sendo aprovados, prevendo a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Nas palavras de Edler (apud Silva, 1998, p.59), a inclusão representa “um movimento inovador em Educação Especial, direcionado às escolas regulares para que aceitem e incluam todas as crianças em suas turmas, sem nenhuma discriminação”. Ainda, para alguns estudiosos, essa inclusão prevê o atendimento aos alunos com deficiência, inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais severas, em classe regular, com apoio dos serviços de educação especial.

Em linhas gerais, existem alguns pontos cruciais quando pensamos na escola inclusiva:

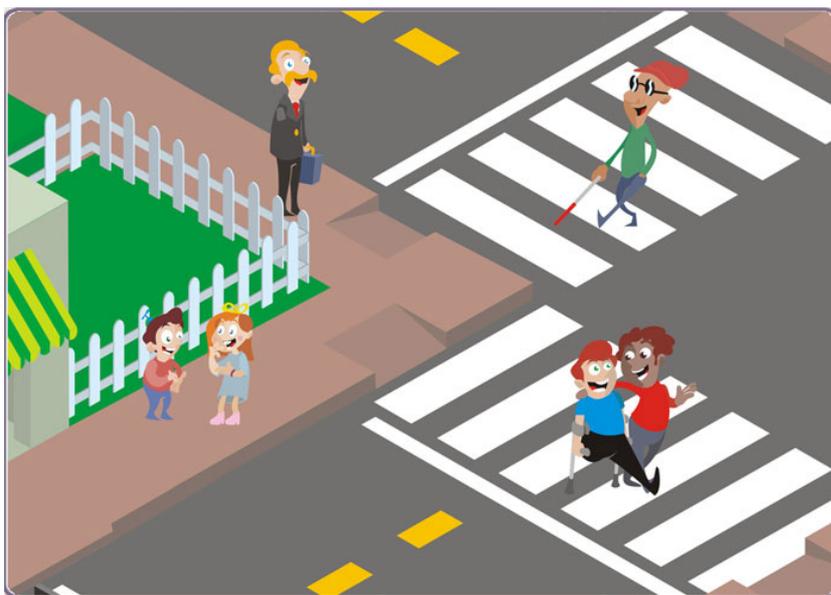
- toda pessoa tem direito fundamental à educação, possibilitando-lhe o atingimento e a manutenção de um nível adequado de processo.
- o ser humano possui características e interesse singulares, próprios de sua condição total.
- os sistemas e projetos educacionais devem considerar a diversidade das características dos seres humanos na situação de escolarização.
- há nos sistemas educacionais, os programas regulares para intervir com pedagogias tanto para as crianças chamadas normais, como também para as deficientes. (BAUMEL, 1998, p.34-35)

Assim, a proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na

### + SAIBA MAIS

Você pode encontrar importantes exemplos sobre a escola inclusiva acessando “Saberes e práticas da inclusão – Introdução”, no site <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/introducao.pdf>

possibilidade de aprendizagem independentemente das dificuldades que possam surgir durante esse processo, das condições físicas, emocionais, sociais, lingüísticas, ritmos de aprendizagem, entre outros. Nesse sentido, a escola inclusiva torna-se um convite permanente de reflexão quanto à questão pedagógica, intervenções desenvolvidas junto à escola, exigindo uma revisão das concepções do ensino, da aprendizagem e até da avaliação, de onde geralmente emergem os mecanismos de exclusão (BAUMEL, 1998).



**Figura C.1.** As pessoas na sociedade, a possível convivência com a diferença.

Diante dessas considerações, Baumel (1998) propõe alguns princípios da escola inclusiva, tais como:

1. valorização da Diversidade: implica repensar os rótulos depositados nos alunos;
2. participação na escola: significa propor espaços a fim de que os alunos e suas experiências possam ser reconhecidos;
3. qualidade no processo ensino/aprendizagem: reporta ao oferecimento de propostas metodológicas que promovam o desenvolvimento integral aos alunos com deficiência.

Compreendendo esses princípios, podemos afirmar que eles estão diretamente ligados a outros aspectos como a prática pedagógica, a organização escolar enfocando o currículo e o papel dos professores.

Quanto à prática pedagógica, observamos a construção do currículo escolar, ou seja, a participação dos professores, da equipe administrativa, da comunidade. Nas palavras de Wang (apud BAUMEL, 1998, p.38)

Para se atingir o objetivo da equidade nos resultados da educação, é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa. É fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre os alunos, o modo como consideramos os objetivos da educação básica e média e o processo da organização das escolas. (...) a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

**+ SAIBA MAIS**

Se você se interessar em saber algumas medidas tomadas para favorecer o desenvolvimento de escolas inclusivas, acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/escola1.pdf>.

Observamos, quanto à organização escolar, que a gestão escolar está diretamente relacionada com a concepção e ação prática adotada pelos administradores da escola. Sendo assim, quando falamos em escolas inclusivas devemos nos reportar ao coletivo, à democratização da escola como um todo, à autonomia, apresentada na construção do projeto político pedagógico, tomado como a identidade de cada instituição (BAUMEL, 1998).

Após apresentarmos considerações básicas quanto às medidas pedagógicas para a jornada de inclusão e o efetivo exercício de uma escola inclusiva, cabe mencionarmos o quanto a heterogeneidade constitui a realidade cotidiana dessa modalidade de educação. Por que discutir esse ponto? Porque somos conhecedores de que a educação inclusiva é preconizada como a forma recomendável de atendimento educacional para os alunos que apresentam deficiência, altas habilidades e condutas típicas de síndromes.

Diante de tamanho desafio, entendemos que há um ponto central na estrutura da prática pedagógica; referimo-nos ao currículo. Nesse caso, torna-se pertinente questionarmos: o que entendemos por currículo?

Assim, encontraremos nas palavras de Coll (1996, p.45), o currículo como "o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequados e úteis para os professores".

Nesse sentido, o currículo se configura como um elemento propiciador de participação das demais camadas que compõem a escola e como instrumento de manifestação das diversas realidades sócio-culturais que irão efetivamente dar conta da grandeza da diversidade humana. Assim, possibilita o desenvolvimento das competências essenciais à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais num ambiente que promova a superação de posteriores dificuldades e/ou problemas.

**LINK:** Você pode compreender algumas relações entre currículo e pessoas com necessidades educacionais especiais. Para isso, acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> sobre adaptação curricular de grande porte e o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> sobre adaptação curricular de pequeno porte.

Na perspectiva da escola inclusiva, um determinante fundamental para o sucesso do projeto é o papel dos professores. Compreendemos que, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a meta principal tem sido satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança. Nesse sentido, incentivar a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade pessoal requer dos professores maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esse aspecto deve ser enfatizado principalmente para o professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que haverá necessidade constante de adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula.

Também, diante desse paradigma inclusivo, torna-se necessário valorizar o papel assumido pelo docente de apoio. Ele, conforme afirma Jesus & Martins (2001, p.15),

possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

Esse profissional tem suas funções definidas através das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica.

**+ SAIBA MAIS**

Você poderá encontrar importantes exemplos da escola inclusiva acessando o site <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/introdução.pdf> e lendo o texto intitulado Saberes e práticas da inclusão.

### Legislação que ampara as Políticas Públicas em Educação Especial no Brasil

- Constituição Federal;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- Plano Nacional de Educação;
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e documentos estaduais e municipais.

### 3. ATIVIDADE C.1

#### ATIVIDADE FINAL UNIDADE C

Escolha um documento de cunho mundial entre os que foram apontados no início dessa Unidade e uma das leis/documentos apresentados acima para pesquisar e redigir uma resenha. Pesquise nos sites <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> e [www.mec.gov.br/seesp/pdf/sallamanca.pdf](http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/sallamanca.pdf), [www.unicef.org/brazil/jontien.htm](http://www.unicef.org/brazil/jontien.htm), [www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala.pdf](http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala.pdf). Depois de elaborada sua resenha, disponibilize-a no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

#### 4. Referências bibliográficas básicas da Unidade C

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. **Escola inclusiva: questionamentos e direções**. In: Integrar/ Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1.

COLL, César. **Psicologia e currículo**, uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

JESUS, Saul Neves de. MARTINS, Maria Helena. **Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva**. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / LAPEDOC. Vol. 2. Santa Maria, 2001.

DAMILANO. José Luis Padilha. **Fundamentos da Educação Especial**. 1 . ed. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2006.

[www.fraterbrasil.org.br/Artigo1.htm](http://www.fraterbrasil.org.br/Artigo1.htm)

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>

<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/introducao.pdf>