

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA

**O LÚDICO, AS ATIVIDADES ESCOLARES E A AFETIVIDADE
COMO ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O BEM-ESTAR
E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR**

**Fortaleza – Ceará
2007**

TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA

**O LÚDICO, AS ATIVIDADES ESCOLARES E A AFETIVIDADE
COMO ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O BEM-ESTAR
E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em
Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof.^a PhD. Rita Vieira de Figueiredo

Fortaleza – Ceará
2007

TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA

O LÚDICO, AS ATIVIDADES ESCOLARES E A AFETIVIDADE COMO ELEMENTOS
QUE CONTRIBUEM PARA O BEM-ESTAR E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR

Aprovada em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^aPhD. Rita Vieira de Figueiredo (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Suzana Maria Capelo Borges

Prof.^a Dr.^a Vanda Magalhães Leitão

DEDICATÓRIA

A todas as crianças com necessidades educacionais especiais, que participaram incondicionalmente desta investigação, a quem devemos nosso muito obrigado, por nos haver permitido conviver com tantas diferenças enriquecedoras e inesquecíveis.

À Maria Valmira, amiga, companheira e mãe em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que colaboraram para a efetivação deste trabalho. Todas tiveram sua parcela de contribuição. Portanto, é oportuno compartilhar com vocês a alegria que sentimos ao finalizar mais um de nossos projetos de vida. Agradecemos a atenção, o carinho e a confiança que nos foi depositada desde quando nos primeiros traçados deste estudo, hoje em apreço, até o momento final de sua elaboração.

Entre tantas pessoas a quem somos grata, nossa gratidão:

- a Deus, espírito de luz que nos conduz;
- a todas as crianças que participaram da pesquisa direta ou indiretamente, nosso reconhecimento e carinhoso muito obrigada;
- aos pais participantes da pesquisa, que permitiram que seus filhos fossem ouvidos e fotografados, nosso eterno muito obrigada.
- às professoras, participantes da pesquisa, que despretensiosamente nos acolheram, nosso reconhecimento e gratidão por tanto profissionalismo e respeito às diferenças;
- às professoras das salas de apoio Auricélia, Vitória, Cecília e, em especial, a Suely, pela maneira que nos atenderam e acolheram na instituição escolar;
- às diretoras das escolas percorridas por permitirem que adentrássemos seus locais de trabalho e fizéssemos parte de seu cotidiano;
- à professora-orientadora PhD. Rita Vieira de Figueiredo, por sua competência acadêmica, ponderações e valiosos ensinamentos. Nosso muito obrigada;
- à professora Dr^a. Maristela Lage, que nos mostrou e conduziu ao caminho da Educação Especial e a quem seremos eternamente grata por isso;
- à professora Dr^a. Vanda Magalhães Leitão, por sua disponibilidade sempre quando solicitada;
- aos professores Doutores Ribamar Furtado e Eliane Dayse, que durante as disciplinas do Mestrado nos ensinaram discussões valiosas acerca da elaboração do saber em pesquisa;

- à professora Dr^a.Ana Elisabeth, por tanta sabedoria e simplicidade ao conviver com seus alunos;
- ao professor e Mestre Arimatéia, com quem dividimos alguns momentos angustiantes e alegres, enquanto mestrando;
- ao professor Dr^o. Jean-Robert Poulin, pelas orientações iniciais;
- aos amigos do Mestrado - Tony, Jamila, Sinara, Socorro Silva, Eudes, Teresa, Débora, Paula e Margarida - pelas palavras amigas e contribuições dadas ao longo das atividades da vida acadêmica;
- à colega professora e Mestre Francisca Geny Lustosa, por sua prestatividade ao ceder algumas de suas produções intelectuais, que enaltecem nossas idéias e reflexões ao longo desse trabalho;
- à psicóloga Ingrid Lira Rocha que, em meio aos seus afazeres, buscou sempre nos atender quando a procurávamos em busca de materiais para enriquecer nosso trabalho;
- à amiga especial Cibele Gadelha, que durante os dois anos de Mestrado foi a âncora, o suporte e o ombro amigo que mais suportou os desabafos, angústias e momentos de satisfação vivenciados por nós;
- ao amigo especial, professor Afonso Bezerra Soares, por sua estimada amizade e credibilidade atribuída aos nossos projetos acadêmicos;
- à amiga professora Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, que com seus conhecimentos nos ajudou agora e sempre;
- à amiga de longas datas Giovana Rodrigues Oliveira, com quem compartilhamos os diversos momentos de luta em prol da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nos diversos segmentos sociais;
- à companheira de trabalho professora Mestre Lurdes, por sua amizade sempre recheada de carinho;
- à amiga, colega de trabalho, professora Dr^a. Suzana Maria Capelo Borges, a quem devemos a força e a confiança repassada, quando ainda pretendíamos ingressar no Curso de Mestrado. Nossa imensa gratidão!
- aos nossos alunos do curso de pedagogia da FAFIDAM, por seus valiosos questionamentos realizados durante as aulas da disciplina de educação especial;

- aos professores amigos da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Gérson Júnior, Olivenor, Augusto, Eudes, Hidelbrando, Ernandes e, em especial, ao professor Telmo Valença, por sua dedicação e carinho ao ser solidário no transcorrer dessa caminhada;
- às amigas e professoras de trabalho, Vera a quem carinhosamente chamamos de Verinha, Ana Maria, Zilda, Verbena, Regina Stella, Michelle e Sandra Gadelha por suas amizades e incentivos;
- às amigas Eliane, Ariza e Angélica técnicas da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social de Fortaleza, pelo apoio e incentivo;
- ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que viabilizou a pesquisa, financiando os gastos geridos por ela. Nosso muito obrigado;
- ao professor Vianney Mesquita, da UFC, que realizou a revisão ortográfica e estilística deste trabalho, com responsabilidade e presteza;
- às amigas Valéria e Jonelma que, quando solicitadas, sempre se prontificaram a nos ajudar na digitação;
- à Auricélia pelo zelo e disponibilidade ao fazer a formatação final deste trabalho; e
- nossa gratidão a todos e a todas que contribuíram direta ou indiretamente e, que porventura tenhamos esquecido de mencionar.

HOMENAGEM

A nossa homenagem ao amigo e profissional Dr. Francisco Waldo P. de Almeida (*in memoriam*), por suas mãos tão delicadas e bondosas que deram luz aos que não enxergavam, e que partiu desse mundo de modo tão repentino e impiedoso.



*É preciso conhecer nossos limites para ultrapassá-los
É preciso conhecer nossos contornos para que
possamos ir além das margens.*

(TMCB/2007)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as características do ambiente da escola regular que contribuem para o acolhimento e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar. Ela visa, ainda, investigar: (a) as relações estabelecidas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais sujeitos da escola; (b) verificar se a participação e a interação destes alunos contribuem para o seu bem-estar e permanência no espaço escolar e; (c) identificar as atividades que favorecem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula e em situações extra-classe. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em três escolas do Município de Fortaleza, tendo como sujeitos três alunos com deficiência mental e um com deficiência física. A metodologia utilizada foi: observações nas escolas, entrevistas semi-estruturadas com os alunos sujeitos da pesquisa, seus pais e suas professoras e a fotografia. Os registros foram feitos no diário de campo, em gravações e por meio de fotografias. Os resultados indicaram que o lúdico, as atividades escolares e a afetividade contribuem significativamente para que esses alunos se sintam acolhidos, mantenham boas relações pessoais na escola regular e queiram nela permanecer.

Palavras-chave: inclusão escolar, interações sociais, acolhimento.

ABSTRACT

This research has for objective to analyze the characteristics of the atmosphere of the regular school that contribute to the reception and the student's permanence with special educational needs in the school institution. It also seeks to: (a) investigate the established relationships between the students with special educational needs and the other individuals at the school; (b) verify if the participation and the special students' interaction contributes to their well-being and permanence at school; (c) identify the activities that foment the students' participation with special educational needs in the classroom and in out-of-classroom situations. It is a case study developed at three schools of the Municipal district of Fortaleza, taking as subjects three students with mental deficiency and one with physical deficiency. The used methodology was: observations at the schools, semi-structured interviews with the students (subjects of the research), their parents, and their teachers. The registrations were made in a diary, in tape recordings and with photographs. The results indicated that the playfulness, the school activities and the affection contribute significantly so that those students feel welcomed, establish good relationships at the regular school and want to stay there.

Keywords: school inclusion, social interactions, reception.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 01	- Atividade Recreativa	98
FOTO 02	- Hora do Recreio	101
FOTO 03	- Os alunos brincam de correr em um dos espaços livres da escola na hora do recreio.	107
FOTO 04	- Meire Anne posando para foto no pátio da escola.	108
FOTO 05	- Foto de Anita em sala de aula (criança posicionada de frente, na primeira fileira).	110
FOTO 06	- Brincadeira com corda no recreio.	115
FOTO 07	- Momento de brincadeira com pintura (Patrícia brinca de pintar de palhaço o rosto do colega).	120
FOTO 08/09	- <i>Patrícia pintando o rosto de uma outra colega de classe</i>	121
FOTO 10	- <i>Meire Anne realizando uma atividade de classe com a ajuda de uma amiga.</i>	134
FOTO 11	- <i>Festa no pátio da escola em comemoração ao Dia da Criança.</i> ..	137
FOTO 12	- Patrícia junto com um colega de sala de sala participando da aula de computação no laboratório de informática.	143
FOTO 13	- Patrícia discute com as amigas as estratégias do jogo de futebol-de-salão.	144
FOTO 14	- Atividade elaborada pela turma de Paulo em ocasião do dia da criança	148
FOTO 15	- Paulo participa da atividade de leitura, compartilhando do mesmo livro com um amigo de sala de aula.	151
FOTO 16	- Paulo (à esquerda) junto com amigos na sala de informática	151
FOTO 17	- Anita na sala de leitura, fazendo atividade de Língua Portuguesa.	153
FOTO 18	- Patrícia sendo conduzida por três amigas até a sala de aula.	160
FOTO 19	- Paulo se diverte com a leitura que um amigo faz para ele.....	165
FOTO 20	- Patrícia com sua professora Lílian e uma amiga de sala	168
FOTO 21	- Patrícia, junto com suas amigas de sala, trocando figurinhas do grupo os Rebeldes.	175

FOTO 22	- Meire Anne posa para foto ao lado de duas amigas de sala.	178
FOTO 23	- Anita, com a professora Estela em sala de aula.....	182
FOTO 24	- <i>Anita com suas amigas, na hora do recreio.</i>	184
FOTO 25	- Essas são alunas de sua sala de aula.....	187
FOTO 26	- Esses são alunos de sua sala de aula.	188
FOTO 27	- Crianças (amigos de Paulo) fotografadas por Paulo.....	188
FOTO 28	- As melhores amigas de Patrícia fotografadas por ela.	189
FOTO 29	- Os amigos de Anita, fotografados por ela.	190

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Novo cenário em nossas vidas.....	15
1.2 A descoberta do papel a ser encenado neste novo panorama: definição do objeto de estudo	21
1.3 Estrutura e apresentação do trabalho	26
2 REMEMORAÇÃO DOS DADOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL...	28
2.1 Atitudes sociais marginalizantes e segregacionistas: cenário da história das pessoas com deficiência	28
2.2 A Educação Especial no Brasil	29
2.3 Panorama histórico da Educação Especial no Ceará	36
3 BEM-ME-QUER, MALMEQUER: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO.....	41
3.1 Conceituação e fundamentação legal	41
3.2 A Educação Inclusiva: possibilidades e desafios	59
3.3 A pessoa com deficiência como sujeito de relações e interações sociais	63
3.4 Por que escutar as crianças?	67
4 MEDOS, RECEIOS, EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	75
4.1 Concepção teórico-metodológica	76
4.2 Objetivos de pesquisa	78
4.3 Natureza da pesquisa: qualitativa ou quantitativa?	79
4.4 Tipo de pesquisa: estudo de caso	80
4.5 Local da investigação: a instituição escolar	81
4.5.1 A busca das escolas	82
4.6 Espaços do trabalho de campo	83
4.7 Critérios de escolha dos sujeitos	85

4.7.1 Escolha dos Sujeitos	85
4.8 Procedimentos de pesquisa	86
4.8.1 Entrevista com os alunos com necessidades educacionais especiais	87
4.8.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa	89
4.9 Formas de Registro	90
4.10 Caracterização das deficiências dos alunos sujeitos da pesquisa	91
4.10.1 Quem é a pessoa com deficiência mental.....	91
4.10.2 Quem é a pessoa com deficiência física	93
5 “QUANDO A LUZ DOS OLHOS MEUS E A LUZ DOS OLHOS TEUS RESOLVEM SE ENCONTRAR”: O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR	98
5.1 Momentos, <i>flash</i> de uma convivência: alunos com necessidades educacionais especiais e alunos ditos normais	98
5.2 O bem-estar no espaço escolar	103
6 BRINCAR, CORRER, PULAR, SORRIR E SER FELIZ: O LÚDICO COMO ATRATIVO ESCOLAR	106
7 BA, BE, BI...AS ATIVIDADES ESCOLARES COMO FONTES DE PRAZER...	128
8 UM ABRAÇO, UM BEIJO, UM TOQUE, UM SORRISO: A AFETIVIDADE PRESENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA	160
8.1 Meus amigos da escola	81
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
APÊNDICE	204
ANEXOS	203

1 INTRODUÇÃO

Novo cenário em nossas vidas

*Se você tiver medo de atravessar a porta, sua vida
terá sempre o mesmo cenário.*
(autor desconhecido)

A pedagogia surgiu em nossas vidas como algo inusitado. Ao concluirmos o ensino de 2º grau, atualmente denominado ensino médio, deparamo-nos com o vestibular e a responsabilidade de elegermos um curso de nível superior que contemplasse nossas expectativas pessoais e facilitasse o ingresso no mercado de trabalho. Pensamos inicialmente em fazer o vestibular para Ciências Biológicas, pois, durante os estudos desenvolvidos nas três séries que compõem o ensino médio, sentimos vontade de nos aprofundarmos nesta área do conhecimento. Era encantador poder perscrutarmos a origem da vida, os fenômenos vitais e as leis que os regem. Dedicávamos uma atenção toda especial ao moderno campo da Biologia que estuda a hereditariedade e as variações entre os seres organizados.

Entretanto, ao termos que fazer a inscrição para a seleção por meio do vestibular, algo intuitivamente dizia não ser o campo da Biologia o que mais contemplaria nossos anseios pessoais. Tínhamos vontade de trabalhar com temas relacionados à vida, porém queríamos desenvolver algum trabalho junto a crianças. Acreditávamos que, se nos formássemos em Biologia, teríamos que dar aula no 2º grau. Isso não nos deixava totalmente satisfeitos e era motivo de inquietação, pois sabíamos que estávamos prestes a decidirmos algo muito importante em nossas vidas.

Chegado o dia de ter que fazer a inscrição para o vestibular, enquanto preenchíamos o formulário e vagávamos o olhar sobre os cursos oferecidos, fixamos de modo inesperado o nome Pedagogia. Não sabíamos exatamente do que se tratava, mas imaginávamos que seria lecionar para crianças. Resolvemos nos candidatar e adentrar outro cenário do conhecimento.

Terminadas as provas, fomos aprovados em Pedagogia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Assim demos início à graduação. Já no primeiro semestre, nos apaixonamos por Psicologia e Sociologia. Pensamos: estamos no caminho certo, fizemos boa

escolha. Concluímos o semestre introdutório e, logo em seguida, fomos continuar nossa graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ao ingressarmos na UFC e no decorrer das disciplinas que íamos cursando, obtínhamos mais certeza de que havíamos feito a escolha certa. Tudo era encantador e nos instigava a querer continuar. Realmente o nosso vago olhar sobre a lista de cursos oferecidos no vestibular estava sendo de grande satisfação. Quando demos início ao 4º semestre, nos matriculamos em uma disciplina denominada Psicomotricidade. Achamos bonito o nome. Tão grande foi a surpresa, que no primeiro dia de aula, tivemos vontade de desistir. Os alunos da turma, de semestres mais avançados, falavam termos desconhecidos e de teorias jamais vistas por nós. Sentimo-nos perdidos. Era esquema corporal, lateralidade, adiadocosinesias e outras palavras mais que confundiam nossas mentes. Mesmo assim, sentimos vontade de continuar. Havia se tornado um desafio levar adiante aquela disciplina, que, de alguma forma, tinha deixado pairar no ar que contribuiria para a nossa prática docente com crianças.

Tendo resolvido permanecer na disciplina Psicomotricidade, deparamo-nos com outro problema, que já não eram mais os termos desconhecidos. A professora responsável pela disciplina recomendou-nos que, para permanecer na turma e ter um bom proveito dos conteúdos ali trabalhados, teríamos que estar em sala de aula. Diante do exposto, ficamos aflitos, pois ainda não trabalhávamos. Ela generosamente nos colocou para trabalhar como voluntários na escolinha do Serviço Social do Comércio (SESC), durante três dias da semana no turno da tarde. Lá iríamos trabalhar com crianças de três a seis anos de idade. Foi maravilhosa a experiência de podermos estar em sala de aula, convivendo com crianças tão pequeninas e podendo pôr em prática os conhecimentos adquiridos no transcorrer da disciplina.

Tudo ia indo a contento, quando, de repente ingressou na disciplina uma moça que era deficiente visual (pessoa com cegueira)¹. Naquele momento, estávamos dividindo os seminários temáticos para serem apresentados ao longo do curso. Para nossa surpresa, ficamos junto com S1 para trabalhar a temática: “práticas psicomotoras na pré-escola”. Mais uma vez, estávamos diante de um novo desafio. Como iríamos ler os textos com ela? Como desenvolveríamos as práticas pedagógicas, se ela não enxergava? Como caminharíamos com S1 de um lado para o outro na Universidade? Era uma situação inusitada. Sentimo-nos perdidos, confusos e com medo de não conseguirmos desenvolver a disciplina junto a ela.

¹ Passaremos a denominar de S1 (Sujeito 1) para efeito de resguardo da identidade.

Nunca havíamos convivido tão próximo a alguém com deficiência. Foi mais um desafio que tivemos de vencer. Hoje sabemos da tamanha oportunidade que obtivemos em nossas vidas ao convivemos com S1, pois tal experiência nos foi de uma riqueza imensurável.

Foram muitos os momentos de aprendizado e alegrias proporcionados pela convivência com alguém tão especial. Em meio aos nossos afazeres acadêmicos, ficávamos comovidos com as habilidades desenvolvidas por ela. Conseguíamos nos entender de modo extremamente satisfatório. Líamos para ela os textos e livros indicados para leitura, que por muitas vezes gravávamos e depois discutíamos. Era imensa a felicidade que sentíamos ao ver em S1 o prazer de ouvir e discutir conosco os conteúdos apresentados pelos teóricos da Psicomotricidade. Assim, em meio a gravações e estudos cotidianos, aprendíamos com S1, não só os conteúdos propostos para a disciplina, mas também a ver a vida por outros olhos. Estávamos entrando em um novo palco para desempenhar um novo papel que nem mesmo sabíamos: ser professores de Educação Especial. Essa experiência levou-nos a querer conhecer mais sobre a realidade das pessoas com deficiência. Começamos a ler por conta própria sobre a dinâmica de vida dessas pessoas.

Foi assim, em meio a descobertas e experiências que até então fugiam do nosso cotidiano, que conseguimos concluir a disciplina Psicomotricidade e abrir espaço em nossas vidas para trabalhar não só com crianças ditas normais, mas também com as denominadas especiais.

Ao longo do curso de graduação, freqüentamos algumas instituições que trabalhavam com crianças com necessidades educacionais especiais. Nelas tivemos a oportunidade de conhecermos de perto e convivemos com crianças com diversas limitações cognitivas e até motoras. É claro que, em virtude da falta de experiência suficiente e de arcabouço teórico sobre o modo de vida dessas pessoas, nos sentíamos temerosos de manter contato. Esse conviver era novo, embora sempre em nossa sociedade tenham existido pessoas com algum tipo de deficiência. Parece que, quando estamos ligados de alguma forma a elas, as percebemos mais, damos mais visibilidade a sua pessoa.

Terminada a graduação no ano de 1994, tivemos a certeza de que enveredamos pelo caminho certo. Mesmo tendo a Pedagogia surgido de modo inusitado em nossas vidas, por meio dela, conseguimos contemplar o que de início havíamos planejado para nós, ou melhor, fomos além de nossas expectativas iniciais. No começo queríamos apenas dar aula para crianças, o que consistia numa realização pessoal e depois, desejamos escolher um curso que facilitasse a nossa inserção no mercado de trabalho. Conseguimos bem mais do que isso.

Adentramos um novo universo de conhecimentos e partimos rumo a uma nova forma de conceber a educação e de desenvolvê-la. Referimo-nos à educação destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais².

Em 1995, ingressamos efetivamente na Universidade Estadual do Ceará como professora no Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, que fica em Limoeiro do Norte, a 204 quilômetros de Fortaleza. Desde então, lecionamos as disciplinas Educação Especial e Psicomotricidade. Embora não trabalhemos mais diretamente com crianças, essa prática nos proporciona leituras e a concretização de vários trabalhos acadêmicos na área de Educação Especial.

Dentre esses trabalhos, um deles produziu inúmeras inquietações durante nossa prática profissional. Reportamo-nos aos momentos de sala de aula com nossos alunos da graduação que, por sua vez, eram, na maioria, professores do Ensino Fundamental das escolas públicas do Vale do Jaguaribe e da cidade de Fortaleza. Em nossa convivência quase que diária em sala de aula, especificamente durante a disciplina de Educação Especial, escutamos vários relatos, e por que não dizer, desabafos, sobre as dificuldades enfrentadas por eles ao se depararem na sala de aula, mesmo que não de modo corriqueiro, com crianças com algum tipo de deficiência. As falas continham o seguinte conteúdo:³

Não temos como trabalhar com essas crianças, pois não sabemos lidar com elas, elas dão trabalho.

É impossível com uma sala lotada atender às crianças que não são doidas, imagine ter que ficar com um mental em sala, vai ser um horror.

Não temos recursos didáticos. Falta giz, papel, cadeira... tudo! Não dá para aceitar ficar com os meninos deficientes.

Esses discursos eram comuns àqueles professores-alunos que tinham em suas salas de aula alunos com deficiência. Isso nos trazia um desconforto pessoal, porque nos

² São considerados alunos com necessidades educacionais especiais os educandos que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis e altas habilidades/superdotação, grande dificuldade de aprendizagem que as leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001).

³ Essas falas foram registradas durante nossas aulas com as turmas da disciplina Educação Especial na FAFIDAM.

incomodava ouvir alguém falar das crianças com deficiência daquela forma, como se fossem estranhas ao mundo em que estamos inseridos. Ao mesmo tempo, ficávamos chamando para nós a responsabilidade de fazer alguma coisa, primeiro para essas crianças no que se refere ao seu ingresso e permanência na escola pública e depois para amenizar a angústia dos professores, naquele momento, nossos alunos, quando se deparavam com crianças com deficiência. Acreditávamos que, se o professor fosse trabalhado para aceitar essas crianças na sala de aula, elas seriam inseridas de modo mais efetivo, conseqüentemente teríamos mais crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Depois de alguns momentos de reflexões e angústias, reconhecemos nossas limitações para tanto. Era demais querermos sensibilizar os professores para trabalharem com essas crianças e principalmente mudar os seus paradigmas de educação de tal modo enraizados em moldes tradicionais, em que só o programado é pensado, não deixando espaço para o inesperado, o diferente, o considerado não comum.

A partir de então, intensificamos nossas leituras e reflexões acerca desse tema. Chamava-nos a atenção particularmente o fato de que, em 1995 estávamos discutindo a proposta de incluir no sistema regular de ensino as crianças com necessidades educacionais especiais. Indagamos como era possível, ainda, próximos a entrarmos no século XXI encontrarmos pessoas questionando o direito das pessoas com deficiência à educação e a uma escola comum para todos. É oportuno exprimir que a educação destinada às pessoas com necessidades educacionais especiais aconteceu durante vários anos paralelamente ao sistema regular de ensino. Tal realidade se justifica pela leitura que se fazia da pessoa com deficiência e de sua deficiência. Pensava-se que a pessoa com deficiência, independentemente de sua limitação, era inválida, não possuía potencialidades e que sua deficiência provinha de substratos malignos, sendo, portanto, motivo de medo e repulsa.

Comprovamos, a partir de relatos históricos acerca das pessoas com deficiência, a existência da estigmatização e da marginalização, como atitudes sociais dispensadas a essas pessoas durante séculos. Essas atitudes eram fruto de uma sociedade desinformada e preconceituosa, que via nos deficientes a própria violação da natureza do que é “ser normal”.

Como resultado desse percurso histórico, podemos perceber que a leitura social que ainda se faz hoje da pessoa com deficiência é a que, realmente, mais a atinge e dificulta seu desenvolvimento, enquanto a deficiência primária ou propriamente dita (o não andar, o não ouvir, o não enxergar...) não a afeta de forma tão efetiva. Assim como nos diz Amaral (1994 apud MAGALHÃES, 2002, p. 26), a leitura social que se faz da pessoa com deficiência

a atinge mais do que a leitura da deficiência propriamente dita, no sentido de que torna a pessoa com deficiência um Ser visto em sociedade como sendo incapaz de participar das possíveis dinâmicas da vida social. Isso acontece quando a sociedade dificulta o seu acesso aos diversos benefícios e direitos concedidos para todos os ditos normais, e, mais ainda, quando os impede de lutar por seus direitos de cidadãos.

Essa leitura pejorativa sobre a pessoa com deficiência levou à existência de um sistema de ensino exclusivo. Criou-se, pois, a escola especial para essas pessoas. Ao longo de sua existência, a escola especial recebeu inúmeras críticas por parte daqueles que consideram essa forma de ensino como não sendo a mais apropriada para as pessoas com algum tipo de deficiência, pois segrega segundo eles, exclui e rotula esses indivíduos em relação aos demais. Atualmente, reconhecemos que essa escola possivelmente não contempla todas as necessidades do aluno com deficiência, embora se possa julgar que ainda seja necessária para algumas crianças que requerem, temporária ou permanentemente, esse atendimento mais especializado.

No final do século XX, precisamente na década de 70, se discute a fusão dos dois sistemas de ensino: o regular e o especial. A partir dessa década, o paradigma da inclusão ganha expressão, significando um novo modelo de educação que visa a trazer para a escola regular as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como é possível perceber, nosso envolvimento com a Educação Especial começou quando ainda éramos alunos do curso de Pedagogia e foi se intensificando no momento em que iniciamos nossa vida profissional na Universidade Estadual do Ceará. Foi a partir da prática docente que começamos a nos preocupar com a formação dos nossos alunos para trabalharem as crianças com deficiência e com o tipo de educação oferecido a elas.

O tempo foi passando, as discussões relativas à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais foram se ampliando, até que começamos a vislumbrar o desenvolvimento de uma pesquisa que revelasse as concepções das professoras da rede municipal de ensino, da cidade de Fortaleza, sobre a inclusão das crianças com necessidades especiais na escola pública. Ingressamos no Mestrado com o objetivo exatamente de investigarmos essas concepções das professoras, porém, após diversas leituras sobre o tema pretendido, chegamos à conclusão de que já havia muitas pesquisas realizadas sobre o assunto. Dessa forma, talvez não fôssemos encontrar nada de muito diferente e inusitado quanto às concepções das professoras em relação à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O discurso era o mesmo dos nossos

alunos da graduação há dez anos. Não precisávamos nem pesquisar para constatarmos que os discursos eram semelhantes.

Diante dessa constatação, decidimos partir para uma nova abordagem, dessa vez mudando os sujeitos da pesquisa. Achamos ser interessante ouvir o que os alunos com necessidades educacionais especiais pensam da escola regular e como se sentem ao fazer parte dela. Prematuramente, pensamos que esse foco estava se dando de modo extremamente simples. Ledo engano pois, na verdade, essa abordagem já tinha raízes profundas. Primeiro, sempre tivemos vontade de trabalharmos com crianças e trabalhamos, depois nos “apaixonamos” pela Educação Especial. Sendo assim, era possível prever que de alguma forma poderíamos caminhar rumo a um trabalho no qual estivesse em destaque a criança com deficiência. Mais do que esses motivos, há outros que nos influenciaram para esse caminho de pesquisa. Explicitaremos a seguir, quando formos justificar o porquê de pesquisar essa temática.

Finalmente podemos dizer que nosso envolvimento com o tema pesquisado está atrelado a nossa vida pessoal e profissional, quando demos início em 1989 ao Curso de Pedagogia e direcionamos nossos trabalhos e atuação profissional à Educação Especial.

A descoberta do papel a ser encenado neste novo panorama: definição do objeto de estudo

Baseada na filosofia de uma educação igualitária e para todos, a proposta de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular suscita inúmeras discussões, que vão desde a política para a inclusão até a infra-estrutura necessária para sua efetivação. Algumas escolas já estão redimensionando suas práticas pedagógicas, revendo seus conceitos de educação e ensino. Isso decorre, provavelmente, do movimento pró-inclusão quem vem paulatinamente tomando espaço em nosso cenário educacional. Sendo assim, algumas instituições escolares têm percebido que a diversidade e as diferenças fazem parte da dinâmica social. Em outras palavras, as pessoas que pertencem ao corpo gestor e docente da instituição escolar já admitem que a diversidade cultural e as diferenças entre seus

educandos promovem uma interação e socialização mais significativas para eles, o que repercute positivamente nos aspectos afetivo, cognitivo e social.

A presença crescente, na rede regular de ensino, de alunos com necessidades educacionais especiais é constatável e instiga a diversas reflexões. A primeira reflexão que podemos tecer é a de que a escola pode estar se democratizando, abrindo suas portas, mesmo que de modo tímido, para uma gama de alunos que durante vários anos foi deixada à margem da instituição de ensino regular.

Outra reflexão que fazemos é a de que a sociedade se encontra, possivelmente, mais sensibilizada com relação aos direitos das pessoas com deficiência; o direito de serem tratadas com respeito e dignidade, de participarem efetivamente da dinâmica social e, conseqüentemente, de desenvolverem uma vida bem diferente da que tiveram durante séculos de exclusão.

Embora, desde 1961, no Brasil, exista a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, que se reportou à integração das pessoas com deficiência na sociedade, percebemos hoje, com o advento do paradigma da inclusão, que aparentemente essas estão sendo mais “acolhidas” socialmente.

A inclusão social das pessoas com deficiência constitui uma questão que aguça diversas discussões. Está em foco, principalmente, a inserção das crianças com deficiência na escola regular.

A escola, espaço privilegiado à divulgação do saber, depara-se com um paradigma de educação: a Educação Inclusiva. Por conta disso, está passando por momentos de intensas reflexões, que vão desde seu papel social até a infra-estrutura necessária para atender efetivamente esses novos alunos.

Julgamos que a escola que aí está não corresponde de modo satisfatório ao que se propõe como lugar para divulgação, valorização da cultura, crescimento e desenvolvimento de potenciais. É nessa escola, no entanto, que teremos de dar continuidade ao processo de inclusão das crianças com deficiência. Não podemos esperar as condições favoráveis para fazer incluir essas crianças no âmbito da escola regular. É preciso que elas ingressem na escola e, paralelamente, vão se criando formas alternativas de garantir a sua permanência e a qualidade de ensino a que têm direito.

Na perspectiva de Figueiredo (2002, p. 68):

Para efetivar a inclusão é preciso, portanto, transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções paliativas. Entendida desta forma, a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano.

Ao falarmos em inclusão, estamos nos reportando ao direito e à garantia de acesso à educação que todo cidadão tem e é legítimo. Temos leis que asseguram o direito dessas pessoas à educação, preferencialmente na rede oficial de ensino. Esses aspectos legais são importantíssimos para a efetivação do processo de inclusão escolar. Não são apenas, entretanto, esses aspectos legais que devem ser levados em consideração para a prática de inclusão escolar. Temos que ter também como base o princípio de reconhecimento e valorização da diversidade, como característica inerente a qualquer sociedade. Isso nos conduz à idéia de que a conquista da identidade pessoal e social do ser humano é um aspecto que deve ser pensado, considerado e efetivado na inclusão escolar.

Dessa forma, não poderíamos atribuir pouca relevância a um aspecto que julgamos ser extremamente relevante para que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais aconteça no âmbito da escola regular. Referimo-nos às interações e relações estabelecidas com os sujeitos. As relações que surgem entre os alunos ditos normais e aqueles com necessidades educacionais especiais e vice-versa são imprescindíveis para que a escola se torne inclusiva. Afinal, a escola inclusiva é espaço de conquista de cidadania, portanto, deve promover a interação e instigar relações e o surgimento de laços afetivos entre seus pares, uma vez que a convivência de ambos é considerada satisfatória.

Pesquisas, como a de Martins (2003), demonstram que a interação das crianças ditas normais e aquelas com deficiência apresenta-se de modo positivo, pois o contato favorece a convivência com as diferenças, com a diversidade cultural, e possibilita as manifestações afetivas, sociais e cognitivas.

Aprender a viver juntos é atualmente um dos pilares da educação. Essa é uma questão que se apresenta neste novo milênio como um desafio ao homem. Autores como Forest e Pearpoint (1997 apud MARTINS, 2003, p. 25), destacam que:

“[...] o processo de inclusão escolar envolve, justamente, aprender a viver com o outro, a estar com o outro e cuidar uns dos outros. Implica a

valorização da diversidade, pois na comunidade humana não há como se exigir padronizações, igualdades.”

Desse modo

“[...] inclusão significa convidar aqueles que de alguma forma têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades - como companheiros e membros” (FORESTE; PEARPOINT, 1997 apud MARTINS, 2003, p. 25).

É a partir das diversas relações sociais entre os sujeitos que as interações se estabelecem e são solidificadas. Sendo assim, a inclusão é uma dinâmica imprevisível, pois alunos diferentes estão em contato diariamente, o que possibilita o aparecimento de suas diferenças, o surgimento de conflitos e queixas, originando situações novas e, por conseguinte, experiências possivelmente inusitadas e enriquecedoras para todos. A inclusão é um convite à descoberta das potencialidades e diferenças do homem, é a possibilidade de formação de novos grupos, o estabelecimento de novas amizades e o rompimento com as atitudes excludentes e preconceituosas a qualquer pessoa, independentemente de sua aparência física, cognitiva ou de sua condição social.

Sabemos que o ingresso dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular resulta em grandes benefícios pessoais. O fato de o aluno com deficiência estudar no mesmo contexto do aluno dito normal confere um *status* social igualitário, o acesso a informações comuns, o direito de se beneficiar do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos seus artigos 58, 59 e 60 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 conferem. Isto promove uma maior inserção social e, conseqüentemente, a auto-afirmação como sujeito histórico e ativo na sociedade.

Muitos, no entanto, ainda são os questionamentos que ensombram a inclusão. Questões como: Como e quais relações surgem entre os alunos com deficiência e os ditos normais e demais pessoas da escola? Como os alunos com deficiência participam e interagem nas atividades cotidianas da escola? Será que esses alunos especiais incluídos na escola regular estão participando da vida escolar, se socializando e desenvolvendo suas potencialidades? Os alunos estão vivenciando pelo currículo escolar atividades que proporcionem seu desenvolvimento cognitivo? Quais seriam essas atividades? Como é trabalhado o binômio ensino e aprendizagem? Como ocorre a relação professor-aluno? Os alunos com deficiência gostam de sua escola? Por quê? O que os faz querer estudar e

permanecer nela? Essas indagações nos levaram a pensar e querer analisar as características do ambiente da escola regular, que contribuem positivamente para o acolhimento e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.

A realização desta pesquisa se justifica pelo desejo e pela necessidade de conhecermos o que os alunos com deficiência pensam sobre a escola em que estudam, se gostam de sua escola, os motivos que fazem por que gostem, como se sentem e se relacionam com a comunidade escolar, pois um dos aspectos importantes da inclusão é justamente a relação entre sujeitos, o reconhecimento e a aceitação das diferenças.

Definido o objeto de estudo, optamos por ouvir das próprias crianças com necessidades educacionais especiais o que pensam sobre a sua escola. Consideramos pertinente ouvir diretamente delas o que pensam, o que acham do ambiente onde estudam. Além do mais ouvi-las constituiu um ato de respeito as suas idéias e sentimentos, significou percebê-las como sujeitos com potenciais e capacidades de expressão. Com isso tivemos a pretensão de desmistificar o pensamento de que para saber o que pensam e sentem as crianças, de um modo geral, é preciso se dirigir aos adultos.

Supomos que as expressões dos alunos com necessidades educacionais especiais vão colaborar efetivamente para as discussões pertinentes ao processo de inclusão escolar. Escutar o que esses alunos têm a dizer sobre a escola onde estudam e como se sentem nela é uma atitude que corrobora com a idéia de que a imagem dessas pessoas perante a sociedade pode estar mudando, pois essas, durante muitos anos, tiveram suas vozes caladas, sufocadas e reprimidas pelo preconceito social.

Como já mencionado, estamos vivenciando um momento de mudanças no âmbito educacional, com a proposta de incluir no sistema regular de ensino as pessoas com deficiência. Como toda mudança, isso causa um burilar no cotidiano escolar. Ante essa perspectiva, surgem inúmeros problemas, que vão desde a formação inicial do professor para trabalhar a educação, a partir de uma abordagem inclusiva, à infra-estrutura necessária para a escola regular tornar-se igualitária e democrática.

Embora tenhamos ainda muitas dificuldades a serem vencidas para que o processo de inclusão venha a ser efetivado com maior espontaneidade, no Brasil atualmente estamos avançando nesse sentido, pois nunca tivemos uma política de inclusão de tal forma transparente e efetiva como no Governo Luis Inácio Lula da Silva. As diretrizes, as leis, tudo é apresentado de forma muito clara. A dificuldade que temos hoje é de implementar essa

política, devido as situações materiais em que se encontram algumas escolas brasileiras, questões administrativa e organizacional, formação e valorização dos professores.

A partir do exposto, constatamos que a inclusão não é algo simples de ser efetivado e que a filosofia de educação que fundamenta esse paradigma educacional precisa romper com práticas excludentes arraigadas em nosso sistema escolar para que a inclusão aconteça.

Sendo assim, esta pesquisa tem por pretensão contribuir, a partir dos relatos e expressões dos alunos com necessidades educacionais especiais sobre sua convivência na escola pública, para a melhoria da qualidade do ensino destinado a eles e, conseqüentemente, aos demais alunos da escola, visto que, em seus relatos, eles manifestaram o que faz com que se achem satisfeitos e/ou insatisfeitos no espaço escolar. Dessa forma, expressaram o que gostam e não gostam na escola, forneceram dados para a melhoria e implementação das políticas públicas para a educação inclusiva.

Esses dados poderão repercutir numa visão reflexiva sobre a formação continuada dos professores para desenvolverem suas práticas docentes junto a alunos com deficiência, bem como proporcionar o traçado de novas estratégias de ensino, novas discussões políticas em torno da inclusão escolar e ainda a aquisição ou aprimoramento dos recursos didáticos, a formulação de infra-estrutura adequada para atender de modo satisfatório essa nova gama de alunos, quando necessária for e principalmente favorecer o estabelecimento de relações entre sujeitos, onde as diferenças entre esses sejam motivos de agregação, partilha e crescimento pessoal.

1.3 Estrutura e apresentação do trabalho

A organização final deste trabalho ficou assim estruturada: Capítulo 1- Introdução; Capítulo 2 - Contextualização histórica da educação especial; Capítulo 3 - A educação inclusiva como paradigma de educação; Capítulo 4 - Procedimentos metodológicos da pesquisa; Capítulo 5 - Os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular; Capítulo 6 - O lúdico como atrativo escolar; Capítulo 7 - As atividades escolares como fonte de prazer; Capítulo 8 - A afetividade presente no cotidiano da escola;

Capítulo 9 - Considerações finais, seguidos das Referenciais bibliográficas, Apêndice e Anexos.

O Capítulo 1 corresponde a esta introdução, dividida em três tópicos. O primeiro que expõe nosso envolvimento com a área de Educação Especial e, por conseguinte com o objeto de estudo. O segundo relata a descoberta do objeto de estudo investigado e o terceiro que apresenta a estruturação final do trabalho.

No Capítulo 2, realizamos uma revisão bibliográfica acerca da Educação Especial no Brasil e no Ceará e discorremos historicamente sobre as atitudes sociais dispensadas a pessoas com deficiência ao longo dos anos.

No Capítulo 3, procuramos conceituar e fundamentar legalmente a Educação Inclusiva como paradigma de educação. Oportunamente, enfocamos a Educação Inclusiva no espaço escolar a partir do prisma de possibilidades e desafios para sua efetivação e discutimos a importância das relações e interações estabelecidas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nos contextos escolar e social, uma vez que esse assunto é um dos focos nos discursos pela inclusão.

No Capítulo 4, designamos a apresentação dos objetivos gerais e específicos deste estudo e o detalhamento dos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, bem como traçamos a caminhada rumo aos sujeitos da investigação. Explicitamos, ainda, nossos medos, receios e expectativas perpassados durante a realização do presente ensaio.

No Capítulo 5, procuramos tecer algumas idéias iniciais sobre a convivência entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos ditos normais. Para tanto foram destacados *flashes* de momentos de interações no espaço escolar, no intuito de atestar a existência de relações cotidianas entre ambos.

Nos Capítulos 6, 7 e 8 nos propomos a trabalhar as categorias de análises descobertas ao longo da pesquisa. Discutimos no Capítulo 6 o lúdico como atrativo escolar, apresentamos no Capítulo 7 as atividades escolares como fonte de prazer, e, por último, no Capítulo 8 discorremos acerca da Afetividade presente na escola.

Finalizando, tecemos algumas considerações em torno das principais idéias apresentadas ao longo do *corpus* do experimento e deixamos por conta dos leitores possíveis inquietações para mais estudos.

2 REMEMORAÇÃO DOS DADOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atitudes sociais marginalizantes e segregacionistas: cenário da história das pessoas com deficiência

A história dos chamados excepcionais, hoje denominados pessoas com necessidades especiais, é constituída de maus-tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras. A princípio, a sociedade dispensava às pessoas com deficiência, tratamento que as marginalizava e estigmatizava. Muitas eram tidas como ameaça à sociedade, pois seus comportamentos e aparência física rompiam com as regras e normas sociais.

Na Idade Antiga, por exemplo, o abandono social dessas pessoas era explícito, chegando até ao extermínio ainda quando crianças. Na verdade, as que nasciam com deficiência passavam por um processo de seleção natural e, quando conseguiam sobreviver a essa seleção, eram sacrificadas ou morriam precocemente. Em Esparta, as crianças com problemas físicos ou frágeis demais eram jogadas de rochedos e abandonadas, enquanto algumas comunidades indígenas matavam os recém-nascidos com deformidades, porque estes não se adaptavam ao modo de vida que levavam. As pessoas idosas com deficiência eram deixadas em lugares arredios, juntamente com animais ferozes, para que fossem devoradas, pois a vida nômade de algumas tribos não permitia o deslocamento desses indivíduos em decorrência da deformação que portavam e da idade avançada. Muitos desses idosos se sacrificavam, julgando estar fazendo um bem à comunidade.

Além das dificuldades sociais que se apresentavam aos denominados deficientes, os recursos científicos e tecnológicos, por serem escassos na época, tinham influência considerável para que essas pessoas não sobrevivessem.

Com o surgimento da Idade Média, várias concepções paradoxais de tratamentos dispensados às pessoas com deficiência vieram a existir. Sentimentos de caridade, piedade, castigo e de assistencialismo foram substituindo aos poucos os maus-tratos cometidos na Idade Antiga. As crianças com deficiência passaram a ser vistas como cristãos, com alma e, portanto, não poderiam ser sacrificadas. Por outro lado, havia deficiências concebidas como

“pecado” e por isso eram merecedoras de castigo divino. Neste período, surgem as instituições que constituíam lugares de refúgios, onde as pessoas com deficiência se mantinham enclausuradas e longe do convívio social. Para Simon (1991 apud MAGALHÃES, 2002, p. 30), trata-se de uma dupla proteção: “[...] a sociedade protege-se das crianças que a embaraçam e protege também as crianças da sociedade e delas mesmas”.

Havia, portanto, naquela época, uma sociedade que justificava a existência dessas instituições por querer proteger as pessoas com deficiência dos olhares preconceituosos da sociedade. Entretanto supõe-se que o intuito era outro. Pretendia-se resguardar os demais membros da sociedade, os ditos normais, do convívio junto a esses sujeitos, concebidos como ameaças à integridade moral e física do homem.

A Idade Moderna trouxe consigo avanços na área médica e com isso o interesse científico pela temática da deficiência. Surge, então, o atendimento educacional, embora de modo segregacionista. Esse atendimento não ocupou espaço considerável no âmbito educacional, uma vez que as deficiências eram, ainda, vistas como patologias. Sendo assim, a área médica continuava com o poder de oferecer atendimento às pessoas com deficiência.

Finalmente, a partir da segunda metade do século XX, observamos na sociedade pequenos movimentos que tendem a aceitar as pessoas com deficiência. Outra visão é lançada sobre essas pessoas, tendo como escopo sua inserção na sociedade, na escola e no mercado de trabalho.

Conforme relatamos, percebemos que a história das pessoas com deficiência é realmente marcada por tratamentos estigmatizantes e que a sociedade sempre desdenhou esses indivíduos, ora excluindo-os da vida social, mantendo-os em instituições, ora roubando-lhes e eximindo-os de seus direitos e deveres. As atitudes sociais referentes às pessoas com deficiência transitam por diversos períodos da nossa história e estão relacionadas com a concepção de homem e sociedade em cada época.

A Educação Especial no Brasil

Dentre tantos direitos que foram subtraídos das pessoas com deficiência, destacamos o direito a educação. Na verdade, as pessoas consideradas “anormais” receberam

durante muito tempo um atendimento educacional desprovido de uma política de educação governamental.

No Brasil, a Educação Especial, como é chamada, foi a única modalidade de educação destinada a atender as pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (1987, p. 37): “[...] a via designada como especial é aquela em que o ensino ocorre mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que, geralmente, não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar”.

A Educação Especial brasileira, inicialmente, está relacionada ao contexto socioeducacional da Europa e Estados Unidos da América do Norte, pois alguns brasileiros no século XIX começaram a organizar serviços que tinham por intuito atender a cegos, surdos, deficientes físicos e deficientes mentais.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 27-28), observam-se dois períodos constituintes da educação especial no Brasil, marcados por ações que desencadearam a educação das pessoas com deficiência. Esses períodos se dividem de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993. O período de 1854 a 1956 é marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas em prol das pessoas com deficiência.

Embora seja uma modalidade de educação destinada às pessoas com deficiência, muitas são deixadas à margem desse atendimento, principalmente quando diz respeito a estratos sociais desfavorecidos.

Historicamente, no Brasil, as primeiras iniciativas, no que se refere ao atendimento escolar especial teve início por volta da metade do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Fundado em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi concretizado por D. Pedro II, pelo do Decreto Imperial nº 1.428.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se em grande parte, a um cego brasileiro, *José Álvares de Azevedo*, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Alves de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para

dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTA, 2005, p. 28).

Em 1891, pelo Decreto nº 1.320, o Instituto dos Meninos Cegos passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant* (IBC). Após três anos da criação desse Instituto, D. Pedro II, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, denominados assim na época.

É importante ressaltar que a criação desses institutos não tinha a intenção nem condições de atender a todos aqueles que necessitavam, pois decorreram de iniciativas isoladas e de uma classe elitista em uma sociedade com poucas pessoas que tinham acesso à escolarização. Vale salientar que em 1872 o número de vagas oferecidas em cada instituto era insuficiente para atender aqueles que precisavam dos serviços à disposição. Numa população de 15.848 cegos, apenas 35 eram atendidos e dentre os 11.595 surdos, somente 17 eram atendidos pelo instituto (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Tais iniciativas não contavam com a participação governamental. Não havia por parte dos governantes o interesse de estruturar um atendimento que alcançasse grande parte da população que necessitava de educação específica. Por essa razão, a Educação Especial no Brasil se caracterizou, durante vários anos, como sendo de caráter assistencialista e caritativo, uma vez que se constitui como sendo um favor feito por pessoas consideradas abnegadas e não um direito legal.

Durante o Segundo Império, outras ações que visavam ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes foram desenvolvidas. Como exemplo, em 1874, foi fundado o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, que por sua vez, deu início à assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, Mazzotta (2005, p. 30) acentua:

“[...] há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional: ou, ainda, atendimento médico-pedagógico”.

Até 1950, havia no Brasil quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo Poder Público. Esses estabelecimentos ofereciam algum tipo de atendimento escolar especial aos denominados deficientes mentais. Além dessas escolas, havia catorze

estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam também a alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2005, p. 31).

A criação dessas Instituições - Imperial Instituto dos Meninos Cegos- 1854; Instituto de Cegos Padre Chico, em 1928, na cidade de São Paulo; Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instalada em São Paulo, em 1946 e Instituto Santa Terezinha, fundado em 15 de abril de 1929, em Campinas, com o fim de oferecer atendimento a meninas com deficiência auditiva, contribuíram significativamente para que outras iniciativas em prol da atenção às pessoas com deficiência viessem a ser pensadas e efetivadas (MAZZOTTA, 2005, p. 35).

Destacamos, em 1954, a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAEs.

Com o apoio do governo federal, através do Presidente Castelo Branco, foi “adquirido um prédio, com boa área de terreno, à Rua Bom Pastor, onde se encontra a sede da APAE. [...] O desenrolar e a manifestação do movimento apaeano induziram autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional. Algumas leis foram votadas. Alguns governos passaram a conceber ajuda às APAEs que se instalavam (MAZZOTTA, 2005, p. 46-47).

No período de 1957 a 1993, observam-se no Brasil iniciativas oficiais de âmbito nacional em favor das pessoas com deficiência. As ações do Governo federal voltadas para a Educação Especial ganham certa relevância, e repercutem nacionalmente e de forma mais efetiva. Esse trabalho tornou-se notório com a criação de *campanhas* específicas destinadas a este fim.

A primeira instalada foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, em 1957, pelo Decreto Federal nº 42728. Tinha por finalidade promover as medidas necessárias à educação e assistência em todo o Brasil às pessoas com deficiência. Jannuzzi (1997 apud MAGALHÃES, 2002, p. 63) expressa que tais campanhas “ [...] atuaram por meio do voluntariado, em função da boa vontade, sem quase nenhuma orientação profissional”.

Em 1958, foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*. Com o apoio do então ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, foi instituída em 1960 a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME). Mencionada *campanha* surgiu por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005, p. 50-51).

De acordo com Mazzotta (2005, p. 52-53), o Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, que dispõe sobre a CADEME, define seu campo de ação no artigo 3º, bem como sua finalidade em todo o Território Nacional, que seria de promover educação, treinamento, reabilitação e assistência das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I – *Cooperando técnica e financeiramente*, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupam das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

II – Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III-Incentivando, pela forma de convênios, a *instituição de consultórios especializados*, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisa e aplicação, oficinas e granjas, *internatos e semi-internatos, destinados à educação* das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

IV-*Estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais* destinadas às crianças retardadas e outros deficientes mentais.

V- Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.

VI- Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII- Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.

VIII- *Promovendo e auxiliando a integração dos deficientes mentais aos meios educacionais comuns* e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

Parágrafo 1º - A CADEME não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços, limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira.

Parágrafo 2º - A CADEME dará prioridade às atividades de educação e reabilitação de crianças e adolescentes sem prejuízo, entretanto, dos outros deficientes mentais.

Como podemos perceber, muitas eram as atribuições da CADEME. Se fôssemos analisar profundamente cada inciso, poderíamos chegar à conclusão de que, caso fossem cumpridos todos os indicativos do referido Decreto, o atendimento às pessoas com deficiência daria um salto considerável, levando em consideração as ações desenvolvidas anteriormente.

Com a provação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692/71, cuja redação previa “tratamento especial aos excepcionais”, ações foram voltadas para a implantação das suas diretrizes nos ensino, na época denominados, de 1º e 2º graus.

No âmbito da educação especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação – CFE [...] O referido Parecer registra uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação “no sentido de que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 54).

Consoante a essa solicitação ministerial, foi dirigida uma carta do Presidente da Federação das APAEs, Dr. Justino Alves Pereira, solicitando a implantação de medidas de caráter emergencial com relação ao ensino e que o amparo ao “excepcional” fosse dinamizado, visto que o momento era de reformulação nos setores educacionais.

A partir de então, o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação passaram a dar mais atenção à área de Educação Especial. Isso é verificável na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, que dedica um capítulo à Educação dos Excepcionais e na Lei nº 5692/71, que diz ser um caso do ensino regular a questão pertinente à área de Educação Especial.

Todo esse movimento deu início ao primeiro órgão federal responsável pela gerência da Educação Especial. Trata-se do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Fundado na década de 1970, consoante o Decreto nº 72.425, o CENESP tinha por objetivo geral promover no Brasil a melhoria do atendimento às pessoas deficientes. Gozando de autonomia administrativa e financeira, tinha sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regimento Interno, conforme a Portaria nº 550, assinada pelo ministro Ney Braga, em 29 de outubro de 1975 (MAZZOTTA, 2005, p. 55).

De acordo com seu Regimento Interno, Artigo 2º e seu Parágrafo Único, possuía as seguintes finalidades:

- I – planejar o desenvolvimento da Educação Especial;
- II- acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas de Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação e Cultura;
- III- promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais;
- IV- manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área de educação Especial.
- V- estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional;

- VI –prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais, estaduais, municipais, e a entidades particulares, na área da Educação Especial;
- VII- propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial;
- VIII- analisar, avaliar e promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico à Educação Especial;
- IX – promover intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras e órgãos internacionais, visando ao constante aperfeiçoamento do atendimento aos excepcionais;
- X- divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da Educação Especial;
- XI- promover e, se necessário, participar da execução de programas de prevenção, amparo legal, orientação vocacional, formação ocupacional e assistência ao educando excepcional, mediante entrosamento direto com órgãos públicos e privados, nos campos da Saúde, Assistência Social, Trabalhos e Justiça, procurando envolver nessa programação, além dos alunos, os pais, professores e a comunidade em geral (MAZZOTTA, 2005, p. 56-57).

Apesar de sua existência, contudo, a Educação Especial continuava sendo considerada como uma área estranha e desvinculada do sistema escolar. Atribui-se ao CENESP a criação de classes especiais no sistema público de ensino, pois, durante sua vigência, qualificou técnicos e docentes para o Ensino Especial, forneceu assessoria e recursos financeiros às secretarias de educação estaduais, de modo que favoreceu o surgimento dessas salas.

Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial. Essa, extinta em 1990, deixou suas atribuições a cargo da Secretaria de Educação Básica. A integração da Educação Especial aos demais níveis de ensino suscitou a possibilidade de mudanças nas ações destinadas às pessoas com deficiência.

No final da década de 1990, o atendimento educacional especializado continua pouco expressivo. Realmente o Brasil não contava com um número considerável de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas.

Críticas eram feitas às classes especiais, muitas vezes vistas como sendo “depósitos” de crianças com problemas, pois os que ali estavam não mais saíam ou voltavam para a sala de aula comum. Sendo, assim, podemos imaginar que a escola não tinha como preocupação central a interação e a integração dos alunos com deficiência com a comunidade escolar.

Ante tal realidade, a iniciativa privada continuava sendo a mais predominante quanto à oferta de ensino especial. Vale destacar que essa oferta destinava a atender os deficientes mentais leves.

Panorama histórico da Educação Especial no Ceará

No Estado do Ceará, a Educação Especial refletiu os mesmos problemas registrados no Brasil. Faltava atendimento adequado às pessoas com deficiência e permanecia a ausência de preocupação do Governo no que diz respeito à política de inclusão social e escolar para essas pessoas.

Assemelhando-se às formas de atendimentos dos pais, no Ceará as primeiras iniciativas voltadas para atender aos chamados “deficientes” partiram de medidas isoladas, que tinham por finalidade efetivar o atendimento a esse grupo de pessoas.

Na cidade de Fortaleza, foi criada a primeira instituição para atender aos portadores de deficiência visual. Essa instituição foi fundada em 1942, sem fins lucrativos e de origem privada. Trata-se da Sociedade de Assistência aos Cegos, instituída com o único fim de prevenir, tratar os possíveis problemas oftalmológicos causados pelo **tracoma**.⁴ Em 1943 surge o Instituto dos Cegos do Ceará, que teve por preocupação a educabilidade dos deficientes visuais (MAGALHÃES, 2002, p. 74).

“A escolarização dessas pessoas, pelo que tudo indica, veio concretizar-se alguns anos depois, com a cessão de professores da rede estadual de ensino ao Instituto dos Cegos para o exercício de suas funções” (LEITÃO, 1997, p. 89).

É importante ressaltar que na época o Instituto dos Cegos contava com poucos professores com os conhecimentos relativos ao alfabeto Braille.

“[...] O Instituto dos Cegos se resumia a poucos professores. Alguns se especializaram pela experiência, com a convivência com os cegos, não através de curso de especialização” (LEITÃO, 1997, p. 89).

Apesar das dificuldades iniciais, como, por exemplo, profissionais habilitados para trabalhar com deficientes visuais, o Instituto dos Cegos desempenhou papel

⁴ Doença que existe constantemente em determinados lugares e se caracteriza como oftalmopatia crônica, de causa infecciosa, que compromete a córnea e a conjuntiva, levando à dor, lacrimejamento e à fotofobia.

importantíssimo junto a essa gama de deficientes visuais, e ainda hoje continua a oferecer atendimento especializado, que vai desde a assistência à saúde à preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Em 1956, o Instituto Pestalozzi do Ceará foi fundado e se destinou a oferecer educação aos deficientes mentais. Como a maioria das primeiras instituições criadas para atender as pessoas com deficiência, surgiu também com caráter filantrópico e cuidava de desenvolver educação e reabilitação, embora com uma concepção segregacionista de atendimento especializado.

“ [...] o Instituto Pestalozzi do Ceará foi criado para educar, como se expressava a imprensa local, os mongolóides, os gogos e os paralíticos. Funcionou inicialmente em uma casa alugada, recebendo apoio de alguns indivíduos que se sensibilizavam com a iniciativa e, posteriormente, da Delegacia Federal da Criança e do governo estadual, porém sem caráter permanente” (LEITÃO, 1997, p. 106).

Com a fundação do Instituto Pestalozzi do Ceará, a sociedade cearense é sensibilizada e chamada a destinar e dar atenção aos denominados deficientes mentais. Antes de sua criação, os deficientes mentais viviam igualmente as demais pessoas com deficiência, ou seja, negligenciados, marginalizados e muitas vezes enclausurados em seus espaços familiares. O referido Instituto surgiu independentemente do apoio do Governo do Estado.

Somente em 1961, com a criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos, foi que o poder público no Estado do Ceará veio a dispensar atenção à Educação Especial. Iniciava suas atividades com algumas dificuldades, como era situação similar às demais instituições do gênero. O quadro de professores era composto por alguns profissionais da rede pública estadual de ensino, que buscavam nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro especialização em cursos que a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro promovia.

Outra fundação importante no Ceará foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade de Fortaleza. Fruto da iniciativa de um grupo de indivíduos preocupados em oferecer atendimento educacional as pessoas com deficiência mental, constituiu um espaço educativo e de convivência entre os alunos e membros familiares de pessoas que necessitavam de um atendimento especializado na época.

Como já relatado, quando se traçou um panorama histórico da Educação Especial no Brasil, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), durante a década de 1970, constituiu uma das iniciativas no âmbito da Educação Especial que repercutiu

nacionalmente. No Ceará, a influência desse Centro consistiu no recebimento de verbas para a então Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e na formação de professores. As verbas recebidas se destinavam, provavelmente, à construção de classes especiais no ensino público regular.

Embora o Estado do Ceará estivesse de alguma forma sendo atendido pelo CENESP, os problemas relacionados ao atendimento às pessoas com deficiência continuavam. Os recursos aplicados não contemplavam as necessidades existentes. Na verdade, a constituição de classes especiais na escola regular não reduziu de modo significativo a exclusão das pessoas com deficiência do espaço escolar.

Inicialmente, as classes especiais foram destinadas a atender alunos com deficiência mental leve e, posteriormente, passaram a atender aqueles considerados com problemas que iam desde comportamento indicado como inadequado até dificuldades de aprendizagem.

No Ceará, a composição inicial da clientela atendida por estas classes – criadas oficialmente para atender alunos com deficiência mental – foi bastante questionada: as coordenações das escolas enviavam para a secretaria listas de alunos considerados problemáticos, elaboradas através de informações de professores e supervisores, omitindo, então, um diagnóstico mais acurado destes alunos (MAGALHÃES, 2002, p. 77).

Agindo dessa forma, a escola estava rotulando os alunos, pois não fazia um diagnóstico para identificar os possíveis problemas apresentados ou identificados, usando para tanto apenas as informações dos professores e supervisores.

Durante a década de 1970, foi oficializada a Coordenação de Educação Especial dentro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. É oportuno dizer que as políticas em prol da Educação Especial, nas décadas de 1970 e 1980, ganharam notoriedade nas políticas públicas, o que refletia o interesse do Governo Federal por essa modalidade de educação. Notadamente, a década de 1980 merece destaque, pois começam nesse período o movimento pela inclusão escolar e ações voltadas para atender a todos de modo igualitário. Começa a fazer parte dos documentos elaborados para a área da Educação Especial uma nova filosofia de educação. Trata-se da filosofia da integração, assunto que será abordado mais adiante.

Apesar das tentativas de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública, por meio das classes especiais, esta inserção não foi muito bem-sucedida. A inserção, que a princípio tinha por objetivo promover a integração entre alunos com deficiência e alunos ditas

normais, foram desvirtuadas, conforme atesta a fala da professora a seguir: “Você vai levar esses meninos pra segunda série com trinta alunos, aí eles vão ficar tímidos em relação aos outros que dizem: olha o doido” (MAGALHÃES, 1997, p. 90). A fala da docente é ilustrativa do preconceito dispensado aos alunos com deficiência e nos faz pensar que o fato de a criança com necessidades educacionais especiais estar em sala de aula não garante que ela esteja sendo aceita pela escola.

Em razão das expectativas e objetivos almejados pela SEDUC-CE, no tocante as salas especiais não terem sido contempladas a contento, algumas delas foram extintas e, posteriormente, mudou-se a terminologia de classes especiais para *Espaço socio-educativo especializado*. Paralelamente, propõe-se a criação de Salas de Apoio Pedagógico.

Em 1997, foi lançado o documento da Política Estadual de Educação. A concretização desse documento constituiu, provavelmente, uma medida que refletiu as Diretrizes expressas na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394 de 1996. Referida peça garante a luta pelo acesso à Educação Especial, porém não dispõe das tarefas a serem desenvolvidas para que a permanência dos alunos considerados especiais na escola regular seja garantida, bem como não esclarece como serão analisados ou avaliados os trabalhos voltados para os deficientes mentais leves (MAGALHÃES, 2002, p. 78-79).

Atualmente, a Educação Especial é bastante questionada. Essa modalidade de educação se tornou alvo de várias discussões em congressos, seminários, colóquios e merece a atenção de estudiosos e pesquisadores das mais diversas áreas da atividade social. Discutem-se, entre outras pautas, a viabilidade e os meios de se efetivar a Educação Especial em escolas, como desenvolvê-la; questionam-se as medidas políticas em prol desses alunos, os recursos alocados para investimentos nesta área, problematizam-se a qualificação dos profissionais que irão atender a essas pessoas, que condições materiais serão dispensadas para a implantação mais abrangente da citada modalidade de ensino, enfim, reflete-se acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular.

Como podemos perceber, a história do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil e no Estado do Ceará é marcada por inúmeras dificuldades, que iniciam com a falta de conscientização da sociedade, de que as pessoas com deficiência devem gozar dos mesmos direitos conferidos a qualquer cidadão, até a ausência de políticas públicas por parte dos governos.

Diante desse cenário de exclusão e desrespeito traçado e estabelecido ao longo dos anos às pessoas com deficiência, pouco se atribuiu preocupação ou interesse em proporcionar-

lhes uma convivência em sociedade em que as relações e interações sociais se fizessem presentes em suas vidas. Na atual conjuntura, porém, o paradigma da inclusão chama para a escola a responsabilidade de promover momentos, criar situações nas quais relações e interações entre sujeitos aconteçam.

Não podemos limitar a escola a um simples espaço para divulgação do saber, de ensino e aprendizagem. Cabe a ela dentre outros papéis, o de propulsora das interações dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência e demais indivíduos que a integram. A escola é co-responsável pela formação pessoal de seus educandos, precisa preocupar-se com sua constituição como Ser psicossocial. Vínculos de amizade e respeito devem ser estimulados e cultivados, visando a melhor adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos. A formação oferecida pela escola aos seus alunos não pode se limitar ao aprendiz, mas precisa cuidar da pessoa, do ser humano.

Nos discursos pela inclusão, são ressaltados a importância e o compromisso pedagógico com a diferença. O acolhimento não é somente do “aprendiz”, pois a escola participa da formação da “pessoa”. Objetivos relativos aos conhecimentos escolares e, em parte, à sociedade (no sentido de interações pessoais face a face) vêm tendo maior visibilidade (GÓES; LAPLANE, 2004, p. 80).

O pensamento de que a pessoa com deficiência pode estabelecer relações de convivência e interagir com o outro faz mudar o cenário até então relatado, panorama de não-participação da vida em sociedade, de exclusão e abandono. E nesta nova perspectiva de se conceber a pessoa com deficiência, a escola tem muito a contribuir, favorecendo a todos os seus alunos momentos de interação, utilizando práticas pedagógicas em que espaços sejam dados para o surgimento das diferenças entre os sujeitos e, assim, possibilitando a aprendizagem de se viver com as diferenças.

A título de esclarecimento, informamos que no próximo segmento, discutiremos como se encontra a Educação Especial no Brasil e no Ceará, enfocando a cidade de Fortaleza, haja vista que muitas foram as mudanças ocorridas no âmbito dessa modalidade de educação desde o final da década de 1990 e o início do novo século. Discorreremos, ainda, sobre a importância e significado das relações dos alunos com necessidades educacionais especiais para sua constituição como pessoa e as implicações dessas relações para com os outros.

3 BEM-ME-QUER, MALMEQUER: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO

Conceituação e fundamentação legal

Ora, freqüentemente nos deparamos com matérias jornalísticas mostrando o caos em que se encontram algumas de nossas escolas públicas; as dificuldades que muitos educadores enfrentam para conseguir alfabetizar, ensinar, fazer aprender os conteúdos mínimos necessários às crianças ditas normais. Diante disso, surge a indagação por parte de alguns professores de como vão educar os alunos com deficiência, se não se consegue educar a contento os alunos não deficientes. Esse questionamento nos leva a pensar que existem dois tipos de crianças: uma que aprende e outra que não aprende. E mais, reflete o preconceito em relação os alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar. O mais sensato é pensarmos que toda criança tem o direito de ser escolarizada, que a escola foi feita para fazer com que todos aprendam e, partindo dessa premissa, o questionamento não tem sentido.

Sabemos que não possuímos salas de aulas homogêneas, pois, dentro de um mesmo ambiente escolar, nos deparamos com variados níveis de aprendizagem, com habilidades intelectuais e motoras diversas e com pessoas que diferem umas das outras em muitos aspectos, desde físicos até comportamentais. Façamos um questionamento: será que já não trabalhamos com alunos com deficiência em salas comuns? será que os nossos alunos possuem algumas limitações e, por isso necessitam de um ensino especial e disso não nos damos conta? Há uma explicação para isso: somente as deficiências mais visíveis nos chamam a atenção.

Conforme os relatos históricos acerca das pessoas com deficiência, podemos afirmar que, durante muito tempo, foram dispensados a esses indivíduos tratamentos desumanos, que iam do abandono social ao extermínio. Essa prática social encontrava fundamentação no *enfoque médico* da deficiência. Houve época em que se pensava ser a excepcionalidade uma característica inata do homem. A condição médica não reconhecia o papel do ambiente na definição das deficiências, quer fossem físicas ou por comportamentos considerados desviantes.

O reconhecimento do papel do ambiente na definição de excepcionalidade tem sido amplamente chamado de mudança do *modelo médico*, que implica uma condição ou doença física do paciente, para o *modelo ecológico*, que vê a criança excepcional em interações complexas com as forças ambientais (KIR; GALLAGHER, 1996, p. 9).

A partir do momento em que se reconhece o papel do ambiente na definição das deficiências, não só se desmistifica a abordagem médica, como também se passa a atribuir implicitamente à sociedade a responsabilidade para com os denominados deficientes. Faz-se cessar a busca de cura, de tratamentos em instituições especializadas para “doenças” inatas da humanidade, e procuram-se as causas no espaço social. O desvio da normalidade deixa de ser um objeto permanente de práticas de vigilância e de isolamento social para ser investigado no campo das relações estabelecidas na dinâmica da vida em sociedade.

Graças à evolução das ciências, dos estudos e pesquisas empreendidos na área das deficiências, chegou-se a conceder à pessoa com deficiência não mais apenas o *status* de doente, mas sim de pessoas capazes de conviver em sociedade, participando de forma mais presente das diversas atividades sociais.

É evidente que não foi apenas a mudança do enfoque médico para o ecológico que originou mudanças na forma de se tratar as pessoas com deficiência. Outros fatores implicaram essa nova abordagem. Esse novo foco, no entanto, sob esses sujeitos, veio suscitar inúmeras discussões sobre sua existência, hábitos de vida, cultura. Veio à tona o que eles seriam capazes de fazer. As suas potencialidades passaram a ter destaque em contraposição ao que antes era posto em evidência: suas limitações.

As várias transformações ocorridas ao longo da história das pessoas com deficiência, culminaram na perspectiva de incluí-las no mercado de trabalho, nos espaços de lazer, nas escolas e nos mais variados ambientes que circulam os ditos normais.

Assim, no início da década de 1990, o movimento em prol da Educação Inclusiva, iniciado nos anos 1980 na Educação Básica, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional. A educação destinada a essas pessoas durante vários anos, passou a ser abordada sob um novo paradigma de educação: a Educação Inclusiva.

O discurso da Educação Inclusiva teve início no Brasil na década de 80. Entretanto, somente nos anos 90 é amplamente discutido nos diversos espaços em que são travados debates relativos à educação. Nessa ocasião lança-se como proposta “a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher a todas as pessoas” (LIMA, 2003, p. 24). O que é, porém, Educação Inclusiva? Em que consiste? Quem participa dessa educação? Antes de

definir o que vem a ser essa forma de educação, tecemos algumas reflexões acerca da palavra exclusão.

É difícil até pronunciar a palavra inclusão, uma vez que, de ordinário, faz mais parte da nossa história a palavra exclusão. No Brasil, por exemplo, as desigualdades são, sem dúvida, imensuráveis. As pessoas são excluídas do direito de ter moradia, saúde, emprego, educação de qualidade, acesso aos mais diversos espaços de convivência e de usufruir de inúmeros benefícios em sociedade. Segundo Ivo Lesbaupin (2001, p. 15), três fatores se conjugam para produzir o desemprego: a precarização do emprego e a queda da renda salarial média: a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a chamada globalização. Para ele, esses fatores constituem os determinantes do processo de exclusão.

Embora não seja intenção deste trabalho discorrer sobre os fatores citados, estes foram mencionados apenas a título de ilustração. Entretanto podemos acentuar que o desemprego, a falta de um salário considerado suficiente para uma pessoa se manter, repercute em sua vida, de modo a restringi-la de ter acesso a determinados bens e a participar de muitas atividades sociais, como lazer, esporte, passeios, viagens etc. A não-participação de um considerável número de pessoas da dinâmica de vida social resulta em discussões em torno da temática da exclusão social.

O termo exclusão pode ser considerado como uma nova versão do vocábulo marginalização. Sendo assim, reportando-nos à história das pessoas com deficiência, vimos que a palavra se encaixa, pois, como vista em relatos anteriores, as atitudes dispensadas a essas pessoas se concretizavam em verdadeiras formas de marginalização e estigmatização, o que coincide com as formas de exclusão. Para Nascimento (1994 apud LESBAUPIN, 2001, p. 34), exclusão social refere-se à ruptura de laços sociais, de vínculos: vai desde a discriminação, passando pela perda dos direitos, até a “ausência de direito a ter direitos”.

Apesar de a exclusão estar presente no nosso cotidiano, a dinâmica sócio-política e cultural de hoje, exige novas ações voltadas para um ambiente menos discriminador, onde práticas segregacionistas sejam minimizadas, visando à constituição de espaços sociais inclusivos, garantindo o acesso e a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais como cidadãos de direito.

No campo educacional podemos dizer que inclusão significa a oferta de escolaridade em sistemas regulares de ensino para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, os contemplados na Política Nacional de Educação Especial (MEC, Ministério da Educação e Cultura, 1994).

Na busca da elaboração de um novo sistema educacional, pautado numa abordagem inclusiva, foram elaborados documentos nacionais e internacionais que se destinam a fundamentar e organizar a feitura de sistemas educacionais inclusivos.

Com a proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1942, de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e consciência, e que devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Art. 1º), veio à tona o princípio da normalização subjacente no documento, que suscita a idéia de que todos têm direito a um estilo de vida igualitário no âmbito de um mesmo contexto cultural.

A normalização está relacionada a serviços e ambientes como moradia, lazer, escola e trabalho na perspectiva de torná-los acessíveis e vivenciados pela população de um modo geral. Assim, as pessoas com necessidades educacionais especiais encontram na mencionada Declaração espaço para lutarem por sua inclusão na escola regular.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). Na ocasião, foi proclamada a Declaração de Jomtien, que afirma ser

a “educação um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para a conquista de um modo mais seguro e sábio, de modo a favorecer o progresso social, econômico e cultural, dentre outros aspectos.

Como resultado desta Conferência, em 1994, foi promulgada a Declaração de Salamanca, documento que dispõe sobre os princípios, a política e a prática da educação para com as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. É importante ressaltarmos que *apesar de convidado oficialmente a participar da Conferência em Salamanca, com todas as honras do governo espanhol, o Brasil não enviou nenhum representante. Portanto, não houve a participação brasileira nesse momento especial do processo de inclusão* (WERNECK, 1997 apud TESSARO, 2005, p. 44).

Na Declaração de Salamanca (Espanha), o Brasil, como outros países, declaram:

a) todas as crianças, de ambos os sexos, têm como direito fundamental a educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

- b) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- c) os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- d) as escolas comuns, com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (BRASIL, 1994, p.9-10)

O Brasil, ao assinar esta Declaração, comprometeu-se em alcançar os objetivos propostos. Para tanto, se dispõe a transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. Vale ressaltar que a Declaração de Salamanca inspirou os princípios contidos nas propostas das políticas educacionais brasileiras voltadas para a Educação Inclusiva.

Outro documento de âmbito internacional que orienta a formulação de sistemas educacionais inclusivos é a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Essa Convenção assinara que a discriminação contra as pessoas com deficiência “significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiências [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”.

No que se refere ao Brasil, foram elaborados dispositivos legais que asseguram a prática social inclusiva, bem como orientam as políticas públicas para a consecução de uma sociedade igualitária.

A promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 representou um marco importante para a Educação Especial, pois, no seu Art. 208, inciso III, atribui ao Estado o dever de oferecer atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino. O Manual de Educação Inclusiva denominado *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, editado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFCD) em parceria com a Fundação

Procurador Pedro Jorge e Silva (BRASÍLIA, 2004), tece uma análise da legislação pertinente à Educação Especial, fazendo uma releitura da Constituição de 1988, e sugere orientações pedagógicas. Constitui documento cujo intuito é disseminar a cultura antidiscriminatória para com as pessoas com deficiência. Segundo o Manual:

“[...] a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela” (BRASÍLIA, 2004, p. 6).

A partir de então, muitas ações já foram empreendidas em âmbito nacional, como, por exemplo, o fato de os municípios terem sido contemplados com autonomia política para garantir o atendimento das necessidades dos cidadãos, resultando em uma melhor qualidade de vida.

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2003), auferiram mais força os preceitos contidos em documentos que asseguram a educação como direito de todos. No seu Artigo 4º, o ECA expõe que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (p.13-14).

Ainda em seus Artigos 53, 54 e 55, respectivamente, estabelece que:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao seu pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: I. II- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. I- Direito de ser respeitado por seus educadores; III- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I. II- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II. I- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; III- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV – Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 55 – Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (p. 24-25).

Como podemos perceber, o ECA, no seu Art. 53, inciso I, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem fazer diferença entre o alunado que deverá ingressar no espaço escolar, beneficiando, assim, aos alunos com necessidades educacionais especiais. Já o Art. 54 assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, e se utiliza da expressão preferencialmente para dizer implicitamente que a educação ofertada a essas pessoas deve ocorrer de preferência no espaço público regular de ensino.

Com relação às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) essas sempre destinaram em seus *corpus* alguns artigos com referências ao atendimento educacional a ser destinado aos excepcionais.

A LDB 4024/61, por exemplo, reafirma o direito dos “excepcionais” à educação, enfatizando que esta deve ocorrer, se possível, no sistema geral de ensino.

Já a LDB 5692/71 é bem mais sensível com a educação das pessoas com deficiência, expressando que os objetivos da Educação Comum e da Educação Especial são idênticos. É importante explicitar que ambas as leis também confirmam a gratuidade dessa modalidade de educação e reafirmam que deve ocorrer, se possível, dentro do sistema regular de ensino. Somente a partir da LDB 9394/96, a educação das pessoas com deficiência tomou novos rumos. Não se questiona apenas a Educação Especial, mas passou-se também a pensar e discutir efetivamente a política da inclusão. É notória a ênfase que a atual LDB expressa ao Ensino Especial, visto que é a única que dedicou três artigos a essa modalidade de educação. Para melhor compreensão das posteriores idéias suscitadas, apresentaremos os três artigos mencionados.

Artigo 58 – Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º – Haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º – A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Artigo 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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

À vista desses dispositivos legais, faz-se necessária uma reflexão sobre o que a LDB nº 9394/96, traz de inusitado em sua redação. De acordo com Sousa e Silva (1997, p. 95), a LDB nº 9394/96 em seu capítulo 9º, que trata da Educação Especial, aponta como mudança em relação à legislação anterior os seguintes aspectos:

a) desenvolver currículos, métodos, técnicas e materiais didáticos para alunos com necessidades especiais, incluindo-se aí, também, os superdotados;

b) atender, nas classes regulares, os alunos da Educação Especial;

c) criação de classes específicas, somente quando não for possível a integração desses alunos às classes comuns do ensino regular;

d) promover especialização adequada aos professores de classes especiais e de classes regulares que atenderão, também, alunos com necessidades especiais;

e) a Educação Especial deve cuidar, também, das crianças da faixa de zero a seis anos;

f) estender a esses alunos todos os benefícios sociais suplementares, adotados para os alunos do ensino regular.

Como podemos perceber, a atual LDB veio a favorecer enormemente a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, se formos considerar que, ao longo da história das pessoas com deficiência todas as ações empreendidas para elas aconteceram de modo lasso, cansado, vagaroso.

Para enaltecer ainda mais a política em prol da educação inclusiva, surgiu no Brasil em 1999 o Decreto nº 3.298, que se insere na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No que se refere especificamente à educação, o referido Decreto estabelece, dentre outras medidas:

- matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares;
- a consideração da Educação Especial como modalidade de educação
- escolar que permeia transversalmente todos os níveis de ensino; e
- a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino.

Mais uma vez, verificamos em documentos a indicação da oferta obrigatória da Educação Especial e de que os alunos com deficiência devam estudar no sistema público regular de ensino.

Finalizando o relato dos dispositivos brasileiros para estabelecer uma escola igualitária e para todos, mencionamos o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 1.172, e as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica em 2001.

O Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Como metas, destacaremos apenas algumas.

- a) desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social;
- b) padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais; e
- c) formação inicial e continuada dos professores.

Em consonância com os demais documentos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, cabendo à escola oferecer as condições necessárias para a permanência do alunado e um ensino de qualidade assegurado por leis.

Deve-se principalmente às diretrizes mencionadas no parágrafo anterior a matrícula das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino da cidade de Fortaleza. Destacamos, ainda, como propulsora do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular, a Resolução nº 361/2000, do Conselho de Educação do Ceará (CEC), que Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. Encontramos nos Capítulos I e II do mencionado dispositivo o seguinte texto:

CAPÍTULO I

Da Natureza e Finalidade da Educação Infantil

Art. 1º – A educação infantil, etapa inicial da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, cultural e espiritual.

Parágrafo único – A educação infantil é direito da criança de zero a seis anos, constituindo-se sua oferta, pelo Poder Público, obrigatória e gratuita.

CAPÍTULO II

Da Oferta da Educação Infantil

Art. 2º – A educação infantil será oferecida em:

I – creches, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

§ 1º – Poderá ser antecipada a matrícula na pré-escola a crianças que venham a completar quatro anos de idade no decorrer do primeiro semestre letivo.

§ 2º – Além das discriminadas nos item I e II deste artigo, poderão ser ofertadas outras modalidades, que atendam às especificidades de comunidades ou segmentos da população, desde que respeitadas as exigências de qualidade desta Resolução e a critério do Conselho de Educação do Ceará.

§ 3º – As crianças com necessidades especiais serão atendidas na rede regular do seu respectivo sistema de ensino.

Verificamos no terceiro parágrafo da Resolução 361/2000 do CEC, que as crianças com necessidades educacionais especiais deverão ser atendidas na rede regular de

ensino. Portanto, todas às crianças de zero a seis anos com deficiência, independentemente de sua tipologia, poderão receber atendimento educacional junto com às crianças ditas normais.

Como havíamos dito, quando ainda relatávamos a história da Educação Especial no Estado do Ceará, falaremos agora de como se encontra a educação especial na cidade de Fortaleza.

Recentemente, a Secretaria Municipal de Educação e Assistência de Fortaleza firmou convênio com o MEC/SEESP para efetivar a política de execução dos Sistemas Educacionais Inclusivos por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O Estado do Ceará está participando desse Programa, executando-o em quatro pólos: Fortaleza, Sobral, Juazeiro do Norte e Cascavel, sendo atendidos no total 79 municípios.

Os trabalhos foram iniciados a partir do momento em que os municípios assinaram um Termo de Adesão comprometendo-se a desenvolver ações do Programa. Para tanto, a Secretaria de Educação Especial está oferecendo apoio técnico e financeiro.

Em Fortaleza, o Programa é desenvolvido tendo os seguintes eixos de atuação: a Escola, o Atendimento Especializado e a Mobilização Social. Na escola, é assegurado o suporte para seus profissionais mediante Curso de Formação de Professores em Educação Inclusiva: Uma abordagem de Ensinar e Aprender, e com o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço das salas de aula. O Curso totaliza 100 horas de trabalhos teóricos e práticos, que visam a propiciar aos professores da rede municipal de ensino, conhecimentos diversos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo sido iniciado em novembro de 2005 e sendo previsto para ser finalizado até o final do ano corrente (2007).

O curso está formatado em disciplinas, que são ministradas por profissionais com formação específica para atuação na área da Educação Especial. As disciplinas trabalhadas no decorrer do Curso são: Seminário Introdutório; Paradigmas e fundamentos da Educação Inclusiva; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Condutas Típicas; Deficiência Física e Paralisia Cerebral; Dificuldades de Aprendizagem; Currículo e Diversidade.

O segundo eixo, Atendimento Especializado, realiza suas ações no acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, por intermédio de convênios com instituições especializadas e de trabalhos desempenhados junto aos setores de saúde, serviço social e educação. Essas atividades visam a dar respostas às necessidades das

famílias das pessoas com deficiência, bem como atender às solicitações das escolas, crianças e adolescentes que necessitam de acompanhamento.

O terceiro eixo tem por atividade a ser desenvolvida divulgar, sensibilizar a sociedade civil, por meio da mobilização social, para a prática inclusiva nas escolas municipais. Essa mobilização é realizada a partir de encontros, seminários e fóruns que abordam a temática da Educação Inclusiva.

Em cumprimento à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3298, de 1999, e ao Plano Nacional de Educação, de 2001, a Prefeitura de Fortaleza resolveu antecipar, no ano de 2005 a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino, objetivando mapear as escolas com alunos incluídos e identificar suas necessidades individuais. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social, foram matriculadas 469 alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a matrícula antecipada teve ainda por objetivo viabilizar a formação de professores na área de Educação Inclusiva, de modo a favorecer o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Atualmente, é possível afirmarmos que as pessoas com necessidades educacionais especiais estão sendo vistas pela política educacional, por alguns educadores e membros da comunidade, de modo não mais pejorativo e excludente, se formos comparar ao tratamento dispensado a essas pessoas em décadas passadas. Essa nova forma de se conceber as pessoas com deficiência suscitou em alguns segmentos da sociedade o repensar de seus valores e atitudes perante esses indivíduos.

Da exclusão à inclusão social, ousamos dizer que as pessoas com deficiência têm conseguido alguns espaços de atuação na sociedade. Esta atuação é mais explícita no âmbito da educação. Graças à abordagem inclusiva, os alunos denominados especiais hoje fazem parte da rotina de muitas escolas do nosso País. É claro que ainda não é um número expressivo, mas é o suficiente para lutarmos e acreditarmos que a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais é possível acontecer.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, buscando assegurar que todos os alunos possam ter acesso e direito de permanência nas escolas. Como anota Mantoan (2003, p. 60) “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”. Ainda segundo

Mantoan (2003, p. 59-60), mudar a escola significa enfrentar muito trabalho, cujas tarefas fundamentais se inserem em:

- a) recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- b) reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- c) garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; e
- d) formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma, sem exclusões e exceções.

Assim, a inclusão tem por objetivo impedir a segregação e o isolamento das pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito à cidadania e tratamento igualitário em todas as atividades desempenhadas na sociedade. A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação e numa nova práxis pedagógica. Ainscow (1999 apud MITTLER, 2003, p. 35) caracteriza a inclusão deste modo:

A agenda da educação inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em “política de inclusão” ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais “especiais”. Além disso, a inclusão é freqüentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

Quando dizemos que a inclusão implica uma reforma radical nas escolas, não podemos deixar de mencionar, como já afirmara Mantoan, que essa reforma abrange a todos os indivíduos que atuam na instituição escolar - diretor, coordenador, professor, secretário, zeladores - pois a inclusão requer uma nova visão de educação e da aceitação da clientela especial por parte dos que direta ou indiretamente trabalham na escola. Aliás, a participação

dos gestores escolares na inclusão escolar é imprescindível. Será a partir da aceitação dessas crianças por parte de todos esses profissionais que a inclusão começará a ser posta em prática. Enquanto não houver receptividade da comunidade escolar, não poderá acontecer a inclusão educacional. Posteriormente, a escola se encarregará de trabalhar com os pais dos alunos ditos normais, sensibilizando-os do porquê da inclusão, de seus objetivos, de que forma será executada, suas conseqüências e benefícios para a criança com deficiência, como também para a criança dita normal.

Dentre os profissionais da escola, existe um de maior relevância para a difusão e implantação da filosofia inclusiva: o professor. Cabe a ele compreender essa abordagem educacional, promover a integração e a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, sempre que possível.

Muitos educadores temem a inclusão por não terem conhecimento sobre os diversos tipos de deficiências e sobre como trabalhá-las. Podemos pensar que esse temor seria uma forma de proteção contra essa abordagem de educação. Alguns profissionais julgam não possuir as habilidades e competências necessárias para atuar profissionalmente com os alunos com deficiência. O argumento de que não estão ainda preparados para trabalhar com crianças com alguma deficiência é a fala constante de um bom número de professores. Mittler (2003) assinala que “a maioria dos professores das escolas regulares apóia o princípio da inclusão, mas muitos têm dúvidas se isso funcionaria em suas escolas” (p. 185).

Quanto a esse ponto, Mantoan (2003, p. 80) diz que os professores

[...] acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldades de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tivessem de “aceitá-los” em suas salas de aula.

De acordo com esta citação, parece-nos que os professores encontram como dificuldade, para trabalhar nas escolas as crianças com deficiência, a falta de conhecimentos prévios com relação às tipologias das deficiências. Dessa forma, ignoram todas as suas experiências e práticas metodológicas de ensino, bem como seus cursos, capacitações e outras formas de atualizações profissionais. Parece até que existe um manual pronto para ensinar como educar o aluno com necessidades educacionais especiais, ou uma metodologia diferente de todas até hoje desenvolvidas no ambiente escolar. Figueiredo (2002, p. 75) ilustra as

palavras de uma professora, ao se referir a uma criança com deficiência, evidenciando a atitude dessa profissional ante uma pessoa com deficiência.

Alguns professores reclamam que a sala regular não é espaço de aprendizagem para as crianças com deficiência. Outros, embora reconheçam esse lócus como legítimo para todas as crianças, manifestam medo, dúvidas e ansiedade diante da criança, cuja demanda temem estar além das suas possibilidades, como ilustra o discurso a seguir: *Eu não sei como lidar com ela [referindo-se a uma criança com deficiência]. Ela é como se fosse um bibelô na minha sala de aula, aqui e acolá eu faço alguma atividade extra para ela, mas ela está ali, simplesmente lá na sala... (professora, escola municipal de Fortaleza).*

Os professores que ainda discursam, dizendo-se serem resistentes ao trabalho na escola com crianças com deficiência porque não estão preparados, deveriam pensar que a primeira preparação que se deve ter para efetivar na sala de aula um trabalho de caráter inclusivo deveria ser o da aceitação do outro. Primeiro, como Ser, que precisa e tem o direito de se inserir em diversos contextos sociais e segundo, ser respeitado de acordo com a legislação pertinente à democratização do ensino. Assim, enquanto as pessoas em sociedade se posicionarem de modo negativo diante das pessoas com deficiência, estarão criando empecilhos à sua inserção, socialização e inclusão escolar. Conclusivamente, podemos dizer que são as barreiras atitudinais as mais difíceis de quebrar, haja vista que temos a cultura de excluir todos àqueles considerados desviantes dos padrões de nossa sociedade.

Embora as pessoas vivam na diversidade, é um verdadeiro desafio fazer com que, de um modo geral, aceitem as diferenças existentes no outro, não mais como estranhas a si, ou como motivo de repulsa, mas como possibilidade de crescimento pessoal. Afinal, as relações entre as pessoas não ocorrem sempre em grupos homogêneos, até porque eles não existem.

Assim, a formação dos professores que trabalham no sistema regular de ensino precisa ser repensada e analisada, não apenas no tocante à aquisição de conteúdos para serem aplicados aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também quanto à sensibilização desses profissionais em relação ao quanto pode ser rica a experiência de se ter na escola alunos com deficiência e alunos ditos normais. Esse trabalho junto aos professores precisa ocorrer o mais rápido possível, pois algumas escolas já contam com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas salas de aula e com profissionais que se julgam despreparados para atendê-los de modo eficiente.

Pensamos ser necessário que o educador da escola regular seja apoiado, incentivado a estudar sobre essa abordagem educacional e que a ele seja ensejada uma formação em serviço para melhorar sua práxis pedagógica junto às pessoas com necessidades educacionais especiais. Todos têm direito a aprender sobre a inclusão, pois todos têm algo a aprender sobre ela (MITTLER, 2003).

A formação dos professores de Educação Especial se realiza de maneiras diferentes: como habilitações do curso de Pedagogia, licenciatura específica para formação de professores especializados em nível de pós-graduação *latu sensu* ou na forma de estudos adicionais no Ensino Médio. Essas formas variadas de formações estão acontecendo atualmente em decorrência das diretrizes das propostas de integração e, também, por imposição da LDB 9394/96.

No Brasil, criados em 1955 no Estado de São Paulo, os cursos regulares de formação especial foram, até 1972, oferecidos como especialização pós-curso normal. A partir desse ano, a oferta passou a ser feita também no patamar universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no contexto das reformas ocorridas no início da década de 1970 (FONSECA, 1998 apud NUNES, 1998).

A LDB de 1996, de certa forma, rege essa formação em nível superior, quando oferece a alternativa à Educação Especial em ter em seu quadro docente profissionais especializados em nível médio ou superior. Hoje, porém, precisamos pensar naqueles que nunca conviveram ou trabalharam com crianças com deficiência no âmbito escolar. A proposta de Educação Inclusiva não se limita a formar profissionais específicos com especialidades voltadas para um determinado grupo de sujeitos. A Educação Inclusiva visa a uma educação para todos. Sendo assim, a formação continuada e a conscientização de nossos professores de que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito a uma educação de qualidade fornecerão sólidos fundamentos para uma prática efetiva de educação não segregadora.

Não é apenas a formação continuada do professor, no entanto, que garantirá a prática inclusiva e o sucesso que se propõe atingir ao incluir as pessoas com deficiência na escola regular. O papel do professor é extremamente necessário e de uma relevância valiosíssima, mas há outro elemento que precisa ser lembrado. Trata-se do currículo escolar.

A partir de agora, discorreremos a respeito de algumas idéias pertinentes ao currículo na perspectiva da escola inclusiva, considerando a dimensão deste ante o novo paradigma de educação que ora se instala no espaço escolar.

Para Sacristan (2000, p. 26), “o currículo acaba numa prática pedagógica [...] sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar [...] e tudo que podemos denominar como prática pedagógica da escola”. Dessa forma, como é concebido o currículo escolar, podemos dizer que sua organização, bem como sua fundamentação teórica e filosofia são merecedoras de reflexões.

O currículo não é um elemento neutro de transmissão de conteúdos escolares e sociais. Nele podemos encontrar as ideologias de quem o planejou, sua filosofia de educação, suas concepções acerca do binômio ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos intrínsecos ali contidos.

Sendo assim, o movimento da Escola Inclusiva suscita reflexões curriculares fundamentais para a viabilização do atendimento das necessidades das crianças com deficiência no sistema regular de ensino, devendo contribuir efetivamente para o bem-estar dos que dele precisam. É a partir do currículo que o professor poderá entender, reconhecer e trabalhar as reais dificuldades de seus alunos, de modo a poder proporcionar-lhes uma modificação curricular bem-sucedida. O aluno com necessidades educacionais especiais não deverá se adaptar ao currículo escolar, pelo contrário, cabe à escola criar mecanismos de adaptação para que o aluno possa usufruir dos benefícios que a escola regular deve proporcionar a ele e aos demais ditos normais. Afinal é a escola que deve se adaptar ao aluno e não o aluno à escola.

A instituição escolar precisa se lembrar de que ela constitui um espaço para divulgação dos saberes acumulados pelos homens, e que sua função é a de promover o acesso a esses saberes elaborados, sem fazer distinção entre quem deve ou não aprender. Deve estar aberta à diversidade, às diferenças e aos anseios da sociedade. Não nos podemos esquecer de que a Educação Inclusiva traz a diversidade presente na sociedade para a sala de aula, rompendo com a segregação e a exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes oportunidades de crescimento pessoal, garantindo o direito dos deficientes à formação escolar.

Em face desse paradigma educacional, a instituição escolar deve adotar uma abordagem inclusiva, não por imposição da Lei, mas sim, em virtude da filosofia da inclusão que está em evidência no nosso âmbito social. Deve buscar desenvolver uma abordagem inclusiva que se pautem em uma educação para todos, com ênfase na aprendizagem e não no ensino, que suas atividades sejam centradas na criança real e não em um sujeito abstrato, onde a educação seja flexível e não estática, que a criança seja abordada de forma holística e não

sob visão prescritiva. É preciso reestruturar as salas especiais, trazendo para a escola regular as crianças especiais que ali estão por algum motivo.

Achamos necessário cessar a atitude de que, uma vez que a criança com deficiência tenha ingressado numa sala especial, ali deverá permanecer. Trazer de volta ou incluir pela primeira vez essas crianças à sala comum é um compromisso que todo educador precisa incorporar. O que desejamos realmente realizar é a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino. Não almejamos integrá-los, mas sim incluí-los. O propósito da inclusão diferencia-se da filosofia da integração. Para esclarecer essa diferenciação discutiremos acerca do sentido das palavras integração e inclusão.

De acordo com Mittler; Mittler (1999, p. 43),

A integração, conforme tradicionalmente compreendida, envolve a preparação de uma criança para adaptar-se academicamente e socialmente a uma estrutura comum, mas sem nenhuma presunção de que a organização escolar ou o currículo devam mudar. Para estar devidamente integrado, espera-se que o aluno se adapte à escola, e não a escola ao aluno.

A inclusão, no entendimento de Mittler; Mittler (1999, p. 44) é um processo mais do que uma meta clara, compreendendo várias características distintas.

- a) todas as crianças, sem exceção, freqüentando salas de aula comuns na escola de sua vizinhança;
- b) escolas nas quais todos os professores aceitam a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos;
- c) escolas que reestruturam seus currículos e seu sistema pedagógico para assegurar o acesso e o êxito de todas as crianças de sua comunidade; e
- d) suporte a alunos e professores, quando necessário, com relação ao que está planejado mas não é colocado em prática.

Em tese, no Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo a frente o Ministério da Educação Cultura e Desporto - MEC, têm atualmente chamado e incentivado as nossas escolas a buscarem e adotarem em sua rotina a filosofia da inclusão de pessoas com deficiência. Essa postura acolhedora, em relação aos alunos com deficiência, não é fácil de ser edificada, não é de

modo imediato que estabeleceremos uma escola inclusiva numa sociedade excludente e preconceituosa como a nossa.

Sem dúvida, no entanto, não podemos ficar de braços cruzados esperando as condições mínimas necessárias para que isso aconteça. É preciso criar, provocar a circunstância de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular, para que as condições de efetivação e permanência desses alunos sejam concretizadas.

É preciso que a pessoa em cadeira de rodas adentre o espaço escolar, para que rampas sejam construídas, permitindo, assim, que ela possa se deslocar na escola. O discurso de que as pessoas que fazem uso da cadeira de rodas não podem estudar porque as escolas não têm estrutura adequada precisa ser cessado, pois as estruturas da escola para receber essas pessoas só serão modificadas se elas estiverem adentrado o espaço escolar. Muitas pessoas pensam que as estruturas ainda não foram criadas porque tal necessidade não foi gerada. Entretanto, no momento em que as pessoas com necessidades educacionais especiais estiverem incluídas nas escolas, as modificações para atender a essa gama de alunos virão à tona e, com certeza, o discurso será outro: o de ter que construir estruturas adequadas para que elas ingressem e permaneçam na escola.

A Educação Inclusiva: possibilidades e desafios

A Educação Inclusiva apresenta-se hoje no cenário educacional brasileiro como um paradigma de educação. Algumas mudanças ocorrem nas nossas escolas e na sociedade de um modo geral. Esforços são empreendidos por alguns segmentos sociais e políticos a fim de garantirem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais no espaço da escola regular. Aparentemente estamos vivenciando uma década que busca difundir e pôr em prática a idéia de uma sociedade igualitária e a constituição de uma sociedade para todos.

Paralela a esse movimento de uma sociedade para todos, caminha a reestruturação das escolas numa escola para todos - a escola que é de todas as crianças, sem distinção de cor, etnia, situação econômica ou quais quer outras diferenças. Estamos buscando consolidar uma

escola onde a diversidade esteja presente, as diferenças se tornem motivo de uma convivência saudável e formadora de cidadãos.

A inclusão escolar nos permite o privilégio de convivemos com as diferenças. Nesta perspectiva, nos juntamos ao outro não apenas no que se refere ao espaço físico, mas ao que tange às relações. O sentido de inclusão extrapola o de estar dentro, incluso. Inclusão significa estar e interagir com alguém, compartilhar com outrem.

O que é inclusão? Por que ainda se confunde inclusão com integração? É comum ouvirmos pessoas utilizando as duas palavras como sinônimas, como se uma tivesse o mesmo significado da outra e vice-versa.

A integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social (MANTOAN, 1997, p. 235).

De acordo com Mantoan, a pessoa com necessidades especiais não precisa se adaptar ao meio para fazer parte dele. Cabe à sociedade modificar-se para que se torne capaz de fazer com que essas pessoas se entendam incluídas no contexto social.

Werneck (1997, p. 51) tece algumas idéias acerca de inclusão e integração. Segundo essa autora, “*a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização*”. A normalização é o princípio de respeito às diferenças, o atendimento às necessidades do homem, bem com o reconhecimento e aplicabilidade de seus direitos enquanto cidadão.

Werneck em seu livro: *Você é gente* (2001), expõe um quadro-síntese das diferenças entre inclusão e integração. Vejamo-lo:

Inclusão**Integração**

Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam se preparar para ir a escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças se preparam em escolas ou classes especiais para poderem freqüentar escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; todas ganham)	Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a idéia de que elas ganham mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de todos	Pessoas com deficiência se adaptam as realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes

Defende o direito de todas pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito das pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem qualidade para todos	Insere nos sistemas os grupos de excluídos que provarem estar aptos (sob este aspecto cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosas etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex.: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas)
Não quer disfarçar as limitações porque elas são reais	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso de adjetivo integrador
A partir da certeza de que todos somos diferentes, não existem os especiais, os normais, os excepcionais - o que existem são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação, como Libras
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)

Fonte: WERNECK, 2001

Como podemos perceber, inclusão e integração têm sentidos distintos. A inclusão requer da sociedade a quebra, o rompimento de atitudes segregadoras e preconceituosas perante as pessoas com deficiência. Exige a eliminação das barreiras atitudinais que durante vários anos excluem e afastam essas pessoas do convívio social.

Vivemos numa sociedade que dita normas e regras para a boa convivência entre os seus membros, entretanto, quando se rompe essas regras ou normas, cria-se uma situação indesejável no meio ambiente. Assim, as pessoas com deficiência, por romperem as normas físicas ou comportamentais estabelecidas pela natureza ou pelo homem, sofrem sanções. Na verdade, elas destoam socialmente de um padrão de comportamento e de aparência física estabelecida como normal, criam novas tipificações entre os seres humanos e agridem a estética social.

Por tudo isso, é difícil falar em inclusão em um mundo cada vez mais excludente. É de fato um desafio querer que nossa sociedade se torne inclusiva. E a escola, como parte integrante desse sistema maior, recebe suas influências, ora por não achar que está preparada para receber esses alunos, ora por não acreditar que a inclusão poderá dar certo.

Embora tenhamos declarações, leis, pareceres e resoluções que asseguram às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso à escola, uma escola que é para todos, ainda não conseguimos fazer com que essas estejam presentes no ambiente escolar.

A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiências em espaços escolares semi ou totalmente segregados, com classes especiais ou escolas especiais (BRASIL, 2004, apud LIMA, 2006, p. 34).

Perante tal “despreparo” de nossas escolas brasileiras de um modo geral, o que fazer? Será que para realizar a inclusão escolar só há desafios? Só existem dificuldades? E possibilidades, há algumas?

Pensamos que talvez o primeiro passo seja rumo à constituição de uma sociedade onde prevaleça a igualdade social. Se isso não é possível, que pelo menos ocorra a diminuição das desigualdades. Não temos como ter uma escola inclusiva se não tivermos um sistema social que inclua e favoreça o acesso aos benefícios sociais a que todos têm direito. Precisamos de uma escola que trabalhe conjuntamente, em parceria com os diversos segmentos sociais, para que se efetive a inclusão. A instituição escolar não é onipotente, sozinha não pode transformar a atual conjuntura, afinal, ela é um subsistema de um sistema bem maior: a sociedade.

Pensar a inclusão como sendo possível é ver a possibilidade de sua concretização. Se acreditarmos ser possível, adotaremos medidas que viabilizarão o ingresso e a permanência

dos alunos com deficiência na escola regular. Sairemos do discurso de que a escola não está preparada e passaremos a prepará-la. Deixaremos de idealizar um ambiente escolar perfeito para receber esses alunos e começaremos a inclusão a partir das condições que temos na realidade. Como diz Mantoan (1997, p. 44),

“[...] as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvendado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades”.

3.3 A pessoa com deficiência como sujeito de relações e interações sociais

“[...] o indivíduo não possui funções internas que garantem sozinhas o desenvolvimento. O simples contato com os objetos também não possibilita o desenvolvimento, pelo contrário, é nas relações sociais, nas intervenções das pessoas, principalmente pela linguagem, que o desenvolvimento ocorre. Essas “ações” contribuem/interferem significativamente na constituição dos sujeitos” (GÓES; LAPLANE, 2004, p. 126).

Acreditamos que estamos caminhando para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Fala-se de inclusão digital, inclusão no mercado de trabalho, inclusão escolar etc. Entretanto, achamos relevante, questionarmos de que forma as inclusões sociais estão sendo realizadas.

Quando falamos em inclusão digital, nos referimos ao acesso à tecnologia de informática, que, dentre vários benefícios, possibilita o contato das pessoas de modo rápido e interativo. Esse contato normalmente, porém, acontece a distância, através de uma máquina, denominada computador, que possibilita a troca de informações, a aquisição de conhecimentos, o entretenimento das pessoas e a comunicação e visualização do Outro através de uma *webcam*. Tudo isso é formidável e se traduz em conforto e praticidade, mas, e a relação face a face com o Outro, como ocorre? Qual a qualidade das interações e relações estabelecidas? Como a afetividade é alcançada, dispensada e sentida a longa distância?

Não estamos questionando os benefícios que a informática traz ao homem, pois são inúmeros e inquestionáveis. Nosso objetivo é o de instigar uma reflexão quanto à importância que se concede às relações pessoais em que o contato físico, a troca de olhares e convivência humana ocorrem de modo presencial.

O mundo globalizado permite que tenhamos contato os mais longínquos possíveis. Por outro lado, os diálogos face a face se reduzem, as pessoas se falam cada vez menos pessoalmente e os momentos de interações presenciais, a cada dia são subtraídos de nossas vidas.

E no tocante à inclusão escolar, como ocorrem as relações e interações entre os alunos com necessidades educacionais especiais com os ditos normais? De que maneira os professores, gestores e demais pessoas que fazem parte da instituição escolar se posicionam nas suas relações cotidianas com os alunos com deficiência? A essas relações são atribuídas algumas relevâncias ou a escola é vista apenas como um local para divulgação e difusão do saber elaborado culturalmente?

Essas reflexões permeiam a proposta de Educação Inclusiva, uma vez que incluir não significa apenas inserir o aluno com deficiência no âmbito da escola regular. A qualidade da educação oferecida a eles, precisa ser pensada de modo a atender as necessidades dos alunos com deficiência, assim também como a aquisição de recursos, quando necessários, para efetivação de uma prática pedagógica inclusiva e a qualificação permanente dos profissionais que atuam na escola. Porém a formação pessoal e a qualidade das relações estabelecidas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e demais pessoas que fazem a escola, é de extrema relevância para sua adaptação e desenvolvimento.

A escola precisa estar atenta às necessidades pessoais de seus alunos, não se detendo apenas no aspecto cognitivo. Deve buscar meios de se combater as atitudes preconceituosas e discriminatórias entre seus pares, criar comunidades acolhedoras, de modo a colaborar para uma sociedade igualitária, onde as diferenças não sejam motivo de desigualdades. Em outras palavras, “não basta dar lugar, um lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra...” (VAYER; RONCIN, 1989). É preciso que ela participe do grupo no qual está inserida, seja aceita, identifique-se e compartilhe com as idéias e propostas dos integrantes. É preciso que se sinta valorizada, acolhida e querida pelas pessoas com quem mantém contato.

Os laços de amizade que são construídos no convívio escolar dão à criança uma maior segurança afetivo-emocional, que são base da sua auto-estima, e representam uma mediação incitada ao acesso do conhecimento. Ao mesmo tempo, a impregnação de estimulações sócio-culturais favoráveis constitui o alicerce do desenvolvimento integrativo escola (MARTINS, 2003).

Assim a criança com deficiência precisa interagir com o outro, criar vínculos de amizade, fazer sua interdependência em relação aos demais e, conseqüentemente, se fazer presente nos diversos momentos da vida escolar e social. As amizades precisam ser encorajadas, alimentadas e retro-alimentadas pela escola, pois a criança com deficiência e a dita normal precisam sentir-se amadas e não apenas amar o outro. Dessa forma, a escola deve ser incentivadora de relacionamentos que ocorram em mão dupla, em que a doação de sentimentos seja vivenciada espontaneamente.

“A importância das relações de naturezas diferentes estabelecidas no interior da escola é inquestionável para a constituição do sujeito. A inclusão escolar, mais do que uma política de transformação de práticas educativas, é uma poderosa força de reedificação de identidades e valores que resultarão certamente na construção de sujeitos mais aptos a participar das dinâmicas realizadas no interior da sociedade [...]” (FIGUEIREDO, 2002, p. 73).

Os sujeitos se constituem a partir das interações que estabelecem e cultivam no meio. Para tanto, se utilizam da linguagem e das expressões corporais como veículos de comunicação. É por meio da fala e dos gestos que conseguimos externalizar nossas idéias, pensamentos e sentimentos. Afinal o homem é um ser social por natureza e, como tal, necessita estar em contato com os seus semelhantes. Trata-se, portanto, de uma condição vital.

Pedagogicamente, o acolhimento das diferenças por parte da escola pode ser algo extremamente positivo para toda a comunidade escolar. Para alguns educadores, o fato de terem em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais torna-se motivo de enriquecimento profissional, pois vê a presença dessa criança não como um problema, mas como um desafio a ser superado pelo exercício da docência.

“[...] o acolhimento de uma (ou de várias) crianças deficientes numa classe é globalmente considerado pelos professores como uma experiência pedagógica enriquecedora, na medida em que se sentem estimulados pela dificuldade e são levados a considerar sua classe não mais como uma globalidade, mas como uma coleção de indivíduos diferentes uns dos outros” (APTEKMAN; CHAPUIS, 2000, p. 64).

Aparentemente, nem todos os professores conseguem ter uma visão positiva ante a presença de um aluno com necessidades especiais na sala de aula. Muitos temem por não saberem como ensiná-los e se preocupam demasiadamente com sua aprendizagem, ou melhor dizendo, com sua não-aprendizagem.

Alguns professores reclamam que a sala regular não é o espaço de aprendizagem para as crianças com deficiência. Outros, embora reconheçam *in lócus* como legítimo para todas as crianças, manifestam medo, dúvidas e ansiedade diante da criança, cuja demanda temem estar além das suas possibilidades [...]. (FIGUEIREDO, 2002, p. 75).

Os professores, de um modo geral, mostram-se ainda tímidos para abraçar a inclusão como modelo de educação. Os temores ainda são muitos, mas limitam-se sempre a questões metodológicas e didáticas. Não é comum ouvirmos os educadores falarem que se preocupam com a inclusão porque temem pelas possíveis interações que os seus alunos ditos normais e os com deficiência possam desenvolver. Na verdade, essa fala muitas vezes é emitida pelos pais dos alunos ditos normais e dos pais de filhos com deficiência.

O importante é sabermos que as relações de amizade, acolhimento e interação que possam ocorrer no espaço escolar são importantes para que a escola se torne inclusiva. Não há inclusão sem interação. O aluno com necessidades educacionais só estará incluído na escola regular a partir do momento em que compartilhar com a comunidade escolar dos sentimentos de amizade, companheirismo e respeito às diferenças. Desenvolver amizades é algo necessário para todos, em qualquer idade. Não há uma maneira certa para desenvolver amizades (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.12). Não existem fórmulas prontas de como se começar uma amizade, mas é fundamental que estejamos em contato com o outro, compartilhando, dividindo e somando nossas formulações afetivas e emocionais.

Com o paradigma da inclusão, a educação de um modo geral torna-se palco do surgimento de identidades, da formação de valores, da valorização das diferenças e das semelhanças. Sendo assim, torna-se fundamental que todos os alunos que necessitam da escola regular tenham a oportunidade de viver em grupos, de trocar suas experiências de vida, almejando conseguir próprias identidades e descobertas como seres singulares.

O fato de pertencer ao grupo social permite ao sujeito viver suas semelhanças, identificando-se no outro, e, com, este, naquilo que o faz um ser social, mas fazendo manifestar-se nesta identificação/diferenciação aquelas marcas próprias e que por isso o constituem único, diferente dos demais (FIGUEIREDO, 2002, p. 69).

3.4 Por que escutar as crianças?

A criança tem direito de ser ouvida e a possibilidade de falar acerca do que lhe diz respeito. Porém, ainda há poucos trabalhos que a ouvem diretamente (SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ)⁵

As publicações científicas em Educação Especial no Brasil e em outros países cresce consideravelmente. Muitas são as pesquisas que se propõem a investigar questões relacionadas à inclusão e às crianças com necessidades educacionais especiais. Há exemplos destas pesquisas. Citaremos algumas a título de ilustração.

Na cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo, Garcia e De Rose (2004) realizaram um estudo sobre o rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos. O objetivo da pesquisa era traçar um perfil dos alunos identificados com atraso escolar, que freqüentavam a sala regular e a sala de recursos ao mesmo tempo. Participaram dessa pesquisa nove alunos do Ensino Básico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita, de Clay, que avalia dez tarefas de leitura e escrita dominadas, em geral, por alunos ao final da 1ª série; o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a Escala de Caracterização do Comportamento de Alunos em Sala de Aula, que avalia o relacionamento dos alunos com a professora, os colegas e o engajamento nas tarefas.

Os resultados indicaram que somente 33% dos alunos realizaram satisfatoriamente as tarefas de escrita e leitura. Foram identificadas as aprendizagens de leitura e escrita dominadas por todos os participantes. O TDE mostrou que 100% dos alunos obtiveram classificação inferior em Leitura e 78% auferiram classificação inferior em Escrita e Aritmética. Foi constatado, ainda, que 55% dos alunos não exibiam problemas de relacionamento com as professoras e 33% não apresentavam problemas com os colegas. Em relação ao engajamento nas atividades de sala de aula, os resultados apontaram que 44% dos alunos apresentavam mais dificuldades de adaptação.

No mesmo ano (2004), De Vitta, Silva e Moraes pesquisaram o conceito sobre a educação da criança com deficiência, de acordo com professores de Educação Infantil da

⁵ Doutora em Psicologia Escolar (USP), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

cidade de Bauru. O trabalho teve por objetivo verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de três a seis anos, junto a professores de Educação Infantil. Para alcançar seu objetivo, foram aplicados um protocolo de informações pessoais e profissionais e um questionário, com questões abertas e fechadas, junto a 70 professores. Para estes, ficou constatado na pesquisa que os fatores dificultantes à educação da criança com deficiência incluíram aqueles inerentes ao indivíduo deficiente, à pessoa do professor e à estrutura escolar atual.

Em Fortaleza (CE), Lopes e Valdés (2003) investigaram a formação de professores de Educação Física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo desse estudo foi delinear um programa de formação de professores de Educação Física que atuam com deficientes auditivos do Ensino Fundamental da rede pública. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa constou de observação das práticas pedagógicas do professor e condições de trabalho e de entrevistas aos professores. A pesquisa apontou como resultado a falta de preparação dos professores para o exercício da profissão, condições físicas e materiais insuficientes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a falta de políticas públicas consistentes para a efetivação da educação especial.

No ano de 2002, Lustosa investigou a realidade das práticas pedagógicas em leitura e escrita em salas de aula de 1ª série do Ensino Regular na rede municipal de Fortaleza. Trabalhou com alunos com e sem deficiências e procurou focar particularmente as ações dos professores junto àqueles com deficiência mental. Foi, ainda, intuito dessa pesquisadora identificar como as professoras lidam com a experiência de ter um aluno com deficiência mental em sala de aula e quais solicitações são feitas a esse educando. Essa busca teve como sujeitos oito professoras alfabetizadoras. Como resultado da pesquisa, os dados revelaram que as professoras tinham atitudes ora de rejeição, ora de acolhimento em relação ao aluno com deficiência mental e que orientam seus discursos e suas ações por dois princípios: o do preconceito e da realidade.

Ferreira, Nunes e Mendes (2002) publicaram um relato acerca de atitudes e percepções dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Esse estudo consistiu num apanhado de 81 dissertações e teses que versam sobre atitudes e percepções das pessoas com necessidades educacionais especiais. Com essa pesquisa, chegou-se à conclusão de que as representações sociais, em geral de cunho negativo, se infiltram nos pais e profissionais,

permeando suas ações e induzindo ao conformismo e falta de responsabilidade na oferta de uma educação de qualidade.

De acordo com as investigações aqui citadas, podemos acentuar que as temáticas que impulsionam as investigações no campo da Educação Especial são bastante diversificadas. Existem inúmeros estudos sendo desenvolvidos com diferentes questões a serem perscrutadas.

Observamos, entretanto, que as pesquisas de um modo geral não possuem como sujeitos de suas investigações crianças, sejam elas com ou sem deficiências. É comum a publicação de pesquisas sobre aspectos relacionados à criança, que utilizam, como fontes primárias de informações, os pais, responsáveis ou professores.

Habitualmente, as crianças são solicitadas nas pesquisas apenas para a aplicação de testes, para testar algum instrumento utilizado e medir o rendimento escolar ou para verificação de determinadas habilidades por elas apresentadas. Existem muitas pesquisas que falam sobre os anseios, traumas, alegrias e conflitos vividos por crianças, a partir da voz de adultos, levando, assim, a existir uma representação adulta da criança.

Procedidas a estas reflexões sobre pesquisas que não escutam crianças, destacaremos algumas na área de Educação Especial. Buffa (2003) investigou a inclusão da criança deficiente auditiva no Ensino Regular a partir da visão do professor da classe comum. O estudo teve como objetivo descrever e analisar a óptica dos professores de ensino regular a respeito da inclusão da criança deficiente auditiva em classe comum das escolas da rede de ensino estadual, municipal e particular. O estudo constatou que os professores não são bem preparados para o exercício do magistério, que não atendem as reais necessidades solicitadas pelo movimento de inclusão escolar e, que mesmo assim são a favor da inclusão da criança com deficiência auditiva no ensino regular, desde que condições favoráveis sejam tomadas para sua efetivação.

Em 2001, Melo e Martins (2003) pesquisaram acerca da inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular sob o prisma da comunidade e a organização escolar. A investigação objetivou relatar a visão existente e a organização física e pedagógica de duas escolas regulares da cidade de Natal (RN), ante a inclusão do aluno com paralisia cerebral. A pesquisa apontou como resultado que as comunidades escolares possuem uma visão preconceituosa e errônea do aluno com paralisia cerebral, pois o vêem limitado em suas capacidades e potencialidades, embora reconheçam que tenham algo a contribuir e a repassar à comunidade escolar. No tocante à organização física e pedagógica das escolas, verificou-se

que é preciso investir na infra-estrutura para atender os alunos com paralisia cerebral, bem como elaborar seus projetos político-pedagógicos, fomentar as formações continuadas e desenvolver trabalhos de sensibilização da comunidade escolar para melhor acolherem os alunos com necessidades educacionais especiais.

A professora Claudia Dechichi (2003), da Faculdade de Psicologia/UFU), conjuntamente com Aline Henriques Reis, Elton Ramos Moraes, Giselle do Carmo, Jéssica Ferrucci Suzuki, Mara Rúbia Borges e Marília Nunes Fernandes (UFU) verificaram num estudo realizado em Uberlândia, como se caracterizava o atendimento educacional para surdos. Para tanto, realizaram entrevistas com os diretores, coordenadores e/ou responsáveis de várias escolas (regulares, particulares, assistenciais e associações de surdos), buscando levantar os aspectos mais relevantes de cada organização educacional e o tipo de serviços oferecido. Constataram com a pesquisa que, em algumas escolas da rede municipal, os alunos surdos estavam separados em salas especiais para deficientes auditivos. Nas salas havia professores com fluência em LIBRAS e/ou intérpretes na língua de sinais. Esses alunos eram trabalhados a partir de um currículo adaptado e participavam, em outro momento, de reforço escolar.

Em outras escolas municipais, assim como na escola particular, os alunos com surdez estavam em salas de aula do Ensino Regular, estudando no currículo regular, sem adaptações, mas participando também do atendimento escolar extra-classe.

Nas instituições educacionais assistenciais, os estudos eram voltados para habilitação/reabilitação da linguagem. Existia apenas a preocupação com a elaboração de conhecimentos acadêmico-educacionais. Nas Associações de Surdos, entretanto, eram em desenvolvidas atividades sócio-recreativas, visando às interações sociais.

O estudo concluiu que, embora as escolas busquem incluir e inserir os deficientes auditivos na vida social, não conseguem promover uma efetiva inclusão dessas pessoas.

Já Frizman e Batista (2003), desenvolveram uma pesquisa acerca das concepções de professores de Ensino Fundamental e Médio sobre a aquisição de conceitos e a aprendizagem do deficiente visual. O estudo identificou as seguintes crenças: o que não é apreensível pela visão deve ser apreendido pelo tato; é preciso prover para o aluno cego uma profusão de objetos tateáveis para favorecer sua aprendizagem; o sentido do tato, no cego, precisa ser treinado por meio de atividades que promovam a competência na discriminação de materiais diferentes (tamanhos, formas, texturas); representações bidimensionais (desenhos, fotos) devem ser convertidas em representações táteis; representações táteis cumprem as

mesmas funções das representações bidimensionais. Conclusivamente, as crenças demonstraram que se atribui a origem do conhecimento à percepção dos objetos. A pesquisa contribuiu para dar ciência ao professor de que ele precisa se instrumentalizar com o fim de redesenhar sua prática de ensino trabalhada com pessoas com deficiência visual, que é preciso mudar sua concepção e idéias em relação à pessoa com deficiência visual.

Diante das pesquisas explicitadas, fica evidenciado que trabalhos investigativos no âmbito da Educação Especial nem sempre recorrem à fala das crianças em suas trajetórias. Esses exemplos foram apenas ilustrativos, o que não significa dizer que já não exista a prática de se pesquisar ouvindo crianças. Não estamos fazendo juízo de valor das pesquisas até agora empreendidas, pois cada objeto de estudo requer um dado procedimento metodológico de investigação, e cabe ao pesquisador adotar o que lhe parece mais pertinente ao seu estudo.

O objetivo pretendido ao citar algumas pesquisas relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais consiste em tecer uma reflexão sobre a quase - sempre não-participação do deficiente visual, do paraplégico, do surdo, das pessoas com deficiência de um modo geral, como sujeitos informantes em estudos investigativos. Há pesquisas que para saber o que e como a pessoa com deficiência se sente, buscam respostas em pessoas próximas a ela.

A criança tem direito de ser ouvida e a possibilidade de falar do que lhe diz respeito. Isso significa dizer que toda criança, independentemente de suas características físicas, cognitivas, culturais e econômicas deve se expressar.

Na dissertação de Mestrado de Araújo (2002), nos deparamos com uma pesquisa que dá voz à criança. Araújo investigou as concepções de crianças “normais” acerca dos colegas com deficiências, e quais implicações nas relações que estabeleciam no grupo do qual faziam parte durante todo o ano letivo. O estudo foi realizado na cidade de Fortaleza-CE, em uma escola particular, que há 30 anos trabalha com crianças com e sem deficiência.

Nessa pesquisa, as crianças ditas normais participaram de entrevistas coletivas e de explicitação, que favoreceram a expressão de suas concepções acerca dos colegas com deficiência. A citação seguinte⁶ ilustra a fala de crianças ditas normais sobre uma criança com autismo.

Liane: – Tem hora que ele é tão teimoso que a gente deixa a porta aberta confiando nele e ele pega, sem ninguém ver, sai correndo.

⁶ Esta citação encontra-se na página 115 da dissertação de Mestrado de Cláudia Valéria Furtado de Oliveira Araújo (2002).

Rômulo: – Ele deita no chão...

Pesquisadora (Araújo): – E por que vocês acham que ele faz isso? Que ele corre, se deita no chão, se deixar a porta aberta ele vai...

Vitor: – É porque ele tem uma doença!

Liane: – Não, não é por doença! É porque ele nasceu desse jeito. Ele não tem culpa. Ele nasceu meio doentinho...

Lia: – Com problema...

Liane: – É, com problema, né? Com problema no cérebro eu acho.

Rômulo: – Quando ele bebe água, quando ele bebe cola, ele pensa que é água.

Vitor: – Não tia, o problema do Ciro é que ele é autista!

Nessa menção as crianças discutiram acerca de algumas atitudes de Ciro (criança com autismo), expressaram como vêem o “problema” por ele apresentado. Dessa forma, o trabalho de Araújo diferencia-se de muitas outras pesquisas que se limitam a ouvir somente os pais, responsáveis e professores de alunos com deficiência. A pesquisadora se dirigiu diretamente às crianças ditas normais para saber o que pensam sobre seus colegas de sala de aula com deficiência. A metodologia empregada nessa pesquisa, além de ter captado o ponto de vista das crianças, foi de uma riqueza de detalhes que proporciona ao leitor a compreensão de que ouvir crianças falando sobre crianças traz a aquisição de dados mais consistentes para a investigação, uma vez que os depoimentos colhidos são emitidos a partir da linguagem, da compreensão da criança, sem ter uma leitura adulta de suas idéias. “Crianças estão merecendo estudos como crianças, já assinalava Corsaro (1997, p. 95) no final do século XX” (DELGADO; MÜLLER, 2004, p. 34).

Assim como o trabalho de Araújo (2002), outras pesquisas estão dando voz à criança. Tinos e Denari (2003) investigaram e analisaram a inclusão sob a óptica do aluno não deficiente. Procuraram estudar como os alunos ditos normais se relacionam com alunos com deficiência no âmbito da sala de aula e no transcorrer das tarefas cotidianas. Nesta pesquisa as crianças também foram ouvidas.

Com relação às crianças com deficiência mental, encontramos algumas pesquisas realizadas no ano de 2003, que não usaram em seus procedimentos metodológicos de investigação a escuta das falas dessas crianças.

Aiello e Silva (2003) procuraram, mediante estudo de pesquisa, caracterizar o papel do pai na criação da criança com deficiência mental (DM). Participaram da pesquisa

quatro pais (homens) de alunos com DM que estudam em escolas especiais. O título da pesquisa ainda em desenvolvimento no período citado é “Dando voz ao pai da criança com deficiência mental: resultados preliminares”. De modo geral, a pesquisa indica que os pais adotam uma atitude tradicional, pois centram as atividades primárias no mundo do trabalho, dispensando pouca atividade de cuidado aos seus filhos. Os pais mantêm bom relacionamento com seus filhos e demonstram ser fonte de apoio emocional e financeiro para as mães dessas crianças.

Ainda em 2003, Bustamante estudou a inclusão escolar, ouvindo os pais. Essa pesquisa teve por intuito encontrar elementos que levem a uma compreensão maior acerca dos sentimentos vividos por pais de crianças com deficiência que foram incluídas em salas comuns do Ensino Regular público. De posse dos elementos, discussões foram realizadas focalizando a complexidade dos sentimentos dos pais em relação a si próprios, aos filhos com deficiência, à escola e em relação a inclusão escolar.

Como podemos perceber, a partir do relato de algumas pesquisas no âmbito da Educação Especial, muitos estudos estão sendo postos em prática, entretanto, as crianças pouco participam de modo efetivo do desfecho das investigações.

Ao buscarmos pesquisas com crianças, nos deparamos com algumas delas em que a voz dessas pessoas são solicitadas. Em outras, embora as temáticas investigadas estejam relacionadas diretamente a elas, não aparecem como sujeitos dos estudos empreendidos.

Duarte e Manzoli (2003) realizaram um estudo sobre a inclusão da pessoa com Síndrome de Down na rede pública do Ensino Fundamental na cidade de Araraquara/SP. Buscaram inicialmente fazer um mapeamento da situação geral das pessoas com Síndrome de Down nas escolas da rede pública do ensino regular na cidade de Araraquara/SP. Depois investigaram a visão dos professores dessas pessoas em relação à inclusão e aprendizagem escolar. Procuraram, ainda, fazer um levantamento de quantas crianças com Síndrome de Down estavam matriculadas no ensino de 1^a a 4^a séries.

Duarte e Manzoli só encontraram uma aluna com Síndrome de Down incluída no Ensino Regular. Isso fez com que se interessassem em estudar a inclusão dessa aluna. Para tanto, procuraram aplicar entrevistas e questionários junto aos pais e à professora, a fim de tomarem conhecimento da vida da criança, bem como saberem como estava ocorrendo de fato o seu processo de inclusão.

Conclusivamente, podemos dizer que há muitas pesquisas relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas são poucas aquelas em que as crianças com deficiência participam exclusivamente ou como principais informantes de dados.

Dentre todas as fontes pesquisadas no âmbito da Educação Especial, a criança com Síndrome de Down, talvez por ser nova em seus registros e prontuários, ainda seja situada em segundo plano nas pesquisas.

Na realidade, existem *a priori* menos estudos sobre crianças com Síndrome de Down em que a escuta de suas falas são requeridas. Seria em decorrência do fato de possuírem uma certa limitação na linguagem? Isso impediria que essas pessoas manifestassem suas idéias, pensamentos e emoções?

Em recente atividade acadêmica desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, nos dias 29 e 30 de agosto de 2005, durante o seminário *Ouvindo Crianças*, vários educadores de áreas diversas do conhecimento relataram em suas pesquisas e depoimentos o quanto a escuta das crianças é importante para melhor compreendê-las e, conseqüentemente, tornar possível oferecer-lhe uma quantidade de atividades escolares e sociais mais interessantes e ricas.

Partindo desta premissa, acreditamos que ouvir o que as crianças têm a dizer sobre elas mesmas é atribuir sentido às suas concepções de infância e de mundo. Escutar o que as crianças têm a falar significa entender que elas são elaboradoras de sua história de vida e ninguém melhor que elas para falar sobre crianças.

Diante do exposto, pensamos haver justificado o porquê de querer ouvir as crianças com necessidades especiais. Primeiro, porque são poucos os estudos que cedem a essas crianças espaço para que se expressem. Segundo, porque são pessoas que acreditamos ter o que dizer sobre sua convivência no ambiente da Escola Regular. Terceiro, por acreditarmos que ouvir da criança o que ela pensa de sua convivência na Escola Regular muito contribuirá para a melhoria de sua inserção no espaço escolar da rede pública de ensino.

4 MEDOS, RECEIOS, EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. (GIL, 1995).

Medos, receios e expectativas foram sensações experimentadas inicialmente quando no início do trabalho de investigação do objeto de estudo proposto. Que bom seria se a definição de Antonio Carlos Gil desse conta do ato de pesquisar... Se a pesquisa fosse apenas um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico... Assim seria fácil irmos a campo em busca de algo desconhecido, bastava lançarmos mão de algumas técnicas e pronto, estaríamos junto ao nosso objeto de estudo e dele extrairíamos as informações pertinentes para nós sobre ele.

Felizmente ou infelizmente não é exatamente assim que acontece. Pesquisar remete a muitas sensações. Tivemos medo, quando no início desse trabalho de pesquisa, de nos depararmos com situações adversas e inusitadas. Questões do tipo: Se não encontrássemos os sujeitos pretendidos para a realização da pesquisa? Se ao encontrá-los eles não quisessem participar? Caso um deles começasse a participar e depois viesse a desistir, o que faríamos com os dados obtidos até então e como substituí-los? E se os objetivos propostos não fossem alcançados? E o tempo que tínhamos para realizar a investigação seria suficiente? Essas questões pairavam em nossos pensamentos. Os medos e receios existiram inicialmente. A vontade de buscar respostas para a pergunta inicial, que motivou esse trabalho de pesquisa, entretanto, mostrou-se mais forte e gerou inúmeras expectativas.

As expectativas eram as mais variadas possíveis. Pensávamos no acolhimento dos participantes da pesquisa, na disponibilidade que teriam para colaborar com o trabalho. Existiu na verdade um misto de sensações. Ao mesmo tempo em que sentíamos medo de nos defrontar com alguma situação problema, existia inconscientemente um espírito de investigação, um querer ir atrás do desconhecido, mesmo que isso pudesse ser revestido de frustrações.

Ao pensarmos encontrar no ambiente da escola regular os alunos com necessidades educacionais especiais e poder verificarmos como esses se relacionam no espaço escolar, bem como sentir de perto como está ocorrendo a inserção deles no sistema regular de ensino, isso produzia um desejo enorme de mergulhar no campo de pesquisa e dispensar horas e horas de trabalho. Aos poucos, os medos e receios foram se esvaindo, dando espaço para outros sentimentos. A vontade de conhecer, aproximarmo-nos da realidade desejada era maior do que as possíveis adversidades porventura ali encontradas.

Foi assim que iniciamos nosso trabalho de campo. Com receios, expectativas e várias inquietações. Incorporamos o papel de pesquisadores e, de repente, passamos a nos ver como investigadores e observadores de um fenômeno. Despimos-nos de quaisquer preconceitos, procuramos não formular hipótese nenhuma sobre o objeto de estudo e nos lançamos ao trabalho. Passamos a atuar como diria Dionne e Laville (1999, p. 34):

“O observador deve ser o fotógrafo do fenômeno, sua observação deve representar exatamente a natureza. Deve observar sem qualquer idéia preconcebida; a mente do observador deve ficar passiva, ou seja, deve calar-se; ele escuta a natureza e escreve o que lhe dita [...]”.

4.1 Concepção teórico-metodológica

Inicialmente, antes de expormos qual delineamento de pesquisa desenvolvemos nesta investigação, teceremos algumas considerações acerca de concepção de pesquisa, pois a maneira como concebemos o ato de pesquisar influenciou consideravelmente na metodologia empregada na investigação. Vejamos inicialmente o que significam os termos concepção e pesquisa.

Segundo Ferreira (1999, p. 519), concepção significa maneira de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano, para posterior realização. De outro modo, podemos dizer que concepção é a maneira de se criar algo, de se pensar, e em um outro momento, executar o que se pensou ou formulou.

O que é pesquisa? De acordo com Minayo (2003, p. 17), pesquisa seria a atividade básica da Ciência na sua indagação e elaboração da realidade. Para Gil (1995, p. 43), pesquisa consiste num processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.

Em concordância com as idéias apresentadas, podemos concluir que concepção de pesquisa se refere à maneira como pensamos e investigamos a realidade. Dentre as diversas maneiras mediante as quais se pode compreender a realidade por meio da pesquisa, destacamos as concepções positivista, estruturalista, fenomenológica, dentre outras.

Este trabalho afilia-se a uma visão fenomenológica de pesquisa, pois essa concepção detém-se nos fenômenos, busca apreendê-los em seus momentos essenciais e constitui uma tentativa de compreensão do objeto. Tentativa porque o conhecimento humano é essencialmente abstrato, capta só aspectos do fenômeno e não consegue desvendá-lo como um todo. Acreditamos que a concepção fenomenológica de pesquisa é a que mais se aproximou da realidade pesquisada, pois investiga não só o fenômeno em si, mas também busca entender suas causas e seus movimentos. Difere da positivista, que considera a realidade dividida em partes isoladas e estuda o fato em si, sem estabelecer relações de causa e efeito presentes nos fenômenos investigados. A abordagem fenomenológica não desvincula de um contexto maior as informações obtidas em uma pesquisa.

A título de informação, discorreremos um pouco sobre as abordagens de pesquisa há pouco mencionadas, a começar pela positivista, que nasceu no século XIX, com Augusto Comte e que tem raízes no empiricismo. Essa corrente filosófica possui características que as diferem das demais. Vejamos algumas delas citadas por Triviños (1987, p. 35-38):

a) O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os *factos*, *factos* que possam ser observados. “Para que determinados estudos sejam considerados ciência eles devem recair sobre factos que conhecemos, que se realizem e sejam passíveis de observação”;

b) “[...] o investigador estuda os factos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência, pelos propósitos superiores da alma humana de saber. Não está interessado em conhecer as conseqüências de seus achados [...]” e

c) “[...] possui a idéia da *unidade metodológica* para investigação dos factos naturais e sociais.

Como podemos perceber, o positivismo difere profundamente da corrente fenomenológica, o que o torna incompatível com a proposta metodológica de pesquisa que pretendíamos desenvolver. Seria impossível responder à pergunta que ocasionou esta pesquisa somente a partir de observações: o que faz com que as crianças com necessidades educacionais especiais gostem de estudar na escola regular? como seria possível, somente ao observar as crianças, poder saber o que pensam acerca da escola na qual estudam? como

analisar os aspectos subjetivos das expressões dos sujeitos da pesquisa, tomando como pano de fundo a abordagem positivista, uma vez que essa só estuda o que é possível observar?

Ilustrativamente, escrevemos um pouco sobre a corrente estruturalista. Podemos dizer que essa é uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrar sua essência para determinar suas ligações determinantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 81). O estruturalismo teve origem no século XX. Uma das grandes figuras dessa corrente é Jean Piaget, notório teórico na área psicológica, por suas postulações acerca da elaboração da inteligência pela criança.

Uma das críticas que se faz ao estruturalismo, decorre do fato dessa corrente teórica rejeitar o sentido histórico da estrutura e também refutar as contradições internas dos objetos (TRIVIÑOS, 1987, p. 81).

Realizadas essas considerações sucintas sobre algumas concepções de pesquisa, esperamos ter esclarecido por que fundamentamos esta investigação a partir da abordagem fenomenológica e, ainda, ter evidenciado como tentamos nos aproximar do objeto de estudo.

4.2 Objetivos de pesquisa

A pesquisa desenvolvida teve por objetivo geral analisar as características do ambiente da Escola Regular que contribuem positivamente para o acolhimento e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar. Procuramos verificar no espaço escolar o que o faz se sentir bem ao ponto de querer permanecer estudando na mesma escola durante alguns anos.

Para alcançarmos esse objetivo maior, traçamos os seguintes objetivos específicos, a seguir relacionados, os quais foram desenvolvidos ao longo do trabalho de investigação

- Identificar as atividades que favorecem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula e em situações extra-classe no contexto da escola regular;
- investigar as relações estabelecidas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais sujeitos da escola; e

- verificar se a participação e a interação dos alunos com necessidades educacionais especiais contribuem para o acolhimento e a permanência desses na escola.

4.3 Natureza da pesquisa: qualitativa ou quantitativa?

As discussões em relação à possível dicotomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa consistem em defendendo ser impossível unir o procedimento qualitativo ao quantitativo e vice-versa. Em outros momentos, discutem se é possível trabalhar em só uma pesquisa as duas abordagens, e entretanto as evidentes pesquisas que se utilizam de ambas abordagens são inúmeras.

Há pesquisadores que defendem ser a abordagem qualitativa a mais fidedigna para ser realizada em práticas de investigações. Os adeptos da abordagem quantitativa a sustentam, dizendo ser a que oferece respostas reais e sem distorções, pois as impressões pessoais do pesquisador não interferem, nessa forma de abordagem, no objeto pesquisado.

Para Minayo (2003, p. 21- 22), a pesquisa qualitativa.

“[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A distinção entre quantitativo e qualitativo é de natureza e as duas abordagens podem ser empregadas conjuntamente em uma pesquisa. A diferença é que, enquanto os pesquisadores das áreas das ciências exatas estudam os fenômenos nos seus aspectos mensuráveis, os investigadores da área das ciências humanas procuram seus objetos de estudo, aprofundando-se em seu mundo de significados, buscando entender e estabelecer relações entre causa e efeito.

Por pretendermos desenvolver uma pesquisa, cuja abordagem foi a fenomenológica, em razão da natureza do objeto de estudo, bem como das perguntas que buscamos responder ao longo desta pesquisa, trabalhamos com a abordagem qualitativa de investigação, por ser essa a maneira mais viável de nos aproximar e entender os possíveis resultados apresentados durante e após a pesquisa. Seria impossível medir, tabelar, criar

estimativas numéricas para os sentimentos, sensações e impressões apresentadas pela criança com necessidades educacionais especiais sobre a convivência na escola regular.

4.4 Tipo de pesquisa: estudo de caso

Há muitos anos as diversas áreas do conhecimento, como Psicologia, Direito, Medicina, Sociologia, Serviço Social desenvolvem pesquisas por meio da abordagem do estudo de caso.

No âmbito educacional, o estudo de caso é bastante utilizado para ensaios descritivos de uma unidade, que pode ser uma instituição de ensino, um professor, um aluno, uma sala de aula. Essa abordagem é de grande relevância no campo da pesquisa, pois possibilita a aquisição de conhecimento de uma realidade definida e delimitada e por permitir que os resultados obtidos conduzam ao levantamento de hipóteses que serviram de suporte ou encaminhamento para outras pesquisas.

O estudo de caso caracteriza-se por possibilitar uma investigação profunda sobre um dado fenômeno e se fundamenta na idéia de que, quando se analisa um só fenômeno de determinado universo, existe a possibilidade da compreensão e melhor análise dele, ou ainda suscitar investigações posteriores.

Existe também o estudo de caso com abordagem etnográfica.

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limitação bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social (ANDRÉ, 1995, p. 31).

O que seria, todavia, uma pesquisa etnográfica e quais suas características? A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura de uma sociedade (ANDRÉ, 1995, p. 27). Consiste, portanto, na descrição de práticas, valores, crenças, significados, cultura de uma sociedade, grupo ou indivíduo.

É oportuno dizermos que, para os pesquisadores etnográficos o foco de interesse é a descrição da cultura de um grupo social. Já para os investigadores na área educacional, o

foco de interesse está no processo educativo. A existência dessa diferença de enfoque faz com que muitas pesquisas no âmbito educacional não necessitem ou utilizem certos requisitos da etnografia. O que ocorre é uma adaptação da etnografia à educação. Por isso é comum ouvirmos alguns pesquisadores da educação dizerem que desenvolvem pesquisas do tipo etnográfico.

Na educação, uma pesquisa é considerada do tipo etnográfico, quando faz uso de técnicas como observação, entrevista e análise de documento, como procedimentos metodológicos, que visam a desvendar e analisar um dado fenômeno.

Como era intenção deste trabalho analisar as características do ambiente da Escola Regular que contribuem positivamente para o acolhimento e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar, elegemos como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, pois os procedimentos metodológicos utilizados nesta abordagem possibilitaram maior aproximação do objeto de estudo, bem como se constituíram o caminho mais fácil para chegarmos às respostas inicialmente formuladas, quando no início da elaboração do projeto que deu origem a essa pesquisa.

4.5 Local da investigação: a instituição escolar

Atualmente a cidade de Fortaleza está, do ponto de vista administrativo, dividida em seis secretarias executivas regionais (SER). Cada SER é composta por um número específico de bairros, os quais ficam sob sua administração. Podemos observar esta divisão no mapa em anexo.

Em cada bairro, há certo número de escolas que, juntas, formam a rede de ensino municipal. Dentre essas escolas, há 56 com alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.

Conforme atesta documento da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social, datado de 18 de janeiro de 2006, existem 469 alunos especiais matriculados no Ensino Fundamental (ver documento no Anexo nº. 1). Esses alunos foram identificados a partir da matrícula como pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão); surdez ou déficits auditivos; comprometimentos físicos; déficit mental; deficiências múltiplas; altas habilidades; condutas típicas; deficiência acentuada de aprendizagem.

De acordo com os dados da Célula de Desenvolvimento de Informações e Estatísticas do Município, dos 469 alunos com necessidades educacionais especiais, 118 apresentam deficiência mental e estão matriculados. (Ver relação dos nomes das escolas com alunos que apresentam deficiência mental no Anexo nº 2).

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino da Cidade de Fortaleza, que possuem em seu quadro discente alunos com necessidades educacionais especiais. Na escolha das escolas que se tornaram *lócus* da investigação, os critérios estabelecidos foram inicialmente os mesmos da escolha dos sujeitos, ou seja, foi constatado que havia alunos com necessidades educacionais que contemplavam os critérios estabelecidos para se integrarem como sujeitos da pesquisa. Nessas escolas, foram desenvolvidos os estudos. Portanto, a escolha das escolas subordinou-se aos critérios de escolha dos sujeitos. Esclarecemos que os critérios para escolha das escolas e dos sujeitos da pesquisa serão apresentados posteriormente.

4.5.1 A busca das escolas

De posse da lista fornecida pela SEDAS (Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social) do Município de Fortaleza, contendo a relação dos nomes das escolas municipais de Ensino Fundamental que continham alunos com necessidades educacionais especiais, demos início à busca das escolas que atendessem aos critérios estabelecidos para eleição dos sujeitos que iriam participar do estudo.

Inicialmente, procuramos obter o número do telefone de algumas escolas via serviço de telefonia denominado “auxílio à lista”, número 102, da prestadora de serviços TELEMAR, pois nem todas continham número registrado na relação fornecida pela SEDAS. Tomávamos aleatoriamente, uma escola e ligávamos. Mantínhamos contato por telefone com alguém da escola, fazíamos uma apresentação, dizíamos o motivo do telefonema e perguntávamos se naquela escola havia crianças com necessidades educacionais especiais. Caso a resposta fosse positiva, era então agendada uma visita à escola. Vale ressaltar que algumas escolas, com as quais foi mantido contato por telefone, não tinham em seu quadro discente alunos com deficiência, embora nos dados da SEDAS contivessem.

Localizadas as escolas-alvo da pesquisa, as visitas eram realizadas. Sempre éramos bem recebidos, entretanto nos deparávamos com situações algumas vezes contraditórias, pois o número de alunos indicado pela SEDAS não correspondia ao número existente de alunos com deficiência nas escolas. Ora havia alunos a mais, ora a menos. As justificativas das escolas quanto ao número menor de alunos eram de que alguns saíram da escola por motivos particulares não explicitados. Quando o número de alunos era maior, a justificativa era de que eles haviam ingressado na escola recentemente.

Essas visitas às escolas permitiram que verificássemos se havia ali crianças com necessidades educacionais especiais e se elas contemplariam os critérios de escolha dos alunos para participarem da pesquisa.

Muitas foram as escolas percorridas e infelizmente, nem todas atenderam aos critérios formulados. Localizamos, porém, quatro escolas que, *apriori* pareciam servir ao desenvolvimento da pesquisa. Foram realizadas visitas a cada uma delas e verificadas as condições favoráveis ao trabalho. Dessas quatro, apenas três foram escolhidas porque atendiam plenamente aos critérios estabelecidos para realização do estudo.

Foi assim que se deu a escolha das escolas e, por conseguinte, a tomada dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.6 Espaços do trabalho de campo

A escola constitui espaço privilegiado para difusão do conhecimento e um campo social, onde são estabelecidas, mediante atividades pedagógicas, relações de amizade, confiança, trocas de experiências que favorecem os aspectos sócio-afetivos, psicomotores e cognitivos do educando. Essa dinâmica escolar acontece em vários contextos, como nas **salas de aula, no pátio, biblioteca, laboratórios**, quando dispõem.

Os espaços ora citados foram os escolhidos para a realização desta pesquisa, pois neles tivemos a oportunidade de observar diferentes interações dos alunos, professores e demais profissionais da escola, de modo que favoreceram informações sobre como se relacionam os alunos com necessidades educacionais especiais com os ditos normais nos diferentes espaços da instituição escolar.

Detalharemos agora o que foi proposto a ser observado quando no início dessa pesquisa e, antecipadamente, informamos ter sido possível verificar, *in lócus* os itens listados para observações nas escolas.

O que observamos nas salas de aula

- As atividades desenvolvidas durante as diferentes disciplinas, a fim de verificar as interações dos alunos com necessidades educacionais especiais com os professores e demais colegas.

- Como se comportavam os alunos sujeitos da pesquisa no momento em que eram chamados a participar de atividades programadas, bem como suas solicitações à participação dos outros nas suas tarefas ou brincadeiras.

- Como expressavam suas idéias e pensamentos, se de forma espontânea e apaziguada ao se comunicar com os professores, alunos e funcionários da escola e funcionários.

- Se demonstravam envolvimento ao realizar as atividades programadas e trabalhadas em sala.

- Se eles reivindicavam um espaço de participação.

O que observamos no pátio

- O envolvimento do aluno nas diversas atividades propostas ou livres, já que o pátio constitui espaço onde a criança pode pensar e desenvolver livremente várias brincadeiras. Na verdade, as crianças parecem agir de modo mais espontâneo. Neste momento, pretendíamos observar como brincava, como se relacionava o aluno com deficiência com os demais colegas, em quais atividades participava e demonstrava satisfação ao participar.

O que observamos nos laboratórios:

Nos laboratórios de duas escolas das três escolhidas, podemos notar:

- As interações dos alunos com necessidades educacionais especiais com os professores e demais colegas num ambiente diferente do espaço de sala de aula.

- Como se comportavam os alunos sujeitos da pesquisa no momento em que eram chamados a participar de atividades programadas, bem como suas solicitações à participação dos outros nas suas tarefas ou brincadeiras.

- Como expressavam suas idéias e pensamentos, se de forma espontânea e apaziguada ao se comunicar com os professores, alunos e funcionários da escola.

- Se demonstravam envolvimento ao realizar as atividades programadas e trabalhadas em sala.

- Se eles reivindicavam um espaço de participação durante as atividades.

É importante esclarecermos que ambos os laboratórios eram de informática e que funcionavam com um número considerável de computadores, uma vez que, para cada computador, ficavam apenas duas crianças trabalhando, sendo raras as vezes em que três crianças ocupavam a mesma máquina.

4.7 Critérios de escolha dos sujeitos

Constituíram-se sujeitos dessa pesquisa os alunos:

1°. que se encontravam preferencialmente no 3° e/ou 4° ano do ensino fundamental;

2°. que estavam freqüentando o ensino regular, no mínimo, há dois anos;

3°. com freqüência às atividades escolares;

4°. que não possuíam limitações na fala, que chegasse a dificultar a expressão e a compreensão de suas idéias;

5°. que manifestavam satisfação em estudar na Escola Regular.

4.7.1 Escolha dos Sujeitos

Dentre as quatro escolas selecionadas, tomamos cinco alunos que atendiam aos critérios estabelecidos para realização do trabalho de campo. Apenas o 5° e último critério estabelecido, entretanto, só fora verificado quando foi aplicado um dos procedimentos da coleta de dados. Os demais critérios foram contemplados após algumas visitas às escolas e conversas informais com os gestores e professores acerca da freqüência e tempo de permanência dos alunos, até então, pré-sujeitos da pesquisa.

4.8 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos utilizados foram: observações nos locais já descritos, aplicação de entrevistas individuais semi-estruturadas com os alunos, professores e pais participantes da pesquisa e o registro de fotografias dos respectivos alunos e professores. Informamos que, para viabilizar este estudo, cadastramos a pesquisa no Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e tivemos, ainda, que submetê-la ao Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará para aprovação e desenvolvimento do trabalho de campo.

Para aprovação no Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, foram entregues: documento de encaminhamento do Projeto de Pesquisa à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (ver em Anexo nº 3), uma cópia resumida do Projeto de Pesquisa contendo a apresentação, área do conhecimento a ser desenvolvido o projeto, nome do grupo de pesquisa onde se originou a pesquisa, introdução ao objeto de investigação, os objetivos gerais e específicos, metodologia proposta para execução do trabalho, local de realização, procedimentos para coleta de dados, roteiro das entrevistas a serem aplicadas junto aos pais, alunos e professores, escolha dos sujeitos, formas de registros, infra-estrutura disponível para o projeto, cronograma de realização, as fontes bibliográficas básicas e o documento de cadastro no Conselho Nacional de Saúde/Comissão de Ética em Pesquisa - CONEP (ver Anexo nº 4). O cadastro se fez necessário pelo fato de a investigação envolver seres humanos, crianças menores de 18 anos e também por essas serem pessoas com deficiência.

Junto ao Projeto, também foram entregues os modelos de cartas que seriam entregues aos pais (ver Anexo nº 5) pedindo a colaboração destes no desenvolvimento do trabalho e solicitando autorização para entrevistar, observar, fotografar e possivelmente filmar o seu (sua) filho (a), alunos participantes da pesquisa, e também das professoras dos referidos alunos, cedendo uma entrevista (ver Anexo nº 6). Foram entregues, ainda, declarações dos gestores das escolas escolhidas, autorizando a realização da pesquisa nos respectivos estabelecimentos e uma declaração da pesquisadora responsabilizando-se por todos os trabalhos desenvolvidos na realização do trabalho de investigação.

Diante da aprovação do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, demos início ao trabalho de campo. Começamos pelas observações, que aconteceram durante

os meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2006. Diariamente as escolas eram visitadas, normalmente em turnos integrais ou parciais. Informamos que esse período de observação aconteceu logo após o término da greve dos professores do Município, ou seja, a dinâmica escolar estava sendo restabelecida depois de alguns meses de paralisação do corpo docente das escolas. Pairava no ar certo desconforto no ambiente escolar, que era fruto, quem sabe, do tempo de paralisação das aulas.

Após algumas observações, foram surgindo os primeiros contatos com os alunos, possíveis sujeitos da pesquisa. Criou-se inicialmente um laço de amizade que possibilitou, sem nenhuma dificuldade, o caminhar para as entrevistas individualizadas.

Antes de entrevistar os alunos, os pais foram convidados a irem à escola para tomar conhecimento da pesquisa que envolvia diretamente seus filhos. A própria gestão da escola ou professoras das salas de apoio cuidavam de comunicar aos pais acerca da pesquisa e de marcar um encontro conosco na própria escola. Outras vezes éramos autorizados a ligar para os pais, agendando um horário para um encontro inicial. Ao manter contato com os pais, explicávamos detalhadamente do que se tratava a pesquisa, como ocorreria, informávamos dos objetivos, procedimentos que seriam desenvolvidos e possíveis riscos que poderiam acontecer ao longo do trabalho, como, por exemplo, o (a) aluno (a) desistir de participar. Esclarecíamos que isso não acarretaria nenhum dano para os participantes. Na ocasião, os pais também eram convidados a participar da pesquisa cedendo uma entrevista em outro momento e local a combinar. O mesmo procedimento acontecera com as professoras participantes da pesquisa.

4.8.1 Entrevista com os alunos com necessidades educacionais especiais

Os alunos eram convidados a saírem de sala para conceder a entrevista. Como forma de deixá-los à vontade, antes era entregue a eles o gravador com o qual brincavam de gravar a voz deles, cantavam e depois pediam para ouvir a própria voz. Depois era mostrado e lido para eles o roteiro da entrevista. Assim criava-se um clima descontraído para realização das entrevistas. As mesmas aconteceram em uma sala de aula comum da escola ou num espaço reservado, como na sala dos professores.

As perguntas foram as seguintes:

1. Você gosta da sua escola? Por quê?
2. O que você mais gosta na sua escola?
3. Você tem amigos na escola? Quem são eles (as)?
4. Você gosta da sua professora?
5. Você participa das atividades na sala de aula?
6. Na sala de aula, qual a atividade que a sua professora faz que você mais gosta?
7. Fora da sala de aula, qual (is) atividade (s) você gosta de participar?

Respondidas essas questões, verificávamos se o aluno estava se sentindo bem no espaço escolar, se demonstrava entusiasmo ao ir para a escola. Caso respondesse que sim, demonstrasse satisfação ao estar e permanecer na escola, esse seria escolhido para participar das demais etapas da pesquisa, o que culminava por atender o último critério estabelecido para escolha dos sujeitos. Como foi dito anteriormente, quatro escolas foram escolhidas, inicialmente. Dessas quatro, dois alunos pertenciam a uma mesma escola e os demais (três) se encontravam cada um em um estabelecimento diferente. Dos alunos entrevistados, apenas um não se integrou ao grupo de sujeitos, pois sua expressão verbal dificultava muito a compreensão de suas idéias, o que não atendia um dos critérios estabelecidos para fazer parte da pesquisa. Infelizmente somente no momento da entrevista foi possível verificar sua dificuldade ao se comunicar.

Após entrevistar os alunos com necessidades educacionais especiais, realizávamos a entrevista com seus pais e professoras. Estas entrevistas visaram a obter junto a pais e professoras informações que indicassem como seus filhos e alunos com necessidades educacionais especiais estavam vivenciando o espaço escolar. Eles, como já exprimimos, eram convidados a participarem da pesquisa cedendo uma entrevista, cujo local e dia seriam combinados posteriormente.

Todas as entrevistas ocorreram nas escolas, de modo a favorecer os entrevistados quanto ao deslocamento e conveniências. É relevante dizermos que algumas entrevistas foram dificultadas pela dinâmica escolar, pois, como ocorriam no espaço da escola e nos momentos de aulas, o barulho externo feito pelos alunos chegou a dificultar um pouco a compreensão de algumas falas dos entrevistados, sem falar na falta de tempo das professoras que não podiam se ausentar por muito tempo da sala de aula. Não chegou, porém, a prejudicar nem invalidar

os trabalhos desenvolvidos. Todas as entrevistas foram transcritas por nós, sem perda de informações e relatos considerados relevantes.

As perguntas lançadas na entrevista para os pais e professoras foram as seguintes:

Pais

1. Como é a vinda dele (a) para a escola? Ele (a) demonstra entusiasmo para vir a escola? Gosta de vir?
2. Como foi a adaptação dele (a) na escola?
3. Ele (a) fala da escola? O que ele (a) fala sobre a escola?
4. Quais as atividades que ele (a) mais gosta?

Professoras

1. Você percebe se seu (sua) aluno (a) com necessidades educacionais especiais está satisfeito (a) na escola? O que justifica sua resposta?
2. Como se dá a interação dele (a) com os colegas da escola?
3. Você acha que ele (a) gosta de estar nessa sala? Por quê?
4. Como ele (a) se relaciona com os colegas de sala de aula?
5. Ele (a) participa das atividades de sala de aula? Como ocorre essa participação?
6. A presença desse (a) aluno (a) na classe exige que você altere sua forma de ensinar?
7. E você, gostaria de continuar ensinando nessa sala ou gostaria de mudar de sala? Por quê?

4.8.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Dos cinco alunos com necessidades educacionais especiais entrevistados, somente um deles não pode ser escolhido, pois, ao dar a entrevista, expressou-se de modo que sua fala se tornou de compreensão difícil.

A pesquisa, portanto, contou com a participação de quatro sujeitos, sendo três com deficiência mental e um com deficiência física (pessoa que faz uso de cadeira de rodas). Dois deles, alunos de uma mesma escola no mesmo turno, no caso, um com deficiência mental e o

outro com deficiência física, e os outros dois cada qual em uma escola no turno da tarde. No tópico de número 4.10, discorreremos de modo resumido acerca das duas deficiências citadas.

4.9 Formas de Registro

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas as formas de registro diário de campo e gravações. Empregamos como material, no transcorrer da pesquisa máquina fotográfica, diário de campo e gravador.

O diário de campo permitiu o registro de algumas situações consideradas relevantes. Os registros foram feitos de modo a não causar constrangimento aos participantes da pesquisa, bem como aos demais que se encontravam no mesmo ambiente. As anotações permitiram uma análise mais aprofundada da realidade observada.

Quanto às gravações, podemos dizer que fomos muito felizes ao lançarmos mão dessa forma de coleta de dados, pois não houve resistência por parte de nenhum entrevistado. Pelo contrário, todos se colocaram à disposição, o que facilitou a comunicação das idéias. Os alunos sujeitos da pesquisa se divertiram nos momentos antecedentes às entrevistas, pois gravavam e ouviam várias vezes as suas próprias vozes, cantavam e riam constantemente.

Após cada entrevista, todos os participantes eram convidados a ouvir alguns trechos da gravação. A fita era ouvida na íntegra pelos alunos sujeitos da pesquisa. Tornava-se um momento de alegria e descontração para eles.

Contamos, ainda, como forma de registro, com o recurso fotográfico. Foram registradas 129 fotos. Essas fotografias foram tiradas nos diversos espaços das escolas onde ocorrera a pesquisa. Os registros fotográficos foram, em sua maioria, feitos por nós. Entretanto, como técnica de coleta de dados, em alguns momentos, os alunos sujeitos da pesquisa foram solicitados para fotografarem o espaço escolar. A máquina digital era entregue a eles e, a partir de então, eles fotografavam o que lhes chamava a atenção ou era do interesse deles. Não foi preciso dizer o que eles deveriam fotografar. Todos fotografaram os seus melhores amigos e algumas vezes as suas professoras.

Informamos que a técnica de ceder aos alunos a câmara fotográfica para que fotografassem o que lhes era de seu interesse foi inspirada na Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, intitulada: *Concepções de crianças*

“normais” acerca dos colegas com deficiência e as implicações na constituição do grupo de classe, defendida em 2002 em Fortaleza por Cláudia Valéria Furtado de Oliveira Araújo.

Todos esses recursos utilizados nesta investigação possibilitaram uma análise mais detalhada da realidade pesquisada, pois viabilizaram maior reflexão das informações adquiridas.

4.10 Caracterização das deficiências dos alunos sujeitos da pesquisa

4.10.1 Quem é a pessoa com deficiência mental

As deficiências não são fenômenos dos nossos dias. Sempre existiram e existirão (CARVALHO, 1997, p. 13).

Conforme havíamos adiantado no tópico que trata da apresentação dos sujeitos da pesquisa (4.8.2), nos reportaremos agora à deficiência mental e à deficiência física, com o intuito de conhecer melhor quem são cientificamente nossos alunos com necessidades educacionais especiais que fizeram parte deste trabalho.

Em 1992, a Associação América de Retardo Mental - AAMR propôs a definição de deficiência mental que passou a ser aceita e divulgada internacionalmente e a fazer parte dos documentos oficiais no Brasil (CARVALHO, 1997, p. 27).

De acordo com a Política de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto de 1994, deficiência mental é definida como

“[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho” (CARVALHO, 1997, p. 27).

A deficiência caracteriza-se, então, por um desajuste social, nas atividades diárias e escolares, apresentando um quadro de lentidão do desenvolvimento cognitivo e na incapacidade de aquisição das funções superiores mentais.

Historicamente, as pessoas com deficiência sempre tiveram dificuldades para serem aceitas em sociedade. Relatos acerca da vida dessas pessoas evidenciam obstáculos e limitações no trato com esses indivíduos. Na verdade, nossa sociedade nunca soube lidar com as diferenças. O considerado diferente sempre foi repudiado, relegado e excluído. O extrato seguinte evidencia essa afirmação.

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (CARVALHO, 1997, p. 14).

Por ignorância cultural, as pessoas ditas normais imaginavam que os deficientes eram perigosos, malvados, amaldiçoados, possuidores de demônios e, por conseguinte, não mereciam respeito nem conviver em sociedade junto com os demais membros. Durante muito tempo, o homem permaneceu com uma visão distorcida do que é ser uma pessoa com deficiência, afastando-os e excluindo-os de seus direitos como cidadãos e seres pertencentes a uma sociedade.

A história dessas pessoas continua, e hoje percebemos que algumas mudanças relativas à forma de concebê-las ocorreram desde a Idade Antiga. Estamos nos referindo ao recente, o movimento em prol da participação dessas pessoas em algumas atividades sociais. Tomemos, por exemplo, a inserção delas no mercado de trabalho, bem como a proposta de incluí-las no sistema regular de ensino. Aos poucos a sociedade parece lançar uma visão diferenciada sobre as pessoas com deficiência, seja física, mental ou sensorial. Um olhar não tão pejorativo se comparado com épocas passadas, quando esses indivíduos eram sacrificados, aniquilados e relegados à própria sorte. Entretanto a concepção assistencialista, ainda perdura, pois é comum nos depararmos com a opinião de certas pessoas, segundo as quais os indivíduos com deficiência necessitam de ajuda e de caridade para sobreviverem. Imperam os sentimentos de piedade e guarda, que se transformam muitas vezes em exclusões e situações de extremas limitações expostas a essas pessoas. É como se elas não tivessem nenhuma habilidade ou as mínimas condições de participar da dinâmica de vida social. Tendem a se ampliar suas limitações e a minar as suas potencialidades.

Em se tratando de aprendizagem escolar, graças aos estudos empreendidos nas décadas de 1920 e 1930 por Vygotsky, sabemos que o desenvolvimento da criança com

deficiência mental é semelhante ao da criança dita normal. Para Vygotsky as crianças com deficiência mental têm dificuldades para fazer uso de elementos culturais, o que repercute num déficit do desenvolvimento cultural. Essa não-habilidade, entretanto, ao lidar com as elaborações culturais, não as impede de aprender, apenas tem-se que respeitar seu ritmo e características individuais de desenvolvimento.

A teoria vygoskyana argumenta que o convívio social, bem como as inserções culturais, influenciam consideravelmente no desenvolvimento do sujeito. Portanto, se as pessoas com deficiência forem estimuladas socialmente e chamadas a participar das atividades sociais, terão a oportunidade de aprender de acordo com seu ritmo e desenvolvimento.

Como se pode perceber, o conceito de deficiência e a forma de se reportar à pessoa com deficiência foram reformulados. Do idiota, imbecil, retardado, ao excepcional, maneira como eram denominados os deficientes, fora substituída ao longo da história da humanidade, até chegar-se à denominação hoje empregada: pessoa com necessidades especiais. Aos poucos, os movimentos empreendidos em busca da garantia e efetivação dos direitos humanos conseguem sensibilizar e desenvolver ações no âmbito social o que muito contribui para uma visão mais positiva e favorável das pessoas com deficiência.

4.10.2 Quem é a pessoa com deficiência física

Assim como a pessoa com deficiência mental, o deficiente físico também possui uma história marcada por maus-tratos, desprezo e repulsa por parte da sociedade. Historicamente, é considerado um indivíduo desviante, pois sua diferença física foge, rompe e viola o padrão físico estabelecido dos seres humanos considerados normais. O deficiente físico viola a própria natureza do que é considerado perfeito.

Vivemos em uma época em que a aparência física e a estética são exaltadas constantemente. Convivemos diariamente com a ditadura da beleza, em que o belo, o bonito, o perfeito e a destreza são condições básicas exigidas ao homem para que ele participe efetivamente da vida social. Aqueles que não possuem esses atributos são excluídos e afastados de vários momentos da dinâmica social. Podemos dizer que existe em nossos dias

uma seleção social de quem pode e deve fazer parte da sociedade. Antigamente prevalecia a seleção natural física. Segundo Rosana Glat (1995),

“[...] desde que os primeiros homens surgiram na face da Terra, tem persistido o processo que Darwin denominou de seleção natural - sobrevivência do mais dotado - em que apenas os mais fortes e mais capazes de lidar eficientemente com o meio sobrevivem enquanto que os mais fracos, menos dotados e menos eficientes (ou seja, os deficientes) perecem”.

Com o passar dos tempos, entretanto, não só o vigor físico passou a ser cobrado do homem para que ele se fizesse presente no convívio cotidiano da sociedade. Em razão do progresso e do desenvolvimento da civilização em vários segmentos, o homem precisa, atualmente, dominar técnicas, ter conhecimentos diversos, reunir condições básicas para lidar efetiva e independentemente com o meio ambiente.

Os deficientes físicos são historicamente tratados de modo estigmatizante. São a eles atribuídos estigmas que os acompanham durante toda a vida. Os estigmas constituem sentimentos e atitudes negativas das pessoas com deficiência.

Goffman (1988, p. 11) afirma que

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo **estigma** para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, os dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele: o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal.

Conforme podemos constatar na expressão de Goffman, o sentido de estigma está relacionado a coisas negativas, desgraças e sentimentos de negação. Sendo assim, as pessoas com deficiência física sofrem com essa forma de tratamento dispensado a elas, pois, se antes eram aniquiladas por maus tratos físicos que as levavam até a morte, hoje perecem não mais como antigamente, mas de outras formas: quando são excluídas do convívio social, quando

lhes são tirados ou ocultados os seus direitos e deveres, quando não são tratadas como cidadãos.

Muitos dos deficientes são desdenhados em razão do seu aspecto físico. Há diferenças que se tornam notórias demais, ao ponto de causarem estranhamento e repulsa aos olhos de quem as vê. Na verdade, depende muito da maneira como percebemos as diferenças. Algumas podem passar por nós como despercebidas, outras nos chamam a atenção. Vivemos, entretanto, em um mundo em que as diferenças existem há muitos anos, mas como afirma Omote (1994, p. 65) “*as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas, bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas despertando, por vezes, temor e desconfianças*”.

Portanto, podemos assinalar que a maneira como a deficiência é percebida depende do olhar de quem observa, de sua concepção de deficiência e de pessoa com deficiência. Mas, afinal, o que significa deficiência física?

Bezerra (2002, p. 144) define a *deficiência física como sendo uma desvantagem, resultante de um comprometimento ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho motor de determinada pessoa.*

Para Maciel (1998 apud BEZERRA, 2002, p.144) *a deficiência física implica falha nas funções motoras. Na maioria das vezes, a inteligência fica preservada, com exceção dos casos em que as células da área da inteligência são atingidas no cérebro.*

Em virtude de suas possíveis limitações, a pessoa com deficiência física muitas vezes é vista como incapaz de realizar algumas atividades. É atribuída a ela o estado de incapacidade geral, pois suas potencialidades são ocultadas e suprimidas. Um indivíduo pode ter uma deficiência em um dos olhos, em um dos braços, em uma das pernas, porém, ele é quase sempre percebido como sendo totalmente deficiente, exaltando-se desse modo a única parte lesionada ou considerada diferente de seu corpo em detrimento das demais não lesionadas.

Os deficientes físicos denominados “cadeirantes”, ou pessoas que necessitam de cadeiras de rodas para se locomoverem, enfrentam diversas dificuldades cotidianamente, pois não temos estruturas projetadas para atender as necessidades dessas pessoas. De modo geral, as cidades brasileiras não foram projetadas pensando na existência e, por conseguinte, no deslocamento de tais pessoas. As barreiras arquitetônicas dificultam visivelmente o acesso delas a diversos espaços sociais, pois faltam rampas, elevadores nos transportes coletivos, serviço telefônico adequado à altura das pessoas que fazem uso de cadeira de rodas; as nossas

escolas não possuem rampas etc., dentre outros elementos que deveriam existir para favorecer a vida dessas pessoas.

Já é possível percebermos, entretanto, algumas mudanças relativas à acessibilidade dos usuários de cadeira de rodas em alguns espaços públicos em nossa cidade. Em Fortaleza, existem alguns ônibus do transporte coletivo que possuem elevadores; temos universidades que já contam com rampas em diversos espaços, garantindo assim o ingresso do aluno com deficiência física às salas de aula e demais locais da instituição universitária e, em algumas praças da cidade verificamos telefones públicos adequados à estatura dessas pessoas. Apesar de terem sido poucas as mudanças ocorridas na sociedade, que beneficiam as pessoas com deficiência física, constatamos, mesmo que lentamente, algumas ações que visam a favorecê-las. Aos poucos, elas vão adquirindo espaço em um mundo marcado pelo preconceito e a descrença.

Feitas essas considerações sobre as pessoas com deficiências, ressaltamos que os alunos com deficiência mental e deficiência física que participaram dessa pesquisa fazem parte de uma sociedade, ainda que preconceituosa, que hoje, supostamente vê neles seres capazes de superar suas limitações. Outro aspecto importante que ressoa hoje em nossa sociedade é o de que os alunos com deficiência acreditam que são capazes de se fazerem presentes nos diversos espaços e situações em que os ditos normais se encontram. A prova disso é a constatável matrícula deles na escola regular, a verificável presença nos dados de matrículas das escolas públicas de nosso país. No caso de nossos sujeitos de pesquisa, são alunos que não só lutam implicitamente ou explicitamente, às vezes sem se darem conta, pelo respeito às diferenças, bem como pelo direito de tê-las. Estão assim, construindo uma nova história de vida e ao mesmo tempo atuando como personagens principais.



Tenho. É a Fátima, a Mirtes e outros amigos.
(Anita, 13 anos, aluna da 3ª série diagnosticada com deficiência mental)

5 “QUANDO A LUZ DOS OLHOS MEUS E A LUZ DOS OLHOS TEUS RESOLVEM SE ENCONTRAR”: O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR

5.1 Momentos, *flash* de uma convivência: alunos com necessidades educacionais especiais e alunos ditos normais

A diferença é o conceito que se impõe para que a sociedade possa defender a idéia de uma escola para todos (TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA).

No transcorrer do trabalho de campo, tivemos a oportunidade de visualizar e admirar momentos de plena harmonia entre os alunos ditos normais e aqueles com necessidades educacionais especiais. Faziam-se presentes no ambiente escolar, olhares afetuosos, gestos cuidadosos, amizades aparentemente seladas. Em uma dessas ocasiões, fotografamos o que os olhos nos faziam contemplar de modo admirável.



FOTO (01): Atividade recreativa

Em meio às atividades físicas, observamos movimentos de cuidado e zelo, dentre outros, com uma aluna sujeito de nossa pesquisa. O fato de fazer uso de cadeira de rodas não fez com que a aluna deixasse de participar das atividades. Foi acolhida de espontaneamente por todos aqueles que estavam inseridos no jogo de bola na quadra de esportes. Essa situação nos fez pensar o que faria as crianças ditas normais se aproximarem dessa aluna especial de modo tão espontâneo e afetuoso.

Araújo (2002, p. 77), em sua pesquisa sobre concepções de crianças ditas normais acerca dos colegas com deficiência e as implicações na constituição do grupo de classe, relata que durante sua investigação fora observado que

Alguns atributos percebidos nas crianças com deficiência pareciam favorecer as aproximações (campo para as identificações) entre elas e os colegas “normais”, tais como: comportamento calmo, interesses comuns (desenhos animados, brincadeiras), habilidades específicas (como agilidade no raciocínio matemático, ou uma habilidade com a bola).

Talvez na cena apresentada o motivo inicial para que as crianças ditas normais se aproximassem da criança que faz uso da cadeira de rodas tenha sido a vontade de querer conduzi-la em virtude de sua dificuldade de locomoção. Aachamos, no entanto, que outros motivos podem estar por trás dessa atitude acolhedora. Acreditamos, assim como Araújo, que alguns atributos levam as crianças ditas normais a quererem se aproximar das crianças com deficiência. Amizade, carinho e solidariedade é o que pensamos poder justificar a maneira como as crianças brincam na quadra com a aluna com deficiência.

A foto (01) nos remete a várias reflexões. Uma delas é a de que os alunos ditos normais também se beneficiam da convivência com os alunos com deficiência, pois desenvolvem atitudes de solidariedade, companheirismo e atenção. Podemos perceber que todos estão envolvidos e incluídos na brincadeira programada pela escola, afinal o ambiente escolar é um espaço de inclusão de todos e não somente daqueles que se diferenciam dos outros por algumas características físicas ou comportamentais.

A inclusão abrange conceitos como respeito, tolerância, compreensão, apoio, senso de justiça, tornando-se dessa forma um valor social, algo necessário para a sociedade. Assim as diferenças no meio escolar representam verdadeiras oportunidades de aprendizado e de desmistificação de ideologias errôneas relativas à inclusão.

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual nos topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

A escola como espaço dinâmico, plural por natureza, possui um papel importantíssimo na difusão da relevância de se conviver com as diferenças, pois ela forma, educa, transforma seres humanos, possui funções importantíssimas na sociedade que vão muito além do repasse de conhecimentos. Para Silva (2002, p. 34), falar sobre a função da escola é:

“[...] falar do espaço educativo escolar enquanto veículo de construção e transmissão de um saber científico, universal, de uma cultura, de visões de mundo, de um ensino de boa qualidade [...]” .

Essa maneira de se conceber a função social da escola nos remete à leitura, nas entrelinhas, de que a escola também tem como função propiciar “*a formação integral da personalidade dos indivíduos enquanto sujeitos da história*” Saviani (1997 apud SILVA, 2002, p. 34). Deve, dentre suas várias funções, incentivar o convívio harmonioso entre todos os que fazem parte da rotina escolar.

Por ser uma instituição social, a escola deve atender a população de modo indiscriminado, sem fazer distinção entre alunos ditos normais e alunos com necessidades educacionais especiais, alunos de pele negra, alunos de pele branca, pobres ou ricos, inteligentes ou menos inteligentes.

Todos os alunos, sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar (MANTOAN, 2004, p. 85).

Em vários momentos da pesquisa, pudemos presenciar atitudes acolhedoras por parte dos alunos ditos normais aos especiais.



FOTO (02): Hora do Recreio

Na foto (02), observamos um pequeno *flash* de convivência. Tudo parece natural, o aluno com deficiência mental interage com os demais sem nenhuma dificuldade, sem tumulto ou desconforto. Alias, só em olhar a fotografia, não dá para identificarmos a qual aluno nos referimos como ser deficiente. Essa identificação não ocorre não somente porque ele tem uma deficiência que não lhe é aparente, mas sim porque ele se “mistura” aos demais sem comportamentos desviantes, bizarros ou que possam diferenciá-lo. Suas atitudes não influenciam em tratamentos diferenciados por parte dos outros alunos. A condição de aluno com necessidades educacionais especiais não impede que sua presença seja solicitada pelos colegas a participar dos diversos momentos vividos na escola.

Araújo (2002, p. 98) afirma existir duas condições para que as crianças com deficiência sejam aceitas pelas crianças “normais” (termo utilizado pela autora) numa mesma estrutura social: elas não devem ser sentidas como perigosas, tampouco como deformantes ou desvalorizantes. Isso nos remete à idéia de que, para ser aceito, o aluno com deficiência precisa ter características aceitáveis e manter um comportamento apaziguado no grupo de que faz parte.

Não podemos ignorar, porém, que a convivência em sociedade nem sempre é harmoniosa. As relações, quando estabelecidas, são passíveis de conflitos. O coletivo por natureza sempre se encontra em condição de desavenças, pois as pessoas são de naturezas

diferentes, comportam-se de modo diverso, pensam e agem diferentemente. Sendo assim, as relações estabelecidas entre os sujeitos são ao mesmo tempo harmoniosas e conflituosas.

Na escola não poderia ser diferente. Conflitos surgem e são solucionados e depois voltam a surgir. É esse dinamismo que faz com que o homem se desenvolva pessoalmente. De acordo com Vayer (1992 apud ARAÚJO, 2002, p. 79),

“[...] o conflito, qualquer que seja a forma de que se revista, também constitui um fator dinâmico, já que não há conflito sem solução, solução essa que conduz cada um dos protagonistas a reconhecer o outro e a reconhecer-se a si mesmo, portanto, a evoluir”.

A escola é um espaço de contradições por natureza, haja vista que se constitui de indivíduos com características diferentes, comportamentos e valores singulares. Como tal, precisa estar preparada para atender as necessidades individuais dos sujeitos que nela se encontram e principalmente ser promotora de relações fundamentadas na valorização das diferenças, na igualdade social e na boa convivência.

Durante a nossa pesquisa, presenciamos raras situações conflituosas entre os alunos ditos normais e os com deficiência e demais membros da escola. Talvez porque não ocorriam nos exatos momentos em que estávamos nas escolas, ou porque a incidência de situações de desavenças eram poucas. Recordamos, entretanto, de alguns desses momentos, dentre esses, o dia em que um de nossos alunos sujeitos da pesquisa “provocou” com palavras um colega de classe. Chamar o colega com palavras de baixo calão foi o suficiente para se olharem de modo “ameaçador”. A fisionomia de ambos mudou. Pareciam com raiva um do outro.

Diante da situação, ficamos sem entender o que havia produzido tal conflito, e o que levara o aluno com deficiência a proferir palavras desagradáveis ao colega de classe. Não percebemos o motivo da situação desagradável, porém a professora da turma logo interveio, fazendo com que os dois se explicassem e de imediato pedissem desculpas um ao outro. Depois, em poucos minutos, lá estavam os dois fazendo a tarefa de classe juntos, lado a lado, sentados e conversando como se nada houvesse ocorrido.

A situação de conflito relatada nos parece comum nas escolas de um modo geral. Araújo (2002) evidenciou em sua pesquisa alguns aspectos do convívio entre crianças com e sem deficiência na sala de aula e, entre elas, verificou que as relações, em todas as séries, estão permeadas por conflitos e queixas.

Sendo assim, acentuamos que a convivência entre sujeitos é por si passível de surpresas agradáveis ou desagradáveis, mas que graças a essa imprecisão dos resultados das relações e interações de sujeitos, é que as diferenças aparecem, são percebidas e muitas vezes reconhecidas como necessárias para a manutenção da vida social.

Esses são pequenos *flashes* mostrando que é possível uma boa interação entre os alunos ditos normais e os alunos com deficiência. É um breve relato que evidencia a ocorrência de momentos de inclusão no espaço escolar.

5.2 O bem-estar no espaço escolar

Segundo o *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999, p.287)), bem-estar significa “estado de perfeita satisfação física ou moral; conforto; bem-bom”.

A partir dessa definição, podemos concluir que, ao dizermos que uma pessoa se encontra num estado de bem-estar, significa que ela está vivenciando um momento de prazer em que seu corpo é o canalizador dessa sensação positiva e ao mesmo tempo o veículo de transmissão para o meio ambiente dessas sensações.

O corpo, como fonte de prazer e instrumento de expressão da mente, manifesta por meio de gestos, sentimentos de dor, prazer, felicidade, angústia, solidão, desprezo, alegria, tristeza, dentre outras sensações, as mais diversas experimentadas pelo homem. As expressões corporais retratam seu interior, ou seja, o estado de espírito da pessoa, entretanto, nem sempre fora atribuído ao corpo essa função reveladora do que o homem sente e/ou pensa.

Encontramos na Filosofia grega algumas concepções sobre o corpo que divergem da idéia de que o corpo é um prolongamento da mente humana. Filósofos como Platão (428-348 a. C), por exemplo, professavam uma concepção muito clássica do corpo, a qual convergia com a cultura tradicional da Grécia Antiga que considerava “*o corpo como o lugar transitório da existência no mundo de uma alma imortal* COSTE (1992 apud BEZERRA, 1998, p. 10). *Desta forma, atribuía ao corpo somente a função de acomodar, mesmo que de maneira passageira, no mundo real e concreto, uma alma imortal. O corpo era um objeto do homem.* (BEZERRA, 1998, p. 10)”.

Essa forma de se conceber o corpo ensejava a dicotomia entre corpo e alma. No século XVII, René Descartes estabelece “princípios fundamentais” a partir dos quais se acentuam a dicotomia: o corpo, “que é apenas uma coisa externa que não pensa” e a alma, substância pensante por excelência que “não participa de nada daquilo que pertence ao corpo” (LEVIN, 1995, p.22). A separação entre corpo e alma demarca o dualismo cartesiano entre essas duas unidades presentes no homem.

Com o passar dos tempos, várias concepções foram atribuídas ao corpo. Atualmente considera-se corpo e alma com sendo unidade indivisível do homem. O homem é o seu próprio corpo. Já não existe mais o pensamento do homem ter um corpo dissociado de sua parte psíquica, mental. O corpo é a fonte de todas as funções biológicas do ser humano e, como tal, expressa corporalmente suas sensações e emoções, sejam elas consideradas de prazer ou desprazer, positivas ou negativas.

No espaço escolar é comum vermos crianças expressarem suas sensações pelos movimentos. Quando estão contentes, sorriem, quando estão tristes, choram ou ficam melancólicas, quando estão surpresas, expressam olhar de admiração, quando estão em um lugar em que se sentem bem, demonstram por gestos e, conseqüentemente, querem permanecer nele. Conclusivamente, podemos afirmar que o corpo fala. *Pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros. E eles têm muitas coisas a dizer para você. Também nosso corpo é antes de tudo um centro de informações para nós mesmos.* (WEIL; TOMPAKOW, 1996, p. 7).

Foi a partir das falas dos alunos com necessidades educacionais especiais e da concepção de que o corpo fala que buscamos verificar nos sujeitos da pesquisa se eles estavam se sentindo bem no espaço escolar e por que permaneciam nele. Buscamos captar em suas expressões corporais seus sentimentos relativos à escola e referentes à sua inserção na escola regular.



*Em todo “brincar” a participação é do corpo e da alma.
(Ângela Cristina Munhoz Maluf, 2003).*

6 BRINCAR, CORRER, PULAR, SORRIR E SER FELIZ: O LÚDICO COMO ATRATIVO ESCOLAR

Gosto. Por causa que o espaço é grande, tem brincadeiras, tem merenda. É essas coisas.

(Resposta dada por Anita - aluna da 3ª série, diagnosticada com deficiência mental, quando perguntada se ela gosta de sua escola).

Na vivência do trabalho de campo, pudemos constatar a presença do lúdico como elemento presente cotidianamente em todas as escolas nas quais a pesquisa foi desenvolvida. Os momentos lúdicos não só faziam parte de uma rotina, mas também davam um colorido todo especial ao ambiente escolar, desritmando, quem sabe, a idéia de que a instituição escolar é um espaço exclusivo de um ensino formal, sistematizado, local onde se aprende a ler e a escrever com rigor, de forma a não deixar espaço para as brincadeiras.

É comum nas escolas de Educação Infantil, nos depararmos com a prática lúdica sendo trabalhada como recurso didático. Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos ganham visibilidade como atividades pedagógicas que propiciam às crianças aquisições importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

Mediante as atividades lúdicas, a criança se prepara para a vida, assimila a cultura do meio em que vive, integra-se a ele, adapta-se às diversas situações impostas pelo mundo, desenvolve o senso de competitividade, cooperação para com os seus pares e adquire maneiras habilidosas para conviver em sociedade.

Além de todos esses benefícios o lúdico oferece, ainda, prazer e diversão, lança desafios, provoca a criatividade e instiga o pensamento criativo. De acordo com Nicolau (1994, p. 78),

Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e desenvolvimento. E, o fundamental, a criança vai se socializando.

O lúdico é considerado um elemento cultural que passa de gerações a gerações e talvez por isso está presente em diversos momentos da vida do homem. Sendo assim, as brincadeiras, os brinquedos, os jogos constituem instrumentos repassados de cultura

Olhar para o brinqueado é se confrontar com o que se é ou, ao menos, com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinqueado é um objeto que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança (BROUGÈRE, 1992 apud ROCHA, S., 2005, p. 59).

Durante a pesquisa, pudemos verificar o papel do lúdico como elemento de socialização e envolvimento entre as crianças com necessidades educacionais especiais e as ditas normais. Para ilustrar esse depoimento, registramos no dia 20 de setembro de 2006, em uma das escolas-alvo de nossa pesquisa, um momento de interação entre alguns alunos da escola.

Os alunos estavam no pátio da escola brincando livremente sem se preocuparem com regras, normas ou atividades estabelecidas pela escola. Percebemos que a brincadeira flui espontaneamente, de modo a envolver a todos. A aluna com deficiência brinca de correr junto com os demais colegas, de modo a evidenciar sua aceitação e acolhimento pelo grupo de alunos da escola (ver foto 03).

Ao observarmos a foto (03), podemos imaginar que há uma dança embalando em um mesmo ritmo os corpos das crianças no pátio; existe harmonia pairando no ar e isso repercute na satisfação que demonstram sentir no momento. No pátio, em geral, os alunos da escola se vêem livres dos limites impostos às brincadeiras estabelecidas em sala de aula (MARQUES, 1997, p. 146).



FOTO (03): Os alunos brincam de correr em um dos espaços livres da escola na hora do recreio.

Nesta, foto há a presença de uma aluna com necessidades educacionais especiais que brinca entre os demais alunos. Trata-se de Meire Anne⁷, que tem 13 anos de idade, é aluna diagnosticada com deficiência mental, cursa a 4ª série no turno da tarde e há quatro anos estuda na mesma escola do Município. Seu jeito meigo e delicado a destaca em meio a alguns alunos (ver foto 04). É uma criança que esbanja simpatia, carisma e companheirismo. Mantém uma convivência salutar e amigável com todos os alunos e, em decorrência disso, participa efetivamente das atividades propostas pela escola. Seu envolvimento é notório e sua alegria ao estar com os colegas repercute em seus movimentos, gestos e sorrisos espontâneos.

Todas essas características apresentadas pela aluna aparentemente nos indicam o seu bem-estar no espaço escolar. Dessa forma podemos supor que sua satisfação é oriunda de sua aceitação e acolhimento por parte dos que fazem a escola.



FOTO (04): Meire Anne posando para foto no pátio da escola.

O que constatamos na figura vai ao encontro à fala de Meire Anne, quando entrevistada. Ao ser indagada se gostava da sua escola respondeu:

Pesquisadora: - *Você gosta da sua escola? Por quê?*

Meire Anne: - *Gosto. Porque sim, tenho um monte de amiga. E ai, amigo, ai, eu gosto da minha tia, da diretora, e e (pausa) dessa sala, e da minha diretora, e o que ela faz, e ela montou isso tudinho.*

Pesquisadora: - *O que você mais gosta na sua escola?*

Meire Anne: - *Da brincadeira*

⁷ Informamos que os nomes dos alunos sujeitos da pesquisa, bem como de seus responsáveis, professoras e demais alunos da escola, foram todos alterados para efeito de resguardo da identidade.

As informações fornecidas pela aluna expõem claramente por que gosta de estudar em sua escola. Primeiro pelos laços de amizade que conseguiu estabelecer e depois pelas brincadeiras de que participa na escola. Os vínculos de amizade evidenciam seu acolhimento e aceitação.

A pesquisa realizada por Araújo (2002) sobre as concepções de crianças “normais” acerca dos colegas com deficiência e as implicações na constituição do grupo de classe, constatou que

“A percepção das crianças com deficiência parece interferir na formação de equipes, tanto para a execução de atividades pedagógicas como para ações recreativas, com ou sem finalidade competitiva. Foi comum observar nas salas de recreação as crianças com deficiência serem as últimas a entrarem nos times, algumas vezes elas simplesmente restavam, e só eram introduzidas pelo professor. **No entanto, algumas crianças com deficiência eram bem aceitas na quadra, tinham um funcionamento similar ao das outras crianças [...]**” (p. 138) (grifo nosso).

A situação apresentada por Araújo expõe claramente que algumas crianças com deficiência não conseguem ainda se inserir nos grupos de brincadeiras das crianças ditas normais. Na realidade pesquisada por nós, não presenciamos nenhuma cena desta natureza, o que não significa dizer que situações similares não tenham ocorrido durante nossa ausência da escola.

Observamos, entretanto, em algumas ocasiões os alunos da classe de Meire Anne chamando-a para participar de atividades classe e extra-classe e, como resposta a essas solicitações, ela às vezes não se envolvia, preferindo ficar brincando sozinha e/ou acompanhada por uma amiga, realizando outra atividade que julgara mais atraente, comportamento esse que acontece com qualquer criança.

Sentindo-se bem é como podemos definir o estado em que se encontra Meire Anne estudando em uma instituição da rede regular de ensino. A exemplo disso apresentamos a foto (04) onde alegremente posa; alias sugestão dela, pois solicitou-nos que tirássemos uma foto sua naquele momento. A expressão facial apresentada na fotografia é uma constante de seu bem-estar na escola.

Verificamos, ainda, a satisfação de Meire Anne, quando sua mãe, a quem carinhosamente a chamaremos de Dulce, por sua gentileza ao colaborar para a realização deste trabalho de pesquisa, nos relatou a satisfação da filha em estudar e como foi a adaptação dela na escola.

Pesquisadora: - Como é a ida dele (a) para a escola? Ele (a) demonstra entusiasmo para ir escola? Gosta de ir?

Dulce: -Muito entusiasmo, muito entusiasmo. Vem com muita alegria mesmo, só fica triste quando eu digo que não vem, né. Porque falou em vir pra escola, pronto. É a alegria dela, a alegria dela é vir para a escola (risos!!!).

Pesquisadora: - Como foi a adaptação dele (a) na escola?

Dulce: - Ótima, muito bem, acompanhou (...).

Percebemos na fala de Dona Dulce que Meire Anne fica feliz ao se dirigir à escola. Sua vontade de estar no espaço escolar é marcada por entusiasmo e alegria sem problemas que poderiam ocorrer por se tratar de uma criança considerada especial.

Assim como Meire Anne, Anita, sujeito de nossa pesquisa, também gosta de brincar na escola. Anita tem 12 anos, é aluna da 3ª série do turno da tarde da escola regular. Ingressou na atual escola onde estuda no ano de 2005. É diagnosticada como pessoa com deficiência mental. Apresenta-se sempre alegre e cordata ao ser abordada. Sua deficiência não constitui empecilho para seu bom relacionamento no ambiente escolar.



FOTO (05): Foto de Anita em sala de aula (criança posicionada de frente, na primeira fileira).

Assim como os demais alunos da escola, também gosta de brincar, participa das brincadeiras e é sempre acolhida por todos. Quando entrevistada, expressou gostar da escola por causa das brincadeiras.

Pesquisadora: - *Você gosta da sua escola? Por quê?*

Anita: - *Gosto. Por causa que o espaço é grande, tem brincadeiras, tem merenda. É essas coisas.*

Pesquisadora: - *O que você mais gosta na sua escola?*

Anita: - *É, de brincar.*

Realmente o lúdico aparece como um dos elementos que atraem os alunos para a escola. É um atrativo fortíssimo para a permanência destes no espaço escolar.

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas conseqüências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa (MACEDO; PASSOS; PETTY, 2005, p. 13-14).

Anita é uma criança que se relaciona bem com os colegas de classe, no entanto mantém vínculos de afetividade mais intensos com algumas alunas. Parece selecionar suas amigadas. As crianças elegem suas amigadas por atributos pessoais-gostos, semelhanças, identificações comportamentais. A partir desse momento, começam a compartilhar de experiências, sentimentos e conflitos.

Um aspecto que não pode ser esquecido, porém, é que para que amigadas sejam estabelecidas, o contato entre os pares torna-se fundamental.

Para que as amigadas ocorram, devem ser identificadas ocasiões oportunas para as pessoas estarem juntas - na sala de aula, em casa, após a escola ou na comunidade. Quanto mais oportunidades uma pessoa tem de estar com outras, maior a probabilidade de formar relacionamentos e amigadas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 181).

Sendo o lúdico tão atraente para a criança e importante para o seu desenvolvimento, a escola precisa se preocupar em oferecer aos seus alunos atividades que incluam brincadeiras, brinquedos e jogos educativos com o intuito de favorecer não só seu aprendizado dos conteúdos escolares, como também propiciar por meio dele um motivo a mais para que os alunos permaneçam e queiram estar na instituição escolar. Evidenciamos desde então a necessidade de se criar momentos cotidianos de atividades lúdicas para os alunos, bem como espaços livres para a manifestação de brincadeiras.

Sabemos que as brincadeiras infantis constituem uma ação presente no cotidiano das instituições escolares. Desde a criação do primeiro jardim de infância (Kindergarten) por Friederic Froebel, já se incluíam atividades lúdicas para as crianças pequenas. Froebel foi o responsável pela introdução de brinquedos cantados na escola, bem como de atividades lúdicas, isto por volta de 1837.

Historicamente, o ato de brincar é uma das formas mais comuns de comportamento humano, acentuando-se na idade infantil. Autores como Rousseau, Friedrich Froebel, Oberlin, dentre outros, muito cedo já consideravam os brinquedos e as brincadeiras como necessários para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Rousseau (1712 - 1778) desmistificou a concepção de que a criança era um adulto em miniatura. Esse pensamento de Rousseau ampliou o conceito de infância, de modo a permitir que ela fosse compreendida sob a lógica infantil, pois tinha características próprias de sua idade, interesses singulares e, como tal deveria ser tratada como criança. Opõe-se também à maneira rígida como os adultos tratavam as crianças e fez repensar a relação estabelecida entre adultos e os pequeninos (NICOLAU, 1986, p. 26 - 27).

Em seus escritos, propôs à criança o brinquedo e os esportes. Acreditava que a educação não seria algo imposto à criança de fora para dentro. A educação seria uma consequência do contato da criança com a natureza. A influência de Rousseau na França possibilitou a criação de brinquedos educativos voltados para a educação, inicialmente de crianças com deficiência mental e, posteriormente, utilizados na educação de crianças ditas normais.

Assim como Rousseau, Froebel também se ocupou da educação da criança e atribuiu ao brinquedo valor incontestável para a sua formação. A essência de sua pedagogia são as idéias de atividade e liberdade (NICOLAU, 1986, p. 30 - 33). Para ele, o brinquedo é um elemento essencial no início da constituição do sujeito.

Às brincadeiras infantis, no entanto, nem sempre foi atribuída importância. Melhor expressando, o ato de brincar, durante algumas décadas, não foi concebido como uma ação rica e propiciadora do desenvolvimento da criança. Eliminavam-se muitas das qualidades da brincadeira e de seus métodos pedagógicos (SPODECK; SARACHO, 1998).

A partir dos pensamentos desses teóricos, podemos acentuar que o brinquedo e as brincadeiras exercem papéis fundamentais nas diversas etapas da vida da criança, podendo inclusive influenciar ao longo de sua vida suas atitudes, criatividade, caráter e maneira de conceber a realidade que a cerca, possibilitando alcançar níveis de desenvolvimento mais complexos, mais elaborados e diversificados.

No século XX, a brincadeira natural das crianças foi aceita, porém como um meio para a aprendizagem. Assim, o brincar passou a ter uma nova conotação no espaço escolar. A brincadeira passou a ser vista como atividade cultural, que deve ser incorporada ao currículo da Educação Infantil, em todas as áreas do conhecimento.

Pensar que as brincadeiras infantis se limitam apenas a constituir meios para se alcançar à aprendizagem é uma visão muito reducionista do que representa o ato de brincar.

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para o tempo [...] sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (Professor da Pré-Escola, Fundação Roberto Marinho/MEC: 1991, p. 89).

Sob outro prisma, não podemos atribuir e perceber o lúdico como o único responsável pela constituição dos sujeitos. Outorgar todo o desenvolvimento da criança unicamente ao aspecto lúdico significa reduzir as possibilidades de aprendizagem cognitivas, afetivas e sociais dos sujeitos. O importante é concebê-lo como um dos elementos propiciadores do desenvolvimento infantil, e saber que na escola ele possui papel relevante para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. Não constitui, no entanto, no principal motivo para que esses alunos gostem e queiram permanecer estudando no sistema regular de ensino. O estabelecimento de vínculos com outros alunos, o próprio reconhecimento como sujeito que conquista um lugar de relação e um espaço de interação, a

aquisição dos conhecimentos formais da educação, constituem as razões de os alunos com deficiência desejarem estar na escola regular.

Achamos, porém, que as escolas de um modo geral precisam valorizar mais os momentos lúdicos vividos e solicitados pelas crianças. Para tanto, é necessário pensar em estratégias metodológicas que envolvam as crianças, que permitam sua expressão corporal e outros aspectos importantes do seu desenvolvimento. Precisam também que revejam os espaços onde ocorrem as brincadeiras.

Nesta oportunidade informamos que, em apenas uma das escolas onde ocorreu a pesquisa, não continha um pátio adequado para a prática lúdica. Não era adequado porque o espaço era restrito, de modo a limitar os movimentos, o deslocamento e, conseqüentemente, as brincadeiras das crianças. Isso ocasionava choques entre os alunos, ou seja, ao correrem, se batiam uns contra os outros e, quando queriam brincar com cordas, bolas e outros brinquedos, não ficavam muito à vontade. Tratava-se de um espaço fechado e rodeado de salas. A escola contava com uma quadra de tamanho grande que também era ocupada pelos alunos durante o recreio, mas, mesmo assim, o espaço para as atividades livres era restrito.

Nas demais escolas os espaços destinados às brincadeiras eram amplos e arejados. Ofereciam conforto às crianças, pois permitiam seu deslocamento de maneira confortável. Em uma das escolas, os alunos brincavam ao redor de uma árvore enorme, talvez por causa da sombra maravilhosa que ela fazia. A verdade é que a maioria ficava ao seu redor e fazia dela um brinquedo, pois a acariciavam e corriam ao seu redor. Em outra escola, existia um espaço imenso para a brincadeira das crianças. Algumas, na hora do recreio, chegavam a se perder dos colegas. Era comum presenciarmos alguns alunos perguntando aos professores e amigos onde estavam os coleguinhas de turma. O concreto é que as crianças gostam de brincar e a brincadeira favorece a todas as crianças que se encontram no ambiente escolar.

Paulo, outro aluno especial sujeito de nossa pesquisa, fala no momento de sua entrevista que gosta de brincar.

Pesquisadora: - *O que você mais gosta na sua escola?*

Paulo: - *Gosto de estudar, gosto de escrever, gosto de escrever, gosto de brincar no recreio, gosto de brincar com os meninos, é (pausa) esqueci ô.*

O gosto pelas brincadeiras aparece novamente na fala das crianças, desta vez acompanhado do ato de escrever. A resposta de Paulo nos remete a uma indagação: por que ao expressar que gosta da escola devido às brincadeiras menciona paralelamente o gosto pela

escrita? Procuramos observar sua rotina de sala de aula e constatamos que realmente ele gosta de brincar e de escrever.

Paulo cursa a 3ª série e estuda na escola-alvo da pesquisa, desde 2004. É diagnosticado como sendo deficiente mental, no entanto sua deficiência não o impede de ser aluno de uma escola regular. Seu comportamento em sala de aula e nos demais espaços da escola não tumultua a rotina escolar. Não corriqueiramente demonstra irritação para com os colegas e a professora. Às vezes, irrita-se quando um colega fica em sua frente, impedindo que copie alguma atividade do quadro verde. Nas atividades lúdicas, apresenta um comportamento sociável e amigável. Foram raras as vezes em que observamos alguns transtornos causados por ele nas atividades recreativas.



FOTO (06): Brincadeira com corda no recreio.

Podemos observar na foto (06) que Paulo brinca espontaneamente, inclusive controla junto com outro aluno a velocidade dos movimentos feitos com a corda e, ainda, diz quem deve ou não pular sobre ela.

A brincadeira se desenvolve durante vários minutos.

A brincadeira começou logo que a sineta tocou para o recreio. Uma criança da turma de Paulo pegou a corda que estava em uma caixa e, logo em seguida ele se colocou na posição balanceador da corda. Nenhuma criança se opôs a sua posição na brincadeira. Pelo contrário, alguns gritavam o seu nome dizendo: - Segura Paulo,

segura que quero brincar. Tu é grande e aí a corda vai pular alto. Com um sorriso permanente Paulo brinca, sorri e se diverte com a brincadeira de corda. Aos poucos outras crianças vão chegando e entrando na brincadeira. (ANOTAÇÕES feitas por nós no Diário de Campo no dia 3 de outubro de 2006).

As crianças brincam livremente longe dos olhares dos professores, que neste momento estão reunidos, como sempre, na sala dos professores. Alias, algo nos chamou a atenção durante o tempo de recreio nas escolas onde que realizamos a pesquisa. No momento destinado ao recreio os professores, de um modo geral, não participavam e não interagiam nas brincadeiras desenvolvidas pelos alunos. Normalmente ficavam alguns funcionários observando as crianças com o intuito de tentar evitar qualquer transtorno entre eles durante o tempo de atividade livre. Essa mesma realidade, encontrada por nós, foi evidenciada por Marques (1997) em sua pesquisa:

“[...] toma como atributo esta atividade, “botar ordem”. Os professores, de *classe*, não saem durante todo o recreio da sala dos professores. E os funcionários são quem interagem com as crianças neste momento. Está explicitada aí a importância que se dá a brincadeira, na vida escolar” (MARQUES, 1997, p. 139).

Raras foram às vezes em que presenciamos professores e gestores presentes durante o momento de recreio dos alunos, salvo quando aconteciam brigas, desavenças entre as crianças. Aí logo surgia alguém da direção ou coordenação para solucionar o possível conflito.

Paulo participa corriqueiramente das atividades que acontecem na escola. Sua socialização junto aos demais alunos ocorre naturalmente. Em nenhum momento, ele é tratado de maneira diferente, segregada ou discriminatória. É bastante solicitado pelos colegas de turma e também de outras salas. Neste dia, a brincadeira escolhida por ele foi a de corda, mas em diversos outros dias brincou de bola, de esconde-esconde, correndo etc. O brincar conduz a criança a um estado de relaxamento, exibição de afeto, liberação de emoções e energias.

Dentre as diversas brincadeiras, encontramos o jogo. Na concepção piagetiana, os jogos consistem simples assimilação funcional, um exercício das ações individuais já aprendidas. Originam, ainda, sentimentos de prazer, tanto pela ação lúdica em si, quanto pelo domínio destas ações (FARIA, 1998, p. 93).

Segundo Piaget, os jogos se classificam em jogos de exercício, simbólicos e de regras. Cada tipo influencia no desenvolvimento da criança. O que é o jogo? A palavra jogo remete a vários significados. Quando falamos em jogo, podemos nos referir a jogo político, jogo amoroso, ao futebol, ao jogo de xadrez e a muitos outros. Wittgenstein (1975 apud KISHIMOTO, 2005, p. 22) exprime que existe uma grande família de jogos em virtude da sua imprecisão.

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiros, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não chamariam ‘jogos’” -, mas veja se algo é comum a eles todos - pois, se você os contemplar, não verá na verdade na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora ao jogo de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concordância entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se desenvolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc. E digo: os “jogos” formam uma família.

A citação do autor explicita o quanto é complexo definir o jogo, entretanto podemos concluir que o jogo ganha sentido de acordo com as atribuições de quem faz uso dele; ou seja, de acordo com a concepção de jogo e de como fazemos uso dele, formulamos nosso conceito de jogo.

No livro *O juízo moral na criança* (1994) Piaget estuda o juízo moral da criança enfatizando que é a partir de regras e normas que a moral é constituída. Sendo assim, os jogos que se utilizam de regras para a sua aplicação constituem fontes formadoras da moral. A teoria piagetiana assevera que

As regras e atitudes formam o primeiro aspecto do desenvolvimento. O segundo é constituído pela obediência às regras e autoridades. O terceiro diz respeito à justiça e castigo. (VALENÇA, 2003, p. 51).

Para Piaget, toda moral consiste num sistema de regras. Em seus estudos procurou investigar, junto às crianças, o que significa o respeito às regras. Observou como as crianças se comportavam em relação às regras dos jogos, dos brinquedos comuns socialmente. Com sua investigação, concluiu que a aceitação e internalização de certos valores resultam da interação da criança com outras crianças, da cooperação com companheiros, e não são apreendidas pela imposição de uma autoridade (BARROS, 1996).

Quando Piaget garante que a aceitação e a internalização de certos valores resultam da interação de uma criança com outra criança, questionamos se essa internalização de valores ocorre também com a criança com deficiência ao conviver com as ditas normais. A pesquisa de Rocha, I. (2005) nos revela que

“[...] existe uma diferença no raciocínio moral dos alunos que estudam nas salas de aula especiais e os que freqüentam salas de aula regulares e que essa diferença se configura em uma maior capacidade de elaboração no raciocínio moral dos alunos das salas regulares” (p. 56).

Segundo Rocha, I., (2005) essa diferença sucede em razão da convivência dessas crianças com as ditas normais, pois

“A inclusão escolar pode trazer grandes benefícios para a socialização das crianças e adolescentes com deficiência mental, visto que lidar com as mesmas regras para um bom convívio social a que estão expostos os alunos “normais” [...]. É o bom desenvolvimento moral que irá possibilitar que os desejos individuais sejam equilibrados com as normas sociais, fazendo com que sociedade e indivíduo possam co-existir sem que um anule o outro” (p. 56).

O estudo de Rocha aponta para a idéia de que a inclusão é enriquecedora para a criança com deficiência, independentemente da natureza de sua necessidade especial. *Assim, as classes regulares realmente podem ser apontadas como um melhor caminho para que a autonomia social e integral seja alcançada pelos alunos com necessidades especiais.* (ROCHA, I., 2005, p. 56).

Como podemos perceber nos relatos anteriores, os jogos e brincadeiras despertam na criança a curiosidade, conduzem a uma reflexão sobre o real, proporcionam que flua a imaginação, cria fantasias, dá asas à imaginação infantil.

O jogo infantil é uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade e os referenciais de gênero. A criança evolui com o jogo e o jogo da criança vai evoluindo, integrando-se ao seu desenvolvimento. Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, encantamento, alegria, sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem (ROCHA, S., 2005, p. 60).

Nas fotos (03) e (06) retratamos momentos de brincadeira em que verificamos a alegria dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos ditos normais em compartilharem da mesma atividade lúdica. É notória a satisfação de ambos e, conseqüentemente, é sensível a sociabilidade em suas relações.

Na brincadeira com cordas (foto 06) a corda se transformou em um brinquedo compartilhado por todos. Tornou-se o folguedo para o momento de recreação. Os alunos brincam dando sentido e forma a esse objeto, que possui muitos fins, mas que, naquele momento, era usado para que as crianças pulassem sobre ela, fazendo de tal ação motivo de satisfação e prazer.

Para Vygotsky, a atividade de brincar contribui para a socialização dos sujeitos. As experiências adquiridas no contexto social favorecem e influenciam consideravelmente o desenvolvimento humano. Portanto as experiências lúdicas contribuem para a evolução da criança.

As brincadeiras são atividades atraentes e, por conseguinte, chamam a atenção dos alunos de modo a envolvê-los cotidianamente nas horas livres e nas atividades lúdicas propostas em sala de aula.



FOTO (07): Momento de brincadeira com pintura (Patrícia brinca de pintar de palhaço o rosto do colega).

Nesta foto, observamos Patrícia, uma criança de 13 anos, que faz uso de cadeira de rodas, aluna da 4ª série do turno da manhã, que se encontra na escola regular desde o ano de 2004.

Esta foto foi colhida durante uma das atividades em sala de aula. Os alunos estavam todos agitados, pois seria comemorado na escola o Dia das Crianças. Eles corriam de um lado para o outro, gritavam, sorriam, vibravam com a festa que aconteceria logo mais na quadra. A turma de Patrícia faria uma dramatização. Ela era a responsável pela organização da apresentação. Criou o próprio texto da história que ela e alguns colegas iriam representar. Cuidou dos detalhes com atenção e carinho.

No momento registrado pela foto, Patrícia estava pintando o rosto de um colega que iria participar da peça. As demais crianças aguardavam o momento de ir para a quadra. Patrícia continuava a preparar o amigo. Durante o momento que dá cor ao rosto do colega, travava o seguinte diálogo com ele:

Patrícia - Fica queto, não vê que tô brincando de pintar teu rosto? Se não vai borrar tudo!

Ele responde: - Não tem problema, se borrar, você pinta de novo. Confio em você!

Patrícia responde: - Não pode borrar, tenho outras crianças para pintar, engraçadinho!

O colega então riu, olhando para ela. De repente, se aproximou outro aluno, coleguinha de Patrícia, e pediu para que a ajudasse.

- ***Ele pergunta:*** - Posso brincar de pintar? Posso te ajudar?

- ***Patrícia responde sorrindo:*** - Claro que pode.

É interessante destacar na fala das crianças a maneira como vivenciaram esse momento. Tratava-se de ocasião de brincadeira, prazer e diversão. Pintar o rosto do colega estava sendo não só uma atividade de pintura, mas também uma atividade de pintura de caráter lúdico, pois sentiam satisfação ao mexer com tinta, pincel e com os dedos. Naquele momento o que menos importava era o caráter didático que a atividade teria.

FOTOS (08) e (09) - *Patrícia pintando o rosto de uma outra colega de classe.*



FOTO (08)



FOTO (09)

A atividade de pintura continuou. Patrícia em um outro momento pintava o rosto de uma colega de classe. Ao seu lado encontrava-se uma de suas professoras, que observava atentamente seu trabalho.

A partir das fotos (8) e (9), é possível afirmarmos que Patrícia sente-se à vontade entre seus colegas de classe, mantém relações de amizade e afetividade e possui uma boa socialização no espaço escolar. O fato de fazer uso de cadeira de rodas não a impede de desfrutar da convivência com os demais alunos. Pelo contrário, todos querem ser amigos dela, principalmente durante as brincadeiras que ocorrem na escola.

Os alunos com educacionais especiais de nossa pesquisa demonstram estar satisfeitos na escola regular. Fundamentamos essa informação nas diversas observações realizadas durante o trabalho de campo. Os momentos lúdicos são exemplos dessa satisfatória socialização.

É claro que, como toda criança, também passa por situações conflituosas ao manter contato com os demais alunos ditos normais. Esses conflitos, porém, não surgem e não são causados por serem pessoas com necessidades educacionais especiais. São conflitos que podem acontecer e acontecem entre as pessoas de um modo geral. Afinal, toda relação é passível de reações adversas, pois somos todos diferentes uns dos outros.

Cada pessoa possui singularidades, características diversas, hábitos diferentes etc. Sendo assim, situações conflituosas podem surgir nas relações estabelecidas entre sujeitos, independentemente de seu aspecto físico, social, econômico ou intelectual.

Como exemplo, tomamos as diversas ocasiões em que observamos nas escolas-alvo de nosso estudo, durante o horário do recreio, as crianças se batendo, brigando umas com as outras. Muitas das brincadeiras em que as crianças mostravam estar brigando não passavam de formas de brincar, o que destoa para nós adultos do que consideramos brincar.

Para os alunos, entretanto, são momentos de satisfação, pois, quando as brigas são de verdade, logo as brincadeiras se desfazem.

A brincadeira violenta ou agressiva costuma povoar os recreios, mas não chegam a ser regra e sim a exceção pois, se a cada recreio tem uma briga, o restante das situações são de interações harmoniosas. Muitas vezes a briga costuma ser de brincadeira, um faz-de-conta, que representam situações vividas ou simbolizadas. Assim, poderia se dizer que a briga ou a confusão é uma das brincadeiras do recreio, mas não mais importante ou a única - superadas as brigas as brincadeiras continuam. (MARQUES, 1997, p. 136).

É comum nas escolas, todavia, a brincadeira violenta, mas essas não são prolongadas.

Logo que começam são interrompidas. É interessante observar que sempre que há briga, interrompe-se a brincadeira, sendo a sua negação. [...]. A briga no contexto do recreio, porém, é um corte na interação lúdica. Porém ela em geral, não é grave pois as crianças, mesmas criam limites e regras para suas relações (MARQUES, 1997, p. 136).

Talvez as escolas de um modo geral precisem reaver outros tipos de brincadeiras, como as cantigas de rodas, brincadeiras de parlendas, das histórias cantadas, enfim, formas de brincar mais amenas.

Martins (2002) desenvolveu uma pesquisa sobre as cantigas de roda e sua importância para as crianças da Educação Infantil. Constatou em seu trabalho que

“[...] as cantigas de roda conduzem a criança para uma conduta lúdica enriquecendo sua cultura infantil; que as atividades lúdicas com estímulos musicais, corporais e representação de papéis viabilizam uma efetiva participação da criança contribuindo com sua socialização e o seu refinamento lingüístico e que experiência individual de declamação não só valoriza o texto poético como acelera o processo de participação da criança na atividade lúdica” (p. 03).

A pesquisa de Martins (2002) nos desperta para a questão de que nas escolas as cantigas de roda não são muito utilizadas.

“[...] é possível perceber que os cantos poéticos e estéticos das cantigas não têm encontrado espaço nas escolas, pois trata-se de uma arte. Sendo as cantigas de roda uma atividade lúdica de cunho folclórico, cultural e tradicional, existem ainda muitas explicações para sua não utilização na escola, sua presença só em eventos culturais, como no período junino, por exemplo” (p. 4).

Na verdade, achamos que as brincadeiras infantis são muito influenciadas pelo mercado, pela mídia, pelo modismo de uma dada época. Isso acarreta o não-conhecimento e, conseqüentemente, a não-utilização das brincadeiras citadas por Martins (2002).

Se por um lado, porém, não levamos até nossas crianças elementos culturais como os já citados, por outro, estamos avançando em outros aspectos. Vivemos em um mundo das contradições, da diversidade, do pluralismo cultural. Vivenciamos, talvez, o século da luta,

dos debates, dos movimentos pela inclusão social. Paulatinamente, a sociedade está deixando de lado atitudes marginalizantes e desdenhosas para com as pessoas com deficiência. Foucault, em seu livro *História da Loucura* (2002), relata que os indivíduos excluídos eram separados em grupos. Como exemplos, os indigentes, vagabundos, e mendigos; prisioneiros; pessoas ordinárias; mulheres caducas, velhas senis ou enfermas; velhas infantis, pessoas epiléticas; inocentes malformados e disformes, pobres bons; moças incorrigíveis.

Apoiando-nos no relato de Foucault, percebemos que não só as pessoas com algum tipo de deficiência sofriam preconceito por parte dos demais membros da sociedade considerados normais. Não era necessário ser deficiente para sofrer maus-tratos e para ser excluído da convivência social. Para tanto só bastava ser diferente.

Como exprimimos anteriormente, toda relação é conflituosa. Em qualquer espaço onde haja pessoas estabelecendo relações, situações de conflito podem surgir. Não existe homogeneidade nas relações, porque os homens são diferentes, heterogêneos em sua constituição, porém os denominados deficientes são os que mais carregam o estigma da diferença. São passíveis de julgamento e de qualificações desdenhosas.

Deleuze e Guattari (1997, p. 25-26) assinalaram que:

“[...] o indivíduo excepcional tem muitas posições possíveis.[...] a-normal, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra ou o que contradiz a regra, enquanto que “ a-normalia”, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização. O anormal só pode definir-se em função das características, específicas ou genéticas; mas o “anômalo” é uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade”.

A definição imposta as pessoas com deficiência gera uma situação de irregularidade física e mental, aniquilando o indivíduo que possui características anômalas. Implicitamente, atribui-se a essas pessoas a não-condição de sobrevivência social, pois o contato com os demais membros da sociedade passa a ser passível de riscos e de situações desagradáveis para os considerados sãos.

Na verdade, tudo o que destoa dos moldes criados e estabelecidos pela sociedade é tachado de anormal e/ou desviante. Sendo assim, os indivíduos com deficiência são percebidos como tumultuadores da ordem das coisas, portanto, causadores de conflitos.

Ilustrativamente, podemos citar a inclusão das crianças com necessidades especiais na escola regular como sendo algo considerado conflituoso. Alguns professores, ao se posicionarem acerca da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, o fazem

de modo negativo, chegam a achar que a escola para receber esses alunos não existe ou é uma utopia.

Mantoan (2003, p. 58), ao proferir uma palestra sobre a inclusão escolar, escutou de um professor a seguinte pergunta:

- A escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia, ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade das nossas escolas e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não acha?

Mantoan respondeu:

- Professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que me julgam utópica e idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André...Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos 'normais' que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseado nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria falando de uma escola imaginada pela maioria, na qual, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos.

A pergunta do professor à palestrante deixa pairar nas entrelinhas a idéia de que o ingresso da criança com necessidades educacionais especiais na escola regular causa conflito bem antes mesmo de ela fazer parte do quadro de alunos da escola. Inúmeros são os motivos que levam os professores a pensar como este exemplificado. A questão maior, entretanto, é porque se trata de uma pessoa considerada diferente, que não se enquadra nos moldes sociais e no ideal de aluno muitas vezes sonhado e preterido pelos professores.

É claro que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não seria efetivada apenas com a aceitação dos professores, pois outros fatores influenciam a inclusão escolar. A disponibilidade dos professores, porém, em aceitar e receber esses alunos é fundamental para que a inclusão aconteça.

O concreto é que já existem algumas escolas trabalhando com esses alunos e desenvolvendo suas práticas pedagógicas, de modo a favorecer seu desempenho escolar e pessoal, como verificamos nas escolas-alvo da pesquisa realizada. Existem, contudo, aquelas que ainda não se consideram aptas a receber em suas salas de aula os alunos com necessidades educacionais especiais.

A guisa de conclusão, afirmamos que a escola possui vários atrativos para fazer com que as crianças com deficiência busquem a escola e nela queiram permanecer. Dentre esses atrativos encontramos o lúdico, que em nossa pesquisa é entendido como um dos meios de que o aluno dispõe para estabelecer relações de amizade, deixar a afetividade ser expressa, criar relações com sujeitos outros e se desenvolver cognitivamente.



“ A de matemática, a de Português, gosto do recreio, gosto de brincar ”.
(Paulo – 14 anos, aluno da 3ª série diagnosticado com deficiência mental).

7 BA, BE, BI...AS ATIVIDADES ESCOLARES COMO FONTES DE PRAZER

Gosto mais de português, quando, quando elas passam alguma coisa no livro que a gente passa pro caderno, copiando, eu gosto de copiar. Gosto também quando elas fazem tipo um sorteio, uma brincadeira que a gente tenta adivinhar, por exemplo, jogo de palavras, jogo de números, gosto. (PATRÍCIA, aluna da 4ª série).

As práticas pedagógicas constituem um conjunto de ações didáticas, que almejam por meio de sua execução propiciar aos alunos a aquisição dos conhecimentos culturais, sua livre expressão, a tomada de conhecimento da realidade, o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades e, conseqüentemente, a sua formação global.

Vistas sob esse prisma, às atividades desenvolvidas na escola é atribuída uma relevância considerável e incontestável na escolarização do sujeito. É por meio delas que os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar são difundidos, bem como os conhecimentos não sistematizados, que fazem parte do currículo oculto da escola, se transformam em ações práticas.

Sendo assim, as atividades escolares constituem os recursos didáticos mais utilizados para efetivação do processo ensino-aprendizagem, no que resulta no direcionamento e dinamização do cotidiano escolar. Por serem tão importantes, sua prática cotidiana requer cuidados e preparação prévia por parte do professor. Não devem ser utilizadas sem uma intencionalidade, sem o conhecimento de quem vai fazer uso delas e, conseqüentemente, se beneficiar.

Compete ao educador planejar suas tarefas escolares diariamente, buscando contemplar as reais necessidades dos seus alunos, independentemente de suas condições cognitivas, intelectuais ou motoras, de modo a favorecer sua aprendizagem e a descoberta de suas potencialidades. Essa atitude do professor deve ser direcionada a todos os alunos da escola, independente de suas características físicas e cognitivas, sejam eles com ou sem deficiência.

Em se tratando das práticas pedagógicas que devem ser elaboradas e desenvolvidas para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, alguns educadores pensam não saber que atividades devem ser desenvolvidas. Acham-se despreparados, pois, segundo eles, lhes faltam conhecimentos suficientes acerca das tipologias

de deficiências, dos conteúdos que devem ser ensinados à criança com deficiência, dizem não conhecer quais recursos didáticos podem ser utilizados para a educação desses alunos e demonstram uma preocupação com sua formação e preparação para ser um professor inclusivo.

Pesquisas como a de Tessaro (2005) apontam justamente esse ponto. Ao investigar as concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial acerca da inclusão escolar, tomamos conhecimento de que a falta de preparo/capacitação dos professores que trabalham no Ensino Regular e que têm alunos com deficiência em sala de aula, é a segunda maior queixa entre eles para que a inclusão aconteça, só perdendo para as condições estruturais das escolas.

Quanto a essas questões, Mantoan (2003) assinala que esse é o argumento mais freqüente dos professores, quando resistem à inclusão, é por não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho.

“[...] Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas” (p. 79).

A autora acrescenta, ainda, que os professores

Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais (p. 79-80).

Os professores, em sua maioria, esperam fazer cursos, oficinas, participarem de seminários, palestras etc., a fim de adquirir “fórmulas” que facilitem a prática docente para trabalhar com os alunos especiais. Esquecem, porém, de que a inclusão escolar não ocorrerá apenas mediada por uma formação específica do professor para ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do ensino, em todos os níveis. [...], a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das

propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 81).

Como podemos perceber, a inclusão remete para além de questões relativas à formação do professor para trabalhar numa abordagem inclusiva. A tarefa de se incluir na escola regular as pessoas com deficiência requer por base não só uma preparação específica, mas também uma mudança de concepção de educação, de ensino, a quebra de paradigmas tradicionais do fazer pedagógico e a ressignificação das atividades de ensino.

Diante do exposto, a preocupação dos professores por não saberem que atividades devem proporcionar aos seus alunos com deficiência na escola regular para serem incluídos no contexto escolar, se torna algo insignificante, uma vez que o que se deve transformar é a visão geral de ensino e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos de que se lança mão em sala devem ser utilizados como meio de efetivação de uma prática que busca o aprendizado, o bem-estar, a socialização e a integração do aluno com deficiência, não podendo ser delegado a elas o sucesso ou insucesso da inclusão.

É preciso que os professores entendam que a aquisição de exemplos de atividades pedagógicas que podem ser aplicadas aos alunos com necessidades especiais, buscadas na maioria dos cursos e oficinas de que eles participam, não garantem a boa execução de sua prática docente que se pretende inclusiva. Daí por que se torna irrelevante a queixa dos professores, ao dizerem que não estão preparados para incluir em suas salas de aula os alunos com necessidades educacionais especiais, por não saberem que tipos de atividades vão traçar em seus planejamentos para esses alunos.

A partir desse pensamento os professores deixam transparecer a idéia de que deva existir um planejamento para os alunos ditos normais e os especiais, originando, assim uma dicotomia na ação pedagógica, no ato de traçar as atividades cotidianas da escola e uma distorção do que seja a inclusão.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. [...] A maioria dos professores não pensa assim nem é alertado para esse fato e se apavora, com razão, ao receber alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem em suas turmas, pois prevê como será difícil dar conta das diferenciações que um pretense ensino inclusivo exigir-lhes-á (MANTOAN, 2003, p. 67 - 68).

A inclusão não requer a elaboração de um currículo específico para os alunos com deficiência. O que se apresenta como necessário é uma flexibilização/adaptação curricular, ou seja, uma reorganização do currículo escolar existente, para atender às solicitações desses alunos no ambiente da escola regular. Não é preciso criar um currículo paralelo, pois, se assim fizermos, estaremos descaracterizando o ensino inclusivo que pensa ser a educação um direito de todos e para todos, sem distinção nenhuma entre os indivíduos, muito menos na forma de oferecê-lo.

As adaptações curriculares visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Constituem meios de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, subsidiando a ação dos professores. De forma operacional realizam modificações nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades, metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos (QUEIROZ, 2006, p. 19).

Essas modificações quando ocorridas não devem criar diferenciações na prática escolar, de modo a não tornar a educação do aluno com necessidades educacionais especiais diferente da do aluno dito normal. O que pretendemos com essas adaptações é favorecer o bom desempenho do aluno especial sem romper com a filosofia da inclusão, que é a de acolher na escola regular todos os alunos, sem estabelecer diferenças. O importante é que os professores saibam que todos têm condições de aprender. Os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos. Todo ser humano é educável (VYGOTSYI, 1989).

Aqui destacamos a importância do professor para que a inclusão aconteça. Sua participação, envolvimento e disponibilidade são fundamentais. O compromisso e a colaboração efetiva desses profissionais otimiza o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Sem o envolvimento dos professores fica difícil pensar em uma escola que acolha a todos indiscriminadamente.

Dessa mesma forma se atribui ao gestor da escola papel de grande relevância na concretização do paradigma da educação inclusiva. O grupo gestor deve incentivar e promover discussões em torno da inclusão escolar de modo a envolver os docentes e a convidá-los a participarem do movimento em prol da inclusão, visando atender às reais necessidades desses alunos.

Vale ressaltar que todos as professoras participantes de nossa pesquisa contam em suas escolas com o incentivo dos seus gestores. A gestão escolar se faz presente na luta diária por uma escola inclusiva, pois percebemos ao longo dessa investigação que diretores, coordenadores e todos que compõem a escola trabalham conjuntamente buscando a concretização de um espaço escolar para todos os alunos, sejam eles ditos normais ou com algum tipo de deficiência.

Nas escolas onde a pesquisa foi desenvolvida, verificamos, ainda, a existência de Salas de Apoio Pedagógico. Planejadas em 1993 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, essas salas tinham por objetivo *iniciar um caminho que conduziria a proposta de contemplar com a matrícula no sistema regular de ensino alunos com deficiências* (LUSTOSA, 2002, p. 22).

Foi a estratégia de atendimento encontrada para facilitar inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular. Essas salas foram criadas para oferecer a esses alunos, incluindo inicialmente o deficiente mental leve e moderado, atendimento pedagógico especializado, individual ou em pequenos grupos, sem prejuízo das suas atividades curriculares, visto que esse atendimento é feito no horário oposto ao da sala regular, duas ou três vezes por semana (SILVEIRA, 2000, apud LUSTOSA, 2002, p. 22).

De acordo com a pesquisa de Silveira (2000) apud Lustosa (2002, p. 23) ao investigar o papel do trabalho realizado nas salas de apoio, *verificou que essas salas ajudam na permanência da criança na escola, mas não promovem as mudanças necessárias à inclusão*.

Entretanto, particularmente, observamos nas escolas alvo de nossa pesquisa que as salas de apoio têm atuado pedagogicamente para a efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Constatamos a realização de um trabalho conjunto entre as professoras dos alunos sujeitos de nossa pesquisa, gestores e professoras das salas de apoio e demais pessoas que fazem parte da escola. Sendo assim, atribuímos, em parte, o sucesso da inclusão desses alunos com deficiência ao esforço e ao compromisso de todos esses profissionais envolvidos no processo de inclusão.

Apesar de tantos medos e incertezas relativas ao que e como ensinar os alunos com deficiência na escola regular, encontramos em nossa investigação professoras que estão, em suas atividades cotidianas, fazendo a inclusão acontecer. Os trabalhos das professoras que participaram desta pesquisa são verdadeiros exemplos de que as atividades escolares não

constituem obstáculo nenhum para a inclusão dessas crianças. Não há nada de inusitado, que produza diferenciação entre as atividades programadas e executadas com os alunos ditos normais e as dirigidas aos alunos com deficiência. Cotidianamente são realizadas em sala de aula atividades supostamente por nós conhecidas⁸. Uma vez ou outra presenciamos, todavia, algumas professoras trabalhando atividades diferenciadas com seus alunos com deficiência, com o intuito de atender as suas necessidades de aprendizagem.

Não existe, portanto, nenhuma fórmula para trabalhar com alunos que apresentem deficiências, já que como qualquer outro sujeito epistêmico, ele apresenta variadas formas e possibilidades de aprender (FIGUEIREDO, 2006, p. 19).

As múltiplas práticas desenvolvidas pelas referidas professoras, como já exprimimos, são atividades comuns, que acontecem corriqueiramente nas escolas de um modo geral. A maneira como conduzem, direcionam e as executam para seus alunos com necessidades educacionais especiais, porém, é diferente. Primeiro, elas respeitam suas limitações, entendem que suas respostas dadas a determinadas atividades serão oferecidas de acordo com suas condições cognitivas. Segundo, compreendem que a aprendizagem dessas crianças acontece de forma diferente como ocorre com qualquer outra criança, afinal todos aprendemos de maneira diferente uns dos outros. Ninguém aprende da mesma forma e nas mesmas condições que o outro. “É uma modificação duradoura (equilibrada) do comportamento em função das aquisições devidas à experiência” PIAGET (1989 Apud VALENÇA, 2003, p.13). A aprendizagem é intrínseca, singular, e ocorre de modo diferenciado em cada sujeito.

Durante a pesquisa, pudemos presenciar Meire Anne, Anita, Patrícia e Paulo desenvolvendo várias atividades escolares. Em todas estas a participação deles ocorreu satisfatoriamente. O envolvimento, a disposição com que se colocavam para realizá-las, deixava notório o quanto estavam se sentindo bem e, por conseguinte, queriam sempre participar.

⁸ Selecionamos algumas atividades escolares de escrita e pintura realizadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que participaram de nossa pesquisa (ver anexo nº 07)



FOTO (10): *Meire Anne realizando uma atividade de classe com a ajuda de uma amiga.*

Em certa ocasião, observamos Meire Anne bastante centrada em sua atividade de classe (ver foto 10). Seu envolvimento era perceptível, pois demonstrava bastante interesse em querer realizá-la. É importante destacar que Meire Anne contava quase sempre com a ajuda de uma amiga ou amigo, que gentilmente se punham à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre as tarefas realizadas.

Ao perguntarmos a sua professora se ela participa das atividades escolares e como ocorre a participação dela, obtivemos a seguinte resposta:

Muitas vezes sim. Ela, ela assim ainda é um pouco ainda lenta, assim no raciocínio, nas coisas que ela vai fazer. Mas muitas vezes eu faço assim, umas atividades diferente, né. Sendo as vezes ela quer copiar do quadro, as vezes ela ainda copia aí tem hora que ela diz: Não, tô cansada, não quero mais. Aí eu pego, paro, deixo. Quer fazer alguma coisa? Quer pintar? Ela diz: não, não quero que eu já tô cansada!.

Percebemos na fala da professora o respeito às limitações cognitivas da aluna com deficiência mental e seu interesse em querer que ela participe das atividades, quando se dispõe a elaborar algumas, especificamente, para ela. São atitudes como estas, de aceitação das individualidades, que se mostram diferentes na hora de se trabalhar um aluno com necessidades educacionais especiais. Infelizmente, nem todo professor se apresenta aberto a

esse tipo de prática docente. Entender que a escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno à escola, não é tarefa simples, pois culturalmente a idéia de que o espaço escolar foi idealizado para alguns e não para todos ainda perdura em nossos dias atuais.

Quando indagamos se a presença dessa aluna na classe exigia que ela alterasse a sua forma de ensinar, a professora nos falou o seguinte:

Não, não. Eu não, não mudei o ritmo. É claro que eu dou uma atenção maior assim pra ela em termo do que as, muitas vezes, as atividades são diferenciadas né? Assim, que passar uma do quadro livre que é uma cópia pra responder coisas grandes. Ai eu vou lá com ela e digo pra ela fazer uma coisa diferente né, eu auxilio. Não é tipo assim uma explicação, no que eu faço com todos os outros né. Quando eu vou explicar as tarefas para os outros, eu vou lá com ela e explico como é. Mas quanto assim as outras coisas assim, num vi essas mudanças, diferenças não.

Apesar de a professora assinalar que realiza muitas vezes atividades diferenciadas para Meire Anne, isso não interfere em seu envolvimento no momento de realizar a tarefa, não a impede que realize junto aos seus amigos de sala e não prejudica seu aprendizado, pois o conteúdo e objetivos esperados é o mesmo traçado para a turma toda. Essa é apenas uma maneira que sua professora encontra de lhe fazer participar de uma das dinâmicas de sala de aula sem se achar diferente ou excluída.

A mãe de Meire Anne enfatiza em sua fala, quando entrevistada, que a filha gosta das atividades desenvolvidas na escola. Empolga-se ao dizer que a alegria dela consiste em realizar as tarefas e participar dos eventos proporcionados no ambiente escolar.

Fala, quando tem os acontecimentos fala de leitura, né? Fala da tia da sala de leitura. Às vezes a tia faz uma brincadeira, ela relata em casa com aquela alegria. Quando chega do colégio pede pra ensinar o dever, deverzinho, porque tem coisa que ela entende e faz. Já tem coisas que ela não entende. Ai pergunta como é, né? A gente vai explica a ela. A partir do primeiro momento que a gente explica ela já passa a entender. Como outra vez que a tia volta aquele deverzinho ela já tá sabendo mais ou menos como é e já procura fazer. Adora quando tem eventos na escola. Como esse passeio para a Bienal de Livro, que ela adorou. A tia dela disse: a dona Meire Anne eu vou ficar sozinha hoje, vai me deixar só? Vou (risos!!!), amanhã eu venho(risos!!!). Ela adorou as brincadeiras que teve no dia das crianças. Teve a brincadeira do palhaço que ela adorou. Como adora as amiga, as tias, enfim né, a escola de modo geral ela adora, pra ela é tudo (risos, muitos risos).

Ao falar sobre as atividades de que Meire Anne mais gosta na escola, revela que gosta de

Pintura, pintar, desenhar. Ah, desenhar, ela adora escrever, lápis de escrever. Pintar, desenhar é com ela mesmo. Adora mesmo. Não, pronto, é assim, a alegria dela, falou de vir pro colégio, pra qualquer canto. Pro colégio é uma alegria só. Adora, adora quando fala, de quando, quando as amiguinhas diz que vai ter um evento Meire Anne (...).

A resposta de Dona Dulce enfatiza a idéia de que as atividades escolares que envolvem brincadeiras são verdadeiramente mais interessantes para as crianças. Os atos de desenhar, pintar, brincar, constituem real fonte de prazer no processo de aprendizagem escolar. Marques (1997) relata em sua pesquisa sobre o lugar da brincadeira na infância, na educação e na vida social, que, ao observar o cotidiano de uma escola pública na cidade de Fortaleza, verificou o quanto a brincadeira não é valorizada.

As brincadeiras limitavam-se as aulas de recreação e os recreios. Cinquenta minutos por semana de recreação e 30 minutos de recreio diário. Em sala de aula, adotava-se em regra práticas tradicionais, com o uso do livro didático e do caderno. A conversa e a brincadeira estão condenadas a realização marginal, são tratadas como indesejáveis ao processo de ensino e aprendizagem (p. 138).

Na escola em que Meire Anne estuda, as brincadeiras são valorizadas e incentivadas. Por diversas vezes presenciamos a participação dessa criança em atividades lúdicas. Uma dessas ocasiões ocorreu no dia da apresentação do palhaço Farofinha no pátio da escola, em comemoração ao dia da criança. Era dia de muita alegria e diversão. Todos os alunos estavam reunidos para comemorar o dia da criança.



FOTO (11): Festa no pátio da escola em comemoração ao Dia da Criança.

A mãe, Dona Dulce, tece elogios à escola, fica emocionada quando vê a filha envolvida nessas atividades e relata com certa tristeza como fora a convivência dela em outra escola

Ela não tinha as brincadeiras que tem aqui, as amizades que ela tem aqui, as amiguinhas que ajuda ela, a tia ajuda. Porque nas outras as amiguinhas eram poucas, né? Perto dela, algumas não queriam brincar com ela e a tia num era que nem essa daqui.(...)

Comenta, em forma de desabafo, como a professora da outra escola tratava Meire

Anne:

(...) a tia queria obrigar ela a fazer, copiar e responder deveres de livro, que ela não sabia como fazer (...) A tia dizia: - Meire Anne você tá no mundo da lua, vamos vê se você copia! Ela não tinha noção do que tava fazendo, é tanto que ela ficou até sem querer ir mais pro colégio. Porque aquela tia, ela num gostava mais não.

Hoje reconhece, entretanto, que a filha está feliz:

A partir do momento que ela veio pra cá, pronto, começou! Tudo de peça incluía ela né? Vamos brincar com Meire Anne, vamos botar a Meire Anne! Pronto, ali ela foi. Só faltava ela num dormir falando nos acontecimentos, né? E no dia então que eu vi (...). E no dia daquela festinha do palhaço, então, num queria nem ir embora. Adorou!

Percebemos nos relatos de Dona Dulce o envolvimento de Meire Anne, o prazer que ela sente ao participar das atividades diárias e comemorações que a escola realiza. Ao falar do tratamento dispensado à filha em outra escola, descreve como ocorria a aprendizagem da leitura e da escrita. Comenta o modo como a professora exigia dela o seu aprendizado. Não respeitava seu ritmo lento, suas limitações, chegando até a pronunciar palavras desagradáveis para ela. Dizia que ela era “lerda” (demorava a fazer as atividades escolares), que parecia viver no “mundo da lua” (pessoa sem concentração no que realiza).

A afetividade se faz presente em todos os momentos de realização das práticas pedagógicas da escola onde Meire Anne estuda atualmente. Talvez seja a presença do carinho, da delicadeza, do cuidado com que são planejadas e realizadas as atividades, os fatores que fazem com que Meire Anne se envolva na execução dessas tarefas.

Quando entrevistamos Meire Anne, comprovamos o que sua mãe havia dito quando entrevistada.

Pesquisadora: - *Na sua sala de aula, qual a atividade que a sua professora faz que você mais gosta?*

Meire Anne: - *Gosto da de desenho. É, gosto de leitura, e (pausa) e da letra.*

Pesquisadora: - *Fora da sala de aula, qual atividade você gosta de participar?*

Meire Anne: - *É pintar. De dançar, da Rebelde e brincar, brincar na sala.*

Embora tenha um déficit de aprendizagem em razão da deficiência mental, é uma aluna que participa das atividades escolares, gosta de ler e escrever. Realiza as tarefas de casa com responsabilidade, pois não deixa de fazê-las. Em conversa informal com Dona Dulce, ficamos sabendo que teme “perder ponto” se não fizer os exercícios passados pela tia.

De posse de todas essas informações, sentimos a necessidade de saber de sua professora se ela gostaria de mudar de sala. Obviamente, estávamos querendo saber se o fato de Meire Anne ser sua aluna a faria ter vontade de trocar de turma. Sua resposta nos revelou informações até agora não explicitadas.

Não, tá bom! Essa sala aqui tá boa. É muito bom, os alunos até são mais integrados né? Tem ela, a Meire Anne como especial, que eu estou também aprendendo né? Que a gente não só ensina, a gente também tá aprendendo.

Repentinamente, a professora Marina pede para complementar sua fala, nos dizendo:

Eu quero dizer que eu tô mais aprendendo do que ensinando, em termo da Meire Anne né? Porque ela, a deficiência dela assim é pouca. Não é um grau muito alto, num é uma coisa que não dá pra gente trabalhar. Num é deficiência mental né? É de qualquer maneira, a deficiência dela, é muito boa da gente trabalhar. É uma menina que entende, é super alegre, né? Ela vem assim com alegria. Só às vezes, assim, ela falta. Ai eu sinto falta dela. As vezes eu penso no que eu vou dar pra ela hoje. O que que a gente vai estudar junto. Como é que vai ser? Será que ela vai aceita numa boa? É, tudo que a gente passa ela aceita numa boa.

Seu discurso ficou muito interessante, quando relatou a satisfação que sente ao ensinar Meire Anne

É ai é assim, essa satisfação, o retorno de um trabalho que, que seja assim satisfatório né? Tá quase dando certo, ainda não é uma coisa cem por cento não né? Que é difícil uma coisa ser cem por cento, mas pelo menos está indo pelo caminho. A gente está vendo assim a progressão dela, lenta, mas ela tá tendo uma progressão boa.

Relatos como esses é que desmistificam a idéia de que a inclusão das crianças com necessidades educacionais na Escola Regular é uma utopia, algo difícil de acontecer, principalmente quando existe o discurso de que os professores não estão preparados, não têm formação para ensinar esses alunos. A professora Marina, como já informamos, não possui em seu currículo formação específica para trabalhar alunos com deficiência, entretanto, não se acha sem condições de ensinar Meire Anne. Pelo contrário, sente vontade de permanecer em sua atual sala de aula, pois se sente bem com a turma e, principalmente, por poder estar ensinando uma aluna especial.

A experiência da professora com a aluna com deficiência repercute na sua auto-estima. Ela se mostra satisfeita, gratificada com seu próprio trabalho. Isso é o suficiente para que continue investindo na formação de Meire Anne e acreditando que é possível educar um aluno com necessidades educacionais especiais.

Nem todos os professores, todavia, são a favor da inserção do aluno com deficiência mental no sistema regular de ensino. A pesquisa de Lustosa (2002) sobre as práticas pedagógicas em leitura e escrita em salas de aula de 1ª série do Ensino Regular da rede municipal de Fortaleza revela justamente essa atitude negativa de alguns professores ante o processo de inclusão.

Alguns educadores se colocam contra e/ou questionam as possibilidades da proposta de incluir alunos com deficiências nas salas de aula do ensino regular. Essa é a constatação a que se chega frente à maneira como a questão é tratada no cotidiano dos estabelecimentos educacionais da rede municipal de Fortaleza. Encontrei diversas posições de rejeição à modalidade de atendimento em questão. Elas se manifestam em diferentes situações e com intensidades e formas de expressões distintas (p, 88).

Esse resultado da pesquisa de Lustosa contrapõe-se ao contexto com o qual nos deparamos durante nossa investigação. Nas escolas pesquisadas os professores por nós entrevistados e acompanhados durante sua prática docente demonstraram postura e comportamento acolhedores diante dos alunos com deficiência.

Estas constatações servem para refletir sobre a realidade que se apresenta no palco das inclusões escolares. A pesquisa de Lustosa (2002) revela uma realidade diferente da nossa. Talvez por abranger maior número de escolas, a probabilidade de encontrar mais professores a favor ou contra a inclusão possa ter estabelecido diferença nos resultados, ou ainda, essa diferença decorre do contexto e de especificidades das escolas pesquisadas.

Acreditamos, no entanto, a partir das informações obtidas nesta pesquisa, que algo possa ter mudado desde a pesquisa de Lustosa (2002). Será que os professores estão mais abertos à inclusão e que a escola, espaço para divulgação do saber e de encontro das diferenças repensou suas concepções e práticas no que se relaciona à inclusão escolar e analisou seu papel como instituição social? De acordo com Aquino (1997, p. 45 - 61), a escola como instituição social no contexto de uma sociedade, deve ter suas finalidades pensadas à luz de suas especificidades culturais e sob o prisma das múltiplas possibilidades que pode destinar a diferentes indivíduos.

Não achamos, contudo, que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Regular esteja ocorrendo sem conflitos e queixas por parte de alguns que integram essa instituição de ensino. Seria ingênuo de nossa parte pensar que esse paradigma de educação não esteja burilando o cotidiano das escolas. O importante é que se tem

discutido, refletido e repensado o tema da inclusão como um direito da pessoa com ou sem deficiência, e que se busca entender e perceber a escola como um espaço de ensino para todos.

A discussão até aqui travada sobre a aceitação do aluno com deficiência pelo professor nos leva mais uma vez a refletir sobre como é importante que o educador se ache à vontade e queira trabalhar com os alunos com deficiência. Foi o que podemos verificar nas professoras participantes de nossa pesquisa. Por quererem e se sentirem bem ao ensinar seus alunos “especiais”, dedicam-se cotidianamente às atividades pedagógicas, almejando atender às suas reais necessidades. Como exemplo disso, citamos as tarefas que desenvolvem junto a essas crianças. Por serem atividades planejadas e elaboradas, e por possuírem a intenção apresentada, conseguem resultados além da aprendizagem por parte dos alunos. Propiciam ao alunado, de modo geral, prazer e satisfação ao realizá-las.

É necessário então que o professor aprenda e entenda o quanto é importante oferecer a todas as crianças um ambiente de aprendizagem rico de estimulação, de solicitação do meio, de interações, para que ela possa ter mais elementos para formular respostas (...). Desse modo, é imprescindível compreender que o aluno é, antes de tudo, um, aluno, independente da condição que ele apresenta e que é necessário se dispor a trabalhar com esse aluno oferecendo as solicitações mais diversas possíveis no trabalho pedagógico (FIGUEIREDO, 2006, p. 19).

As informações aqui apresentadas nos levam a crer que as atividades escolares constituem fontes de prazer no ambiente escolar. É um atrativo a mais para que o aluno com necessidades educacionais especiais queira estar na escola. É importante, contudo ressaltar que as atividades são interessantes ao ponto de despertar a atenção e o desejo do aluno, porque são pensadas, refletidas e elaboradas para atender às suas expectativas e visam, antes de qualquer fim, à sua inclusão e bem-estar.

A fim de explicitar mais o quanto são relevantes as atividades escolares para a criança no contexto escolar, falaremos sobre aquelas desenvolvidas na escola onde estuda Patrícia (sujeito de nossa pesquisa). Em sua escola, verificamos aspectos importantes relativos às atividades escolares. Suas professoras cuidam para que os exercícios, as tarefas aplicadas em sala, sejam prazerosos. Estão sempre procurando inova-las com dinâmicas, jogos e brincadeiras.

Certo dia, presenciamos a professora Lílian preparando uma atividade que logo seria realizada pelos alunos. Tratava-se de um quadro traçado em papel almaço contendo

palavras diversas, no qual os alunos deveriam separar as sílabas, classificar as palavras quanto ao número de sílabas, identificar a sílaba tônica e classificá-la. Cada aluno recebeu uma folha de papel. Logo em seguida, a professora começou a explicar como deveria ser feita.

(...) gente, essa folha é para vocês preencherem todinha. Procurem fazer com um coleguinha. Se ajudem na realização da tarefa. Ela é fácil, é só preencher os quadrinhos de acordo com o que é pedido. Os alunos começam agora a formarem as duplas. Estão empolgados com a folha de papel e seus traços coloridos. Começam então a fazer a atividade motivados para ocuparem os quadrinhos vazios no papel. A primeira vista poderiam não se sentirem motivados, pois é uma atividade de português que requer um pouco mais de atenção e conhecimento. Entretanto a professora os motiva dizendo: - Vamos lá gente, quem vai terminar primeiro. Olha só, fulano (diz o nome de um aluno) já separou todas as sílabas. Alguém grita lá de trás: Já? Eita! Assim todos ficam atentos à tarefa e buscam terminá-la logo. (ANOTAÇÕES feitas por nós dia 21 de setembro de 2006).

A tarefa mencionada é considerada uma atividade comum no cotidiano de sala de aula, mas a professora Lílian deu todo um “colorido” à sua realização. Instigou os alunos a fazê-la, sugeriu a formação de duplas, motivou-os constantemente com palavras e gestos.

Patrícia, juntamente com uma amiga, faz a tarefa. Demonstrem interesse e preocupação para terminarem primeiro do que os demais colegas. Algo nos chama a atenção na sala de aula: muitos alunos vêm tirar suas dúvidas com Patrícia (deficiente física/faz uso de cadeira de rodas). Acreditam fielmente em suas respostas. Ao longe, escutamos um aluno dizer para outro:

- Tá certo, macho, a Patrícia disse que é assim!

Os alunos sempre a solicitam independentemente da natureza da tarefa. Ela passa muita confiança no que realiza. Perguntamos a ela:

Pesquisadora: - *Na sala de aula, qual a atividade que as suas professoras fazem que você mais gosta?*

Patrícia: - *(Pausa) Gosto mais de português, quando, quando elas passam alguma coisa no livro que a gente passa pro caderno, copiando, eu gosto de copiar. Gosto também quando elas fazem tipo um sorteio, uma brincadeira que a gente tenta adivinhar, por exemplo, jogo de palavras, jogo de números, gosto.*

Pesquisadora: - *Fora da sala de aula, qual (is) atividade (s) você gosta de participar?*

Patrícia: - De informática, de mexer no computador, eu gosto da recreação.



FOTO (12): Patrícia junto com colega de sala de sala participando da aula de computação no laboratório de informática.

A cada quinze dias, os alunos da sala de Patrícia vão para o laboratório de informática. Lá eles aprendem a manusear o computador, utilizam programas educativos, aprendem a compartilhar as dúvidas que surgem ao longo da atividade programada e também a dividir o computador, pois em cada máquina ficam duas crianças.

A maneira como as atividades no laboratório são desenvolvidas possibilita a interação dos alunos da classe, a troca de informações, pois são realizadas coletivamente. Figueiredo (2006) chama a atenção para esses momentos coletivos de aprendizagem:

Um aspecto importante é a mudança de perspectiva na ação do professor, que deve sair da perspectiva do espaço da aprendizagem individual, para o espaço de aprendizagem coletiva, e estar atento para as interações e o movimento do grupo como o eixo central da aprendizagem (p. 19).

Enquanto isso, as professoras Lílian e Bete, esta responsável pelas tarefas desenvolvidas no laboratório, discutem a atividade do dia e outros assuntos. Patrícia mostra-se envolvida pela atividade e não solicita muito a presença das professoras.

A autonomia é uma de suas características. Na escola sente-se à vontade, não se exime de participar de quase nenhuma programação que a escola desenvolve. Somente durante a recreação, não gosta muito de participar, pois prefere ficar olhando os outros alunos brincarem na quadra poliesportiva.

Gosto assim, de comandar às vezes, eu não participo muito não, eu fico mais é olhando. Eu gosto de passear pela quadra. Eu gosto também quando a professora pede pra mim comandar mais a fila, sabe, eu não faço muita coisa ali não. É disso que eu gosto. (Fala de Patrícia ao comentar sobre sua participação nas atividades desenvolvidas na quadra da escola).

Apesar de não participar muito das brincadeiras na quadra, por várias vezes podemos observá-la brincando junto com os seus colegas de classe.



FOTO (13): Patrícia discute com as amigas as estratégias do jogo de futebol- de- salão.

Talvez Patrícia não goste muito de participar dos jogos que exigem sua locomoção porque quase sempre necessita da ajuda de um colega para conduzi-la de maneira mais rápida na cadeira de rodas. Percebemos que isso a deixa incomodada um pouco. Ao sentir, contudo, que os amigos querem que ela participe e se dispõem a ajudá-la, logo se insere nas brincadeiras.

Certa ocasião, conversamos com Patrícia sobre o seu deslocamento dentro da escola. Em sua fala, percebemos que ela se vê em uma situação de conflito quando precisa participar de alguma atividade que necessite sair de sua sala e subir escadas. A nós pareceu que ela não gosta de ocupar as pessoas para conduzi-la a espaços diferentes. Sente-se constrangida, mas isso não a faz deixar de participar das diversas atividades propostas pela escola. Para suas professoras, Patrícia tem boa participação nas atividades escolares. A título de ilustração citamos a fala da professora Lidiane.

Professora Lidiana: - *Tudo, tudo. Sempre termina mais cedo. Ela é uma menina muito esforçada. De tudo ela participa assim, sabe? É sempre assim e ela faz todas as atividades. Algumas vezes que ela falta, nos dias que ela faz tratamento né? Ela faz. Tudo que eu passo pra ela fazer, as atividades todas ela faz, faz bonito. A gente na sala sempre tem um carinho a mais por ela ser tão... assim, se desenvolver tão bem na sala. Muito meiga, carinhosa, ela fala com um jeitinho assim... Até você já viu como é o jeito dela.*

Não há atividades específicas para Patrícia. Suas professoras destinam para todos da sala a mesma atividade. Quando alguma exige deslocamento prolongado ou esforço físico, as professoras logo substituem. Para elas, o importante é que participe, sinta-se envolvida no momento das atividades e, conseqüentemente, consiga ter o maior aprendizado possível.

Fizemos às professoras a mesma pergunta feita à professora Marina. Perguntamos a elas se a presença de uma aluna com deficiência em sua sala altera a forma de ensinarem. A nós foram dadas as seguintes respostas:

Professora Lillian: - *De forma nenhuma, de forma nenhuma. Não, não muda em nada.*

Professora Lidiane: - *Não. Diferença nenhuma. Eu só tenho uma atenção especial, né. Não deixo transparecer pra ela não, mas a gente tem uma certa... Tem dia que ela não quer subir... quando ela não quer subir aí eu fico com ela aqui na sala. Trago ela pra perto de mim, coloco alguma coisa pra ela ler. Que é o dia que ela não quer subir, ela não quer, aí eu também não insisto né? Não tá se sentindo bem pra subir, fica aqui comigo! Aí eu coloco ela aqui, fica comigo, eu fico fazendo alguma coisa e ela ali. Então pra mim é só isso. Mas assim, não muda nada, nada, nada, nada em relação a ela.*

As falas das professoras exprimem que a presença de uma aluna que faz uso de cadeira de rodas em sua sala de aula não modifica em nada a rotina diária. Somente a

professora Lidiane se mostra preocupada com o deslocamento de Patrícia ao ter que ir para a sala de leitura ou para o laboratório de informática, pois, como informamos, na escola não há rampas.

As duas professoras gostariam de permanecer trabalhando na mesma turma, porém Lídiane reclama da estrutura da sala:

Eu, eu gostaria e, tipo assim, por ela eu queria continuar só que em outro local entendeu? Com um áudio melhor, com uma estrutura melhor, mas não por ela, por ela não! Eu acho assim, ela é o tipo de aluno que deixa a gente a vontade pra trabalhar na sala. Ela é assim, deixa a gente mais a vontade. Mas mudar de sala, por ela...

Vemos que a professora lamenta das instalações da sala de aula. Não se queixa de nada em relação a Patrícia. Por ela, continuaria lecionando na mesma turma.

Já a professora Lílian diz querer continuar na mesma turma para poder trabalhar melhor os seus alunos. Não menciona o nome de Patrícia. De acordo com sua fala, torna-se claro o intento de continuar, sim, na sala atual e que a presença de uma pessoa com deficiência física não a faz querer mudar de sala.

Eu gostaria de continuar nessa turma. Não sei, às vezes é muito mais uma questão muito minha. Eu não consegui ainda sensibilizar toda a turma pro, pro nível, que eu gostaria que eles estivessem (...).

A professora se queixa, entretanto, da carga horária reduzida com que está trabalhando, pois dificulta um pouco o seu desempenho docente.

(...) eu não sei se também... se essa experiência de carga horária reduzida. Estou na verdade me adaptando ainda. É muito complicado você está num dia e não está no outro, né? Na hora de avaliar e ver o rendimento da turma eu me sinto ainda muito insegura. Talvez essa seja a minha necessidade de continuar mais um tempo com ela. Fica difícil pra avaliar realmente, embora a Lidiane seja uma professora que a gente está caminhando muito bem juntas. A gente combina muito, a gente troca experiências, troca informações. Perguntamos: Como é que foi o teu dia ontem? Como foi o meu dia? Mesmo que a gente siga o mesmo caminho, quando tem alunos que tiveram mais dificuldades, alunos que tiveram o comportamento mais difícil, a gente tá sempre trocando informações, tá sempre conversando. A gente combina muito. Mas a ausência que, pra mim tá sendo problema mesmo... Assim, no dia que eu não venho, mesmo que a gente combine, a metodologia é diferente né? Então fica diferente

sim! Eu volto, venho num dia, no outro quando eu venho, eu percebo como se fosse a primeira vez que eu estivesse com a turma, da prá você entender? Esse é mais um problema meu, né? Não é propriamente da turma, a minha forma de acompanhar a turma que pra mim é uma adaptação, não é como eu pensava. É porque fica essa troca de professores.

Analisando os comentários das professoras, percebemos que suas queixas se referem à necessidade de mais convivência com os alunos, pois gostariam de fazer, segundo elas, um melhor trabalho. Nos comentários, nenhuma das duas professoras mencionou querer mudar de sala por conta de haver uma aluna com deficiência. Podemos dizer que seja até imperceptível a presença de Patrícia nesse sentido.

Ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais requer uma atitude de sensibilidade à heterogeneidade humana, a aceitação das diferenças e, principalmente, o cumprimento das exigências curriculares para todos. Quando isso não acontece, inevitavelmente surgem as diferenças entre os alunos.

Sendo assim, as atividades escolares precisam ser significativas para que ocorra a aprendizagem. Para tanto devem ser utilizadas para unir, integrar e favorecer o pleno desenvolvimento dos alunos, sejam eles alunos ditos normais ou com algum tipo de deficiência.

Na mesma escola onde Patrícia estuda, vivenciamos outras experiências relacionadas às atividades escolares. Ao acompanhar Paulo em seu dia-a-dia nos deparamos com atividades diferentes das que havíamos visto anteriormente.

No dia 19 de setembro de 2006, os alunos sala de Paulo estavam confeccionando uma tarefa à base de lixa e lápis de cera. Ficamos encantados pelo colorido traçado pelas crianças. A livre expressão plástica tomara conta da imaginação dos alunos. De imediato, solicitamos a Lena, professora da turma, que, quando os alunos terminassem as pinturas, juntássemos todos os trabalhos para fotografá-los. E assim o fizemos. Colocamos no chão, em um corredor próximo à sala de aula, e registramos o colorido produzido pelos alunos (ver foto 14).

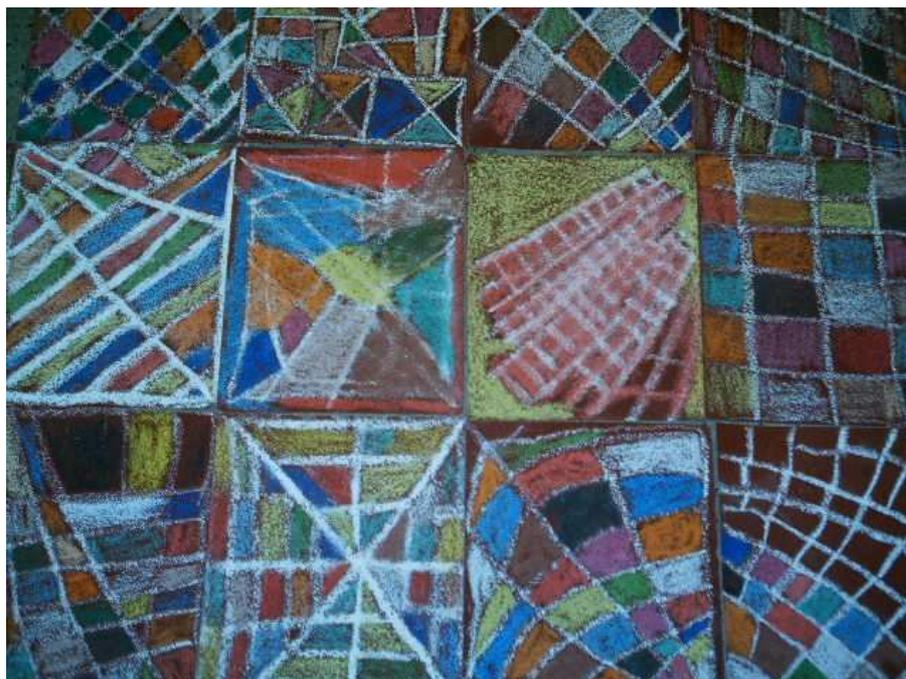


FOTO (14): Atividade elaborada pela turma de Paulo em ocasião do dia da criança.

Essa atividade nos levou a várias reflexões. Fez-nos refletir sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na Escola Regular, nos fez pensar na diversidade humana, na nossa identidade como sujeitos de nossa história, e fez-nos ver o quanto somos diferentes e, ao mesmo tempo, tão parecidos.

Ao observá-los, percebemos que são desenhos diferentes uns dos outros, afinal foram elaboradas por pessoas diferentes. Possuem traçados diversificados e ao mesmo tempo, semelhantes. Concluimos ser dessa forma que a sociedade é constituída: de semelhanças e diferenças.

A diversidade nos mostra o quanto somos diferentes biológica, social, psicológica e culturalmente, mas, ao mesmo tempo, algo nos torna parecidos: somos convidados pela natureza a conviver em sociedade. Temos por identidade o partilhamento da vida em sociedade.

Foi assim que as crianças criaram esses desenhos. Cada uma pintou ao seu modo, de acordo com o gosto pessoal. No final, fizeram um grande mural, que foi exposto em uma das galerias da escola, em comemoração ao Dia da Criança.

Paulo mostrou-se envolvido pela atividade. Buscou lápis de cores diversas, teceu comparações entre o seu trabalho e de outros alunos, brincou com as formas geométricas que surgiam etc; Enfim, participou com disposição da tarefa de pintura.

Perguntamos à Lena, sua professora, como ocorre a participação dele nas atividades. Inicialmente, ela nos informou que acontece de acordo com os seus limites.

***Pesquisadora:** - Ele participa das atividades de sala de aula? Como ocorre essa participação?*

***Professora Lena:** - Ele participa dentro dos limites dele. As vezes eu tô passando uma atividade de lousa e ele copia todas as atividades do quadro. Ele procura copiar sem trocar as letras... No começo ele trocava bastante às letras, mas aí eu sempre fico dizendo, na hora que eu to copiando: Pessoal cuidado com a letra. Presta atenção pra não trocar. Mas na verdade eu tô falando com ele, mas eu falo como se eu tivesse falando prá todos.*

A resposta da professora revela as dificuldades de aprendizagem que Paulo apresenta. Conforme ela mesma disse, às vezes ele troca as letras ao copiar do quadro verde a tarefa, entretanto, isso não constitui problema para que faça as atividades.

Para tanto, procura dar uma atenção maior a ele, para que não sinta muitas dificuldades.

Ele, ele sempre tem o interesse de fazer as atividades, embora ele encontre alguma é dificuldade. Às vezes eu faço com ele, especialmente, para que não seja tão dificultoso, para que não fique sempre naquela coisa: aí eu não vou conseguir!

Essa atitude é tomada com cuidado, pois Lena não quer que os outros alunos percebam que há uma atenção diferenciada para Paulo.

As outras vezes eu deixo ele fazer sozinho e é assim que eu procedo, com a maioria dos outros alunos que também apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Para que não fique uma coisa...um comportamento diferenciado, para um aluno diferenciado. Os alunos podem dizer: aí a tia protege fulano, a tia protege o Paulinho... Então eu procuro fazer isso com outras crianças também, pra que seja uma coisa neutra. Mas ele participa.

Na escola, o aluno aprende também pela participação em atividades. Isto justifica atenção dispensada pelo professor à elaboração dessas atividades. Elas precisam ser motivadoras e envolventes ao ponto de despertar no aluno o prazer de realizá-las e, por conseguinte, alcançar uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano, ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem. A disposição não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática garanta condições que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça (BRASIL, 2001, p. 99-100).

Paulo nos informou durante sua entrevista que gosta das atividades que sua professora sugere.

Pesquisadora: - *Na sala de aula, qual a atividade que a sua professora faz que você mais gosta?*

Paulo: - *É, esqueci, ó. A de português. Gosto de escrever, gosto de, gosto de vir pro colégio e do colégio.*

Pesquisadora: - *Fora da sala de aula, qual (is) atividade (s) você gosta de participar?*

Paulo: - *A de matemática, a de português. Gosto do recreio, gosto de brincar.*

Quando comenta as atividades de que gosta, explicita o gosto por disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Sente-se atraído pela escrita das letras, como disse uma vez, em uma conversa informal que mantivemos em um dado dia do trabalho de campo.

Eu gosto das letras! Eu gosto de escrever elas assim, assim, bem , bem feitinhas!

As informações cedidas por Dona Célia, mãe de Paulo, afirmam o gosto que Paulo sente ao fazer as tarefas da escola.

(...) Ele gosta de tudo apesar dele ter dificuldade, sabe? Quando ele chega da escola ele diz: mãe olha minha agenda, hoje tem tarefa. Ai ele fica à tarde: mãe vamo fazer agora? Eu digo: Tenha calma, depois a gente faz. Mas ele não demonstra nenhum pingão de preguiça na hora de fazer as tarefas, faz todas sem reclamar, mesmo que seja eu dando a resposta e ele anotando. Mais ele faz com o maior prazer. Acho que ele tem uma vontade tão grande de aprender (...) Pois é, ele gosta de fazer, qualquer atividade prá ele tá bom. Faz com o maior prazer!



FOTO (15): Paulo participa da atividade de leitura, compartilhando do mesmo livro com um amigo de sala de aula.

Sempre que as atividades são realizadas em dupla ou em equipes, Paulo não encontra dificuldades para inserir-se, pois nenhum de seus colegas de sala se nega a fazer junto com ele.



FOTO (16): Paulo (à esquerda) junto com amigos na sala de informática.

As interações estabelecidas por Paulo durante os momentos destinados à aprendizagem na escola evidenciam que *o espaço da escola é o espaço da aprendizagem e de formação do sujeito que aprende (...). A escola que inclui é a escola que acolhe e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos.* (FIGUEIREDO, 2006, p. 19-20).

Embora não tenha mencionado que gosta de participar das aulas de Informática, Paulo, quando observado por nós, se mostrou bastante interessado ao manusear o computador. Na foto ele aparece operacionalizando cálculos matemáticos. Nesse dia, a tarefa consistia em fazer contas envolvendo operações de adição e subtração.

Apesar das dificuldades que apresenta no aspecto cognitivo, Paulo é um aluno que participa das diversas atividades propostas pela escola. Isso não o prejudica na convivência com a classe.

Professora Lena: - *Eu não vou exigir dele que ele leia, porque ele realmente tem uma grande dificuldade de leitura. Aí eu peço pra o colega ler e eles adoram participar com o Paulinhp. Ele é muito acolhido na sala. A letra dele é muito bonita, os meninos acham bonita, elogiam. (...).*

A maneira como a professora age perante as dificuldades de aprendizagem de Paulo torna evidente o respeito que ela tem por ele. Reconhece seu déficit cognitivo, conhece suas limitações, no entanto, não deixa de querer a sua participação nas atividades e trabalha para que ele aprenda de acordo com o seu ritmo e suas condições. Sua prática docente não é diferenciada pela presença de Paulo. Ensina de maneira igual para todos da turma, embora reconheça que dá uma atenção melhor a Paulo, mas nada que chegue a criar desigualdades entre os alunos.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que devem integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (Declaração de Salamanca, 1994).

Assim como as demais professoras entrevistadas, Lena falou de sua vontade em querer continuar trabalhando na mesma sala.

Pesquisadora: - E você, gostaria de continuar ensinando nessa sala ou gostaria de mudar de sala? Por quê?

Professora Lena: - Não. Eu adoro. Eu sou, graças a Deus eu sou privilegiada. Eu gosto dos meus alunos, gosto da minha sala, gosto muito da minha escola. Às vezes a gente cansa porque é um cansaço natural, mas eu não venho pra cá com insatisfação. (...) Eu gosto muito do meu trabalho. Eu agradeço a Deus todo dia pela minha escola, pelos meus alunos, pelo meu trabalho.

Paulo confia em sua professora, demonstra carinho e respeito por ela, escuta as suas solicitações de modo tranqüilo, mesmo quando irritado. Parece que para ele, ela está revestida de uma importância especial. Dessa relação é que surgem o interesse, a vontade e a disposição com que Paulo vai para a escola todos os dias. Lá ele sabe que encontrará, dentre vários atrativos, uma professora que se preocupa com ele e que vivenciará atividades que lhe proporcionam descobertas, prazer, divertimento e bem-estar.

Na escola de Anita, as atividades escolares também possuem grande relevância para todas as crianças. Independentemente de serem alunos com deficiência ou ditos normais, há envolvimento e interesse em querer experienciá-las.

Ao longo do trabalho de campo, flagramos Anita participando de várias atividades.



FOTO (17): Anita na sala de leitura, fazendo atividade de Língua Portuguesa.

Na sala de leitura, Anita estuda coletivamente. Em meio à atividade, conversa com os amigos, explica detalhes de como a tarefa deve ser feita, chega até a questionar algumas respostas dadas pelos amigos.

Gente é assim que é pra fazer, oh!. Presta tenção menino, se não tu num vai terminar logo. Bota, escreve aí vai, tá certo, assim. Eu vou terminar tudinho logo (risos dela). (ANOTAÇÕES registradas por nós no Diário de Campo em 18 de setembro de 2006).

As interações e relações fluem espontaneamente nos momentos de aprendizagem. A sala de leitura não é só a sala de leitura. É também um espaço de convivência, de conversa, troca de idéias.

Conversando com Estela, sua professora, ela nos informou acerca da participação de Anita nas atividades realizadas em classe.

Pesquisadora: - *Ela participa das atividades de sala de aula? Como ocorre essa participação?*

Professora Estela: - *Participa assim né, escrevendo. Quando ela tá com vontade de escrever, ela escreve, quando ela num tá, ela fica só escutando né, só ouvindo. Quando termina de escutar uma coisa, ela diz: tia isso é desse jeito, né? Eu digo: é. Tia aquele número é daquele jeito! Se é português, ela diz: Tia, aí num falta nada não? Tia tá faltando um til, tia tá faltando um s. Tia, a senhora esqueceu, ó tia, de botar. Ela fica prestando atenção, tudo que eu boto na lousa. E ela é inteligente. A letrinha quando ela que, ela faz a letra bem bonitinha também. Mas também quando ela não quer, ela diz: Oh! Tia, não quero fazer! Eu digo, é!*

Embora sua concentração não seja sempre a mesma durante as aulas, Anita marca presença em vários momentos de atividades, como relata sua professora: “quando ela tá com vontade de escrever, ela escreve, quando ela num tá, ela fica só escutando né, só ouvindo.(...). Estela não a obriga a fazer as tarefas quando ela se mostra indisposta. Isso nos faz lembrar a Lena, professora de Paulo. De tal modo age Estela, pois aguarda a ocasião certa para pedir a Anita a realização das tarefas solicitadas a todos os alunos.

Em certa ocasião, quando do início dessa pesquisa, presenciamos algumas habilidades de Anita ao escrever. No momento em que entrevistávamos sua mãe, ela adentrou a sala onde estávamos, perguntou o que fazíamos e, logo em seguida, pegou um pedaço de giz que se encontrava sobre o birô e escreveu no quadro verde a seguinte frase:

Mamãe o que a senhora está fazendo aqui? Eu gosto muito da senhora. Você é minha melhor amiga. Te amo muito. Beijos.

Registramos da mesma forma como escreveu na ocasião. Ficamos deslumbradas com suas palavras e escrita. Sua espontaneidade nos chamou a atenção, bem como a sua caligrafia.

Na ocasião, indagamos de sua mãe acerca do que ela fala da escola.

Dona Valquíria: - (...) das atividades, assim né? Ah, hoje tem atividades na escola. Hoje tem a leitura. Hoje é dia da minha educação física, você não pode esquecer. (...) Fala muito, fala que gosta da escola. Diz o nome da escola né? Gosta das atividades, gosta de brincar, gosta da professora né? Ah! Gosta muito assim, da sala de apoio né? Ela fala muito da sala da Cláudia.(...) Mas ela fala bem, gosta da escola. Graças a Deus gosta.

Em seguida, fizemos outra pergunta, relacionada à anterior.

Pesquisadora: - *Quais as atividades que ela mais gosta?*

Dona Valquíria: - *Pintura minha filha. As atividades esportivas. Essa parte da recreação ela gosta muito. Quando ela assiste filme, que ela é louca por televisão, ela chega em casa e me conta (...) Ela gosta muito das atividades dela (...) Ela só gosta mais de atividade de leitura, ela gosta, muita leitura. Da sala de apoio. A Cláudia diz que ela gosta muito de ir lá. A digitação ela adora, mas pra escrever é que ela não gosta muito. Logo ela tem uma dificuldade na coordenação, aí pra escrever. Mas em relação às outras atividades esportivas, pintura né? Ela participa da aula né? A Estela às vezes fala que ela participa. Então, graças a Deus, está aí participando.*

A fala de Dona Valquíria é reveladora do quanto, para Anita, as atividades escolares são importantes, pois repercutem em seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e psicomotor, haja vista que sua prática cotidiana, no espaço escolar, propicia a Anita momentos de interação com o meio, instiga seu desejo para a realização dos afazeres da escola, cria situações em que relações de amizade são estabelecidas com todos os alunos de sua sala de aula e das demais classes e, ainda, lhe possibilita trabalhar e vivenciar diversos elementos psicomotores relevantes para o conhecimento de suas habilidades corporais, como esquema corporal, lateralidade, organização espacial, orientação temporal etc.

Considerando as reflexões anteriores, procuramos saber da professora Estela se a presença de Anita exigia que ela alterasse sua forma de ensinar.

Não. Num exige não. No começo eu estava meio voando. A Cláudia dizia: Estela, tu faz tudo prá ela não sentir que é diferente dos outros. Ai eu disse: tá bom. (...) eu comecei a passar atividades pros meninos, explicava. Ai passava uma outra mais fácil lá prá ela. Mas eu via que ela só queria fazer igual a dos outros. Ai eu disse, então pronto, vamos fazer tudo igual. Ai boto tudo igual.

Nota-se que, no começo do trabalho com Anita em sala de aula, Estela ficou um pouco “apreensiva”, mas logo se adaptou a essa situação, que para ela era inusitada. Não há queixas quanto à convivência com a aluna com deficiência.

Questionamos logo em seguida se ela gostaria de continuar ensinando na mesma sala ou queria mudar. Pedimos, ainda, para que justificasse sua resposta.

Não; eu gosto da minha sala.(...) Não, não, absolutamente, não! Eu adoro, eu gosto, gosto da minha turma! Num faz nada, isso ai num faz nem pra mim, nem pra ela. Eu acho ótimo. O fato dela taqui? Mudar? Eu gosto dela, ave-maria, de tudinho, dos meus alunos tudinho. Todos me obedecem e eu ensino onde é a tarefa, dou um espaço livre, passo dever. (...) eu gosto da minha turma, e ela não atrapalha nada a minha turma. Ela é uma menina boa. Eu boto logo ela bem na frente assim, pra ela ficar bem! Às vezes, ela quer vir pra esse lado, eu deixo. (...) ela fica a vontade, eu não pressiono ela em nada, sabe?

Estela, ao responder, menciona nas entrelinhas de sua fala que Anita não constitui para ela um problema em sala de aula. É interessante perceber que a pergunta formulada em nenhum momento estabelece relação entre o querer ou não ficar na mesma sala de aula por causa da presença de Anita. A professora expressa, entretanto, claramente, que por causa de sua aluna com necessidades educacionais especiais não tem motivos para querer trocar de sala.

Para finalizar este capítulo fazemos algumas considerações sobre as atividades escolares como recurso didático aplicado para o desenvolvimento da aprendizagem.

Apoiando-nos na teoria vygoskyana, podemos garantir que a criança formula seu conhecimento, a partir de suas experiências cotidianas e pela mediação com os demais membros em sociedade. Há os que concordam com a afirmação de Vygotsky de que o desenvolvimento e a aprendizagem se influenciam reciprocamente e que, quanto mais aprendizagem, mais o indivíduo se desenvolve.

Isso significa dizer que os professores possuem papel relevante para a aquisição de conhecimentos e condutas por parte dos educandos; que as condições favoráveis à aprendizagem influenciam substancialmente para a aquisição, elaboração e transformação do

conhecimento sociocultural. Na perspectiva vygoskyana, aprendizagem e desenvolvimento são interdependentes, interagem, afetam-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa.

Habitualmente podemos pensar que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirmamos que seria bom que se iniciasse o ensino de Leitura, Escrita e Aritmética numa faixa etária específica de desenvolvimento da criança, entretanto, só recentemente

(...) tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 2000, p. 111).

Conforme Vygotsky, não podemos limitar a aprendizagem das crianças somente ao que elas são capazes de fazer, não se prendendo apenas ao seu desenvolvimento orgânico. É preciso reconhecer que a criança não possui apenas instrumentos endógenos para o seu desenvolvimento, pois esse depende reciprocamente dos processos de aprendizagem.

Para Vygotsky (2000), temos que reconhecer na criança dois níveis de desenvolvimento. O primeiro pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, que consiste no desenvolvimento das funções mentais da criança estabelecidas como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completado*, e a *zona de desenvolvimento proximal*, que compreende a distância entre o que o sujeito pode fazer com a ajuda dos demais e o que ele pode fazer sozinho.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2000, p. 111).

Compreendida dessa forma, podemos dizer que

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio e anterior, ao mesmo tempo que depende do desenvolvimento proximal do sujeito. Não estão só em causa as atividades que ele pode aprender com a ajuda e a intervenção intencional dos outros, ou seja, ele aprende por humanização, por meio de mediatização. As pessoas que rodeiam o sujeito, ou melhor, a criança (o mediatizado), não são objetos passivos ou simples instrumentos do seu desenvolvimento, mas sim companheiros ativos que guiam, planificam, selecionam, filtram, começam e terminam as condutas da criança. São agentes do seu desenvolvimento (FONSECA, 1998, p. 68).

A criança é um ser ativo, que elabora a sua própria cultura e a sua história, cabendo ao ambiente proporcionar-lhe situações de aprendizado e desenvolvimento. Nesta abordagem, como já comentado, o educador tem um trabalho importantíssimo a desempenhar junto às crianças. Ele é o mediador da aprendizagem, o favorecedor de elementos que instigaram o pensamento e a aquisição de conhecimentos por parte do educando. Assim, a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, pois o outro repassa suas experiências, sua leitura de mundo, sua cultura. Desse modo, a criança acumula conhecimentos, transforma-os em situações vivenciais e cria as próprias formas de adaptações e descobertas no mundo, sem, *a priori* ter sido estabelecido um desenvolvimento previsto e pronto.

Com base nas postulações vygotskianas, atribuímos à escola papel importantíssimo para o desenvolvimento social e da aprendizagem das pessoas com deficiência. Cabe a ela oferecer ensino de qualidade a todos, sem fazer discriminação entre seus alunos; constituir um espaço mais democrático e participativo no seu cotidiano, de modo a desconsiderar qualquer tipo de preconceito e inculcar nos seus educadores e educandos a idéia de que qualquer sujeito pode dela participar e nela aprender.

Vygotsky critica a Pedagogia Tradicional, quando esta diferencia a educação da criança com deficiência da educação dispensada à criança dita normal. Para ele “não há nenhuma pedagogia especial, diferente em princípio, para a criança com defeito. Sua educação constitui o objeto só de um capítulo da pedagogia geral” (VALDÉS, 2002, p. 57).

São, sem dúvida, pertinentes as reflexões oriundas da teoria de Vygotsky. Embora suas postulações sejam discutidas, estudadas, questionadas atualmente, ainda hoje encontramos no cenário da educação, profissionais que se posicionam contra a educação das crianças com necessidades educacionais especiais no Sistema Regular de Ensino. Por posicionamentos similares se justifica, dentre outros fatores, a existência de um sistema paralelo de ensino para essas pessoas ao longo de sua história.

Talvez, nesse momento, o mais importante de suas postulações seja a idéia de que as crianças com necessidades educacionais especiais, assim como os alunos ditos normais, são sujeitos capazes de aprender, de criar seus próprios conhecimentos e desenvolver diferentes habilidades solicitadas para o convívio social.

Diante desta perspectiva, a escola tem a obrigação de oferecer, cotidianamente, aos seus alunos atividades enriquecedoras, envolventes e que propiciem sua formação de modo integral.



*“ (...) tenho um monte de amiga! (...) eu gosto da minha tia, da diretora...
dessa sala e da minha diretora”.*
(Meire Anne - 13 anos, aluna da 4ª série diagnosticada com deficiência mental).

8 UM ABRAÇO, UM BEIJO, UM TOQUE, UM SORRISO: A AFETIVIDADE PRESENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA

Tenho. A Beatriz todo mundo da minha sala são meus amigos, a escola tem uma meninazinha da alfabetização que é a Lúcia que é a minha amiguinha também (...). (Patrícia-13 anos, aluna da 4ª série com deficiência física).

Mergulhar no cotidiano escolar nos possibilitou vivenciar situações agradáveis, passíveis de interpretações e reflexões. Um olhar atento e sensível fez com que percebessemos sentimentos de carinho, atenção e alegria, durante o dia-a-dia no espaço escolar. Afinal, nas brechas do cotidiano é que podemos presenciar situações, muitas vezes, inusitadas e, por isso, surpreendentes.

Recordamos de um dia em que, ao chegarmos à escola, no final do recreio, presenciamos Patrícia sendo auxiliada em seu deslocamento. Três amigas a conduziam para a sala de aula, empurrando sua cadeira de rodas.



FOTO (18) Patrícia sendo conduzida por três amigas até a sala de aula.

*Patrícia está sendo levada por suas amigas para a sala de aula. Durante o trajeto elas conversam sobre um show que vai acontecer em Fortaleza nos próximos dias. Trata-se do grupo mexicano RBD, os famosos cantores denominados de Rebeldes, que cantam músicas para adolescentes. Em suas conversas lamentam não poderem ir ao show de seus ídolos. **Patrícia fala deles com entusiasmo ao mesmo tempo em que uma das amigas lhe diz: - Fica triste não! Eu também não vou. Minha mãe não deixa. Patrícia responde: - Eu não estou triste, só lamento não ver eles de perto.** (ANOTAÇÕES feitas por nós no dia 21 de setembro de 2006).*

Nota-se na fala de uma das amigas de Patrícia a preocupação em querer confortá-la por ela não poder ir ao *show* de seus ídolos. Ao mesmo tempo, há um cuidado ao conduzi-la. Existe um misto de sentimentos na ação apresentada na foto (18). Amizade, cuidado, carinho e zelo é como interpretamos o que retrata a cena.

Cenas como essas se tornaram corriqueiras. Patrícia quase sempre estava acompanhada por alguém em suas atividades ou necessidades. Demonstrações de carinho e cuidado para com ela foram presenciadas por diversas vezes. Os alunos ditos normais, em diversos momentos, se faziam presentes ao seu lado.

Momentos como estes e muitos outros que serão aqui apresentados nos permitem evidenciar que no espaço escolar existe afetividade; que no cotidiano da escola regular acontecem entre seus alunos, independentemente de suas condições físicas ou psíquicas, sentimentos de amizade, o estabelecimento de relações e de respeito às diferenças. A afetividade se faz presente entre as relações estabelecidas por eles.

O que é a afetividade? Como podemos defini-la? Segundo o dicionário Aurélio (1999, p. 62), afetividade significa

Qualidade ou caráter de afetivo. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam em forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

Tomada por essa definição, a afetividade adquire significado dúbio, pois ora é concebida como algo que expressa alegria, outras vezes é entendida como algo que expressa dor. Há uma dualidade em sua definição. Tanto a alegria e a tristeza quanto a dor e o prazer, podem ser estados de expressão da afetividade.

A afetividade é, pois, a manifestação das emoções, sentimentos e paixões. É a revelação do interior do indivíduo, que se apresenta em forma de ações.

Wallon revela em sua Teoria Psicogenética que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções (GALVÃO, 2000). Sendo assim, podemos acentuar que é no estabelecimento das relações onde as emoções se manifestam. É a partir do contato e das relações estabelecidas com o outro que os sentimentos afetivos são expressados.

No transcorrer deste trabalho de pesquisa, como já escrevemos, vivenciamos e registramos diversos momentos em que as crianças com necessidades educacionais especiais recebem carinho, atenção e são tratadas de modo afetuoso por seus amigos, colegas, professores e funcionários da Escola Regular. Em nossos registros, temos as falas dessas crianças, que expressam, espontaneamente, ser a maneira como são tratadas na escola um dos motivos que as faz querer freqüentá-la e permanecer nela.

De acordo com as entrevistas realizadas, os alunos com necessidades educacionais especiais gostam de suas escolas porque nelas são bem acolhidos. Existe nessas escolas a aceitação das diferenças por parte de todos que ali se encontram. O aluno com deficiência não é visto como um problema nem como um obstáculo no cotidiano dos afazeres escolares. A eles são dispensados sentimentos de acolhida, respeito, amor e carinho. Trabalha-se com profissionalismo, sem fazer distinção entre o aluno dito normal e o aluno com necessidades educacionais especiais. Todos são vistos como alunos da escola, tendo o direito de participar das mesmas atividades, gozar de iguais regalias, sem que sejam tecidas comparações ou discriminações.

Por esses motivos, os alunos com necessidades educacionais especiais que participaram de nossa investigação se mostram contentes no espaço escolar. A disponibilidade dos professores em trabalhar com esses alunos, e o interesse em educá-los refletem em suas ações e, por conseguinte, as crianças percebem e sentem essa dedicação de tal modo que passam a freqüentar a escola com assiduidade, prazer e desejam nela permanecer. O depoimento de Dona Célia, mãe de Paulo, ilustra a situação descrita.

***Dona Célia:** - Demais. Ave-maria. A maior alegria é vir prá essa escola. Se acorda só, toma um banho cinco e meia da manhã. Pelejo: meu filho, tá fazendo tanto frio! Não mãe, tomar banho pra ir prá escola. Ai vem. Se arruma só. A satisfação dele é total, total. Às vezes chora quando eu digo: não Paulinho num vai não! Semana retrasada ele veio doente, mas não quis faltar de jeito nenhum. Num quer faltar de*

e dia de domingo ele diz: mãe tem aula hoje? Eu digo: ave-maria Paulinho, da folga prá tua professora (risos). Ele tá adorando ter aula dia de sábado, pra ele é uma festa. É porque tão recuperando as greve né? ai começou sábado passado, as aulas.

A fala de Dona Célia deixa claro o quanto Paulo gosta da escola. Para ela o filho está contente, feliz, sua disponibilidade ao acordar cedo demonstra seu entusiasmo e ansiedade para ir à escola.

Vale ressaltar, entretanto, que o ingresso de Paulo na escola não foi fácil. Inicialmente, passou por algumas dificuldades em sua adaptação. Segundo **Dona Célia**, assim se deu a adaptação dele na escola,

No início, logo no primeiro ano foi difícil né, por causa da aceitação dele... das outras crianças também. Porque ele demonstrava um pouco de agressividade, os pais das crianças também. Teve uma mãe que chegou a sacolejar ele na porta da escola porque ele bateu na criança. A professora já tinha resolvido e a mãe veio tomar satisfação com a criança. Eu achei errado, na hora eu senti vontade de vir tomar satisfação com a mãe. Mas, como graças a Deus eu sou bem orientada, eu falei com a doutora dele e ela me orientou a conversar com o Padre. Aí eu vi, o Padre me orientou. O Padre falou com ela. Mas tudo assim resolvido em sala. Porque é assim, tem mãe que não entende que o que se passa do portão da escola pra dentro, a escola resolve... Agora da calçada pra fora aí é outra coisa! Aí ela se achou no direito de fazer isso. Esse dia eu fiquei até triste, chorei foi muito, por causa dele, porque ele fica assim muito pasmo quando acontece essas coisa. Ele é muito danado, ele é muito assim, você jura que ele vai lhe dar uma pancada, mas não é. Mas quando ele é repreendido ele já fica logo assim. Mas eu fiquei tão chateada (...).

Como podemos perceber, o ingresso de Paulo na escola regular não foi fácil. Inicialmente se deparou com a não aceitação por parte de algumas crianças e de alguns pais que já faziam parte e freqüentavam a escola. Talvez por falta de informação, ou até mesmo por não saberem como lidar com a criança com deficiência, os pais tiveram uma reação adversa ao ingresso de Paulo na escola; ou, quem sabe, ainda devido ao fato de na escola regular não se ter um número expressivo de crianças especiais.

De qualquer modo, com o passar do tempo, Paulo passou a ser aceito por todos da escola, tanto é que Dona Célia relata ainda em sua fala que a escola hoje é indispensável na vida de seu filho

Graças a Deus aqui é a segunda casa dele. Posso dizer que o centro social é a segunda casa dele e a minha também, porque a escola me passa assim uma confiança tão grande, que eu não tenho a mínima preocupação com o Paulo.

Quando Dona Célia diz que a escola é a segunda casa de Paulo, deixa nas entrelinhas de seu depoimento a idéia de que o ambiente escolar é indispensável para a vida de seu filho, pois atribui à escola a mesma importância que tem a sua casa na vida de Paulo.

Toda essa satisfação de Paulo, porém, é fruto do acolhimento que ele recebe de todos os que fazem parte da escola. Até o presente momento, as professoras que o tiveram em sala de aula sempre deram atenção a ele e dispensaram tratamentos afetuosos.

(...) graças a Deus ele pegou uma professora muito boa, a Regina. No início também ela, sentiu até, teve até um pouco de receio né. Eu acho que a primeira experiência, mas foi, eu acho que prá ela foi uma experiência muito boa, porque o que ela fez por ele, só, só com muito amor... como ela dizia, dizia muito pra mim: o Paulinho só com muito amor. Nas festas ela que era o par dele. Ela que dançava com ele. Achava a coisa mais linda. Ela tinha uma atenção tão grande com ele. Pra mim era, ave-maria, era uma benção a Regina. Como ainda é hoje, ainda hoje ela pergunta por ele, como é que ele tá. Tem aquela atenção com ele. Fiquei triste quando ela saiu daqui, mas graças a Deus ela deixou o rastro, ele só tem pegue professora boa também.

O trabalho educativo desenvolvido com Paulo na escola tem por base a afetividade. Os professores acreditam que a socialização, aprendizado, desenvolvimento intelectual e a expressão de sua criatividade dependem, dentre outros fatores, da maneira como ele é tratado, como é “abraçado” na escola. Sua aceitação é importante para seu bom desempenho escolar e lhe serve como terapia para suas dificuldades subjetivas.

“[...] a defesa da inclusão escolar não extrai seu fundamento apenas do respeito à condição de cidadania a que qualquer criança tem direito. A inclusão produz ainda efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor” (KUPFER; PETRI, 2000, p. 115).

De acordo com Piaget (1998, p. 22) afetividade e inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda a conduta humana. Pensando assim, a afetividade é uma característica intrínseca ao homem. É algo necessário à sua existência.

Destacaremos agora trechos da entrevista concedida pela professora de Paulo, ao ser indagada sobre se ela percebe que ele gosta de estar na escola. Sua resposta foi ao encontro da fala de Dona Célia.

Pesquisadora: - *Você percebe se seu aluno com necessidades educacionais especiais está satisfeito na escola? O que justifica sua resposta?*

Professora Lena: - *Eu acredito que sim, ele demonstra um bom entrosamento com os colegas de sala de aula, ele demonstra um bom entrosamento com toda a equipe da escola, os professores. Ele é bem adaptado, ele já estuda aqui já há alguns anos e os colegas que sabem da necessidade especial dele colabora, orienta, ajuda. Eu acho que ele é bem entrosado. (...) ele é bem acolhido.*



FOTO (19): Paulo se diverte com a leitura que um amigo faz para ele.

Nesta foto, observamos que Paulo participa de um momento de leitura com os demais colegas de sala de aula. Não há nenhuma dificuldade em se executar a atividade de leitura programada pela professora. Conforme podemos observar, a professora Lena se encontra sentada próxima às crianças, mas sem nenhum movimento que expresse cuidado com possíveis comportamentos bizarros ou que cheguem a tumultuar a dinâmica de sala naquele momento. Paulo, por sua vez, se diverte com a leitura feita por um amigo.

O comportamento de sua professora na foto retrata exatamente como ela age em sala de aula, diariamente. Lena é bastante calma, tranqüila, não se aborrece com facilidade e, com seu jeito sereno e delicado, transmite paz, enseja tranqüilidade em seus alunos.

Estudiosa por natureza, a professora tem em seu currículo duas graduações. É formada em Pedagogia e Direito. Recentemente, participou da Capacitação em Educação Inclusiva ofertada pela Prefeitura de Fortaleza em cem horas e, atualmente, está concluindo o Curso Paz nas Escolas, também oferecido pelo Executivo Municipal.⁹

Apesar de pouco tempo de trabalho no magistério (três anos e seis meses), Lena se apaixonou pela profissão, como nos disse em conversa informal.

Não pretendo, quando estiver advogando, deixar a escola do município em que exerço a docência. Não quero deixar minhas 120h porque adoro estar em contato com as crianças. Sou apaixonada pelo magistério. (ANOTAÇÕES registradas por nós no diário de campo no dia 18 de setembro de 2006).

A fala da professora expressa o quanto é comprometida com o seu trabalho e gosta da profissão docente.

Pelas observações realizadas na escola de Patrícia e Paulo (ambos estudam na mesma escola), podemos asseverar que a socialização desses alunos com necessidades educacionais especiais ocorre de modo natural, sem que suas professoras tenham que fazer grandes adaptações curriculares em sala de aula ou extra-sala. Apenas a sala de aula de Patrícia tem que ficar no pavimento térreo da escola, pois ainda não há rampa para que ela possa ter acesso aos demais andares. Quando precisa se deslocar para um andar alto, sempre conta com a ajuda de algum adulto para conduzi-la em sua cadeira de rodas. Normalmente isso acontece quando ela tem que ir assistir à aula de Informática ou participar das atividades programadas na sala de leitura. As aulas ocorrem no 1º andar e não há como mudar a sala, uma vez que existe toda uma estrutura montada como laboratório.

Aqui se faz necessário breve comentário acerca do acesso das pessoas com deficiência física à instituição escolar e aos demais segmentos de nossa sociedade. Como é possível constatar em nossa cidade, a maioria dos espaços comuns à sociedade constitui verdadeiras barreiras enfrentadas pelas pessoas com comprometimento físico quando querem nele se inserir. Referimos-nos às barreiras arquitetônicas, que dizem respeito à estrutura física de prédios e logradouros públicos. É comum presenciarmos pessoas com deficiência física

⁹ Os dados acerca da vida das professoras foram obtidos a partir do preenchimento da ficha por nós elaborada e denominada “Caracterização das Professoras Participantes da Pesquisa”. (ver apêndice)

sentindo dificuldade para adentrar determinados locais que não têm ainda rampas, elevadores adequados, espaço suficiente para seu deslocamento etc.

Em relação à escola, a realidade é quase sempre a mesma. Muitas não possuem rampas que dêem acesso aos diversos lugares no espaço escolar e não contam com mobília adequada para a permanência dessas pessoas na sala de aula. São barreiras arquitetônicas, como exprimimos, e a falta de recursos financeiros bem gerenciados que dificulta, muitas vezes, o acesso dos indivíduos comprometidos fisicamente ao ensino formal.

É claro que existem as barreiras atitudinais, a impedir muitas vezes que as pessoas com deficiência levem uma vida normal, que usufruam de seus direitos como cidadãos. Faz-se necessário, entretanto, que a sociedade repense sua arquitetura ambiental, de modo que venha a favorecer o acesso dessas pessoas aos diversos segmentos sociais, pois, afinal são sujeitos de uma sociedade e, como tais, têm direito de participar ativamente das atividades desenvolvidas no campo social.

Em uma das escolas trabalhadas durante a pesquisa, observamos a presença de pequenos batentes, feitos de cimento, que possibilitam o trânsito de pessoas que fazem uso de cadeira de rodas. São restritos, porém, já minimizam as dificuldades dessas pessoas quando tentam se deslocar.

Seria limitar demais a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais apenas às barreiras arquitetônicas, pois muitos são os problemas levantados e a solucionar para que aconteça a inclusão dessas pessoas na escola regular, de maneira efetiva e digna.

Alguns estabelecimentos da rede municipal de ensino de nossa Cidade, porém, já possuem em suas escolas alunos com necessidades educacionais especiais. As escolas aqui mencionadas contam com várias crianças com os mais variados tipos de deficiências. Estão, todavia, conseguindo fazer a inclusão desses alunos e não apenas colocando-os em sala de aula. Todos recebem atenção e carinho e são trabalhados conjuntamente com os alunos ditos normais. Os professores, gestores e os profissionais das salas de apoio pedagógico visam o aprendizado, desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos. Procuram, a partir do estabelecimento de boas relações no espaço escolar, garantir a inclusão desses de modo satisfatório. Passam para esses alunos sentimentos de respeito, valorização pessoal e confiança.

Os alunos, quando indagados se gostam de suas professoras, foram unânimes em responder que sim.

Pesquisadora: - *Você gosta de suas professoras?*

Patrícia: - *Adoro. Eu gosto de todas duas.*

Patrícia responde, prazerosamente, que adora as professoras. Ela mantém uma relação de amizade com as duas, entretanto parece estabelecer maior vínculo com Lílian. Foi comum observar durante as aulas as duas conversando sobre assuntos extra-classe. Existe realmente harmonia na relação que estabelecem.



FOTO (20): Patrícia com sua professora Lílian e uma amiga de sala

Lílian tem 36 anos de idade, é professora há 18 anos e, durante esse tempo, trabalhou com alunos ditos normais e alunos com deficiências. Doze anos são dedicados à educação de crianças especiais. Já ensinou alunos com deficiência mental, problemas de aprendizagem (discalculia) e deficiência física (faz uso de cadeira de rodas). Possui nível superior em Pedagogia e, quando aluna do Ensino Médio, cursou até o 3º pedagógico.

Após sua formação em nível superior, participou de duas capacitações. Uma em Língua Portuguesa, pela Fundação Demócrito Rocha, e, mais recentemente, concluiu a

capacitação em Educação Inclusiva (100h/a), desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Atualmente trabalha em apenas uma escola, na qual possui uma carga horária de 120h/a. Apesar da carga horária de trabalho, Lílian disponibiliza de uma a duas horas por dia para leitura. Gosta de ler jornal, Revista Nova Escola, Revista Super Interessante e livros de literatura variada.

Em sua prática docente, percebemos que é uma professora dedicada ao trabalho, planeja suas aulas, demonstra prazer no que faz e, principalmente, trata os alunos de maneira amável, porém, impõe respeito e autoridade em sala.

Foram vários os momentos em que presenciamos Lílian exercendo sua autoridade de professora, inclusive com Patrícia.

Professora Lílian pede pela terceira vez que os alunos façam silêncio, pois precisa explicar a tarefa de casa de Língua Portuguesa. Todos estão agitados! Não sabemos exatamente o motivo de tanta agitação. Lílian fala um pouco mais alto e pronuncia o nome de alguns alunos ao pedir silêncio. Pede que duas alunas que estão próximas a Patrícia se afastem e vão para seus lugares. Patrícia responde: - Tia num sou eu não! Elas estão aqui porque querem. Lílian responde: Eu sei que elas estão aí porque querem que você faça o dever de classe delas. Pensa que eu não sei? Hum! (a professora resmunga). Neste momento as meninas saem e vão para suas cadeiras sem responder o que havia dito Lílian. Patrícia, entretanto, fica chateada e diz baixinho: - Eu não tenho culpa, agora fico levando carão por causa dos outros. (ANOTAÇÕES feitas por nós no diário de campo no dia 28 de setembro de 2006).

A aula transcorre naturalmente. Os alunos estão atentos às explicações de Lílian. Às vezes ríspida, quando necessário, a professora consegue, com sua voz forte, limpa e ativa, manter a ordem durante as aulas e ao mesmo tempo conquista a atenção e o carinho dos alunos. Esta é uma sala de aula comum, com alunos diferentes uns dos outros, onde a presença de uma aluna com necessidades educacionais especiais não desvirtua a dinâmica dos trabalhos escolares.

Patrícia é uma aluna estudiosa, dedicada aos estudos, assídua, pontual e valoriza muito a sua escola. Em sua entrevista, expressa o quanto gosta da escola.

Pesquisadora: - *Você gosta da sua escola? Por quê?*

Patrícia: - *Gosto. Porque eu participo, porque eu conheci, eu conheci um monte de gente que eu não conhecia, ganhei um monte de*

amigo que eu nem tinha. (...) também gosto e quero por causa das minhas professoras, que são legais. Só isso!

Pesquisadora: - *O que você mais gosta na sua escola?*

Patrícia: - *Gosto, eu mais gosto... eu gosto da atenção dela, gosto das professoras, que as professoras explicam bem, o que a gente deve fazer. Só isso. Ah! Os alunos também são legais.*

Realmente, Patrícia gosta de suas professoras. Sempre se refere a elas porque tem duas. A outra é Lidiane. As professoras dividem a sala. Lílian trabalha as disciplinas Língua Portuguesa, Geografia e Ciências, nos dias de terça e quinta e, às vezes, nas sextas-feiras, enquanto Lidiane leciona nos demais dias as disciplinas Matemática, História e Arte.

A professora Lidiane é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e até o presente momento não realizou nenhum curso na área de Educação Inclusiva. Trabalha há cinco anos no magistério e durante oito meses ensina crianças com deficiência física e problemas de aprendizagem. Dedicar-se inteiramente à instituição onde ocorreu a pesquisa, pois dispõe de uma carga horária de 240h/a.

Lidiane tem 29 anos de idade, não possui um tempo livre para leitura, entretanto, na oportunidade que encontra, realiza a leitura de jornais, livros pedagógicos, revistas e, principalmente, a Bíblia. É uma professora dedicada, assim como Lílian. Planeja e gosta de ministrar aulas. Demonstra interesse em querer fazer as crianças aprenderem os conteúdos escolares. Assim como a professora Lílian, mantém uma relação amigável com Patrícia. Conhece seus gostos pessoais e suas dificuldades de locomoção dentro da escola e é sensível às suas necessidades. Comprovamos isso ao perguntar

Pesquisadora: - *Você percebe se sua aluna com necessidades educacionais especiais está satisfeita na escola?*

Professora Lidiane: - *Eu acho que sim. Ela se comporta bem com todos os alunos...ela por ser muito inteligente a gente sempre coloca uma pessoa do lado dela pra ela ajudar né?Então essa pessoa que sempre fica ao lado dela sempre auxilia, traz a agenda dela, traz o caderno para passar o visto (...).*

A professora Lidiane comenta acerca do comportamento de Patrícia em sala de aula e tece elogios à sua conduta como aluna. Mais adiante relata a dificuldade que ela passa quando tem que se deslocar até a sala de leitura e ao laboratório de informática.

(...) a única vez que eu vejo que ela não se sente muito à vontade é quando tem que subir pra ir para algum local, assim como a sala de leitura, sala de informática. Aí eu percebo que ela fica meio assim, insegura pelo fato dela ter que subir. Tem dois funcionários que se disponibilizam pra levá-la. Ela não gosta de sair da cadeira, porque ela quer subir junto na cadeira né? (...) ela se sente assim um pouco insegura nessa hora, tanto é que eu confio alguém pegar na mão dela pra ela poder subir. (...) a recreação é normal, ela vai. Só sente dificuldade nessa hora mesmo de subir com ela para outro local, como pra sala de informática e pra sala de leitura. No restante ela se porta super bem, ela se comporta mesmo.

A aluna em seu comportamento evidencia o constrangimento que é obrigada a passar para ir à sala de Informática. Isso revela descaso do Poder Público com a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A professora fala sobre a aluna, com propriedade, pois deixa transparecer em seus relatos que acompanha corriqueiramente seus passos durante a sua permanência na escola. Percebe suas dificuldades de locomoção e sente-se incomodada por não haver uma rampa para que ela se desloque com facilidade.

Com a fala da professora Lidiane, constatamos não só o conhecimento que tem em relação à aluna, mas identificamos também as dificuldades que as pessoas com deficiência física vivenciam cotidianamente por não poderem ir e vir para onde gostariam, de modo independente.

As professoras Lidiane e Lílian tratam Patrícia de forma afetuosa e dispensam-lhe a mesma atenção dada aos demais alunos da sala de aula. Não fazem da deficiência física de Patrícia uma condição para tratá-la diferentemente.

Ela é totalmente assim, normal (...). Às vezes eu nem, me toco que ela tem essa dificuldade, entendeu? Só depois de colocar ela na sala e tirar, porque eu sempre a coloco como primeiro né? Quando eu trago lá da fila, já mando quem está na frente trazer ela pra sala. Empurrar ela? Nem precisa, mas eu peço ne? Aí ela entra na sala por primeiro, um amigo sempre ajuda a colocar a mesinha dela com aquela bolsa escolar na cadeira. No restante é tudo normal. (FALA da professora Lidiane ao comentar sobre a satisfação de Patrícia por estar na escola).

É notório o trabalho conjunto que as referidas docentes realizam. Semanalmente, planejam juntas as atividades a desenvolver em sala e, quase que diariamente, estão em contato, o que pensamos facilitar o bom trabalho desenvolvido em sala e, conseqüentemente, o bom andamento da turma.

Patrícia hoje está incluída, mas não foi fácil encontrar uma escola regular que a aceitasse. Quando perguntamos a sua mãe como havia sido a adaptação dela na escola, ficamos sabendo o quanto foi difícil encontrar uma escola que a aceitasse como aluna.

Pesquisadora: - *Como foi a adaptação dela na escola?*

Dona Fátima: - *Ela é uma menina fácil das pessoas gostarem dela né? A Patrícia se dá com todo mundo, ela gosta, foi tudo bem. O difícil foi encontrar a escola, mas quando eu achei essa escola aqui, ela se deu super bem, eu não tive reclamação, nada, ela se dá com todo mundo. Porque sempre as escolas são de andares, tá entendendo? As classes tudo em cima e não tem uma rampa pra ela subir com a cadeira de rodas. Então foi uma dificuldade. É tanto que eu me mudei pra perto da escola por causa dela. Mudei de casa pra perto da escola por causa dela. Porque eu morava lá pra cima ali, lá perto do Extra, ali é cheio de escola. Mas eu não encontrei uma, nem eu pagando eu achei uma escola pra ela, que desse certo com ela.*

A fala de Dona Fátima retrata o quanto na realidade é difícil encontrar uma escola que aceite um aluno com deficiência física e confirma o que a professora Lidiana comenta a respeito das dificuldades de deslocamento de Patrícia. Ela buscou várias escolas próximas a sua casa para matricular Patrícia, entretanto nenhuma quis recebê-la, nem mesmo a escola particular se dispõe a matriculá-la. Quando encontrou, o jeito foi se mudar para próximo, afinal o deslocamento para Patrícia não é fácil, é preciso que alguém a conduza e isso demanda tempo, força e vontade. Ninguém melhor do que a própria mãe para desempenhar essa ação diária.

Dona Fátima expressa em outro momento o quanto a filha gosta da escola.

Pesquisadora: *Como é a vinda dela para a escola? Ela demonstra entusiasmo para vir à escola? Gosta de vir?*

Dona Fátima: - *Ela gosta de vir, ela fica até aborrecida no dia que ela não vem. Às vezes eu não posso vir deixar, às vezes ela tem que ir pro médico, aí ela fica muito chateada, ela gosta da escola, gosta de estudar. Ela demonstra entusiasmo pra vir para a escola.*

Depoimento como este nos leva a refletir o quanto é importante para a criança com necessidades educacionais especiais o ambiente escolar, o quanto faz bem a essas crianças a inserção em um âmbito que lhes permite viver em parceria com os demais membros da nossa sociedade. O depoimento nos revela, ainda, o quanto é relevante para essas crianças estudar,

mesmo que seja numa escola permeada por deficiências, sem as devidas adequações que garantam o seu acesso.

Ante tais reflexões, podemos dizer que existe como efetivar a inclusão a partir das escolas que já temos. Não é necessário criar mais escolas. A escola pública que temos é essa com a qual nos deparamos cotidianamente. Não é uma escola boa e nem desejada por todos, mas é a que possuímos e é com ela que iniciamos a inclusão. Precisamos, porém, é mudar as nossas concepções de educação, quebrar certos paradigmas que sustentam ainda a idéia de que aluno especial tem que estar em escola especial. *Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar - daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente* (MANTOAN, 2003, p. 60).

Mantoan deixa claro que é preciso recriar o modelo educacional vigente. Para tanto, é preciso modificar o sistema tradicional de ensino, rever conceitos, repensar as práticas pedagógicas, trabalhar as barreiras atitudinais presentes na escola com relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

As dificuldades enfrentadas por vários pais para que seus filhos especiais possam estudar em uma escola regular retratam o quanto estamos atrasados em matéria de inclusão. Em pleno século XXI, ainda discutimos se essas pessoas devem ou não marcar presença nas cadeiras das salas de aulas da Escola Regular.

O processo de inclusão, como veementemente vem enfatizando Sasaki, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida (MARTINS; MELO; PIRES; PIRES, 2006, p. 33).

A educação é um direito de todos; não há o que se questionar. Quem deve ou quem não deve ter acesso a ela é uma discussão sem relevância nos dias atuais; pelo menos deveria ser. São comuns, todavia, alguns segmentos sociais questionarem a validade ou a importância dos alunos com necessidades educacionais especiais estudarem junto com os ditos normais.

A escola exclui as pessoas com necessidades especiais quando não as matricula, quando não procura atender suas necessidades educativas, quando diferencia seu ensino, quando não sabe e nem se permite trabalhar e conviver com as diferenças. Diante das suas dificuldades e limitações, toma como medida o encaminhamento à escola especial.

Ainda bem que nem todas as escolas enfrentam a inclusão dessa forma. Graças às diferenças entre as pessoas, encontramos educadores que aceitam trabalhar com os alunos especiais e tomam essa atitude como um desafio pessoal e profissional. Direcionam uma perspectiva diferente acerca da inclusão escolar e buscam soluções e conhecimentos para levar adiante a implantação desse novo paradigma educacional.

Talvez muitos educadores não se achem capazes de trabalhar com os alunos com deficiência por não se sentirem preparados, ou porque julgam não ter materiais adequados, ou por pensarem que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não aprendem, não têm capacidade cognitiva, criatividade e potencialidades.

A psicologia histórico-cultural, cujo maior representante é Vygotsky, vê nas pessoas com deficiência capacidades que podem ser desenvolvidas ou resultarem de um processo de ação do meio sobre elas. Para ele as funções mentais superiores são adquiridas no meio social, por meio da família, escola e comunidade, pois na sua formação há utilização de instrumentos mediadores Vigotsky (1995 apud BASTOS, 2002, p. 96). Portanto, os indivíduos, seja qual for a deficiência que portem, devem ser vistos a partir de suas potencialidades. A maneira como nos reportamos às pessoas com deficiência pode contribuir para amenizar ou enfatizar sua limitação, seja física ou psíquica. Quando dizemos pessoa deficiente, roubamo-lhes todas as potencialidades possíveis, generalizamos sua limitação. Por conseguinte, reduzimos consideravelmente suas possibilidades de desenvolvimento e envolvimento social.

Patrícia é vista na escola como qualquer aluna que tem potencialidades, criatividade, condições para aprender e se desenvolver em meio aos alunos ditos normais. Não é tratada de modo diferente por apresentar uma deficiência física, não tem regalias em relação aos demais alunos. Em virtude dessa forma de tratamento, mantém uma boa relação com todos os que integram a escola e é bastante solicitada durante as atividades desenvolvidas. Ao perguntarmos à professora Lílian como acontece a integração dela com os colegas da escola, ela respondeu:

Professora Lílian: - *Acho que ela não tem nenhuma dificuldade em relação a isso, ela se enturma muito bem, ela participa bem, ela é muito solicitada, por muitos alunos da escola, pra conversar pra auxiliar. Hoje mesmo eu cheguei e ela tava conversando com a Fátima uma menina da 5ª série e elas estavam trocando conselhos. Na verdade a Patrícia estava aconselhando. É tanto que eu fui me aproximando pra dar um bom dia, aí ela disse: - Tia, a gente tá aqui conversando um assunto. Ai eu me esquive e respeitei. Mas ela é muito solicitada pelos mesmos. Eu acho ela muito bem integrada.*



FOTO (21): Patrícia, junto com suas amigas de sala, trocando figurinhas do grupo musical os Rebeldes.

Os alunos da sala de Patrícia solicitam muito sua participação nas atividades programadas. Todos querem sua presença.

A professora Lílian passa uma tarefa de classe. Os grupos começam a ser formados. Patrícia está sendo solicitada. Vem mulher, vem! Fica no nosso grupo, Patrícia. A gente fica aqui mesmo na sala. Anda pra cá. (ANOTAÇÕES feitas por nós no diário de campo no dia 19 de outubro de 2006).

Esse chamado foi feito por uma amiga de sala de aula, quando a professora Lílian estava dividindo os alunos em equipe para a elaboração de uma tarefa de Língua Portuguesa.

Comentando a satisfação e a participação de Patrícia em sala, a professora Lílian revela o seguinte:

A gente estava nesse instante ensaiando uma apresentação que a gente vai fazer na próxima semana na acolhida, e aí ela sempre pede pra ficar em destaque, ela nunca quer ficar nas coxias (isolada) como a gente diz. Ela quer participar mesmo, tanto é que nessa apresentação ela vai ser a narradora da atividade, ela vai apresentar pros meninos, e dizer como vai ser feito. Ela tem esse interesse, essa participação, assim mesmo, muito boa.

De acordo com a fala da professora, percebemos que Patrícia não se esconde, não se recolhe durante as atividades. Pelo contrário, quer participar ativamente. O problema físico

que tem não é motivo para que esconda seu corpo. A estética corporal não a incomoda em relação aos demais alunos da escola.

Quanto à questão de gostar da sala de aula onde estuda, a professora nos informou que

Nunca me pareceu que não. Ela se enturma bem, ela tem muitas amigas aqui, até os meninos ajudam, trabalham muito em parceria. Nas parcerias produtivas sempre é um problema quem vai ficar com a Patrícia, porque todo mundo quer, até porque ela é uma menina que tem um nível cognitivo muito alto. Assim, ela é o destaque da turma e isso sempre faz com que os outros procurem sentar com ela pra ter esse auxílio e participação dela.

Nos relatos da professora Lílian, Patrícia aparece numa situação confortável em relação à turma. Não há nenhuma dificuldade nas relações estabelecidas por ela e os demais alunos. Na fala da professora Lidiane, entretanto, constatamos um dado novo que difere das informações cedidas pela professora Lílian. Ao comentar sobre o relacionamento de Patrícia e os colegas de turma, ela ressalva que

Sempre existe uma dificuldade com algum. Tem uns que ela não gosta quando eu coloco pra sentar do lado dela. Mas ela não gosta por quê? Porque como é uma aluna esforçada, comportada, ela sempre quer que esteja ao lado alguém que também seja, ou então no caso, um amiguinho que ela gosta. Quando eu coloco um aluno indisciplinado do lado dela pra ela ajudar, ela já não gosta muito, mas também ela não sabe pedir pra tirar, é muito difícil ela pedir. A gente sempre conversa com ela. Patrícia você pode ajudar fulano? Aí ela diz: Não tia, tá tudo bem. Ela sempre se compromete de ajudar. Por ela ser aplicada, gostar de estudar, aí ela me pede sempre que fique do lado dela uma pessoa. Não gosta que a gente coloque uma pessoa indisciplinada perto dela. A gente sempre usa isso pra que ela também se sinta importante na sala, como ajuda pra gente.

Faz-se necessário explicar o porquê de Patrícia às vezes ter dificuldade de se relacionar com alguns amigos de sala de aula. O motivo não é de cunho pessoal, mas remete à aprendizagem, pois ela não gosta de se sentar ao lado de alunos indisciplinados que possam atrapalhar seu rendimento escolar. Essa é a interpretação que fazemos da fala da professora Lidiane.

Ressaltamos, a partir dos relatos feitos acerca das relações estabelecidas por Patrícia, que ela estabelece bons relacionamentos, mantém uma boa convivência com as

professoras e os alunos de sua sala de aula e que essa relação satisfatória se estende aos demais alunos de outras classes.

O interessante nas relações estabelecidas por Patrícia e os demais membros da escola é saber que todos, indistintamente, a concebem como uma pessoa normal. Foi assim que percebemos durante o trabalho de campo, pois os que fazem parte da escola lhe dispensam tratamento igual ao conferido aos demais alunos.

Sendo assim, não seria utópico assinalar que a sociedade um dia vai olhar para as pessoas com deficiência de modo menos estigmatizante e menos preconceituoso, que nossas escolas acolherão esses alunos despidas de qualquer forma de discriminação, assim como fizera Vygotsky ao destinar visão diferenciada para as pessoas consideradas diferentes, acreditando que socialmente podemos mudar nossa forma de ver esses indivíduos.

A humanidade, sempre há sonhado como um milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável, que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança com defeito”. O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está “em nossas mãos” o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo (VYGOTSKY, 1989, p. 61).

Vygotsky acredita que a escola romperá com qualquer tipo de discriminação em relação ao aluno especial, assim também como a sociedade de um modo geral. De acordo com suas idéias, está nas mãos dos homens o poder de extinguir, acabar com os tratamentos diferenciados entre as pessoas “normais” e os com “defeito”.

Talvez, todas as mudanças tenham que começar pela afetividade, pois, como percebemos nas idéias apresentadas até agora, as relações afetivas que ocorrem entre os alunos ditos normais e os alunos com deficiência beneficiam consideravelmente o desenvolvimento social de ambos, haja vista que possibilitam o rompimento de visões preconceituosas ante as diferenças e principalmente favorecem o aprendizado de se conviver com as diferenças.

Para Wallon, a afetividade é um dos campos funcionais entre os quais se distribui a atividade da criança. Portanto, estabelecer relações afetivas é uma necessidade do ser

humano, pois é por meio delas que a criança expressa suas emoções, interage com o outro e, conseqüentemente, desenvolve sua personalidade.

Na teoria waloniana, o corpo constitui veículo das expressões afetivas. É considerado uma fonte de energia que libera emoções. As emoções, por sua vez, são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração etc. Provocam alterações na mímica facial, na postura e na forma como são executados os gestos (GALVÃO, 2000). O corpo fala, emite sensações, sentimentos e afetividade por meio dos movimentos. As expressões corporais é que trazem à tona os sentimentos e as emoções vividas pelo organismo.



FOTO (22): Meire Anne posa para foto ao lado de duas amigas de sala.

Ao lado de suas amigas, Meire Anne posa para a foto. Sua mão toca os ombros da colega, que não se incomoda com seu gesto. Esse é um dos momentos que pode retratar um vínculo de amizade. A expressão de carinho aparece naturalmente no gesto de Meire Anne ao colocar seu braço sobre os ombros da amiga. Observamos uma postura física que indica a presença de afeto e amizade. Todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus muscular se forma, permanece ou se consome (GALVÃO, 2002).

O corpo é um elemento importantíssimo para que as emoções e os sentimentos se tornem perceptíveis. Tornou-se um meio de comunicação, pois dois seres humanos em

diálogo não são mais do que dois corpos em comunicação (FONSECA, 1995 apud BEZERRA, 1998, p. 15).

A postura de Meire Anne ilustra claramente a idéia de que o corpo fala. Lê-se nas entrelinhas que existe uma relação de carinho entre ela e sua amiga. A foto só vem comprovar os laços de amizade que unem as duas, pois, durante a permanência delas na escola, conversam, brincam e dividem os afazeres cotidianos.

Segundo Marina, professora de Meire Anne, ela se relaciona bem com os alunos da escola.

Ela tem um ótimo relacionamento, é assim... tem amizades recíprocas né? Todos ajudam, quando ela pede. Ela se integra com todos, seja nas atividades de sala, seja no pátio ou numa atividade extra-sala. O relacionamento dela não poderia ser melhor.

Ainda de acordo com a professora de Meire Anne,

(...) todo mundo gosta dela (...) Ai às vezes a gente faz pergunta a ela, os outros já querem responder, querem ajudar Os demais alunos não vê ela com outros. Vê como uma pessoa amiga, uma pessoa com necessidade de aprendizado assim, como qualquer outro.

Professora Marina, ao comentar sobre a integração da aluna e da satisfação que ela demonstra em estar na escola, deixa transparecer certa emoção em sua fala. Em seu relato, menciona a satisfação que tem do trabalho que desenvolve em sala de aula com sua aluna. Percebe que a boa socialização de Meire Anne é fruto também de seu esforço.

A satisfação dela é grande. É tanto que ela num quer sair da escola de jeito nenhum, ela não falta, ela quer participar (...). É essa satisfação assim que, a gente ver que o trabalho que a gente está fazendo com ela, num é em vão. Porque eu acredito assim... que se fosse assim uma coisa está aqui solta, sem muito sentido, talvez ela num tivesse com essa vontade toda. (...) ela se integra com outras crianças, com outros (...) Então com isso a gente fica até assim, a gente vê um novo retorno de nosso trabalho.

A professora Marina orgulha-se do trabalho que faz e reconhece que seus esforços não são em vão. Acredita que sua aluna conseguiu progresso em seu processo de escolarização. Alíás, nunca pôs em dúvida suas potencialidades, daí talvez por que trabalhe de modo tão confiante e alcance com sucesso e satisfação os objetivos traçados.

Marina tem 43 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Planejamento Educacional e em Psicopedagogia. Trabalha há 18 anos no magistério e, apenas

há um ano e seis meses, diretamente com alunos com deficiência mental. Atualmente a professora exercita a docência em duas escolas. Em cada qual uma carga horária de trabalho de 120h/a.

Embora passe a maior parte de seu tempo em sala de aula, a professora Marina tem o hábito de reservar dois dias na semana para leituras. Gosta de ler escritos espíritas, textos pedagógicos etc. Em suas horas livres, costuma ouvir música e viajar. É uma professora meiga, delicada e atenciosa para com seus alunos. Com seu jeito manso de andar e falar consegue administrar sua sala de aula e desenvolver sua prática docente de forma natural. Não dispensa a Meire Anne tratamento diferenciado, entretanto dedica-se um pouco mais a ela na hora das atividades.

Até agora falamos de carinho, atenção, respeito às diferenças por parte de alunos e professores das escolas onde ocorreu a pesquisa. Descrevemos características comportamentais de alunos com deficiência, alunos ditos normais e de algumas professoras.

Os comentários acerca das professoras sempre enfatizaram a maneira dócil, meiga e carinhosa com que tratam seus alunos. Lílian, Lidiane, Marina e Lena foram mencionadas como professoras que lançam mão da afetividade para desenvolver sua prática docente.

No transcorrer da pesquisa, porém, nos deparamos com uma professora que se diferencia um pouco das outras professoras aqui mencionadas. Referimos-nos a Estela, professora de Anita. Ela difere das demais por conta de seu jeito de dar aula, de se dirigir aos alunos. Não estamos com isso a insinuar que ela não seja uma pessoa amável, carinhosa e atenciosa, apenas estamos querendo destacar seu modo irreverente de querer bem.

Estela tem 49 anos, é formada em Pedagogia e se dedica exclusivamente à escola na qual foi desenvolvida a pesquisa. Possui hoje uma carga horária de 240h semanais de trabalho efetivo em sala de aula. Sempre ensinou crianças ditas normais. Sua primeira experiência com crianças com deficiência foi com Anita. Dos 28 anos de magistério, tem apenas um convivendo em sala de aula com uma aluna com deficiência mental. Lamenta não ter muito tempo para leitura, pois para essa atividade, destina por dia apenas meia hora e nas horas de lazer gosta de dançar forró, participar de serestas, que segundo ela é a maneira que encontra para agüentar o “rojão” de sala de aula.

Durante o trabalho de campo, verificamos como Estela exerce sua docência. Fala alto, tem voz forte e altiva, movimenta-se pouco e preocupa-se demais com o silêncio que deve existir na sala de aula, antes, durante e após as atividades programadas. Costuma ficar sentada a maior parte do tempo em que dá aula, ficando de pé sempre que vai explicar algum

conteúdo ou tarefa. Não permite que os alunos conversem, mesmo que seja sobre a tarefa que estão fazendo, durante as explicações de conteúdos e nem que fiquem transitando no espaço de sala de aula. Recordamos de uma cena em que um menino se levantou para ir fazer a ponta do lápis e deixou o exercício de classe sobre a mesa. A professora fala alto para todos ouvirem:

Ei menino, ei menino “maluvido”! O que tu faz em pé? Vai te sentar! Ora era só o que me faltava esse menino andando na sala como se não tivesse o que fazer. Não quer nada mesmo né, fulano?(diz o nome do menino nessa hora). (ANOTAÇÕES feitas por nós no Diário de Campo no dia 27 de setembro de 2006).

Nesta hora, o menino olha para ela e diz, sorrindo, aparentando não se ofender com as palavras da professora.

- Desculpa aí, desculpa aí viu, tia.

Os demais alunos não têm nenhum tipo de reação, parece que já estão acostumados com o jeito da professora. Após essa cena, a professora senta-se próximo ao birô e continua pedindo silêncio, enquanto a turma faz a tarefa de classe.

Na primeira fila, está sentada Anita, que faz sua atividade calmamente, sem se incomodar com o que acontecera há pouco tempo. De imediato a Professora se levanta e diz:

Mas será possível. Olhe, eu vou deixar tudinho de castigo, ninguém vai para o recreio hoje (...)

Os alunos obedecem ao seu implícito pedido de silêncio. Ficam quietos e nada falam sobre seu comportamento. O clima da sala de aula é tranqüilo agora. Não escutamos uma só respiração. Todos ficam calados, fazendo a tarefa.

Em meio a essa situação, Anita se levanta e vai tirar uma dúvida da tarefa com a professora. Ela se dirige até ela e fala:

Tia, é assim mesmo? É assim que é para fazer?

A professora Estela responde delicadamente:

É sim Anitinha. É assim mesmo, minha linda, que é para fazer. Faça tudinho bem direitinho, viu?



FOTO (23): Anita, com a professora Estela em sala de aula.

Anita volta e se senta em sua carteira. Neste momento, uma aluna se desloca até a professora e a abraça. A professora corresponde ao seu gesto afetuoso. Após essa cena de carinho, a sineta tocou e todos saíram para o recreio. Quer dizer, quase todos, porque alguns alunos ficam esperando pela professora para saírem abraçados com ela para o intervalo.

Anita, como sempre, no recreio fica com suas amigas de sala junto com outras de turmas variadas. Brinca, se diverte naturalmente com as outras crianças.

O que podemos perceber em relação à professora de Anita é que, apesar do seu jeito um pouco ríspido, os alunos gostam muito dela. Aparentemente, é possível pensar que as crianças não gostam dela ou então a temem por conta do seu modo de ser. Como se diz, porém, as aparências enganam. Estela tem um jeito diferente e irreverente de ser, mas cativa, afinal, quer bem aos alunos ao seu modo e eles parecem perceber e sentir isso.

Presenciamos por diversas vezes a professora Estela afagando seus alunos. Parece que é assim: quando ela está em sala, quer que a disciplina reine e, para tanto, lança mão de sua autoridade de professora. Quem a conhece, de imediato, acha estranho seu modo de tratar os alunos, no entanto quando se permite olhar, observá-la mais dias, como foi o nosso caso, percebe que se trata de uma educadora responsável e que trabalha possivelmente nos moldes da escola tradicional. Talvez por isso goze de tanto prestígio junto aos pais dos seus alunos e dos demais da escola. Em conversa informal com a diretora da escola, ela nos confessou que

todos os pais querem a “tia Estela”, pois ela ensina mesmo, os meninos aprendem de verdade com ela.

Diante do exposto, podemos indagar: como Anita se relaciona com a professora e os demais alunos, professores e funcionários da escola? Ao entrevistar sua professora para sabermos se Anita estava satisfeita na escola, obtivemos a seguinte resposta:

Pesquisadora: - *Você percebe se sua aluna com necessidades educacionais especiais está satisfeita na escola?*

Professora Estela: - (...) *quando ela não vem pra escola, ela chega e diz: Oh! Tia, eu tava com saudade daqui. Tia eu queria vir pra escola, mas eu tive que ir pro médico, fui pro dentista, fui, ajeitar meu cabelo, fui ajeitar minha unha, aí eu não vi. Mas minha mãe não pode vir. Eu queria vir pra cá. Eu gosto daqui. Aí eu noto que ela fica feliz no meio dos outros. Fica mesmo.*

Quando questionada sobre a interação de Anita, informou o seguinte:

Ah! Ela, se da com tudinho. É tudinho já sabe como é que ela é. (...) os meninos faz tudo pra não magoar ela, pra num fazer raiva a ela, sabe? Quando ela pede uma coisa: me daí, os meninos não dizem não. Ave-maria, os meninos são loucos por ela. Quando ela pede uma coisa, os meninos dizem: oi Anita, tá aqui, tá aqui. Ela vai a qualquer cadeira, não tem quem diga nada a ela. Os meninos gosta bastante dela. Os meninos tratam igual com eles. É tudinho, não tem diferença nenhuma. É uma ótima menina. (Estela).

A fala da Professora retrata a satisfação que Anita sente ao estudar. Enfatiza que todos os alunos gostam dela, que mantêm uma boa relação, inclusive que eles se preocupam em não fazer com que ela se magoe. Percebemos que os alunos não tratam Anita de modo diferente porque ela apresenta deficiência.

Por ser bem acolhida por sua turma, Anita, aos olhos de sua professora, gosta de sua sala.

Gosta. Acho que ela gosta, porque a gente nota que ela se sente bem (...).

Nas simples observações empreendidas na escola e nos registros feitos por meio das fotografias, foi possível perceber que Anita se sente querida e muito bem aceita nos grupos que frequenta. Está sempre rodeada de amigos que se divertem com ela sem nenhum problema. Isso revela e exemplifica que a aceitação, o acolhimento e as interações dos alunos com necessidades educacionais especiais pelos ditos normais é algo concreto.



FOTO (24): Anita com suas amigas, na hora do recreio.

No trabalho de Araújo (2002), há um trecho em que é descrito, a partir da fala de alguns dos pais de alunos com deficiência que integraram sua pesquisa, que as crianças ditas normais percebem a presença e a ausência da criança com deficiência no grupo de classe a que pertencem. Isso revela que os alunos com deficiência são bem acolhidos.

Interessante é observar também outro aspecto abordado pelos pais da 3ª série para indicar a percepção dos filhos em relação à composição do grupo de classe. Eles citaram que as crianças “normais” manifestavam verbalmente a presença ou ausência na escola do colega com deficiências, e utilizaram este fato para comprovar que ele era verdadeiramente acolhido como parte do grupo (ARAÚJO, 2002, p. 55).

A condição de acolhimento das crianças com deficiência apontada por Araújo (2002) também foi verificada durante todo o período de nossa pesquisa de campo. Sendo assim, podemos acentuar que as interações e relações surgidas no espaço escolar das crianças com necessidades educacionais especiais com as ditas normais caracterizam-se como acolhedoras, pois laços fortes de amizade são criados e mantidos. Segundo Figueiredo (2004, p. 192), *a escola constitui espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em seu enfrentamento com o outro e com a cultura*. Anita é um dos exemplos que comprova essa prática de acolhimento na escola regular.

As crianças interagem normalmente com Anita, brincam com prazer, não havendo espaço para o preconceito, pois ele não é alimentado cotidianamente. O preconceito é uma atitude do cotidiano que muitas pessoas ainda insistem em manter.

Anita sente-se acolhida na escola. Segundo sua mãe, Dona Valquíria, Anita

Gosta, ela gosta de vir pra escola sim. Tem dias que ela está cansada. (...) ela gosta muito da escola, gosta da professora, sai assim, porque quando a criança gosta, ela já pensa, fica no sentido de vir para a escola. Então ela gosta muito (...).

Sua adaptação à escola ocorreu sem maiores problemas, como ilustra a fala de Dona Valquíria.

Pesquisadora: - *Como foi a adaptação dela na escola?*

Dona Valquíria: - *Eu achei que foi boa, acho que por ela já ter vindo de outra escola. Essa não foi a primeira escola que ela entrou né? Não teve muitas dificuldades de socialização com outras crianças não (...) no início ela comparava muito com a outra escola dela. Dizia que essa escola não era dela, por causa dessa mudança (...) Mas, num teve muita dificuldade não, se adaptou logo, fez logo amizade. Você já viu como é que ela é. Aí pronto, graças a Deus foi tudo ótimo, participa, foi tudo ótimo a adaptação dela na escola.*

É interessante analisarmos o trecho da fala de Dona Valquíria, quando ela diz que Anita fez logo amizade ao chegar à escola. Isso torna evidente a atitude de alguns alunos ditos normais com relação a presença de uma pessoa com deficiência no contexto escolar. Nesta perspectiva, a diferença é vista como algo positivo e não como um demarcador de normalidade ou anormalidade.

A convivência de Anita com seus colegas indica que é possível conviver com as diferenças do outro; que a aprendizagem independe dessas diferenças, mas, do contrário, pode ser beneficiada por elas. As crianças aprendem a lidar com as diferenças melhor do que os adultos. Talvez por serem mais sensíveis, conseguem ver além das aparências físicas e para além das limitações. O trabalho de Araújo (2002) comprova e exemplifica esse nosso pensamento.

As percepções e atitudes de acolhimento das crianças “normais” em relação aos colegas de classe com deficiência foram uma constante presença em toda as séries pesquisadas. Algumas vezes o acolhimento se manifestava explicitamente mas, em outros momentos, era possível vislumbrá-los através de pequenos detalhes nos acontecimentos do cotidiano da classe (p. 63).

Situações como as descritas agora nos permitem acentuar que algumas escolas aos poucos constituíram em espaços de convivência das diferenças, pois em suas práticas cotidianas possibilitam o contato interativo de pessoas de características, hábitos e pensamentos diferentes.

O cotidiano escolar é o espaço onde estão presentes a diversidade e a diferenciação, e é nessa diversidade e no respeito à diferença que todos devem ser educados, sendo responsabilidade da escola, como sistema, adaptar-se para atender as necessidades de todas as crianças (MARTINS; MELO; PIRES; PIRES, p.115).

8.1 Meus amigos da escola

Tenho. É a Regina, a Francisca e outros amigos.

(Patrícia-13 anos, aluna da 4ª série com deficiência física).

Começamos a falar sobre as amizades formadas no contexto escolar, a partir do pensamento de Vygotsky de que a expressão facilita o aparecimento dos sentimentos correspondentes (2004, p. 130). Fundamentada em sua postulação, afirmamos que a afetividade aparece na medida em que os sentimentos são externalizados, ou seja, quando deixamos vir à tona nossas emoções e sentimentos, deixando que o outro perceba, torna-se provável que reações semelhantes sejam despertadas. Isso significa dizer que, se oferecemos carinho, receberemos carinho, se dispensamos atenção, receberemos atenção, se tratarmos de forma afetuosa, tenderemos a ser tratados com afeto, mas, se maltratarmos, é provável que venhamos a sofrer maus-tratos.

É a partir das interações sociais que os laços de afetividade são desenhados. O comportamento do homem é fruto de suas interações. Como ensina Vygotsky (2004, p. 135), *o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o ambiente*. Sendo assim, as ações exercidas sobre o meio evocam reações positivas ou negativas.

As crianças, de um modo geral, costumam eleger seus amigos por suas afinidades e gostos pessoais. É importante frisar que essa escolha é decisiva para que as relações sejam estabelecidas. Uma vez tendo escolhido seus amigos, a criança passa a se aproximar mais

desse amigo, sente necessidade de estar junto, compartilhar problemas, brincadeiras, relatar fatos, externalizar suas emoções ou simplesmente conversar.

Na visão de Piaget (1998, p. 13-24), há três estádios das emoções. Ao primeiro, correspondem certos reflexos afetivos, que são as emoções primárias; ao segundo (percepções e hábitos), está ligada uma série de sentimentos ou afetos perceptivos ligados às modalidades da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc, assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso; e o terceiro estádio é caracterizado pela “escolha do objeto”, isto é, pela objeção dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas do eu.

Em consonância com o pensamento de Piaget, concluímos que as crianças escolhem para quem devem destinar seus sentimentos e manifestações afetivas. Elas escolhem a quem dar carinho, amor, atenção e, conseqüentemente, esperam receber na mesma intensidade. Quando isso acontece, criam vínculo de amizade e confiança no outro.

Em nosso estudo, constatamos que, nas escolas-alvo da pesquisa, os alunos com necessidades educacionais especiais estabeleceram amizades e conseguem mantê-las sem complicações ou conflitos que cheguem a dificultar sua inserção no grupo escolar. Meire Anne, por exemplo, possui várias amigas. Comprovamos isso quando entregamos a máquina fotográfica a ela e pedimos para que fotografasse o que ela mais gostava na escola. Nem precisou pedir-lhe para tirar foto de seus melhores amigos. Foi espontaneamente que ela nos disse:

Tia, eu vou bater foto dos meus amiguinhos. Posso?

De posse da câmara fotográfica, Meire Anne chamou seus melhores colegas e fez suas fotos. Vejamos nas fotos (25) e (26) algumas dessas imagens registradas por ela.



FOTO (25) Essas são alunas de sua sala de aula.



FOTO (26): Esses são alunos de sua sala de aula.

Assim como Meire Anne, Paulo também tem amigos na escola. Adotamos o mesmo procedimento anterior. Entregamos a câmara fotográfica a Paulo e pedimos que ele fotografasse o que ele mais gostava na escola. A princípio, ele ficou calado, parado, mas logo depois começou a fotografar seus amigos.



FOTO (27): Crianças (amigos de Paulo) fotografadas por Paulo.

Em nenhum momento, as crianças se negaram a tirar fotos. Paulo precisou selecionar quem deveria ou não sair na foto. As crianças corriam pedindo para ser fotografadas.

Ao perguntarmos a Paulo se ele tinha amigos na escola, ele citou o nome de alguns:

O André, o Michel, a Flávia e Carla.

É claro que ele tem bem mais amigos. Ao longo do trabalho de campo, presenciamos por inúmeras vezes Paulo cercado por vários alunos da escola.

Patrícia, assim como Meire Anne e Paulo, também falou e fotografou seus melhores amigos. Comentou sobre eles, ao dizer por que gosta da escola. Em sua fala, deixa bem claro que é principalmente por causa dos amigos.

Pesquisadora: - *Você gosta da sua escola? Por quê?*

Patrícia: - (...) *porque eu conheci, eu conheci um monte de gente que eu não conhecia, ganhei um monte de amigo que eu nem tinha (...).*



FOTO (28): As melhores amigas de Patrícia fotografadas por ela.

Patrícia tirou várias fotografias e, em meio a tantas, uma certeza: as relações afetivas entre os alunos ditos normais e os com necessidades educacionais especiais é algo concreto e visível. As crianças interagem mutua e naturalmente. Vivenciam suas emoções mediadas por interações sociais e, ao mesmo tempo, vão tendo acesso ao universo simbólico da cultura.

Nossas reflexões até agora têm por objetivo desmistificar a idéia de que crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular é sinônimo de aluno-problema. É preciso romper certos modelos de educação, com a utópica idéia de que as salas de aulas

devem ser homogêneas e que a escola para alunos com necessidades educacionais especiais não é a mesma escola que existe para os alunos ditos normais.

Estamos em pleno século XXI e ainda não aprendemos a fechar as portas para os preconceitos. As cenas presenciadas e registradas por nós ao longo da presente pesquisa evidenciam que algo está sendo posto em prática, no interior das escolas por nós pesquisadas. A inclusão não é uma miragem. A inclusão é um processo vivo que se alastra lentamente em nossa sociedade.

Apresentaremos agora um dos registros, feito por Anita, de alguns de seus melhores amigos e que atestam a veracidade do que escrevemos no parágrafo anterior.



FOTO (29): Os amigos de Anita, fotografados por ela.

A foto das crianças deixa transparecer sentimentos de amizade, carinho, envolvimento e felicidade presente entre elas. As possíveis diferenças em cada sujeito parecem não existir ou não serem percebidas como obstáculos à boa convivência. As crianças parecem aptas ao convívio social. *Quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com as diferenças e semelhanças, mais se tornará apta como sujeito social* (FIGUEIREDO, 2004, p. 192).

Ao chegarmos ao término deste capítulo, esposamos algumas considerações acerca da afetividade como aspecto extremamente importante para o ingresso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na Escola Regular.

As informações aqui disponíveis comprovam que alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo acolhidos por algumas escolas regulares. Nessas escolas, não há discriminação nem tratamentos diferenciados entre seus alunos. O que existe é a aceitação e a valorização das diferenças pessoais durante o cotidiano escolar. E não deveria ser diferente em outros estabelecimentos de ensino! Como pode a escola não respeitar as diferenças, se em sua composição, existem crianças diversas, adultos diversos, pensamentos divergentes, práticas antagônicas? É totalmente incoerente imaginar que a escola possa ser um espaço homogêneo.

A escola é um *locus* plural, mas infelizmente não foi e não é planejada para acolher a diversidade humana. Ela foi programada para alguns e não para todos. Acolheu e acolhe aqueles que se assemelham em padrão de normalidade física e mental. Deixa à margem aqueles que por algum motivo são considerados desviantes, diferentes.

A escola como produtora de igualdades preza pela homogeneidade e, com isto, acentua e produz a desigualdade. Na tentativa de garantir a homogeneidade nas turmas e entre os alunos, a escola exclui aqueles que se diferenciam (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

Muitos que fazem a escola regular, contudo, estão buscando transformá-la num espaço acolhedor das diferenças, onde a Educação Inclusiva seja de fato efetivada, de modo a transformar a escola num espaço aberto às diferença e a todos os que são excluídos socialmente. *A educação inclusiva requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade* (FIGUEIREDO, 2002, p. 77).

Como exemplos, temos as profissionais aqui mencionadas, que tentam desenvolver uma prática docente fundamentada na idéia de que a escola é um direito de todos e não uma concessão. Para tanto, lançam mão de várias estratégias a fim de conquistar seus alunos, sem estabelecer distinção entre aluno dito normal e o aluno com deficiência.

Não poderíamos deixar de mencionar os pais, que insistiram em pôr seus filhos especiais na Escola Regular, como sujeitos que também estão contribuindo para a transformação da Escola Regular. Se eles não tivessem buscado inseri-los, lutando como fez

Dona Fátima, mãe de Patrícia, talvez hoje eles estivessem em uma Escola Especial, ou quem sabe, em nenhuma.

Todas essas ações têm um substrato afetivo. As professoras gostam de seus alunos com deficiência e os alunos, por perceberem esses sentimentos, retribuem em forma de carinho, assiduidade e participação efetiva nas atividades escolares. A aceitação por parte dos colegas também conta, pois as brincadeiras, a convivência cotidiana, os afazeres escolares os envolvem, os deixam felizes.

Assim como o lúdico, a afetividade constitui um atrativo escolar. Cabe à escola saber aproveitar esse campo funcional indispensável ao homem em sua formação e começar uma nova era educacional, quando as pessoas com necessidades educacionais especiais passem a frequentar a escola, a que todos têm direito, sem ser segregadas, relegadas ou excluídas por suas diferenças.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma educação para todos tem presença garantida no cenário das discussões relativas às questões educacionais. São muitas as inquietações que esse paradigma de educação fomenta entre educadores e alguns segmentos sociais, pois diversos elementos que a escola, de há muito, precisa rever no seu contexto, só agora são revelados.

A concretização de uma escola que chegue a todas as crianças em idade escolar, requer mudanças na nossa forma de conceber o ensino, a aprendizagem, as relações estabelecidas no espaço escolar dentre outros aspectos que configuram nossa educação.

Não podemos mais esperar, todavia, que condições favoráveis sejam efetivadas para incluir os alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Precisamos fazer efetivamente a inclusão e, ao mesmo tempo, paralelamente, criar opções que venham a atender a contento as solicitações das crianças com deficiência.

Sabemos que alguns professores se julgam despreparados para receber em suas salas de aula esses alunos, que reclamam a falta de recursos didáticos para educá-los, acham que inserir o aluno na Escola Regular será sinônimo de isolamento, dentre outras justificativas, que tentam barrar a inserção dessas pessoas na Escola Regular.

Os educadores se esquecem, no entanto, de que é o contexto que denomina o aluno de especial, são as singularidades que fazem com que as diferenças apareçam e requeiram respostas variadas do meio. Esquecem, também, a capacidade de criar, inovar, a capacidade de dar respostas às diversidades. A falta de habilidade em lidar com essas pessoas com deficiência é fruto da não-convivência com elas, pois, como não convivemos, não criamos padrões de comunicação. Conseqüentemente, sentimos dificuldades para nos comunicar com elas. Atitudes como estas estão arraigadas culturalmente, chegam a ser viscerais em nossa sociedade.

Como, porém, toda regra tem exceções, a realidade também é recheada de situações muitas vezes inusitadas ou não percebidas. Foi mediante nossa pesquisa que descobrimos algumas escolas que já estão pondo em prática seu papel de instituição acolhedora das diferenças sociais e valorizando a diversidade.

Nossa investigação buscou analisar as características do ambiente da Escola Regular que contribuem positivamente para o acolhimento e a permanência do aluno com

necessidades educacionais especiais. Queríamos descobrir se havia elementos que a tornava querida e desejada por esses alunos e, se existiam, quais eram.

Inicialmente, encontramos o lúdico como atividade que favorece a participação dos alunos com deficiência em diversos momentos da escola. Logo em seguida, as atividades escolares foram apontadas como atrativas para esses alunos e, por último, identificamos a afetividade como um dos fatores também fortíssimos que favorece a inserção e a permanência da criança com deficiência no sistema regular de ensino.

A pesquisa, no entanto, não se limitou somente a esses aspectos. Investigamos as relações estabelecidas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais sujeitos da escola; verificamos se a participação e a interação desses alunos contribuem para o acolhimento e a permanência deles na escola.

Constatamos que diversas interações ocorrem entre os alunos com deficiência e os alunos ditos normais e demais sujeitos da escola. Laços de amizade se estreitam, os alunos com deficiência se posicionam como sujeitos e reivindicam seus espaços em meio às brincadeiras, nas atividades e nas relações, e são solicitados pelos alunos a participarem das diversas atividades realizadas no espaço escolar.

Todas essas interações acontecem por intermédio do lúdico, das atividades escolares e dos vínculos afetivos que permeiam as relações estabelecidas. Não estamos com isso afirmando ser apenas esses elementos do ambiente escolar que fazem com que os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentem e gostem da escola. Acreditamos que eles podem estar contribuindo para o acolhimento e aceitação das diferenças dessas pessoas, mas que o trabalho conjunto entre os pais, as professoras, as profissionais das salas de apoio pedagógico, os gestores e demais funcionários das escolas aqui mencionadas, também venham favorecendo o bem-estar desses alunos no espaço escolar.

Sendo percebido como sujeito de relação no mundo e do mundo, a criança especial se vê conquistadora de seu espaço real de interações. Isso lhe confere autonomia, valorização pessoal e aumenta sua estima. Tudo isso, porém, só se torna possível porque ao aluno com necessidades educacionais especiais lhe é conferido a oportunidade de conviver com o outro, de estar com o outro, de poder olhar o outro, perceber o que o outro sente, cogitar sobre os pensamentos formulados pelos outros. O princípio de tudo está na convivência, no fazer-se presente.

É preciso que as escolas entendam e aprendam que viver coletivamente é uma necessidade ontogenética do ser humano, Ser de relação por natureza. É urgente que as

escolas permitam que os olhares das crianças com deficiência cruzem os olhares das ditas normais, pois só assim poderão se conhecer e dizer que fazem parte do mesmo mundo.

Desejamos que nossa pesquisa tenha burilado muitas idéias relacionadas à inclusão e, principalmente, conduzido os interessados pela temática para a reflexão de que incluir os alunos com necessidades educacionais especiais ultrapassa sua inserção no sistema regular de ensino. Incluí-los significa também estender uma ponte para a inclusão social dessas pessoas.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

APTEKMAN, M. C. F.; CHAPUIS, E. A integração escolar de crianças deficientes mentais: estudo histórico e questões atuais. **Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com Problemas**, São Paulo, v.V, 9, 2ºsem, p. 1-197, 2000.

AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, C. V. F. **Concepções de crianças “normais” acerca dos colegas com deficiências e as implicações na constituição do grupo de classe**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

AIELLO, A. L. R.; SILVA, N. C. B. Dando voz ao pai da criança com deficiência mental: resultados preliminares. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 102-103.

AINSCOW, M. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London: Falmer Press, 1999.

BARROS, C. S. G. **Psicologia e Construtivismo**. Série Educação. São Paulo: Ática, 1996.

BASTOS, M. G. A. Diagnóstico das necessidades educacionais especiais: evolução e novas tendências. In: MAGALHÃES, R. C. B. P (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002.

BEZERRA, T. M. C. Um breve ensaio acerca da deficiência física. In: MAGALHÃES, R. C. B. P (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002, p.144-151.

_____. **Origem e desenvolvimento da psicomotricidade**. Monografia de Especialização em Psicologia Aplicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal. Barueri, SP: Manole, 2005.

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003. 119 p.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Ed. Brasília, A secretaria, 2001. (v.1).

BRASIL. Ministério da Educação; Fundação Roberto Marinho. **Professor da pré-escola**. v. 1. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASÍLIA. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª. ed. rev. e atualizada, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUFFA, M. J. M. B. A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor da classe comum. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 22.

BUSTAMANTE, G. F. N. Inclusão escolar: ouvindo os pais. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 111- 112

CARVALHO, E. N. S. **Deficiência mental**. Série Atualidades pedagógicas; n. 3. Secretaria de Educação Especial. Brasil/Brasília, SEESP, 1997.

CASTELLS, T. L. Escolas comuns ou especiais? Perspectivas dos pais e de portadores de Síndrome de Down. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 84-85.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Resolução nº 361/2000, 21 de junho de 2000. **Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará.**

CEARÁ. **Apostila sobre Paradigmas e Fundamentos da Educação Inclusiva. Curso de Formação de Professores em Educação Inclusiva: uma nova abordagem de ensinar e aprender.** Prefeitura Municipal de Fortaleza-SEDAS. Fortaleza, IMPARH, 2005.

COSTE, J. C. **A Psicomotricidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood.** California: Pine Forge, 1997.

DECHICHI, C. Atendimento educacional para surdos em Ubelândia: caracterização e comentários. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental.** São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 28-29.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia.** V.4. 1. ed. São Paulo, Editora 34, 1997.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. **Reflexões metodológicas nas pesquisas com crianças.** In: Seminário Ouvindo Crianças, 2005, Fortaleza, Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará. 2004. Apostila do Seminário Ouvindo Crianças.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília: ABPEE/FFC – Unesp Publicações. v. 10, n. 1, p. 43-58, jan./abr., 2004.

DIONNE, J. LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: UFRS, 1999.

DUARTE, M.; MANZOLI, L. P. Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara/SP. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental.** São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 330-331.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** 4ª ed. Série Educação. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P.; MENDES, E. G. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia da SBP.** Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 10, n. 2, p. 121-134, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 519.

FIGUEIREDO, R. V. “O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social”. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 6, n. 17, p. 11-20, 2006.

_____. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. In: CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, M (Orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

_____. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora/Editora Alternativa, 2002.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, SP: Memnon, Editora SENAC, 1997.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRISZMAN, A. L.; BATISTA, C. G. Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 14-15

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, S. C.; DE ROSE, T. M. S. Rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE/FFC – Unesp Publicações. v. 10, n. 1, p. 1-14, jan./abr., 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GÓES, M. C. R de.; LAPLANE, A. L. F de. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. **Educação da Criança Excepcional**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KISHIMOTO, T. M (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUPFER, M. C.; PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?”. **Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com Problemas**, São Paulo, v.V, 9, 2ºsem, p. 1-197, 2000.

LEITÃO, V. M. **Para além da diferença e do tempo**: Ensaio sócio-histórico do atendimento das pessoas portadoras de deficiência no Ceará. Uma trajetória de luta: da segregação à integração. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

LESBAUPIN, I. **Poder local x exclusão social**: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEVIN, E. **A Clínica Psicomotora o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 122-123.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, 2002.

MACEDO, L. de. PASSOS, N. C.; PETTY, A. L. S. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MACIEL, M. C. B. T. **Deficiência física**: deficiência mental e deficiência física. Brasília: MEC, 1998, (Caderno TV escola).

MAGALHÃES, R. C. B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002. p. 21-33.

_____. **Um estudo sobre representações de professoras de classe especial respeito de seus alunos e de seu trabalho**. Dissertação de Mestrado. São Carlos-SP: UFScar-PPGEEs, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa. Krob (Orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARQUES, E. C. O. **O lugar da brincadeira na infância, na educação e na vida social - Um Rastreamento Sociocultural das Manifestações Lúdicas na Cidade de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

MARTINS, L. A. R.; MELO, F. R. L. V.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J.(Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, L. A. R. A prática para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C [et.al.] (Orgs.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MELO, F. R. L. V. ; MARTINS, L. A. R. O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 15-16.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

MITTLER, P.; MITTLER, P. Educando para inclusão. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 21, n. 43, p. 43-63, jul. /dez., 1999.

NASCIMENTO, E. P. (1994). Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Caderno do CRH**, Salvador, (21): 29-47, jul.- dez.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

NUNES, L. R. O. P. *et alii*. Formação de recursos humanos em educação especial. In: **Questões atuais em educação especial: pesquisa em educação na pós-graduação**. v. 3. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 16 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3 ed. São Paulo: Summus editorial, 1994.

PIRES, G. N. da. L. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, L. de. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da. L.; MELO, F. R. L. V. de (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

QUEIROZ, R. L. L. **A escola inclusiva e a psicopedagogia: possibilidades e desafios**. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica. Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

ROCHA, S. L. C. de O. “O brincar de meninos e meninas no contexto da educação infantil”. In: FREITAS, Glória.; VASCONCELOS, Fátima (Orgs). **Cultura lúdica e identidade na sociedade de consumo**. Fortaleza, Expressão Gráfica, 2005.

ROCHA, I. L. R. **Dilemas morais e deficiência mental: Desafios às diferenças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Recife, Universidade Federal de Pernambuco. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, S. P. A função social da escola. In: ALMEIDA, A. M. B. de.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P.(Orgs.). **Dialogando com a escola**. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2000.

SILVEIRA, S. M. P. **Tira! Bota! Deixa o Zambelê Ficar: o papel das salas de apoio pedagógico para inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2000.

SIMON, J. **A integração escolar das crianças deficientes**. Rio Tinto (PB): Edições Asa, 1991.

SOUZA, P. N.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SPODECK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TINOS, L. M. S.; DENARI, F. E. Inclusão: a ótica do aluno não deficiente. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 147-148.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAYER, P.; RONCIN, C. **A integração da criança deficiente na classe**. São Paulo, SP: Manole, 1992.

_____. **A criança e o grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VALDÉS, T. M. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002.

VALENÇA, J. T. **Piaget**: Modelo Teórico Versus Comprovações Empíricas. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Fundamentos de defectologia**. La Habana: Pueblo y Educación. 1989. (Obras escogidas, tomo 5).

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 60 ED. Petrópolis: Vozes, 1986.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Você é gente**. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Caracterização das Professoras Participantes da Pesquisa

Nome (apenas iniciais): _____

Sexo: _____

Idade: _____

Nome da Instituição em que trabalha como participante da pesquisa

Tempo de trabalho na escola em que participa da pesquisa _____

Carga horária: _____

Trabalha em outra (s) Instituição (ões)? _____ Carga horária: _____

Grau de Escolaridade

Nível médio ()

Curso superior completo ()

Curso superior incompleto ()

Formação inicial

Formação continuada

Tempo de experiência

Na educação de modo geral _____

Na educação com alunos ditos normais _____

Na educação com alunos com necessidades educacionais especiais _____

Qual (is) tipologia (s) ? _____

Tem contato com pessoas com necessidades especiais (pessoas com deficiência) fora do local de trabalho?

Sim () Não () As vezes ()

Quanto tempo disponibiliza para leitura? _____

O que gosta de ler? _____

Comente um pouco como é o seu lazer

ANEXOS

ANEXO Nº 1

**PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL
COORDENADORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
CÉLULA DE DESENVOLVIMENTO DE INFORMAÇÕES DE EDUCAÇÃO**

**Relação de Alunos com Necessidades Educacionais
Especiais - 2006**

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	631746	JOSE LEANDRO BARROSO DA SILVA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	707594	ANTONIO EVANILSON ALVES LIRA	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	707612	IAN RODRIGO FEITOSA OLIVEIRA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	832908	PAULO RENAN ALVES PINTO	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	287335	LINDEVALDO BARBOSA MESQUITA	16	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	519975	ARILSON DE LIMA FREIRE	10	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	637984	PATRICK SOUSA COSTA	8	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	835790	GLEFFESON DA SILVA SOARES	4A	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	835928	FRANCISCO RAFAEL DOS SANTOS	4A	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	830372	ANA CLEIA SOUSA DE ARAUJO	6A	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	830392	GEANE DE MELO MODESTO	6A	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	831846	JULIANA MAIA MARCOLINO	6A	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	832667	MARIA CLARA ALMEIDA E SILVA	6A	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	832814	IAGO RODRIGUES MACEDO SILVA	6A	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	835660	ANDRE ROGÉRIO ALMEIDA TEIXEIRA	6A	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	832026	PAULO HENRIQUE MATAIS FERREIRA	7A	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	832976	FELIPE CARDOSO CARVALHO	7A	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	832981	VANDERSON BEZERRA DE SOUSA	7A	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	834118	JESSICA ANNY MAGALHÃES SOUSA	7A	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	835511	FRANCISCO JORGE GOMES CASSIANO	7A	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	834299	MARIA TECIANE BARBOSA	8A	8A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	605 EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	836336	JOEL HAMERSON SOUSA DE OLIVEIRA	8A	8A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	612 EMEIF CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	843672	MARIANA FRANCA DA SILVA	12	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	613 CRECHE MUNICIPAL MARISA MENDES	808914	CLAUDEMIR DA SILVA SANTOS	2	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	619 CRECHE MUNICIPAL AGOSTINHO MOREIRA	842956	TAYNARA CRISTINA BARBOSA PEREIRA	2	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	622 COMPLEXO DE CIDADANIA JOAO MARCAL DE N	810547	JOSE FABRICO XIMENES DE LIMA	9	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	623 ESCOLA CURA D'AR'S	840106	ALEXSANDRA GONCALVES BATISTA	20	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	679 EMEIF ANTONIO CORREIA LIMA	835372	PAULO HENRIQUE SOARES	10	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	679 EMEIF ANTONIO CORREIA LIMA	297508	RAYANE PEREIRA DE OLIVEIRA	11	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	679 EMEIF ANTONIO CORREIA LIMA	318344	MARIA THAIS DA SILVA BARROS	11	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	854 EMEIF DOM HELDER CAMARA	836276	LIDIA RIBEIRO LIMA	42	K1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	854 EMEIF DOM HELDER CAMARA	505981	RAMIRES GONZALIS DA SILVA RIBEIRO	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	854 EMEIF DOM HELDER CAMARA	506592	NILDENIA MARIA MOURA DE MENESES	17	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	854 EMEIF DOM HELDER CAMARA	837940	PAULO VITOR GARCIA PINHEIRO	8	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	854 EMEIF DOM HELDER CAMARA	837964	RAMIRIS GAZALIS DA SILVA RIBEIRO	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
1	854 EMEIF DOM HELDER CAMARA	607983	WERBESSON LIMA DA SILVA	11	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
TOTAL SER I															
111															

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MULTIPLAS	Altas Habi. Superdotação	Condutas Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
2 109	EMEIF JOSÉ RAMOS TORRES DE MELO	613118	RAYANNY DE FREITAS PAIVA	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	368647	MATEUS DE SOUZA DOS SANTOS	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	488084	HEVIN LARISSA SILVA DE OLIVEIRA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	509135	SAMUEL SILVA DAS CHAGAS	8	2A	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	409056	FRANCISCO DENNER SILVA DE OLIVEIRA	10	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	443332	JESSICA RODRIGUES DA SILVA	9	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	455637	JONATHAN BRITO DA SILVA	10	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	455216	PAULO HENRIQUE DA SILVA MORAIS	9	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	595087	JOSIANE SOARES DOS SANTOS	9	4A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2 128	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	598793	WEVERTON DE ALMEIDA COSTA	10	4A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2 139	EMEIF PROFESSORA ANTONIETA CAIS	682961	YURI SILVA DOS SANTOS	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
2 263	EMEIF PROFESSORA MARIA GONDIM DOS SAN	838107	VANESKA CARNEIRO DE CASTRO LIMA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734410	JOÃO VITOR LOPES CHAVES	2	CR	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734463	SALLU RAUL PIO DE SOUZA	3	CR	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734468	HELLYSON PERICLES LIMA DE OLIVEIRA	3	CR	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787443	MILENA CAROLINE FERREIRA COSTA	2	CR	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734232	ANA NICOLLI LINHARES	5	J1	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734419	LIDIA EMANUELLE ALENCAR LIMA	4	J1	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734458	MATEUS SILVA RIBEIRO	3	J1	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787434	RODRIGO ALEFE PEIXOTO CORREIA	4	J1	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787440	ELISANDRA FELIPE GOMES	3	J1	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	809673	FRANCISCO RIAN RODRIGUES MORAIS	5	J1	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	649247	THIAGO DA SILVA MARTINS	5	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	721771	MARIA BARBARA DE OLIVEIRA LEITE BARBOSA	5	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734380	ANA VICTORIA DE PAULA OLIVEIRA	5	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734422	MAYARA ULI SOUSA OLIVEIRA	5	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	739672	DANIEL ALMEIDA VIANA	6	J2	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787429	RUAN VITOR GIFFONI LIMA	6	J2	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787455	VICTORIA REGIA MIRANDA	4	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787483	FRANCISCO DE ASSIS LIMA DE SOUSA	7	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	797930	ATIRSON DA SILVA APRIGIO	6	J2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	809692	WENDEL GOMES DE CASTRO	4	J2	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	809684	JOSE ORLANDO NUÑES DE CASTRO	6	J2	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219934	LUCAS DIAS FERREIRA	9	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219950	KELLY JULIANA DA SILVA	10	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	313485	JOSE RIBAMAR SIMÃO JUNIOR	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	393480	LUIS HENRIQUE SANTOS DA SILVA	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	395412	JULIANA ARAUJO DE SOUSA	10	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	395417	FABRÍCIO DA SILVA SANTOS	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	395427	JONAS ANDERSON SILVA ARAUJO	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	408630	MATHEUS FREIRE LIMA	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	408635	JAMISON PINHEIRO BURITI	10	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MULTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	49192	KARIANNY SOUZA SILVA	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	467319	DACELIO DA SILVA BRITO	8	1A	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	476130	MILENA MENDES SOUSA DA SILVA	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	509134	TEREZA VITORIA MESQUITA DE SOUSA	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	509139	ITALO FERNANDO DA SILVA QUARESMA	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	509140	CAMILA BATISTA FREITAS	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	509147	JHANSEN VIEIRA DE SOUSA	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	531706	PAULO GABRIEL NASCIMENTO GADELHA	5	1A	N	N	S	N	S	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560072	LUIZ DAVI SANTOS LIMA	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560963	FRANCISCO ISMAEL RODRIGUES ALVES	6	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560968	FRANCISCA KELLY OLIVEIRA NASCIMENTO	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560975	RAYANE ELLEN DOS SANTOS PEREIRA	6	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560979	STEPHANE CLARES DE LIMA	6	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560981	SAMUEL VIEIRA ARAUJO	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560986	FERNANDO CESAR VIEIRA ALVES	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560989	TALLES BARROS CORREIA	9	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560995	WESLEY PEREIRA SAIPAIO	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560998	PAULO VITOR DA SILVA DOS SANTOS	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	633951	STEPHANE LETICIA BATISTA NOGUEIRA	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	649231	ANA BRUNA PIRES DE SOUSA	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	649236	ISABELLE CARMEM MARQUES DE AZEVEDO	5	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698701	BRENO DA SILVA RODRIGUES	9	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698702	JULIANA VITORIA EUCLIDES DA SILVA	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698703	JADSON FERREIRA DE OLIVEIRA	8	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698704	MARIA EVELINE AMARANTE DA SILVA	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698707	REBECA AQUINO DE SOUSA	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698708	MARCOS BRENO DOS SANTOS DE SOUSA	9	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734384	BEATRIZ COELHO DOS SANTOS	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734395	DAVID NASCIMENTO DE FREITAS	8	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734406	JAILSON BRIGIDO DA SILVA	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734413	LARICYA SOBREIRA DE SOUZA	7	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734428	MARCOS HENRIQUE VIANA DE SOUSA	6	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	734467	WALESKA DOS SANTOS CORDEIRO	6	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787430	BRENDA ESTER FERNADES DE MELO	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787437	KELVIANE PEREIRA CARNEIRO	6	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787441	CARMIRIAN MONTEIRO LINHARES	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	809675	GABRIELA ACACIO DE ALMEIDA	6	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	809694	KARINE MENESES DE MORAIS	6	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	217727	AMINADABE SANTIAGO DA SILVA	9	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219503	EDMILTON VIANA QUEIROZ	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219517	ANA SARA DA SILVA OLIVEIRA	10	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219654	ROBSON DO NASCIMENTO SILVA	10	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEQUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condutas Típicas	Det. Acentuada Aprendizagem
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219680	FABRÍCIO MELO MEDINA	9	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219930	GABRIEL FREITAS DE SOUZA	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	269328	AMANDA DE SOUSA FROTA	8	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	269341	VANESSA REBECA MACEDO DE AZEVEDO	10	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	392470	NATÁLIA DA SILVA FURTUOSO	9	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	392484	SARAH INGRID ALBUQUERQUE LIMA	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	392491	MAURO KAUAI SILVA DE SOUZA	11	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	393494	BEATRIZ LOPES PIMENTEL	8	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	395410	BIANCA RIBEIRO GADELHA	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	454764	CHRISTIAN VITOR ALVES DA SILVA	8	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	454772	KELIANA VASCONCELOS DOS SANTOS	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	492746	MARIA VANESSA DE LIMA FELIX	10	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	509136	CLEYTON COSTA DOS SANTOS	9	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560970	NAILTON RODRIGUES DA SILVA	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	560980	CAROLINA FREITAS DE SIQUEIRA	10	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	633850	LAILSON DE OLIVEIRA ALMEIDA	9	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698705	MARTA MILENA TORRES LOPES	8	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698709	RUAN KAIQUE ARAUJO DA SILVA	8	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	698710	PHÉLIPPE ARAUJO PINHO	9	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	787439	MIKAELE DE ALVORADEL CARNEIRO	8	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	217700	CHARLES MATHÉUS ALVES HOLANDA	10	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	218251	ADALZO BARROS DA SILVA FILHO	10	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219555	JAGO RIOS SOARES	10	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219611	RAIMUNDO ALVES DA SILVA JR	11	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219733	JUAN TEIXEIRA ARRUDA BANDEIRA	8	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219821	ANTONIO GUILHERME NASCIMENTO COSTA	9	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	219974	HANNAH TORRES FACANHA	10	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	220001	TIAGO VIEIRA LIMA	15	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	220320	PAULO DAVID FERREIRA MONTENEGRO	9	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	393477	AURICÉLIO DE OLIVEIRA RODRIGUES	9	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	393495	MILIANE DE SOUSA GERONIMO	10	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	393496	MICHAEL JADERSON RODRIGUES	11	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	395409	THAIS CAROLYNA OLIVEIRA DE SOUSA	10	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	408628	WEYNER ABREU GONCALVES	10	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	408632	LETHYCIA JALLES BATISTA DE HOLLANDA	10	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	408633	AMANDA SUELY LOPES DE SOUZA	9	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	454777	MARINA FIGUEIREDO DE SOUZA	8	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	649244	JULLY ARAUJO DIONIZIO	10	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	217885	PATRICIA AGUIAR DA SILVA	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	218228	ANA CELIA DA SILVA ALBUQUERQUE	11	4A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
2. 360	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SMALDONE	218504	DAVI SOUSA DE CASTRO	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219594	LISIANE NARA CAMPELO GURGEL	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219693	JAIANE DOS SANTOS RODRIGUES	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219729	KAMILLA RAKELL SANTOS DE SOUSA	10	4A	N	N	S	N	S	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219735	WERNESON NILSON VERAS DA SILVA	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219751	DIEGO DOS SANTOS PAIVA	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219821	MARCOS VINÍCIO GONÇALVES OLÍMPIO DA SILVA	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219822	AMANDA BARRETO DE MOURA	9	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219830	LIANA MARIELE OLIVEIRA	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219839	JOSE YAGO DE ANDREWS NOBRE E SILVA	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219888	ATILA DA SILVA JALES MARTINS	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	219897	LUIS CARLOS FLORENO GOMES	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	220058	NAYARA EYTIEN RODRIGUES CASTRO	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	220093	DIEGO FERREIRA DE ARAUJO	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	241807	MONICA THALITA RASTELLI	9	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	269325	MARIA ROSANA SANTOS FERREIRA	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	269334	FRANCISCO JONATHAN DA SILVA FRAGA	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	393473	JERSON PEREIRA DE AMORIM FILHO	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	393490	FRANCISCO LEONARDO UCHOA SANTOS	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	395425	ARIANE MONTEIRO DE SOUSA	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	395430	JOHNATHAN SOARES MAIA	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	492751	LUCAS MAGALHAES VERAS	11	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	492752	SUSANA SAMPAIO DE SOUZA	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	560895	ALICE STEFANY FERREIRA DE LIMA	10	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	ESCOLA ESPECIAL FELIPPO SIMALDONE	787511	GIELLE HELEN ANDRADE DE SOUSA	12	4A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	CMES PROFESSORA AIDA SANTOS E SILVA	825077	IONARA DINIZ DA SILVA	5	1A	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N
2	CMES PROFESSORA AIDA SANTOS E SILVA	825385	LUÍZ MARCELO COSTA DE SOUSA	6	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	212976	JARINA PAULO DE SOUSA	16	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242169	FRANCISCO GERSON GASPAR RODRIGUES	17	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242196	ERNEANE ALVES MACHADO	24	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242314	ADRIANA DOS SANTOS FERREIRA	25	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	393506	FERNANDO DAS CHAGAS DO NASCIMENTO	14	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	393527	NATALIA VIEIRA DOS SANTOS	20	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397791	NATHANIEL ALMEIDA DA SILVA	26	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397794	SIMÃO SILVA DOS SANTOS	23	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397803	DAILA KESSIA SOARES SANTOS	16	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397902	FRANCISCA SELMARA SOUZA DA SILVA	16	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397963	FRANCISCO WELLINGTON MORAIS DA SILVA	34	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	451524	NATALY DE OLIVEIRA SANTOS	13	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	471639	NATHANIEL SANTOS DA SILVA	11	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	535574	NAYARA SILVA REIS	5	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	578589	MARILENE DA CUNHA LOPES	31	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N
2	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	578596	PATRICIA MOREIRA MARTINS	34	K1	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N

REGIÃO	ESCOLA	MATRÍCULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Aprendizagem
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	576601	LUIZA HELENA DA SILVA MATOS	17	K1	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	576612	CRISTIANO ALVES MATOS	17	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	576649	LILIANE ITALIANO DOS SANTOS	19	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	576655	FRANCISCO EDUARDO SALES DE FREITAS	19	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	576656	FRANCISCO DANILLO SOARES SANTOS	11	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	590972	FRANCISCO IGOR FERREIRA NASCIMENTO	14	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	652382	ALEX TEMÓTEO DE LIMA	11	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	656585	AMANDA DE ALMEIDA MACHADO	23	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	656587	FRANCISCA LUDMILA DA SILVA	17	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	668493	THIAGO DA SILVA MONTEIRO	6	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	736263	DIEGO YURI OLIVEIRA DE SOUSA	10	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	761401	FRANCISCO WELLINGTON ABREU DE LIMA FILH	9	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	794923	INGRID OLIVEIRA DE ABRUDA	7	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	838333	RODRIGO DA SILVA LUCAS	4	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	2056430	RAFAEL REINALDO DA SILVA	17	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	213078	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS FERREIRA	14	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242152	MARIA DE JESUS LIMA DA SILVA	24	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242255	JOAO EVARISTO DOS SANTOS FILHO	42	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242276	GLEICIANE CASTELO BRANCO	20	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242325	ADRIANA FLORA RODRIGUES SILVA	22	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242379	VANDERLUCIA MACHADO	24	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242388	WAGNER LEMOS RIOS	24	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242468	ANDRE ROCHA FURTADO	37	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	242501	MIRELLA RODRIGUES DE OLIVEIRA	19	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	366347	MARITHA DE SOUZA BARROS	14	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	377248	RODRIGO GUALTER PEREIRA SANTOS	15	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397790	JOAO PAULO FEITOSA DOS SANTOS	23	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397793	PAULO SERGIO LIMA DE SOUZA	28	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397858	FRANCISCA LILIANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	18	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397915	CICERO SEVERINO MATEUS	23	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397917	EUDOCIA GRANJEIRO VIANA	19	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397927	FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA	23	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397933	VLADIA MARIA RIBEIRO FERREIRA	38	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397956	JOSE EDINO MAGALHAES TEIXEIRA	27	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397988	CARLOS ALBERTO DO NASCIMENTO PEREIRA	35	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	397997	ERANDI DE SOUSA LIMA	16	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	456107	FRANCISCO EDUARDO CANDIDO	12	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	487777	NATALIA DE ARAUJO EVANGELISTA	12	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	516118	VALDEMI CORDEIRO DOS SANTOS	13	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	578593	JOSE GARCIA LIMA DIAS	18	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2	482 EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARÁ (BEM-ME-QUEI)	578651	JEONIS VIANA SOARES	11	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUIERA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Alas Habil. Superdotação	Condutas Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	598973	FRANCISCA RAQUEL NASCIMENTO FERREIRA	13	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	678095	RAIZA DE SOUZA MOURA	7	K2	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	759254	ALEXANDRE RIOS DA SILVA	32	K2	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	737047	FRANCISCA ANA MARIA PAIVA CARTAXO	18	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	750363	GERMILSON PEREIRA MEDEIROS	12	K2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	765388	LUSIANE MARTINS MARQUES	17	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	765324	AGLAILTON DA SILVA ARAUJO	15	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	784184	SAMARA MARIA SOUZA DE OLIVEIRA	10	K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	794932	LUCAS ALVES DE SOUSA	13	K2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	134480	JOSE NAILSON SANTIAGO LIMA	17	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	206221	TAMARES ETELVINA DOS ANJOS	13	K3	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	242266	JOANA ANGELICA BONFIM SANTANA	32	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	242453	ALINE ALVES PINHEIRO	19	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	242477	ANTONIETA MARQUES LOUSADA	43	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	242490	ELIZANGELA MOTA LUCENA	26	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	354848	ARLENE ALINE DA SILVA	16	K3	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	397912	EDINEIDE MARREIRA DE SOUSA	28	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	397921	FRANCISCO HELIO DO NASCIMENTO LIMA	37	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	397936	DOUGLAS DOS SANTOS CARNEIRO	17	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	397954	THIAGO BARROSO	22	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	397974	FRANCISCO CLEILSON ALBUQUERQUE SOUSA	26	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	399441	RITA MARIA DOS SANTOS FERREIRA	56	K3	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	541951	JOEL PAULA DE SOUZA	20	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	578584	MARCELO DA SILVA FERREIRA	20	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	698850	CRISTIANO PEREIRA DE MOURA	17	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	736266	JULIO DE ALMEIDA SIMOES	16	K3	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	754194	RAFAEL DA COSTA CORREIA	18	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	786744	RAQUEL ALMEIDA DE MENEZES	31	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_482	EMEIF PSICOSOCIAL DO CEARA (BEIM-ME-QUEI)	788518	NATASHA MATOS FERREIRA DE MELLO	12	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_549	EMEIF FREI TITO DE ALENCAR LIMA	446987	NATANAEL DOS SANTOS ALVES	15	K3	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
2_931	EMEIF FREI AGOSTINHO FERNANDES	810554	JOSE KAIAN GOMES DA SILVA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
TOTAL SER II															
4 68 71 15 95 10 1 23															

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
3 35	EMEIF MURLO SERPA	683979	LARISSA MONTEIRO DE FREITAS	9	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 46	EMEIF ADOALDO TEIXEIRA CASTELO	776477	RAIMUNDO NASCIMENTO DA SILVA	33	1A	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
3 101	EMEIF ANTONIO SALES	810727	MISSILENE DA SILVA ARAUJO	6	J1	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
3 101	EMEIF ANTONIO SALES	810732	PATRICK ANDREW ANDRADE DE SOUZA	10	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 101	EMEIF ANTONIO SALES	301335	JOSELYNE MARIA MOREIRA DOS SANTOS	11	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
3 101	EMEIF ANTONIO SALES	315757	ROGERIO DE SOUZA MAGALHAES	32	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 114	EMEIF PRESIDENTE KENNEDY	830256	ANTONIO WAGNER COSTA ARAUJO FILHO	9	5A	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
3 133	EMEIF MONSENHOR LINHARES	842422	MARIA FERNANDA DA SILVA SOUSA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
3 133	EMEIF MONSENHOR LINHARES	192569	JANAINA FIALHO DE SOUZA	17	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3 133	EMEIF MONSENHOR LINHARES	431610	PAULO FELIPE LIMA RODRIGUES	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
3 133	EMEIF MONSENHOR LINHARES	331828	ANTONIO ALISSON PINHEIRO LUZ	11	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
3 133	EMEIF MONSENHOR LINHARES	819293	MATEUS AZEVEDO PESSOA TEIXEIRA	9	4A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	761597	ANNA LIVA RODRIGUES DE LIMA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	761772	PATRICK DOS SANTOS	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	762599	ANNA LIDIA RODRIGUES DE LIMA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	538823	ANDRESSA FERREIRA MENDES	7	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	696846	VICTORIA BARBOSA DA SILVA	9	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	280997	LUCIAN NASCIMENTO DE OLIVEIRA	13	6A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 140	EMEIF PROF MARIA LIDUINA CORREA LEITE	168583	NAYARA SOARES MACIEL	15	9A	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
3 149	EMEIF SAO CARLOS	760743	FRANCISCO MAELO DE SOUZA TEIXEIRA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3 152	EMEIF SANTA MARIA	177467	DARLIANA DA SILVA LEMOS	15	8A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
3 157	EMEIF SÃO RAIMUNDO	212131	RAIMUNDO NONATO ALVES VASCONCELOS	17	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
3 271	EMEIF BETH SHALOM	841403	JACQUELINE HOLANDA LOPES	21	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	817735	FRANCISCO GABRIEL SILVA SOUSA		CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	817827	KAUAN MULLER MONTEIRO BESSA		CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	817889	EVELYN ARAUJO ALMEIDA		CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	817925	LUAN SILVA RIBEIRO		CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	817946	ANDREGA CRISTINA GOMES FERREIRA		CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	818012	NATALIA EMILY GONÇALVES GOMES		CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	821553	FRANCISCO ERIC SILVA MAGALHAES	1	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	831648	PEDRO HENRIQUE DE SOUSA LIMA	1	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	831663	EMILLY COSTA DE OLIVEIRA	3	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	831682	CARLOS DANIEL GOMES FELINTO	2	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	831694	MARIA EDUARDA TEIXEIRA DE SOUZA	1	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 338	CRECHE MUNICIPAL CÉSAR CALLS	831703	JOSE GUILHERME ALCANTARA DA SILVA	3	CR	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3 389	CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO	834632	EVERARDO RODRIGUES ALVES JUNIOR	17	K1	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
3 389	CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO	758730	WESLEY DA SILVA MOURA	8	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
3 389	CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO	841023	LAINA SILVA TAVARES	13	1A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 389	CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO	397795	LEONARDO BENTO	16	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3 389	CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO	485766	JOEL DOS SANTOS NUNES BARRETO	11	5A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
3 395	EMEIF CÉSAR CALLS	831196	MATEUS DOS SANTOS CASTRO	3	J1	N	S	N	N	N	N	S	N	N	S
3 395	EMEIF CÉSAR CALLS	847123	MARIA ALICE OLIVEIRA DE SOUSA	3	J1	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
3	396	EMEIF CESAR CALS	687203	MARIA RITA DE CASSIA DA SILVA CARLOS	4	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	684014	DAVID LEITE CHAVES	9	J2	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	776456	MICHAEL JONES SANTOS MEIRELES	8	1A	N	N	N	N	S	S	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	810878	NACIANE MACHADO GOMES	21	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	810882	JOSYANE CAVALCANTE DE CASTRO	21	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	791303	LEANDRO RODRIGUES PAIVA	18	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	795115	WANDERICO HANDEIS LIMA RIBEIRO	24	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	810883	SILVANA FERREIRA DE SILVA	10	2A	N	N	N	N	S	N	N	S	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	827112	DANIELA SOARES DA COSTA	9	2A	N	N	S	S	N	N	N	N	N
3	453	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	776485	SHEILA CRISTINA QUEIROZ LIMA	33	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	484	ESCOLA 4 DE OUTUBRO	833509	PAMELA BRAGA COSTA	12	8A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	526	EMEIF JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	763669	ERICA RIARYA TAVERA DE SOUSA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	S	N
3	526	EMEIF JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	812137	JONAS MICHAEL DUARTE SANTOS	4	J1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	526	EMEIF JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	812138	NATASHA MESQUITA ANDRADE	6	J1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	526	EMEIF JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	836892	JOSE MAGALHAES SOUSA	47	K1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	539	EMEIF GUSTAVO DE PADUA	684101	REBECA BERNARDINO BESSA	6	J1	N	N	N	N	S	N	N	S	N
3	539	EMEIF GUSTAVO DE PADUA	815830	LESSICA NASCIMENTO DA SILVA	4	J1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	819145	MICHAEL ROGERIO SILVA	6	J2	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	833189	MICHAEL ROGERIO ARAUJO	6	J2	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	689910	HALLEF PATRICK DE SOUZA PEIXOTO	11	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	833171	HALLEF PATRICK DE SOUZA PEIXOTO	11	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	844354	DANIELLA FERREIRA ANTUNES	8	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	810997	SAMAYRA FERREIRA DE CARVALHO	12	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	544	EMEIF PROF. DENIZARD MACEDO	783789	CLAUDIO WESLEY QUEIROZ DO NASCIMENTO	12	7A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	390287	PEDRO PEREIRA LIMA	42	K1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	387500	ANA CELIA PESSOA DELFINO	35	K1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	806765	ALINE SAMPAIO DE FREITAS	24	K3	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	369224	REYAN FREIRE ANDRADE	14	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	374879	CRISTIANE LIMA CARLOS	17	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	651018	SARA SHIRLEY MOURA DA SILVA	9	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	631020	MOZEL DA SILVA BARROSO	7	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	790934	CARLOS ROGER FREIRE ANDRADE	6	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	390285	FRANCISCO JONATAS QUEIROZ PINTO	18	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	621511	NATALIA DE OLIVEIRA GOMES	10	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	766815	LUAN HENRIQUE DE LIMA	18	4A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	439660	FRANCISCO ELTON DE SOUSA	19	6A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	711	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	539227	FRANCISCO DE ASSIS DO BOMFIM	15	8A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	724	EMEIF PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA	672668	ANTONIO JAIRO VIANA BASTIANO	8	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	S
3	724	EMEIF PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA	764271	LARISSA DA SILVA SOUSA	5	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	S
3	724	EMEIF PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA	604531	FRANCISCO LUCAS LIMA SOUSA	7	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	S
3	724	EMEIF PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA	672865	ANTONIA JONARA VIANA BASTIANO	8	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	S
3	725	EMEIF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	359234	ROSANGELA FELIX RODRIGUES	10	2A	N	N	N	N	S	N	N	S	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUERA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Concluídas Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	415071	SAMIA VALESKA SILVA MARQUES	10	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	539893	CLEITON SILVA MAIA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	810098	JEFFERSON LIMA BRAGA	10	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	810100	DANRELY PINHEIRO LIMA	8	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	164259	CARLOS ALBERTO DIAS DE SOUSA	16	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	191375	PALLO SERGIO GONCALVES FERREIRA	15	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	418310	ALEXANDRINO DUARTE MELO	12	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
3	EMEF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	738228	RICARDO SANTOS BATISTA	17	7A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	EMEF IRMA DULCE	825101	JANA LÍVIA GOMES MENEZES	4	J2	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
TOTAL SER III															
								1	4	10	33	11	0	22	10

REG CDD	ESCOLA	MATRÍCULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condutas Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
4	50	EMEIF VICENTE FALHO	821245	SAMIFES VIANA QUINTO	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	S	N
4	118	EMEIF THOMAZ POMPEU SOBRINHO	732278	FRANCISCO LUCIANO FACUNDES	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	118	EMEIF THOMAZ POMPEU SOBRINHO	369736	LUCAS EMANUEL GOMES DOS SANTOS	9	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	118	EMEIF THOMAZ POMPEU SOBRINHO	840977	ROMULO ARAUJO PONTES	31	4A	N	S	N	N	N	N	N	N	N
4	127	EMEIF PAPA JOÃO XXIII	811003	ANA VICTORIA LIMA MUNES DA SILVA	6	J2	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	127	EMEIF PAPA JOÃO XXIII	808727	JOAO PEDRO SILVEIRA	10	6A	N	N	N	N	N	N	N	S	N
4	147	EMEIF MADRE TEREZA DE CALCUTÁ	787302	RAFAEL SOUSA DA SILVA	5	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	167	EMEIF PADRE JOÃO PIAMARTA	264785	BRUNO TOME DO NASCIMENTO	13	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	217	EMEIF HAROLD JORGE BRAUN VIEIRA	755425	TAMISA MARLENE LIMA FERREIRA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	S	N
4	245	EMEIF CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	810890	THAIS ANGELIM DE LIMA	4	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N
4	245	EMEIF CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	534538	MIRNA ROBERTA MOREIRA NASCIMENTO	10	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	245	EMEIF CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	673368	ANA CLAUDIA NASCIMENTO DA SILVA	11	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	245	EMEIF CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	465902	ANTONIA STEFANIA MENEZES DE MORAES	16	4A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	258	EMEIF SANTA TEREZINHA	837864	FRANCISCA ELENIR BEZERRA DE OLIVEIRA	8	1A	N	S	N	N	N	N	N	N	N
4	282	EMEIF CLAUDIO MARTINS	754110	JAY LAURO DA SILVEIRA ALENCAR	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	S	N
4	282	EMEIF CLAUDIO MARTINS	620528	DIOGO TAVARES DE OLIVEIRA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S
4	282	EMEIF CLAUDIO MARTINS	732173	VITOR NUNES BRAGA	7	2A	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	282	EMEIF CLAUDIO MARTINS	821781	MARCCOS VINICIUS SALES DE LIMA	13	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	500	EMEIF PROJETO LOGUS	815478	NATANAEAL ALVES BRASIL	5	J1	N	N	N	N	S	N	N	N	S
4	500	EMEIF PROJETO LOGUS	819660	ANTONIO VICTOR DA ARAUJO DA SILVA	10	1A	N	S	N	N	N	N	N	N	N
4	500	EMEIF PROJETO LOGUS	832692	ALICE FERREIRA DE CASTRO	7	1A	S	N	N	N	N	N	N	N	N
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	798204	PRISCILA DAVISE SANTIAGO NEPOMUCENO	14	K3	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	759410	JESSICA CAVALCANTE SILVA	9	1A	N	N	N	N	N	S	N	N	N
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	700713	LUCAS FEITOSA BASTOS	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	700731	JIAQUELE BORGES DE SOUSA	12	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	700867	DANIELY DA SILVA SANTOS	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	268739	VALDETARIO DE SOUSA PEREIRA	11	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	516241	KAIO RODRIGO OLIVEIRA DA SILVA	10	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N
4	540	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	455152	CECILIA COSTA PASSOS	9	5A	N	N	N	N	N	N	N	N	S
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	817833	AFTUR HERBERT BRAGA DO NASCIMENTO	4	J1	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	423282	LINDEMBERG SOUSA DA SILVA	9	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	701972	WILESSON DA SILVA MACIEL	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	347167	CAROLINE LOPES TOMAZ	14	4A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	506707	DIMAS DA SILVA OLIVEIRA	12	4A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	522160	MARIANE DA SILVA CARDOSO	12	4A	S	N	N	N	N	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	733623	FRANCISCO REGIS DA SILVA ARAUJO	13	4A	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	557	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	230507	JOSE CARLOS NOGUEIRA COSTA	14	5A	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	599	EMEIF PLINIO CAVALCANTE	842304	JACKELINE ANSELMO PEREIRA	7	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	831863	DIANA OLIVEIRA SOARES	17	4A	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	844238	FRANCISCO JOSE DA SILVA	14	K1	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	702769	LEANDSON LOPES FERREIRA	8	1A	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	822311	IGRECE KELLY VIEIRA SOARES	8	1A	N	S	N	N	N	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
4 723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	515340	DIEGO GOMES FERREIRA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
4 723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	548316	JESSICA PITANGA PEREIRA	12	2A	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
4 723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	267209	RENATO DE SOUSA NOGUEIRA	13	4A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4 723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	267215	RICARDO DE SOUSA NOGUEIRA	13	4A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4 723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	489180	LUCAS PIRES DE FREITAS	9	4A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4 723	E.MUN. PADRE FELICE PISTONE	666037	RAYANE COSME MAGALHAES	10	5A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
TOTAL SER IV															
						2	2	4	4	8	17	4	0	4	7

REG Cód	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	688932	JURI PAULA DO NASCIMENTO	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	522159	JOSE WANDERSON MARTINS RODRIGUES	10	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	616878	FRANCISCO VALDEMAR CASTRO MENDES	14	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	684502	ELVES DOS SANTOS	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	369192	JOSE ERISON SANTOS VIEIRA	10	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	369562	LAZARO MACIEL DE OLIVEIRA	10	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	606694	FRANCISCA ANDREZA DE LIMA AGUIAR	11	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	606715	CARLOS GERMANO DO NASCIMENTO	9	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL MALVEIRA MAIA	616648	ISABEL SILVA OLIVEIRA	7	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	760159	MARIA VANESSA SOUSA RODRIGUES	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	755691	GEOVAN CESAR CORREIA DOS SANTOS	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	248809	JOSE WELLINGTON DOS SANTOS	14	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	666076	MARIA DANIELE SILVA MARTINS	9	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	769867	ANA CLAUDIA GOMES DOS SANTOS	9	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	836329	LUCAS LIMA REBOUCAS	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	806257	GABRIELA DE SALES SILVA	9	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	836130	ANA KARINE NASCIMENTO PAIXAO	9	4A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	426233	FRANCISCO EDSON NASCIMENTO FILHO	11	5A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	810559	JACKSONEY DOS SANTOS NUNES	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF JOAQUIM ALVES	810560	NATALIA VICENTE DE SOUZA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JO	584160	JOSUE SOUSA DA SILVA	11	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JO	771726	RAILANDA DA SILVA MARQUES	8	1A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JO	742545	SAMUEL DAVI PINHEIRO	14	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JO	842185	PAULO HENRIQUE MOTA DE SOUSA	6	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF ALAIDE AUGUSTO DE OLIVEIRA	833318	ATALIA QUESIA GONCALVES SALES	3	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF ALAIDE AUGUSTO DE OLIVEIRA	833365	CARLOS ANDRE DE SOUSA BARBOSA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF IRMA ROCHA	810568	KARLA THAYS FERREIRA CAVALCANTE	9	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF VIRGINIA SMITH	823510	EZEQUIEL FELIPE DE SOUSA FERREIRA	2	CR	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	ESCOLA MUNICIPAL JOAO NUNES PINHEIRO	767731	WILLIAM GOMES DE SOUSA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	ESCOLA MUNICIPAL JOAO NUNES PINHEIRO	774237	SARAH WELLINGDA GIRAÓ DAMASCENO	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	ESCOLA MUNICIPAL JOAO NUNES PINHEIRO	768788	THAYNARA KATLEY PEREIRA VERAS	8	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF RACHEL DE QUEIROZ	628602	MEYRIANE RODRIGUES DE FREITAS	9	3A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF PROFª EDILSON BRASIL SOAREZ	766641	WANDERSON DOS SANTOS RABELO	12	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	663976	JONAS DA SILVA GOMES	10	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	627192	ANDRESSA DA SILVA TEIXEIRA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	200638	FRANCISCA CRISLANE LIMA MACIEL	14	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	490254	ANTONIO PINTO NETO	11	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	510607	AGLAITON DO NASCIMENTO ROCHA	11	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	520411	ALISSON DA SILVA COSTA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	522680	MARCOS ALEXANDRE SOARES	10	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	563965	GABRIEL MORAIS DA ROCHA	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	EMEF MANOEL CAETANO DE SOUZA	612612	ANA JESSICA LEITAO SANTOS	7	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	630787	LUCIVANO DIAS DOS SANTOS BARBOSA	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	691230	FRANCOVIAN AGUIAR DE SOUSA	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	718871	DOUGLAS PEREIRA GOMES	7	2A	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	720470	CARLOS DANIEL FERNANDES FIRMINO	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	723179	INGRID ELLEN MESSIAS DA SILVA	6	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	723934	EMANUEL PABLO SAMPAIO DE ARAUJO	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	761374	JESSICA RODRIGUES DA SILVA	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	766094	ANDREZA PEREIRA DE OLIVEIRA	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	766626	LUCAS PEREIRA DA SILVA	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	766907	JOSE DAVILAS CANDIDO RODRIGUES	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	769925	JOSE ATILIA CANDIDO RODRIGUES	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 281	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	806880	TAMIRES BEZERRA SOUZA	8	2A	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
5 284	ESCOL UV3 - EDILSON BRASIL SOAREZ	579515	JOSE COSME DUARTE DE OLIVEIRA	9	1A	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S
5 294	ESCOL UV3 - EDILSON BRASIL SOAREZ	579690	JOSE DAMIAO DUARTE DE OLIVEIRA	9	1A	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S
5 284	ESCOL UV3 - EDILSON BRASIL SOAREZ	810395	ERINEWTON ARAUJO GONCALVES	6	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	546753	CLECIANE CORDEIRO DA SILVA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	567080	LUCAS FERREIRA DA MOTA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	832599	RAYANE BRENDA LIMA TEIXEIRA	7	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	832646	KARINE DE OLIVEIRA SILVA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	832664	NATALICE DE SOUSA OLIVEIRA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	832704	CARLA BRENA DE SOUSA OLIVEIRA	7	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	832748	FRANCISCO FABIO GALDINO DE ABREU	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 322	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	832659	JESSICA RODRIGUES DE QUEIROS	14	7A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 324	EMEIF JOSE AYRTON TEIXEIRA	593542	SAMARA ROCHA PINTO DE ASSIS	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 370	ESCOLA CRESCER E APRENDER	761232	LUCAS GOMES DA SILVA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 370	ESCOLA CRESCER E APRENDER	810558	VANESSA DIAS COSTA	10	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5 390	CMES FRANCISCO EDMILSON PINHEIRO	817682	NATHANIEL DA SILVA PEREIRA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 398	EMEIF ADAUTO BEZERRA	815696	JAMIL E CAROLINE COSTA BARROSA	5	J1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5 398	EMEIF ADAUTO BEZERRA	815835	ADRIANO DE CASTRO SANTOS	6	J1	N	N	S	S	S	S	S	N	N	S
5 398	EMEIF ADAUTO BEZERRA	766036	MESSIAS DANIEL MARTINS	5	J2	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N
5 398	EMEIF ADAUTO BEZERRA	771842	VITORIA APARECIDA DIAS DE SOUSA	5	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5 398	EMEIF ADAUTO BEZERRA	807055	JOSE FRANCISCO GONCALVES JUNIOR	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 398	EMEIF ADAUTO BEZERRA	815766	RAFAEL MIRANDA TEIXEIRA	6	J2	N	N	N	N	N	S	S	N	N	S
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	719822	LUANA OLIVEIRA DE ANDRADE	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	828397	NAYARA KETLEN SILVA LEMOS	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	828437	ANA CAROLINA FERREIRA DE SENA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	738534	ANTONY SAMUEL PEREIRA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	828225	FRANCISCO GUILHERME SOUSA PAZ	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	828255	SAMIA KILDERI BARBOSA MOTA	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	828287	MARIA BEATRIZ GONSALVES MACIEL	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	528256	JEANE PEREIRA DE OLIVEIRA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5 410	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	653820	FRANCISCO RAFAEL CALIXTO RODRIGUES	9	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MULTIPLAS	Altas Habi. Superdotação	Condutas Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
5	701 EMEIF LISANDRA MARTINS	841946	AMARA DE LIMA VIEIRA	4	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
5	701 EMEIF LISANDRA MARTINS	841918	BLENDA LORRANE COELHO MARREIRO	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
5	701 EMEIF LISANDRA MARTINS	842005	FABIO HENRIQUE PEREIRA BASTOS	4	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	766789	EDICARLOS ALMEIDA DA SILVA	6	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	810738	TALIS XIMENES LOPES	8	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	184548	ALINE QUEIROZ BEZERRA	16	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	447009	TIAGO CAMELO DA SILVA	9	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	523185	RENATA BRENDA DA SILVA FREITAS	7	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	810561	FRANCISCO RENATO MARTINS GOMES	13	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	765861	FRANCISCO DANIEL DA SILVA FERREIRA	8	3A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
5	879 EMEIF ULSESSES GUIMARAES	340288	RAFAEL CARLOS PEREIRA	14	4A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
TOTAL SER V															
						0	17	7	10	18	50	11	0	69	60

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUEIRA	BAIXA VISAO	SURDEZ	AUDITIVA	FISICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condições Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824391	PALOMA CUNHA LOURINHO	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	557997	RINALDO FERNANDES FARIAS	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	625241	VANESSA VEFAS DA CRUZ	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	668739	TATIANE MOURA DA SILVA	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824177	ALICE ANGELO DA SILVA	7	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824206	THIAGO OLIVEIRA DA SILVA	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824295	JULIANA AVELINO SOUSA	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824342	KARINA RODRIGUES SIMPLICIO	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824417	TAIS BARBOSA LIMA	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824493	ANA CAROLINA DE PAULA VIEIRA DA SILVA	9	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824586	ANDREZA AIRES DE OLIVEIRA	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824891	THAINARA DOS SANTOS MENEZES	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	824893	DANIEL DOS SANTOS MATIAS	8	3A	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	825019	MICHAEL HOLANDA DOS SANTOS	9	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 447	CMES PROF FRANCISCO MAURICIO DE MATTO	825150	TAYANE DA SILVA CAVALCANTE INACIO	8	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF EVANDRO AIRES DE MOURA	821436	ABIGAIL LIMA DOS SANTOS	3	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF EVANDRO AIRES DE MOURA	806977	MATHEUS NOGUEIRA COSTA	3	J1	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF EVANDRO AIRES DE MOURA	827010	MARIANA VICTORIA ARAUJO SIVESTRE	4	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF EVANDRO AIRES DE MOURA	830265	CLAUDISON MATHUEUS SOUZA ALVES	4	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	761208	EMANUEL CANDIDO FERREIRA DA SILVA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	761426	RAFAELA DO NASCIMENTO SILVA	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	779653	ELIABE SOARES CHAVES	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	779658	CLEIZA CARNEIRO DE SOUZA	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 459	EMEIF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	779668	MIKAHEL DA SILVA OLIVEIRA	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 541	EMEIF JOSÉ MOREIRA LEITAO	605416	THIAGO LEMOS DA SILVA	6	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 541	EMEIF JOSÉ MOREIRA LEITAO	809977	LUIZ FELIPE LIMA RAMOS	5	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 541	EMEIF JOSÉ MOREIRA LEITAO	489448	LUANA RIPARDO DE MOURA	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 541	EMEIF JOSÉ MOREIRA LEITAO	610198	FRANCISCA CATIA LIMA DE SOUSA	12	2A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
6 629	EMEIF SAO BERNARDO	810553	ANTONIO ISRAEL HILARIO CAVALHO	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6 654	EMEIF PROF.ª BERNADETE ORIA DE OLIVEIRA	431129	JOSE CARLOS DOS SANTOS COSTA	9	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
6 654	EMEIF PROF.ª BERNADETE ORIA DE OLIVEIRA	431173	ALEXANDRE PEREIRA MAGALHES	9	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
6 654	EMEIF PROF.ª BERNADETE ORIA DE OLIVEIRA	621145	PRISCILIANA COSTA DE OLIVEIRA	10	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
6 684	EMEIF ANTONIO FERREIRA MAGALHÃES II	810710	LUIS FILIPE GOMES RODRIGUES	7	J2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6 684	EMEIF ANTONIO FERREIRA MAGALHÃES II	810734	VITORIA DA SILVA BARBOSA	6	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 684	EMEIF ANTONIO FERREIRA MAGALHÃES II	810951	DANIELA DE SOUSA SILVA	5	J2	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
6 684	EMEIF ANTONIO FERREIRA MAGALHÃES II	553414	FRANCISCO ELISON DA SILVA CRUZ	7	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
6 684	EMEIF ANTONIO FERREIRA MAGALHÃES II	768044	FRANCISCA DERLIANA DOS SANTOS INUNES	8	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 684	EMEIF ANTONIO FERREIRA MAGALHÃES II	810950	VITORIA REGIA BARBOSA SILVEIRO	9	2A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 687	EMEIF MOACIR SALES MOURA	657250	ANTONIO NAYRTON DE SOUSA E SILVA	8	3A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
6 688	EMEIF SINÓ PINHEIRO	558479	TATIANE DE FREITAS SILVA	25	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 688	EMEIF SINÓ PINHEIRO	810968	MARIA ZULEIDE DA SILVA BRITO	46	K1	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 688	EMEIF SINÓ PINHEIRO	731407	LÂNGIA MARIA DE SOUSA DIAS	23	K2	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N

REG COD	ESCOLA	MATRICULA	ALUNO	IDADE	SÉRIE	CEGUIERA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLAS	Altas Habil. Superdotação	Condutas Típicas	Def. Acentuada Aprendizagem
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	619366	DARLENE VIEIRA SALES	10	1A	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	649603	FRANCISCO MARCOS GOMES DA SILVA	8	1A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	773184	LEANDRO GOMES DE CASTRO	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	773195	MARA THAIS DA SILVA	6	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	773472	MARCOS PAULO DA SILVA	5	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	817642	FRANCISCA KELVILANE DE GOES CELESTINO	7	1A	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	538696	PAULO BRUNO SILVA MELO	9	2A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	609362	BRUNA TAYNARA CAMPOS BATISTA	8	2A	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	638217	MATAN WEVERT DANITAS DE LIMA	7	2A	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	713852	MARIA ERICA DA SILVA DE OLIVEIRA	8	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	756650	GIRLENE VIEIRA DE SOUZA	8	2A	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	780788	LINDEMBERG CARNEIRO DE LIMA	14	3A	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	544009	CAROLINE FONTENELE DA SILVA	9	4A	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 719	EMEIF JOAO SARAIVA LEAO	461296	MARIA ARIADINE FERREIRA BATISTA	11	5A	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
6 720	EMEIF ISABEL FERREIRA	675223	PAULO HENRIQUE LOIOLA	5	J2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6 720	EMEIF ISABEL FERREIRA	381913	ANTONIO CARLOS SOARES	10	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
TOTAL SER VI															
TOTAL GERAL															
														986	

Fonte: SME/CDDIE

ANEXO Nº 2

**PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL
COORDENADORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
CÉLULA DE DESENVOLVIMENTO DE INFORMAÇÕES DE EDUCAÇÃO**

Relação dos nomes das escolas com alunos matriculados que apresentam deficiência mental

- EMEIF¹⁰ Nossa Senhora Perpétuo Socorro
- Complexo de Cidadania João Marçal de Menezes
- EMEIF Professora Antonieta Cals
- EMEIF Antônio Sales
- CMES¹¹ Professor Clodoaldo Pinto
- CMES Professor José Sobreira Amorim
- EMEIF Francisca Fernandes Magalhães
- EMEIF Professor Gerardo Milton de Sá
- EMEIF Maria do Socorro Alves Carneiro
- EMEIF Thomaz Pompeu Sobrinho
- EMEIF Papa João XXIII
- EMEIF Catulo da Paixão Cearense
- EMEIF Cláudio Martins
- EMEIF Raimundo Soares de Sousa
- EMEIF Valentim Pereira de Sousa
- E. Municipal. Padre Felice Pistone
- EMEFI Professora Lireda Facó
- EMEIF Reitor Antônio Martins Filho
- EMEIF Manoel Malveira Maia
- EMEIF João Frederico Ferreira Gomes

¹⁰ Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental.

¹¹ Centro Municipal de Educação e Saúde.

- EMEIF Irmã Rocha
- EMEIF Manoel Caetano de Souza
- EMEIF Novo Mundo Pioneiro II
- EMEIF Professor Osmiro Barreto de Oliveira
- EMEIF João Paulo II
- EMEIF Santa Isabel
- EMEIF Ulisses Guimarães
- EMEIF Acopromati
- EMEIF São Miguel
- CMES Professor Anízio Teixeira
- CMES Professor Francisco Maurício de Matos Dourado
- EMEIF São Bernardo
- EMEIF Antônio Ferreira Magalhães II
- EMEIF Sinó Pinheiro
- EMEIF João Saraiva Leão
- EMEIF Isabel Ferreira

**ANEXO Nº 3**

Fortaleza, _____ de _____ de 2006

À Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Na oportunidade encaminho para apreciação desta comissão o projeto de pesquisa de Mestrado em Educação Brasileira intitulado: **A escola regular como espaço que contribui para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar.** Objetivo da pesquisa é analisar as características do ambiente da escola regular que contribuem positivamente para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais na escola.

O referido projeto será desenvolvido em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza sob a orientação da prof^a. Doutora (Phd) Rita Vieira de Figueiredo do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Cordiais Saudações,

Tarcileide Maria Costa Bezerra
Mestranda em Educação pela UFC
32936455/96132870

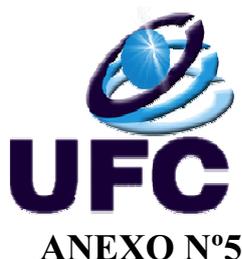
ANEXO Nº4



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 10041	
Projeto de Pesquisa A escola regular como espaço que contribui para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar.					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)					Fase Não se Aplica
Unitermos Educação, Inclusão, Alunos, Escola, Bem-estar, Permanência					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 4	Total Brasil 4	Nº de Sujeitos Total 4	Grupos Especiais Criança e ou menores de 18 anos, Portadores de incapacidade mental, Pessoas numa relação de dependência como presidiários, militares, alunos, funcionários, etc		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Tarcileide Maria Costa Bezerra			CPF 462.344.623-91	Identidade 98002018587	
Área de Especialização EDUCAÇÃO-PSICOLOGIA APLICADA			Maior Titulação ESPECIALISTA	Nacionalidade BRASILEIRA	
Endereço RUA: BELO HORIZONTE, Nº 2830 APTº 1528 EDIFÍCIO BARCELONA BLOCO: B			Bairro JÓQUEI CLUBE	Cidade FORTALEZA - CE	
Código Postal 60440-810	Telefone 0xx8531019917 / 0xx8532936455	Fax 0xx8531019917	Email tarci-leide@bol.com.br		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Data: ____/____/____			Assinatura _____		
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Secretaria Executiva Regional IV-SER IV		CNPJ 01.789.363/0001-10	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Órgão Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Av. Dedé Brasil, 3370		Bairro Serrinha	Cidade Fortaleza - CE		
Código Postal 60740-000	Telefone 85 32326021	Fax 85 34332819	Email		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: _____			Assinatura _____		
Data: ____/____/____					
Patrocinadora					
Nome Universidade Federal do Ceará - CE			CNPJ 07.272.636/0001-31		
Endereço Rua Cap Francisco Pedro 1290		Bairro Rodolfo Teófilo	Cidade Fortaleza - CE		
Código Postal 60430270	Telefone 085 32888000	Fax 085 32888316	Email comepe@ufc.br		
Responsável Tarcileide Maria Costa Bezerra			Cargo / Função Aluna do Mestrado/bolsista CNPq		

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 06/07/2006. Não ocorrendo a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fortaleza, ____ de _____ de 2006

Senhores pais,

Por ocasião de minha pesquisa como estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), gostaria de pedir-lhes autorização para entrevistar, fotografar e filmar seu (sua) filho (a) de nome _____ juntamente com outros colegas da escola.

O objetivo das entrevistas, fotografias e filmagens são de conhecer e registrar quais são as atividades realizadas na escola em que seu (a) filho (a) estuda, que fazem com que ele (a) se sinta bem e goste de freqüentá-la. Desde já me responsabilizo por mostrar as fotografias e/ou vídeo apenas em atividades desenvolvidas na área de educação.

Entretanto, esclareço que seu (a) filho (a) participará de todas essas atividades sem correr nenhum risco e que poderá se retirar desse trabalho no momento em que desejar sem nenhum prejuízo escolar e que será resguardado o sigilo das informações colhidas e o anonimato dele (a).

Espero que a realização desse estudo possa contribuir no sentido de que as escolas desenvolvam atividades que os alunos gostem, fazendo com eles aprendam mais, se desenvolvam socialmente melhor e conseqüentemente gostem de estar no espaço escolar.

Agradeço desde já a sua compreensão e coloco-me a disposição para outros esclarecimentos. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida, ainda, com a comissão de ética da UFC, telefone: **3366-8338**.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Tarcileide Maria Costa Bezerra

Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação – FACED

Endereço residencial: Rua Belo Horizonte, nº. 2830 Condomínio Barcelona, Bloco B, Aptº 1528 Bairro: Jóquei Clube Fortaleza - Ceará

Telefone: Residência – 32936455 Celular: 96132870

Autorização concedida:

Assinatura do responsável _____

Local/data/ _____

Assinatura digital:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fortaleza, _____ de _____ de 2006

Senhor (a) Professor (a)

Por ocasião de minha pesquisa como estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), gostaria de pedir-lhe para participar da pesquisa intitulada: **A escola regular como espaço que contribui para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar.** Tenho como objetivo analisar as características do ambiente da escola regular que contribuem positivamente para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais na escola regular. Trata-se de um projeto de Mestrado em Educação Brasileira originado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa consiste em entrevista(s) com os alunos participantes, seus pais ou responsáveis e professores, que serão gravadas e, ainda, com registro através de fotografias e filmagens de atividades vivenciadas pelos alunos sujeitos da pesquisa no espaço escolar. Sua participação consistirá em ceder uma ou mais entrevistas, caso seja necessária. No entanto, informo que serão garantidos o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa. Esclareço oportunamente que sua participação nesta pesquisa não representa nenhum risco para você professor (a). Desde já me responsabilizo por mostrar as fotografias e/ou vídeo apenas em atividades desenvolvidas na área de educação.

Espero que a realização desse estudo possa contribuir no sentido de que as escolas desenvolvam atividades que os alunos gostem, fazendo com eles aprendam mais, se desenvolvam socialmente melhor e conseqüentemente gostem de estar no espaço escolar.

Agradeço desde já a sua compreensão e coloco-me a disposição para outros esclarecimentos. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida, ainda, com a comissão de ética da UFC, telefone: **3366-8338**.

Atenciosamente,

Tarcileide Maria Costa Bezerra

Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação – FACED

Endereço residencial: Rua Belo Horizonte, nº. 2830 Condomínio Barcelona, Bloco B, Aptº 1528 Bairro: Jóquei Clube Fortaleza - Ceará

Telefone: Residência – 32936455 Celular: 96132870

Autorização concedida:

Assinatura do participante: _____

Local/data: _____

ANEXO Nº 07 - ATIVIDADES ESCOLARES DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Glória (classe)

20/09/2006

Atividade de classe

E. M. E. S. J.

Data: 20 de setembro de 2006

Nome:

1) Dê as diferenças

a) Quando chove no sertão:

x o campo fica verde, as águas dos rios correm, as pedras ficam em águas, o clima fica mais úmido, as plantações crescem.

b) Quando não chove no sertão:

x a vegetação fica seca e perde suas folhas, a solo resseca e a maioria dos rios e açudes também resseca.

2) Como os sertanejos sofrem a seca?

x a seca está ligada às condições da atmosfera, ou seja, a baixa umidade das massas de ar que depende em grande parte de um fenômeno chamado "El Niño" aquece a atmosfera, impede a formação de nuvens e cria a seca.

3) Porque os sertanejos migram do sertão para a cidade?

x em busca de trabalho e melhores condições de vida em outras terras, sobretudo nas cidades.

4) O que é êxodo-rural?

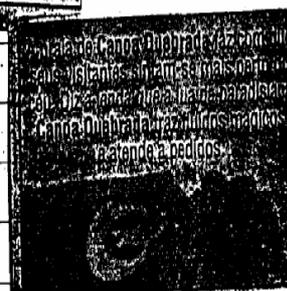
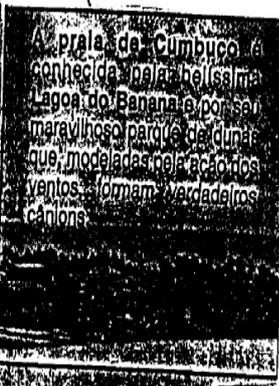
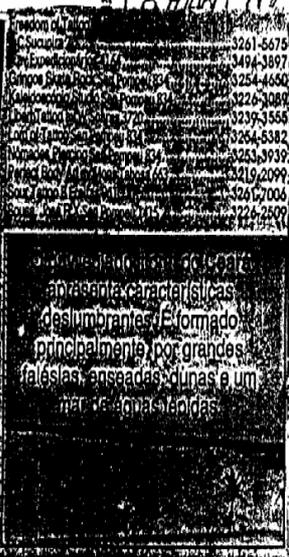
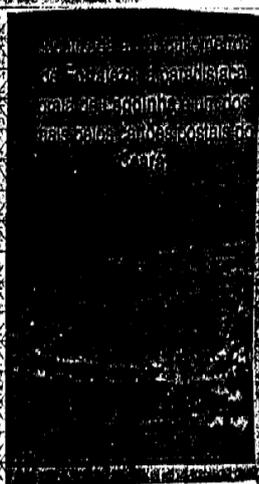
x A migração de campo para a cidade é chamada êxodo-rural.



Historia - casa

20/09/2006

Nome da casa



O privilegiado litoral de Ceará apresenta características deslumbrantes. É formado principalmente, por grandes falésias, enseadas, dunas e um mar de águas tépidas.

x
em ~~barcos~~ ~~mercedes~~ a motor. O Ceará
é um importante produtor de peixe.

x
6.º] Coloque V ou F.

(V) A lagosta é um dos principais pro-
dutos de exportação.

x
(F) O pescador ganha muito e vive bem.

x
(V) O defensor não é maior que a pesca
da lagosta é proibida.

Geografia - Casa

17/10/2006

Tarefa de casa

x Escola: E.M. E. S. F.

Nome: _____

Série: 4ª série

Turma: B

Turno: manhã

x 1ª) Para você, qual é a importância dos mapas?

x R- Para sabermos onde estamos e onde queremos chegar

x 2ª) Você já utilizou mapas algumas vezes? Se sua resposta for sim, explique a razão por que você os utilizou.

x Não.

x 3ª) Você já viu alguma pessoa utilizar-se de mapas? Onde? Quando? Que uso essa pessoa faz de mapas?

x Sim e meu pai quer localizar uma rua de Fortaleza e pesquisou no mapa de Fortaleza que tem no catálogo em casa no mês de Julho.

x 4ª) Você imagina como os mapas são feitos atualmente? Apresente sua opinião para um colega e ouça a opinião dele.

1 / 20

2) O que acontece com os sertanejos quando eles chegam na cidade?

Quando chegam nas cidades, os migrantes vão trabalhar quase sempre na construção civil, construindo casas e edifícios, e no comércio, trabalhando como camelôs ou vendedores ambulantes.

3) Por qual direito lutam os sem-terra?

lutam por seus direitos.

4) Como a vida dos trabalhadores rurais poderia melhorar?

podem se tornar melhor desde que sejam tomadas não só medidas ligadas à irrigação, pecuária, construção de rios e perfuração de poços, mas também medidas na área de educação, saúde e assistência técnica para os trabalhadores rurais.

Atividade de casa 29/09/2006

Tarefa de casa (pag: 134)

Escola: E. M. E. J. J.
 Data: 29 de setembro de 2006
 Nome:
 Prof:

1º] Copie as palavras de cada grupo abaixo. Mas atenção! Há uma delas que não pertence ao grupo. Deixe-a de fora.

2. não pertence ao grupo
2. exemplo
2. Céroc
2. Xigaru
2. Tecto

2º] Copie as palavras, separando-as de acordo com os sons do X indicados nas etiquetas.

Som de ch	Som de Z	Som de S	Som de CS
Xicoca	exemplo	trouxe	velho
curinho	caixa	avulso	crucifixo
bruna	criminoso	explicar	perer
Xadrez	exagerado	tecto	saxofone

3º] Fale palavras começadas por mex e mech. Seu professor vai registrá-las na lousa. Copie-as.

2. mexerico

2. mexerico

2. mechão

2. mechão

2. Essa descoberta pode ajudar a escrever melhor

2. palavras começadas por mex ou mech?

Ciências - casa ☆

05/09/2006

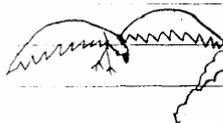
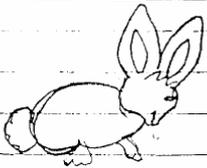
★

Escola: _____

Data: 05 de setembro de 2006

Nome: _____

1ª) Desenhe um animal vertebrado que vive ou passa boa parte do tempo:

★ ★ ★ a) no ar	e) na terra	e) na água
		
AGUIA	COELHO	PEIXE

★ ★ ★

2ª) Os animais vertebrados podem ser divididos em cinco grupos. Quais são eles? Escreva uma frase a respeito de cada um deles.

★ Mamíferos, peixes, aves, répteis e anfíbios.

★

★

3ª) Anote no caderno qual destes animais é estranho ao grupo. Depois explique como você chegou a essa conclusão.

★ codorna, águia, morcego, ema

★ é o morcego porque ele é ave e ele também

★ mama.

★

4ª) Anote no caderno qual o único anfíbio destes animais:

★ jacaré, cágado, salamandra, iguana

★

★ O único anfíbio é a Salamandra.

★

2710612006

Animal	Recorde	Tamanho	Dieta	(31)
Pulga	salto (33 cm)	3 mm	sangue de animais	
musaranha- estruço pigmeu	menor mamí- fero	2,5 a 4,8 cm cauda + tronco 2,5 a 3 cm (cauda)	insetos camarão lagartas	pequeno, d multicelular
água-viva (Juba-de-leão)	Mais medusa	Corpo + 3m entrecabo 40 a 50m	Peixe	oceano
formiga	mais forte comparado ao seu tamanho	1 a 1,3 cm	folha fruta inseto	em todos os lugares menos polares
Elefante africano	O maior A- nimal terre- stre	7 toneladas	Capim 400 quilos casca de árvore folhagem	África

2006

Classe Ucares e Ucares

vira

1) Capitan com Ucares

a como Ucares

1000

Portugues pag 48 e 49

1) a-bomba li-campira e-samba

d-lavancia - lante e-samba

g-comte h-consida e-tamba

d-minude l-Ronte e-lance

2) tempstada - Almas e-samba

comte - lante

3) fulgor - milvade - samba

pe-len - lante

mat pág 43

$$\textcircled{3} a = 13 - 14 - 15 \quad b = 16 \quad 17 \quad 18 \quad c = 19 \quad 14 \quad 12$$

d = quinze dezesseis dezessete

e = ~~doze~~ onze doze ~~doze~~ onze doze treze

4) use < > ou =

$$\textcircled{a} 8 - 6 \text{ e } 4 - 1 \\ 2 < 3$$

$$\textcircled{b} 5 + 2 \text{ e } 3 + 4 \\ 7 = 7$$

$$\textcircled{c} 1 + 1 \text{ e } 2 + 2 \\ 2 < 4$$

$$\textcircled{d} 2 \text{ e } 3 \\ 3 = 3$$

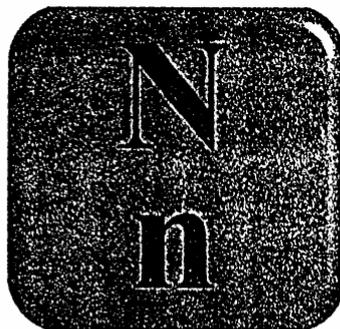
$$\textcircled{e} 2 + 6 \text{ e } 1 + 5 \\ 8 > 6$$

$$\textcircled{f} 6 - 2 \text{ e } 3 + 3 \\ 4 < 6$$

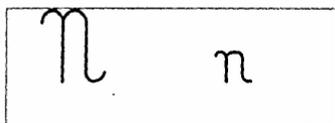
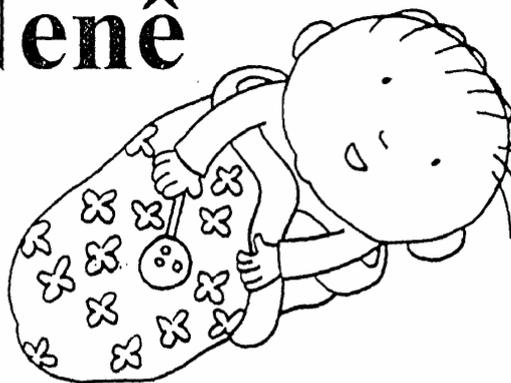
1 Ordene os números. Use < > ou =:

$$3 < 6 < 13 < 14 < 15$$

$$17 > 12 > 5 > 4$$

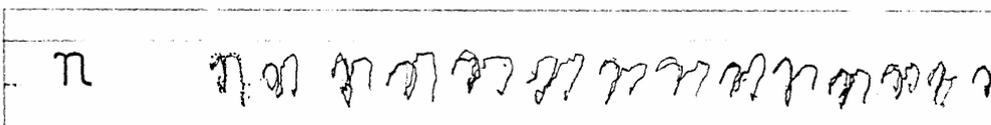
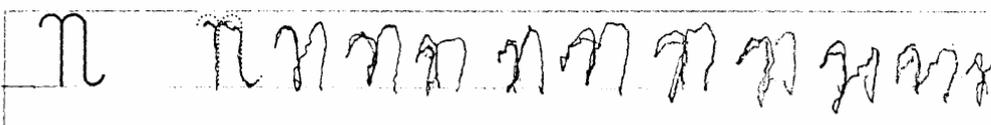
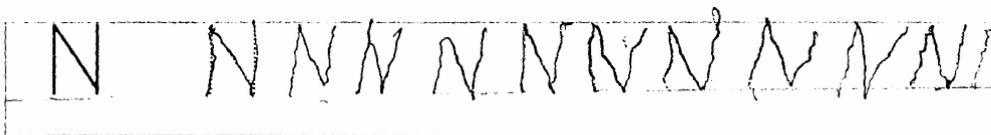
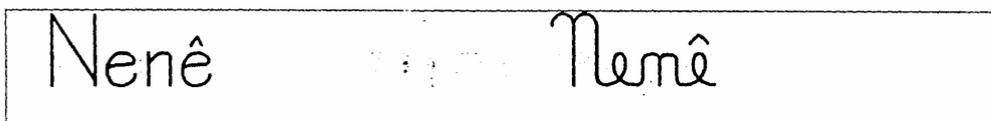


Nenê



Nana, nenê,
A mamãe já vai chegar.
Vou fazer comidinha,
Bem gostosa pro jantar.

Cantiga de ninar.



casa

17/08/06

cavallo				
A	ca	va	la	
E	ce	ve	le	
I	ci	vi	li	
O	co	vo	lo	
U	cu	vu	lu	

Alison Aug

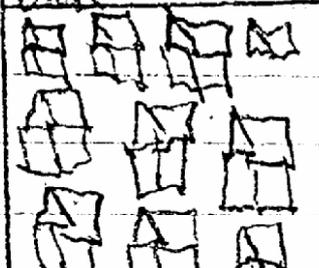
~~orso~~



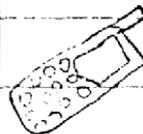
uva



villa



cella



vela

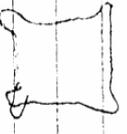


mano



Handwritten text at the top left of the page.

A	ay						
E	ey						
I	iy						
O	oy						
U	uy						

oaso	oio	oao
		

oaci	oaci	oia
		

Handwritten text at the top right of the page.



Handwritten text below the decorative drawing.

Handwritten text in the middle section of the page.

Handwritten text in the middle section of the page.

Atividade de casa

Nome _____

1. Faça um ximô quadro das letras que não pertencem a palavras da ficha. Bastante essas palavras para ditado.

	SORVETE		GIRAFEA
	S R O V E T S E		C G F I B R T P A

	CAMELO		TESOURA
	L C O A P M R E		T U E R S X D P A

	BORBOLETA		ANEL
	B O R B O L E T A		D C A R M X E P L

	CAMISA		PETECU
	B C E R A M I S R		C A P Q E F T Z I O

	ELEFANTE		VACA
	F L M O F A E T E G		K P V L A M C M H G

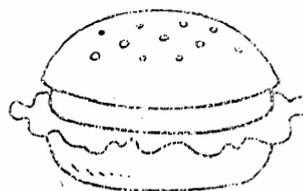
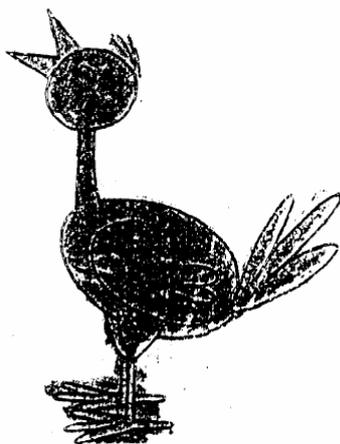
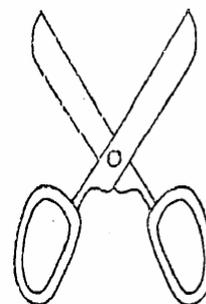
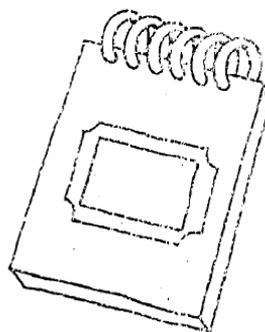
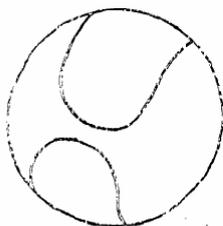
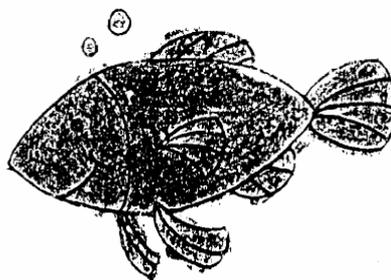
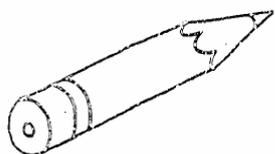
	CASA		MARTELO
	G C I A H S T U A		P M T U A L R S O

Aluno (a): _____ Série: 3
Professor (a): _____ Data: ___/___/___

OS SERES NÃO-VIVOS

Os seres não-vivos não se desenvolvem nem se reproduzem.

Pinte as figuras que representam seres não-vivos.



09.10.06

Fisto!

COMER, COMER

Converse com seus colegas sobre o que vocês gostam e não gostam de comer.

Quais os alimentos que fazem bem à saúde e os que não fazem.



D Complete o texto abaixo sobre a importância de uma boa alimentação.

Eu sou o(a) _____ e tenho 14 anos.

Eu gosto muito de comer Melancia, laranja
na suco

Eu não gosto de comer eu gosto de tudo
porque _____

Minha mãe me diz que comer e bom

faz bem para a minha saúde. A mamãe diz que devo evitar comer

ela de nada comer tudo

porque não é muito saudável.

Aluno (a): _____

Série: 3^o B

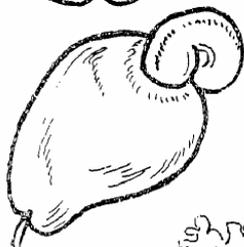
Professor (a): _____

Data: / /

- Escreva os nomes das frutas e dos legumes nos quadrinhos.



m	a	ç	a
---	---	---	---



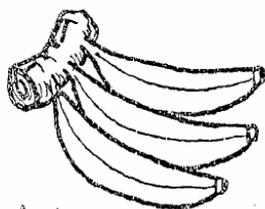
p	a	r	a
---	---	---	---



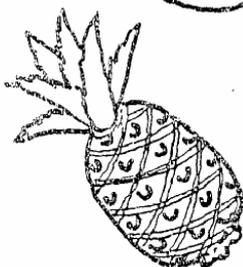
c	a	r	o	t	a
---	---	---	---	---	---



a	l	f	a	e
---	---	---	---	---



b	a	n	a	n	a
---	---	---	---	---	---



a	b	a	c	e	ã	ki
---	---	---	---	---	---	----

Correlação da Tarefa de Classe
Matemática +
p. 134

1:)

5	2	4	8	9	1	3
---	---	---	---	---	---	---

x 7	35	24	8	9	1	3
-----	----	----	---	---	---	---

$$7 \times 1 = 07$$

$$7 \times 2 = 14$$

$$7 \times 3 = 21$$

$$7 \times 4 = 28$$

$$7 \times 5$$

$$7 \times 6$$

$$7 \times 7 = 49$$

$$7 \times 8 = 56$$

$$7 \times 9 = 63$$

$$7 \times 10 = 70$$

2) Tarifa de Classe de português

Pág 153 e 154

1:) a) caso sem terra

b) Ela substitui a expressão
Reforma agrária (ia)

2) Pronomes pessoais

eu, tu, ele, ela, elas
Nós, Vós

3:) Os pronomes pessoais
substituem
os substantivos

4:) substitui^{tra} as palavras
em daquele por
pronome pessoal

a) Jãna e Lia partiram
tarde ontem

^
x Elas partiram tarde
x ontem