

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES

Aline Elizabety da Silva¹
 Humberto Silvano Herrera Contreras²

RESUMO

O presente artigo buscou esboçar métodos práticos para o desenvolvimento de relacionamentos entre os alunos das escolas regulares e seus colegas com deficiência. Mas, primeiramente, é discutida a questão da inclusão escolar de crianças com deficiência, para embasar as demais discussões que surgirão no decorrer do artigo. Depois, apresenta como ponto de partida para a elaboração dos métodos: as percepções dos alunos em relação aos colegas com deficiência. Para descrever tais percepções, foi realizada uma pesquisa de campo, desenvolvida através de um questionário composto por questões abertas, e tendo como respondentes alunos do 5º ano do ensino fundamental, de duas escolas regulares do município de Fazenda Rio Grande/PR. Após a descrição das percepções dos alunos em relação aos colegas com deficiência, foram discutidos diversos princípios, métodos e estratégias práticas colocadas por diversos autores que propõem um "passo a passo" para a efetivação deste modelo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Crianças com deficiência. Escolas regulares.

ABSTRACT

The present article sought to outline practical methods for developing relationships between students in regular schools and their colleagues with disabilities. But, firstly, the issue of school inclusion of children with disabilities is discussed, to support the other discussions that will arise during the article. Then, it presents as a starting point for the elaboration of the methods: the students' perceptions regarding their colleagues with disabilities. To describe such perceptions, a field research was carried out, developed through a questionnaire composed of open questions, and having students of the 5th grade of elementary school, from two regular schools in the municipality of Fazenda Rio Grande / PR. After describing the students' perceptions regarding their colleagues with disabilities, several principles, methods and practical strategies were proposed by several authors, who propose a "step by step" for the implementation of this inclusive model.

Keywords: School inclusion. Children with disabilities. Regular schools.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: alinne.elizabety@gmail.com

² Mestre em Educação. Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: humberto.herrera@faculdadebagozzi.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema central a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. E para nortear a pesquisa, formulou-se a delimitação do tema que propõe a percepção dos alunos das escolas regulares em relação aos seus colegas com deficiência.

São muitos os problemas enfrentados pelas crianças com deficiência no processo de inclusão nas escolas regulares. Um deles e o mais pertinente, que implica e dificulta a efetivação da inclusão, são os relacionamentos internos. Sobre isto Strully & Strully (1999, p. 175) alega que:

[...] as vidas das pessoas que são rotuladas como retardadas ou com deficiências parecem repletas de profunda solidão e isolamento – ou seja, com poucos amigos. Isso é algo que para mudar, exige de todos nós muito esforço. Está tornando-se cada vez mais claro que, sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade.

Não há uma fórmula para a resolução do problema, porém, há meios facilitadores para que os relacionamentos das crianças em questão aconteçam de maneira saudável e cordial (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999). Para utilizar destes meios, de forma eficaz, primeiramente, se faz necessário compreender como os alunos sem deficiência veem seus colegas com deficiência. A partir deste pressuposto surge o seguinte questionamento: Quais as percepções dos alunos das escolas regulares em relação aos colegas com deficiência?

A educação é um direito de todas as crianças, inclusive, daquelas com deficiência. A inclusão destes alunos nas escolas regulares possibilita diversos benefícios não só para o próprio indivíduo em questão, mas também para todos os agentes envolvidos neste processo (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999). A ideologia da inclusão escolar de crianças com deficiência visa não só a socialização destas crianças, para que possam criar autonomia e aprender a conviver em comunidade, mas também o desenvolvimento das crianças sem deficiência que estão inseridas neste cenário, pois, quando este modelo de inclusão não faz parte do âmbito educacional regular “[...] os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes” (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 25), ao contrário do objetivo que é “[...] primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Porém, para que estes alunos (sem deficiência) se tornem indivíduos sensíveis e capazes de ter empatia e respeito pelo próximo, deve haver por parte dos professores, e da escola como um todo, uma orientação e direcionamento para que compreendam e construam esses valores que são tão importantes para a vida em sociedade (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999) e para que alcancem o objetivo que fundamenta a inclusão escolar, na perspectiva dos alunos deficientes, que é o processo de socialização dos mesmos.

Portanto, o objetivo geral deste artigo é analisar a percepção dos alunos das escolas regulares em relação aos colegas com deficiência. Ainda foram estabelecidos como objetivos específicos: a) Discutir a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares; b) Descrever as percepções dos alunos das escolas regulares em relação aos colegas com deficiência; e c) Apontar as possibilidades e propostas dos autores Stainback *et al.* (1999), entre outros, para a efetivação da inclusão escolar e o desenvolvimento de relacionamentos entre os alunos das escolas regulares e seus colegas com deficiência.

A pesquisa foi realizada com base em duas ferramentas de investigação para fortalecer e fundamentar o objeto deste artigo. A partir da pesquisa bibliográfica foi descrito todo o resultado elaborado, através dos estudos realizados em livros, e apresentados para embasar as reflexões posteriores ao resultado do método de pesquisa de levantamento de dados que foi realizado a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas, em duas escolas regulares do município de Fazenda Rio Grande/PR, com o objetivo de obter diferentes resultados para análise.

2 CARACTERIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Após a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO em 1994, o conceito transmitido nas palavras de Salamanca passou a ser amplamente disseminado (SILVA, 2012).

Karagiannis, Stainback & Stainback (1999, p. 21) definem o ensino inclusivo como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”, na qual todas as partes envolvidas neste processo são beneficiadas:

As pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 21)

Diferente do que é proposto pelos ambientes segregados, que são prejudiciais à vida acadêmica, social e ocupacional do aluno com deficiência, pois, os alienam e pouco se usa deste modelo educacional para a vida real, a educação inclusiva conduz o aluno a preparar-se para vida em sociedade, à independência, à funcionalidade, à atuação, à interação, à comunicação, à autonomia, além de desenvolver suas habilidades cognitivas e acadêmicas (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999), porém, para que seja possível atender as necessidades de todos os alunos e alcancem tais progressos, o sistema educacional requer reestruturação em todos os seus níveis: administrativo, político-educacional, curricular, avaliativo, formação de professores, etc. (SILVA, 2012). Esta mudança de paradigma é um dos principais motivos que justificam a resistência de algumas escolas à inclusão de alunos com

deficiência, no entanto, devem ser analisados pelas mesmas, em seu processo de adesão a este modelo educacional, os incontestáveis efeitos negativos que os espaços segregados geram sobre estes alunos: a exclusão, o isolamento, a dependência, o sentimento de inferioridade que afeta significativamente sua situação psicológica e emocional (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999).

As demais crianças, que estão inseridas neste sistema de inclusão, também são beneficiadas; segundo Karagiannis, Stainback & Stainback (1999, p. 23) "os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares", além de conquistar através destes valores, o apoio da sociedade para a inclusão de todos.

A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular não é somente uma questão ideológica e social, é uma questão de direitos humanos. Educar estes alunos em um ambiente inclusivo garante os direitos instituídos pela Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996, que define educação especial como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (art. 58), porém, o fato de que os alunos com deficiência tenham que lutar por este direito, esperar que alguém prove ou que ele mesmo seja aprovado para ter acesso à educação regular – enquanto os alunos que não possuem o rótulo de deficiente tem acesso ilimitado a esta educação – é o maior ato de preconceito, discriminação e exclusão destes indivíduos, pois, este é um direito que não necessita ser conquistado (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999).

3 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS COLEGAS COM DEFICIÊNCIA

Com base nos resultados obtidos pela pesquisa, este capítulo apresenta a análise e interpretação das percepções dos alunos das escolas regulares em relação ao processo inclusivo de crianças com deficiência. Esta pesquisa tem a intenção de apontar a percepção dos alunos em questão, como ponto de partida para a elaboração de estratégias práticas para o desenvolvimento de relacionamentos entre os mesmos e seus colegas com deficiência. A elaboração de tais estratégias tem a finalidade de oferecer subsídios aos professores atuantes desta modalidade de ensino, visando facilitar suas práticas educativas e enriquecer suas estratégias para promover os relacionamentos necessários para o desenvolvimento social destes dois perfis de alunos.

A pesquisa foi realizada em duas escolas regulares do município de Fazenda Rio Grande/PR (região metropolitana de Curitiba/PR). A mesma foi realizada através de 45 questionários, compostos por seis questões abertas, sendo estes respondidos de forma manual pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental I.

Os dados serão analisados e comparados a partir de três categorias, sendo estas:

a) O entendimento da deficiência dos seus colegas

Nesta categoria buscou-se compreender o quanto e o que as crianças sabiam sobre a deficiência de seus colegas.

Na turma 1 (19 alunos) há um aluno paraplégico, cometido de uma bala perdida que o atingiu quando mais novo, e também um aluno autista. Na turma 2 há um aluno com paralisia cerebral. Em geral, foi possível perceber um maior fornecimento de informações aos alunos da turma 2 (26 alunos), pois, em suas respostas, ficou bem descrito as características da deficiência.

Quando os alunos da turma 1 (19 alunos) são questionados sobre o que sabem sobre seu colega de inclusão, algumas das crianças (7) descreveram apenas o que é realmente explícito, como por exemplo: *“Eu sei que é um cadeirante”* ou *“eu sei que meu colega tem deficiência”*; outros (4) apenas responderam que teriam curiosidade em conhecer sobre a deficiência de seu colega e apenas 2 escreveram que seu colega era paralítico porque havia levado um tiro quando mais novo. Os demais (6) não souberam responder ou deixaram a resposta em branco. Um dos alunos, quando questionado sobre o que sabia sobre a deficiência de seu colega, deixou bem explícito em suas palavras que os efeitos positivos do processo inclusivo não o alcançaram. Descrevendo seu colega da seguinte forma: *“Ele tem 11 anos, não sabe falar direito e necessita de uma professora para ajudá-lo”*, e quando deste mesmo aluno é solicitado sua opinião sobre se uma criança com deficiência deve estar em uma escola exclusiva para ela ou em uma escola normal, ele responde: *“Eu acho que ele deveria estar numa escola só para deficientes para não se sentir inferior aos demais”*. Esta visão deixa claro que os princípios de inclusão não foram internalizados ou compreendidos por este aluno, porém, está questão será discutida nos capítulos seguintes. Outro aluno respondeu: *“O deficiente deve frequentar a escola exclusiva para ele, por causa da estrutura que é adequada para ele”*; nesta resposta, apesar de concordar com a resposta anterior, apresentou um olhar preocupação com o seu colega, pois, em sua opinião a estrutura da escola não atende a todas as suas necessidades que uma exclusiva poderia suprir tais necessidades. Os demais alunos (17) responderam que os colegas com deficiência devem estudar em uma escola normal, pois, não veem tais colegas diferentes dos outros.

Já os alunos da turma 2 (26 alunos), a maioria (17) respondeu que seu colega tem paralisia cerebral e alguns ainda descreveram características da deficiência, como por exemplo: *“Sei que quando ele era bebê ele teve uma paralisia cerebral e isso afetou o lado direito do corpo dele”*, e também: *“Meu colega X tem paralisia cerebral e ele só consegue mexer uma parte do seu corpo então ele tem que usar cadeira de rodas”*. Outros (9) não souberam responder ou deixaram a questão em branco.

Quando solicitado suas opiniões sobre se uma criança com deficiência deve estar em uma escola exclusiva para ela ou em uma escola normal, todos (25) respondem quase que unanimemente que seus colegas com deficiência deve frequentar uma escola normal, pois, são iguais a todos. 1 dos alunos deixa a questão em branco.

b) A orientação dos professores e/ou direção da escola em relação aos colegas com deficiência

Nesta segunda categoria, buscou-se investigar se os professores e/ou direção da escola tem orientado seus alunos a respeito dos colegas de inclusão e o que tem sido orientado.

Quando os alunos da turma 1 (19 alunos) são indagados se a professora, pedagoga (o) ou diretor (a) da escola já havia conversado com a turma a respeito do seu colega com deficiência, e se já, para descreverem o que elas disseram, 11 dos alunos disseram que sim e descreveram o que elas disseram, em geral, que o colega com deficiência é igual todos os outros, é uma criança normal e devem respeitá-lo e não excluí-lo; 8 deles responderam apenas “sim” ou “não” (3 responderam “sim” e 5 “não”).

Já os alunos da turma 2 (26 alunos), 22 dos alunos disseram que sim e descreveram o que elas disseram: 14 deles escreveram que a professora e/ou diretora disseram, em geral, disseram as mesmas coisas que a professora e/ou direção da turma 1; 8 deles escreveram que elas explicaram sobre a deficiência do colega, descrevendo características da deficiência, como aconteceu e como ela o afeta. Um dos alunos respondeu: “*Sim, a professora, ela fez um cartaz de inclusão e explicou um pouco sobre a deficiência do X*”. Os outros (4) responderam apenas “sim” e “não” (2 responderam “sim” e 2 “não”).

c) A interação com colegas com deficiência

Nesta última categoria, buscou-se entender como e/ou se acontece interação entre os alunos das escolas regulares e seus colegas com deficiência.

Na turma 1 (19 alunos), quando os alunos são indagados em relação a participação do seu colega com deficiência nas atividades em grupo e nas brincadeiras realizadas dentro e fora de sala de aula, os alunos respondem quase que unanimemente “sim” (18), apenas um aluno responde diferente, escrevendo: “*Algumas atividades sim e outras não*”. Na turma 2 (26 alunos), os alunos também respondem quase que unanimemente “sim” (24) e os outros (2) dão respostas incoerentes à questão.

Quando a turma 1 (19 alunos) são questionados sobre como é o relacionamento deles, se são amigos e o que acha dele, 17 deles afirmaram ter uma boa relação com o colega com deficiência, que são amigos, acha ele legal e gosta dele; apenas 2 responderam diferente, escreveram: “*a gente se dá bem apesar de a gente não sermos tão amigos assim, eu respeito ele igual temos que respeitar todos*” outro respondeu “*Com um eu sou bem amiga, mas o outro eu não fico muito, a gente não conversa tanto*”. Na turma 2 (26 alunos), 22 deles afirmaram ter uma boa relação com o colega com deficiência, que são amigos, acha ele legal, brincalhão, gosta dele; apenas 3 responderam diferente, descrevendo não ter muita intimidade com o colega, mas que o respeita e gosta dele. E apenas 1 dos alunos não responde a questão.

Na questão 6, é solicitado que deixem uma mensagem para uma criança que tem um colega com deficiência. Na turma 1 (19 alunos) alguns alunos (4) não

compreenderam a questão e acabaram deixando uma mensagem para o próprio colega deficiente, como por exemplo, “*Nunca desista de seus sonhos! Você é um grande vencedor! Independente de suas limitações!*”, mas, a maioria (12) deixou mensagens com intuito de alertar e instruir, uma criança que tem um colega com deficiência, a respeitá-lo, tratá-lo com igualdade, que seja legal com ele, brinque, não tenha preconceito e não o exclua. E os outros (3) deram respostas incoerentes à questão. Na turma 2 (26 alunos), alguns alunos (11) também não compreendem a questão e acabam deixando uma mensagem para o próprio colega deficiente, mas, a maioria (15) deixou mensagens com o mesmo intuito da turma 1.

4 POSSIBILIDADES E PROPOSTAS

4.1 PRINCÍPIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO

Primeiramente, deve-se considerar que para a realização do ensino inclusivo, o sistema escolar deve ser unificado e sem divisões paralelas: as classes especiais são um exemplo desta divisão. A escola deve adotar o modelo inclusivo acreditando e desejando que seja possível sua realização, e que demonstre isso tanto em palavras quanto em ações. Sage (1999, p. 132) sugere:

Em vez de indicar um pessoal apenas para tarefas de liderança na educação especial e outro pessoal para os papéis do currículo e do ensino regular, as responsabilidades podem ser misturadas. Onde a especialização for julgada necessária, ela deve ser baseada nas funções de administração e supervisão – e não baseadas nas diferenças e nas classificações entre os alunos.

Para que isso dê certo, é necessário também que todos os indivíduos envolvidos neste processo tenham um comportamento cooperativo, sem hierarquização de suas funções, pois, quando cooperam juntos em prol do mesmo objetivo é dispensável a ideia de que um é assistente e o outro líder.

É perceptível a alienação e a insegurança dos professores não especializados que atuam em uma escola inclusiva. Suas percepções interferem diretamente em sua prática pedagógica com estes alunos, e poderiam ser resumidas em: “Estes alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a eles. Tanto eles quanto seus professores trabalham de maneira fundamentalmente diferente daquelas que trabalhamos” (O'BRIEN & O'BRIEN, 1999, p. 48), quando na realidade a inclusão “[...] impulsiona o professor a se aprimorar, a reconhecer sua competência em atender as diferenças, melhorar a qualidade de ensino, a diminuir o preconceito, a oportunizar ao aluno especial o convívio com os demais.” (FACION, 2005, p. 161). O professor deve encarar o processo de inclusão como uma oportunidade para atualizar e adquirir novas habilidades que vão aperfeiçoar e enriquecer sua prática pedagógica, pois, o que está em pauta não é o atendimento especializado e sim o atendimento de que necessitam, porém, em espaços integrados.

Os princípios da inclusão não são direcionados apenas aos alunos deficientes, e sim a todos os alunos, portanto, para que as escolas consigam atender as necessidades de seus alunos em todas as esferas de seu desenvolvimento, ela deve superar o modelo de ensino tradicional que visa apenas o aspecto acadêmico do aluno; é necessário introduzir uma cultura acolhedora que expresse claramente seus princípios de igualdade, imparcialidade, respeito, aceitação, justiça e através dos mesmos garantir que o aluno se sinta conectado com todos á sua volta, que desenvolva amizades, construa valores e pratique atitudes positivas (SCHAFFNER & BASWELL, 1999).

Salend (2008 *apud* SILVA, 2012, p. 100) ainda aborda quatro princípios fundamentais para a efetivação do ensino inclusivo; seriam eles: “1. acesso para todos os alunos; 2. aceitação dos pontos fortes e desafiadores dos alunos assim como da diversidade; 3. práticas reflexivas e instruções diferenciadas; 4. noções de comunidade e colaboração”.

Quando o autor coloca como primeiro princípio o acesso para todos os alunos, ele não se refere apenas aos com necessidades especiais. A inclusão só efetiva quando há oportunidade igualitária à todos os alunos, pois, cada indivíduo apresenta características próprias de aprendizagem, e esse aspecto explica a necessidade de uma prática educativa flexível. Ainda neste capítulo será discutida a questão da flexibilidade do currículo adaptado.

No segundo princípio, ele fala acerca dos fatores econômicos, culturais e sociais que influenciam diretamente a vida acadêmica do aluno, especificamente, as diversidades potenciais dentro de uma sala de aula. Neste cenário, o professor deve planejar suas aulas de forma que sejam evidenciadas as diferenças e capacidades de cada aluno, assim, promovendo os valores da cultura acolhedora anteriormente citada por Schaffner & Baswell (1999).

O terceiro princípio é direcionado aos professores atuantes na educação inclusiva, colocando que os mesmos devem estar dispostos e ser conscientes de que deverão rever e refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas, para que seja assegurado o desenvolvimento e participação de todos os alunos, bem como atender às suas necessidades.

No último princípio, o autor salienta que o modelo educacional em questão necessita que os professores, os demais profissionais, os alunos, as famílias e também a comunidade trabalhem juntos para que ocorra com êxito sua efetivação, pois, de nada adianta que somente um ou outro agente trabalhe em prol dos objetivos da educação inclusiva; é necessário que todos os agentes envolvidos acreditem nos princípios da inclusão escolar e se esforcem para que ela aconteça. Sobre a importância da comunidade Sergiovanni (1994 *apud* O'BRIEN & O'BRIEN, 1999, p. 51) explica:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.

Além do apoio da comunidade, é necessário também, que a escola desenvolva redes de apoio. Esta é definida por Schaffner & Baswell (1999, p. 74) como “um grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis”; tais redes podem ser compostas em diversos formatos: pelos alunos, pais, professores, psicólogos, demais profissionais da área e também os colegas de turma do aluno com deficiência – que poderá sugerir métodos práticos para o desenvolvimento do aluno em questão, além de estar promovendo um relacionamento entre eles e estimulando-os, mesmo que indiretamente, a ter empatia pelo indivíduo em questão.

4.2 A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO ESCOLAR ADAPTADO

O currículo escolar tem sido entendido de maneira muito equivocada por muitas escolas, e sendo executado na perspectiva de que “as turmas de educação regular têm um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimentos e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso” (STAINBACK & STAISNBACK, 1999, p. 235), porém, este modelo de currículo não atende às reais necessidades dos alunos. Em uma perspectiva holística e construtivista, esta padronização do currículo não comprehende o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem, dá ênfase às suas dificuldades, não é significativo para os alunos, pois, não condiz com a sua realidade, o professor ao invés de mediador se torna apenas transmissor de conhecimento e não induz a criança ao prazer da leitura, pois, o ensinamento transmitido não é atrativo para ela.

Para lidar com a diversidade existente em uma sala de aula, os professores, segundo Stainback *et al.* (1999, p. 241) precisam:

[...] ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Esta consideração é importante para que os alunos sejam correspondidos em suas particularidades acadêmicas. A não aderência da mesma poderá implicar em uma segregação dentro de uma sala inclusiva.

É necessária também uma adaptação das atividades, a fim de explorar determinadas potencialidades em determinados alunos – a qual eles ainda não possuem. Isso pode ser feito, por exemplo, com trabalhos em grupo: determinando para cada grupo de alunos um/ou mais objetivos e uma/ou mais atividades que irá atender às necessidades em comum dos mesmos; é possível também oportunizar aos alunos diversos meios para o alcance de um mesmo objetivo, assim, valorizando e evidenciando suas competências/habilidades (STAINBACK *et al.* 1999). Portanto, o

que se faz implicitamente relevante neste processo é assegurar que o currículo não funcione apenas para alguns alunos.

4.3 ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA O RELACIONAMENTO ENTRE OS ALUNOS

Ampliando o entendimento sobre este importante assunto, Grenot - Scheyer (1994 *apud* BISHOP *et al.*, 1999, p. 184) declarou que:

[...] as amizades servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como para proporcionar às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem estar. As amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta.

Portanto, primordialmente, é necessário considerar a importância dos relacionamentos para o desenvolvimento das crianças. A partir disso os autores Bishop *et al.* (1999) apresentam algumas estratégias práticas para que seja possível o desenvolvimento dos relacionamentos entre os alunos.

Para que um indivíduo consiga estabelecer amizades com os colegas, é evidente que os mesmos necessitam estar em um mesmo espaço, ou seja, necessitam ter uma proximidade física. Apesar de a proximidade física ser necessária, ela tão somente não é suficiente. As oportunidades de interação social entre eles devem ser contínuas (BISHOP *et al.*, 1999).

O professor deve criar oportunidades para que o aluno com deficiência participe das atividades de maneira a contribuir com os demais colegas; ele deve se sentir útil e importante, bem como os colegas poderão valorizar suas habilidades e competências, então, “à medida que os relacionamentos crescem e as amizades se desenvolvem, a necessidade de contribuições extrínsecas diminui, pois o aluno passa a ser reconhecido por seu próprio valor intrínseco [...]” (BISHOP *et al.*, 1999, p. 187).

Quando estes dois primeiros passos forem devidamente efetivados, é válido promover uma conscientização sobre a importância dos relacionamentos, do respeito ao próximo, enfim, este é um dos momentos para a introdução da cultura acolhedora e seus respectivos valores citados no início do capítulo. Porém, deve-se tomar cuidado para que o indivíduo com deficiência não fique em evidência, ou seja, tratado de maneira que venha diminuí-lo perante os demais alunos (BISHOP *et al.*, 1999, p. 191).

As amizades devem ser desenvolvidas através de oportunidades e não de forma forçada. Sobre isso Bishop *et al.* (1999, p. 192) ressalta:

[...] as amizades, como os casamentos, não podem ser forçadas, ditadas pelos outros ou designadas ao acaso. [...] Embora os pais e professores não possam escolher os amigos de uma criança, podem observar as interações e alimentar as possibilidades que elas apresentam.

Quando os autores utilizam o termo “forçadas” isso inclui também as oportunidades arranjadas e artificiais que alguns professores executam frequentemente e, consequentemente se sentem frustrados por não conseguirem promover relacionamento entre seus alunos. “A sutileza, associada a oportunidades naturais, proporcionam uma atmosfera com mais chance de promover amizades genuínas e interações positivas” (BISHOP *et al.*, 1999, p. 196).

Outro impasse com que os professores devem lidar é o seu próprio séquito para com os alunos com deficiência, pois, as demais crianças são obstruídas em seus esforços para estabelecer um relacionamento com o seu colega deficiente, porque não se sentem à vontade para se aproximar de um indivíduo que está constantemente cercado por adultos. Neste caso, os atendentes devem criar oportunidades para interação entre os alunos, ficando por alguns momentos distantes da criança com deficiência e se aproximando apenas para a realização das atividades acadêmicas, isto, passará confiança para os alunos se aproximarem e desenvolver um relacionamento (BISHOP *et al.*, 1999, p. 197).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber através da pesquisa bibliográfica os diversos benefícios que a inclusão escolar de crianças com deficiência proporciona, não só para os indivíduos em questão, mas também para todos os envolvidos (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999). Para que esta inclusão ocorra efetivamente, são necessárias diversas modificações nos variados setores da escola (SILVA, 2012); a mesma, deve acreditar verdadeiramente na inclusão e transmitir aos seus alunos a cultura acolhedora colocada por Schaffner & Baswell (1999). É necessário também, que todos os agentes envolvidos neste processo trabalhem juntos, para garantir uma educação de qualidade, não somente para os indivíduos em questão, mas para todos os alunos, pois, é isso que prevê os princípios da inclusão (SALEND 2008 *apud* SILVA, 2012). O professor atuante desta modalidade de ensino deve estar consciente também, de sua constante reflexão a respeito de suas práticas educativas, da adaptação de seu currículo, planejamento, elaboração de estratégias práticas, enfim, de seus constantes ajustes para atender às necessidades de todos os seus alunos (STAINBACK *et al.*, 1999).

Através da pesquisa de campo, foi possível responder ao questionamento do problema proposto, de maneira sintética; na qual foi constatada que as percepções dos alunos das escolas regulares apresentadas, em relação aos colegas com deficiência, foram mais positivas do que negativas, porém, há muitos pontos a serem trabalhados. E para atender a estas “falhas” no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, foi discorrido todo o capítulo três, que apresentou princípios, métodos e estratégias para a realização de uma inclusão escolar de sucesso.

Como dito no início do artigo, não há uma receita para efetivação da inclusão escolar, o que há são métodos, portanto, é muito abstrato afirmar que o método “x” ou “y” dará certo com todas as crianças, porém, são métodos universais que podem ser aplicados em qualquer nível educacional (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Há ainda muitas limitações para a efetivação de uma inclusão escolar sólida, como por exemplo, a aderência de apenas um ou outro agente envolvido, a dificuldade de reajuste dos professores em suas práticas pedagógicas, a falta de credibilidade por parte da escola para com os alunos com deficiência, e tantas outras que se opõe ao processo inclusivo. Porém, há também suas potencialidades, como foi possível analisar na descrição das crianças respondentes dos questionários, que, apesar de não compreenderem completamente o processo de inclusão na qual estão inseridas, colaboram cordialmente com a mesma através de seus pensamentos e atitudes positivas.

REFERÊNCIAS

- BISHOP, K. *et al.* Promovendo amizades. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 184 – 199.
- KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21 – 34.
- LEVY, G. & FACION, J. R. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: IBPEX, 2005. p. 133 – 175.
- O'BRIEN, J. & O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 48 – 66.
- SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 129 – 141.
- SCHAFFNER, C. B. & BASWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 69 – 87.
- SILVA, A. M. Inclusão escolar: definição, caracterização e bases legais. In: SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Intersaber, 2012. Disponível em <http://bagozzi.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582121689>. Acesso em: 13/10/2016. p. 91 – 130.
- STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

STRULLY, J. & STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão:** Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 169 – 183.