

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Maísa Moraes de Lima**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

**São Caetano do Sul  
2018**

**MAÍSA MORAES DE LIMA**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Ramos de Andrade**

**São Caetano do Sul  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

LIMA, Maísa Moraes de  
Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência múltipla – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018  
137f

Orientadora: Prof. (a) Dr.(a) Maria de Fátima Ramos de Andrade  
Dissertação (Mestrado Profissional) USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Estratégias pedagógicas. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência múltipla. I ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. II Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof.<sup>a</sup> Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 26/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr.(a) Maria de Fátima Ramos de Andrade (orientadora)

Prof. Dr.(a) Elizabeth Renders (USCS)

Prof. Dr.(a) Ana Maria Falsarella (Universidade de Araraquara/ Uniara)

Dedico este trabalho

A Jairo Fernandes de Lima (*in memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço sobretudo a Deus. Também a meus familiares pelo apoio e sustentação ao longo do tempo.

A orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Ramos de Andrade por guiar meus caminhos e auxiliar nas muitas aprendizagens.

A Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul por fomentar a importância da pesquisa em educação por intermédio de bolsa de estudos, oportunizando a realização dessa dissertação.

A Braz Rodrigues Nogueira, Oriovaldo Campos Mello e Nádia Campeão no âmbito da Prefeitura Municipal de São Paulo, no incentivo que em muito ajudou-me a prosseguir com o projeto de pesquisa, sobretudo pelo tratamento humanitário, inspirador e solidário que me foi destinado. Bem como a equipe diretiva da EMEF CEU Meninos, cujos apoios também foram fundamentais. Agradeço por todo amparo e compreensão, foram imprescindíveis.

Aos amigos antigos e aos novos que ganhei no programa de mestrado profissional.

A todos os colegas profissionais nas escolas em que trabalhei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e nas escolas onde atuei como professora em sala de recursos multifuncionais, que agregaram a minha prática docente.

A todos os alunos e alunas que ensinei e aprendi, às famílias que obtive a oportunidade de conhecer, em especial aquelas que se tornaram amigas e muito me ensinaram com suas histórias de vida.

Por fim, mas de suma importância, a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, por compartilharem conhecimentos que certamente não serão esquecidos, sem dúvida florescerão em minha carreira e prática profissional.

*“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”*

(Hallaran e Kauffman, 1994)



## **RESUMO**

O desafio da inclusão é de todos. Ainda que as responsabilidades pela inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tenham sido definidas em legislações nacionais, no que tange à obrigatoriedade do ensino inclusivo, esse processo não parece consolidado. O presente trabalho se propôs a investigar estratégias pedagógicas que contribuem para o processo de inclusão de crianças com múltipla deficiência no contexto escolar. Com o intuito de alcançar os propósitos desta investigação, optou-se por um estudo descritivo de caráter qualitativo, estruturado em três etapas: aplicação de questionários, realização de entrevistas e observação do contexto da sala de aula. Na primeira etapa, por meio das respostas de cinquenta e nove professores, traçamos o perfil dos respondentes, tanto pessoal quanto profissional. Na sequência, quatro professores foram entrevistados o que permitiu que obtivéssemos mais informações sobre como acolhem crianças com deficiências múltiplas. Por último, acompanhamos duas professoras no contexto escolar, procurando identificar as estratégias pedagógicas que colaboram para o processo de inclusão. Após análise dos dados, que foram gerados, o estudo apontou a importância da adaptação curricular, do processo de socialização, do envolvimento da família e do trabalho coletivo na escola como estratégias pedagógicas necessárias para o processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla. Esses resultados propiciaram a produção de um produto final, no formato de E-book, com a intenção de fornecer alguns subsídios para o processo de inclusão de crianças com múltipla deficiência no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE: Estratégias pedagógicas, Inclusão escolar, Deficiência múltipla.**

## **ABSTRACT**

The challenge of inclusion belongs to everyone. Although the responsibilities for the inclusion of students with special educational needs have been defined in national legislations, with regard to the obligation of inclusive education, this process does not seem consolidated. The present work aims to investigate pedagogical strategies that contribute to the process of inclusion of children with multiple disabilities in the school context. In order to achieve the purposes of this research, we chose a descriptive study of a qualitative nature, structured in three stages: application of questionnaires, interviews and observation of the context of the classroom. In the first stage, through the answers of fifty-nine teachers, we draw the profile of the respondents, both personal and professional. After that, four teachers were interviewed, which enabled us to obtain more information on how to accommodate children with multiple disabilities. Finally, we witnessed two teachers in their school context, seeking to identify the pedagogical strategies that collaborate for the inclusion process. After analyzing the data that were generated, the study pointed out the importance of curricular adaptation, socialization process, family involvement and collective work in school as pedagogical strategies necessary for the inclusion process of students with multiple disabilities. These results led to the production of a final product, in the format of E-book, with the intention of providing some subsidies for the process of inclusion of children with multiple disabilities in the school context.

**KEYWORDS: Pedagogical strategies, Inclusive education, Multiple disabilities.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avatar Hugo, do aplicativo <i>Hand Talk</i> .....	18
Figura 2 - Construindo uma sociedade para todos – Sasaki.....	32
Figura 3 - Festival de formas geométricas planas – Hamelo.....	35
Figura 4 - Parte inicial do questionário.....	63
Figura 5 - Mesa recortada.....	83
Figura 6 - Tipo de suporte utilizado .....	85
Figura 7 - Placas de comunicação.....	89
Figura 8 - Formas geométricas.....	90
Figura 9 - Pintura livre.....	99
Figura 10 - Atividade desenvolvida.....	99
Figura 11 - Exploração de objetos.....	100
Figura 12 - Processo de filtro de imagens.....	103
Figura 13 - Capa do Material de Apoio.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições especializadas em território nacional.....	27
Quadro 2 - Consulta base de dados periódicos da CAPES – palavras chave em língua inglesa.....	45
Quadro 3 - Consulta base de dados periódicos da CAPES – palavras chave em língua espanhola.....	49
Quadro 4 - Consulta base de dados periódicos da CAPES – palavras chave em língua portuguesa.....	54
Quadro 5 - Deficiências múltiplas apontadas.....	69
Quadro 6 - Dificuldades apontadas na experiência docente.....	70
Quadro 7 - Estratégias mencionadas pelos professores.....	74
Quadro 8 - Estratégias classificadas como mais importantes.....	77
Quadro 9 - Síntese das estratégias.....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua inglesa depois de leitura dos títulos.....	46
Tabela 2 - Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua inglesa depois de leitura dos títulos.....	46
Tabela 3 - Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua espanhola depois de leitura dos títulos.....	50
Tabela 4 - Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua portuguesa depois de leitura dos títulos.....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de respostas válidas.....	64
Gráfico 2 - Idade.....	65
Gráfico 3 - Nível de escolaridade.....	66
Gráfico 4 - Experiência enquanto aluno(a) ao estudar com pessoas com deficiência.....	66
Gráfico 5 - Atuação.....	67
Gráfico 6 - Cursos na área da inclusão escolar.....	68
Gráfico 7 - Cursos sobre deficiência múltipla.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEAE	<i>Normalización e inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo</i>
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CAA	Comunicação Alternativa Aumentativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEU	Centro de Educação Unificado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
EMEI	Escola Municipal de ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GTMEC	Grupo Tarefa do Ministério da Educação e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LILACS	Literatura Latino Americana e do Caribe
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSST	<i>Multi System Search Tool</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAAI	Profissional de Apoio à Inclusão
PC	Paralisia Cerebral
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUBMED	<i>Public Medline</i>
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SSCI	<i>Social Sciences Citation Index</i>
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2. DA IDEIA DE EXCLUSÃO À INCLUSÃO</b>	24
2.1 Deficiência na transição de paradigmas: modelos médico e social	40
2.1.1 Deficiência múltipla	43
2.2 Revisão sistemática da literatura – base de dados CAPES	44
2.2.1 Conclusões	56
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	57
<b>4. DADOS GERADOS E ANÁLISE</b>	62
4.1 Questionários	62
4.2 Entrevistas	75
4.3 Observações	81
4.3.1 Observações na escola A	82
4.3.2 Observações na escola B	92
<b>5. PRODUTO</b>	102
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	104
<b>REFERÊNCIAS</b>	109
Apêndice A – Questionário	115
Apêndice B – Íntegra das questões fechadas	118
Apêndice C – Íntegra das entrevistas	127
Apêndice D – Termos de Consentimento	136

## 1. INTRODUÇÃO

Aproximei-me da temática inclusão escolar no ano de 2007, quando cursava pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, na PUC-SP. Já havia realizado licenciatura em Pedagogia e lecionava na educação infantil em escolas particulares havia três anos. Posteriormente, ingressei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Após a especialização, estive sempre envolvida, mesmo que indiretamente, com a temática, observando e refletindo sobre os mecanismos que englobam o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. Fui traçando meu caminho e, durante meu trajeto, além de me deparar com diferentes necessidades educativas, tive a oportunidade de trabalhar com alunos que foram aos poucos contribuindo para a minha formação prática. Neste percurso pude conhecer algumas dificuldades enfrentadas por professores que, como eu, trabalhavam no ensino público regular, sob a obrigatoriedade da proposta inclusiva, ainda que, em tal contexto e período, com poucos recursos e quase nenhum respaldo.

Em uma determinada sala de aula que atuei, por exemplo, em região economicamente carente na cidade de São Paulo, a situação era precária. A escola não possuía sala de recursos multifuncionais<sup>1</sup> para oferecer serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, tinha pouca experiência com ensino fundamental e não trabalhava há muito tempo naquela escola. Minha atuação era com um grupo de 3º ano do ensino fundamental. Havia dois alunos em circunstância de inclusão nesta sala de aula: uma aluna cadeirante e um aluno com deficiência múltipla (mobilidade reduzida, deficiência intelectual moderada e surdez). A aluna era exemplar, estudiosa e muito esforçada, a família era presente e participativa. Porém, o acesso à sala de aula era um obstáculo diário. As salas de aula localizavam-se no segundo andar. Não obstante, existiam alunos dos anos finais do ensino fundamental estudando no contra turno que quebravam os botões do elevador – o que talvez pudesse ser resolvido ou minimizado com um projeto de sensibilização sobre a necessidade de alunos cadeirantes utilizarem o elevador, mas que necessitaria de intervenção da equipe escolar como um todo, o que não ocorria. Apenas procurava-se

---

<sup>1</sup> Ambiente destinado ao serviço de educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. (BRASIL. 2010).

advertir alunos que eram pegos danificando o elevador. Todavia, durante todo o ano letivo, quando o elevador era quebrado, chamava-se o técnico, aguardava-se o tempo para sua vinda, e, após o conserto, o funcionamento correto do elevador não durava muito, aparecia quebrado novamente. Eu recebia auxílio para subir a aluna pela escada, no colo. A mãe da aluna, inspetoras, alguns professores e eu procurávamos levá-la para as aulas no piso superior. Contudo, encontrávamos dificuldade já que o refeitório e a quadra de esportes ficavam no piso inferior, então era preciso realizar esse “transporte” várias vezes ao dia. Nesses momentos, eu refletia sobre a falta de lógica dessa situação, pois era desnecessário a aluna passar tanto transtorno e dificuldade diariamente. Deveríamos fornecer adaptações a ela de forma estruturada e receptiva, não improvisada. Questionei a equipe gestora por algumas vezes. Entretanto, as respostas versavam acerca da burocracia quanto à criação de uma rampa na escola, e, também, que os alunos que quebravam o elevador eram “complicados”. Assim ficamos até o fim do ano neste movimento de quebra, conserta, quebra novamente.

No que se refere aos alunos público-alvo da inclusão escolar, Mantoan (2003, p. 8) defende: “é a escola que tem de mudar e não os alunos, para terem direito a ela!”. De tal forma, pode-se refletir sobre a necessidade do diálogo frequente no coletivo escolar e ampliação com debate em busca de estratégias e soluções pensadas com contribuições conjuntas, levando em conta que a mudança e a aproximação da escola com os princípios da inclusão são uma tarefa de todos.

No entanto, principalmente o que cabe a diretores e coordenadores pedagógicos, parece que a burocracia existente em alguns sistemas de ensino é um empecilho. Isto no sentido de que esses profissionais acabam por não ter tempo hábil para atuar em conjunto com a equipe escolar para inclusão. Neste âmbito, a mesma autora afirma que:

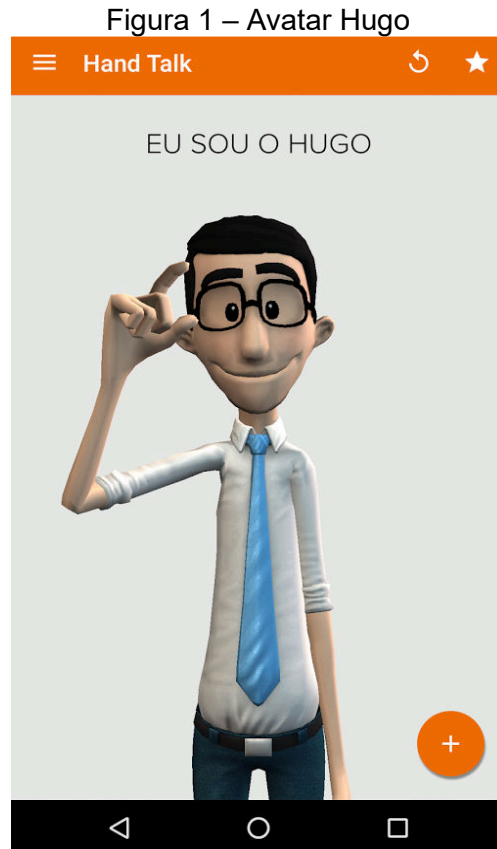
A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 12).

O aluno com deficiência múltipla, por sua vez, conseguia utilizar a escada apoiando-se no corrimão. No caso dele, a dificuldade maior era em relação à aproximação com a família. O aluno era muito querido pelos colegas da classe.



Quanto à situação desse aluno, cheguei a entrar em contato por telefone com a Diretoria de Ensino da região no início do ano letivo e informei que eu não sabia Libras, e que existia um aluno surdo matriculado em minha sala de aula. Questionei sobre a possibilidade de haver um tradutor/intérprete de Libras, ao que fui informada que essa opção era inviável, que o correto seria a alfabetização do aluno ocorrer em escola especial, já que se tratava de um processo de aprendizagem e não da decifração de códigos. Comuniquei à coordenadora da escola, porém não houve muito empenho no caso. Então parti para a estratégia que parecia estar ao meu alcance, que foi destinar duas aulas por semana para aprendermos juntos (alunos e eu) a melhorar nossa comunicação. Por meio de buscas na internet, deparei-me com um *software*, chamado *Hand Talk*, que funcionava em *tablets* e celulares. Já que possuía um *tablet* particular, passei a levá-lo para as aulas. No primeiro dia de aplicação deste pequeno projeto, sentamos em roda e perguntei se queriam se comunicar melhor com o M. Todos disseram sim. Passamos a fazer uma lista de prioridades. As crianças indicavam, eu anotava. As expressões indicadas pelos alunos basicamente eram “*quer ir ao banheiro?*”, “*está com sede?*”, “*está tudo bem?*”, “*agora é educação física!*”, “*vamos ter aula de artes!*”, “*vamos para a sala de leitura!*”, “*chegou a hora do recreio!*”, e palavras de resposta como “*sim*”, “*não*”, “*legal*”. Nas aulas seguintes, ainda em roda, eu abria o *software*, digitava a palavra ou expressão.

Recentemente, o brasileiro criador desse aplicativo entrou na lista do *Massachusetts Institut of Technology* (MIT), por sua inovadora criação na área de invenções humanitárias, onde se pode ler: “o aplicativo ajuda deficientes auditivos ou com problemas na fala a se comunicarem com pessoas que não sabem Libras”; e, “o aplicativo dá aos deficientes auditivos a possibilidade de levar um intérprete para todos os lugares”. O funcionamento do *software* se dá em que um *avatar*, boneco virtual chamado Hugo, traduz fala ou escrita de língua portuguesa para língua brasileira de sinais. (BELLONI, 2016).



Fonte: Aplicativo *Hand Talk*.

A simpática interface de Hugo contribuiu para que as crianças logo gostassem do projeto. Assim, as crianças aderiram ao projeto para comunicação básica com M., que adorava. Até os alunos mais tímidos queriam se comunicar com ele. Devido ao tempo destinado, isto é, duas aulas semanais, eu já estava recebendo reclamações vindas da equipe pedagógica, que solicitava mais “conteúdo” de Língua Portuguesa e Matemática, pois logo haveria uma avaliação externa destas disciplinas, além das provas oficiais da escola. Desse modo, tive que antecipar a finalização do projeto, cujo produto final acabou sendo uma lista com as frases e palavras ao lado de fotos, e o cartaz, daí resultante, foi colado na parede da sala de aula para consulta das expressões.

Alguns alunos se dedicavam a ensinar M. a ampliar suas respostas por meio de sinais, utilizando momentos mais livres, como o horário de recreio, para sentar ao lado dele e incentivar a aprendizagem. O entendimento entre eles era grande. Tempos depois chegou uma estagiária para auxiliar nas tarefas do dia-a-dia de M. No geral, as crianças eram as que mais o entendiam. Por vezes, iam em minha mesa falar: “O M. quer beber água”, “Ele gostou da atividade”, “Prô, o M. quer ir ao banheiro”, etc.

Então, quanto àquela situação ocorrida com a turma de 3º ano na qual eu lecionava houve problemas e percalços. Não por parte dos alunos, pois deles obtive todo apoio. Entretanto, a equipe escolar estava tão ocupada com burocracias que acabava não trabalhando coletivamente a ideia de inclusão. Nesse caso, o aluno com deficiência múltipla precisava se adaptar ao que a escola oferecia; não era a escola que se mobilizava a fim de atender ao aluno em termos de flexibilizações, estratégias, adaptações, aquisição de materiais, formação de professores em serviço, diálogo frequente e amparo profissional.

Mesmo assim, existia uma equipe intersetorial em cada diretoria de ensino, cuja função era visitar escolas e respaldar práticas inclusivas. No entanto, nunca havia sido convidada a conversar com tais especialistas, seja para pedir apoio na compra de recursos, ou sobre o planejamento de atividades individuais, ou, sequer, dialogar acerca de meus registros e observações, para obter algum tipo de acompanhamento.

Segundo as Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, o respaldo deveria existir de forma eficaz, já que:

Considera-se serviços de Educação Especial aqueles prestados em conjunto, ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, ora criados, e pelas 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial já existentes.

(...)

Art. 6º. Compete ao Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004).

Essas experiências me levaram a querer trabalhar também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de me aproximar e conhecer mais alunos, histórias de vida, recursos de acessibilidade, novas situações de aprendizagem, etc. Então realizei concurso público e passei a ter dois empregos: no período da manhã ainda como professora de sala regular atuando anos iniciais do ensino fundamental, e na parte da tarde como professora no AEE em outro município.

Com essa nova função conheci o ambiente de uma Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, iniciando um novo percurso de aprendizado, já que o cargo promovia um tipo de atuação diferente na sala de aula, com mais alunos, porém com apoio individualizado, percebi que o campo da inclusão escolar é vasto e cheio de desafios. Nessa situação, uma rede de apoios torna-se importante para o professor, pois não atuará sozinho. Com isso, refleti sobre como se deve, na condição de professor, buscar entender o aluno especial e valorizar suas particularidades, não se valendo unicamente naquilo que está descrito no laudo médico, e, sim, procurando compreender o aluno além de estereótipos, já que sua singularidade pode suscitar uma forma única de aprender – aprender à sua maneira. Nesse âmbito, o AEE acrescenta à prática pedagógica com recursos facilitadores à complementação e suplementação de alunos com NEE.

A inclusão, todavia, não deve ser tarefa de um único profissional na escola, pois se trata de um conjunto de atuações que envolvem desde ações do poder público, iniciativas intersetoriais dos diferentes entes e federações, que abarcam um conjunto de implementações, para que assim seja possível uma estrutura escolar que favoreça o real contexto de aprendizagem de alunos com NEE, tal como preconizam as políticas públicas de inclusão. E isto parece ser um grande desafio para a escola regular: conciliar os diferentes ritmos, tempos e necessidades educativas dentro de um mesmo espaço.

O desafio da inclusão é de todos. Porém, Costa (2007, p. 89) apresenta um estudo sobre o sentimento de professores frente aos desafios da inclusão no sistema regular. Os sentimentos revelados foram “insegurança, desafio, frustração, despreparo e angústia”. Tais sentimentos negativos vinham do fato de que, ao mesmo tempo em que a tarefa da inclusão é imposta, não havia mudanças significativas na organização escolar que acompanhassem as necessidades inclusivas. Outra razão apontada foi aquela que diz respeito aos professores participantes necessitarem saber sobre “práticas variadas que podem ser usadas em sala de aula para contemplar o processo de ensino-aprendizagem”. Além disso, parece importante a consecução de diferentes recursos de apoio à aprendizagem com foco nas disparidades educativas provenientes de deficiência, já que os materiais de apoio, comumente utilizados na escola, se mostram prioritariamente voltados à homogeneidade do ensino: livros e materiais servem a todos de forma única, sem adaptações e sem levar em conta diferenças nos níveis de aprendizagem.

Tive novamente aproximação com a deficiência múltipla na sala de recursos, no cargo de professora do AEE, quando trabalhei com um aluno com síndrome de *kernicterus*. Segundo Margotto (2006), esta síndrome se manifesta em recém-nascidos, podendo ter sinais sugestivos de paralisia cerebral e outros comprometimentos. Realizei atividade profissional também com outros dois alunos com deficiências múltiplas. Nestes casos, deficiência intelectual concomitante a baixa visão, e outro estudante com paralisia cerebral leve associada à mobilidade reduzida.

Ainda que as responsabilidades tenham sido definidas em legislações nacionais no que tange à obrigatoriedade do ensino inclusivo, este processo não parece consolidado, sobretudo quando se trata de deficiências severas ou que exigem maior esforço da comunidade escolar na garantia de serviços aos alunos.

Posto que ainda há muitas crianças público-alvo da inclusão, cujo direito universal à educação não está sendo cumprido em sua totalidade, seja por falta de acesso à escola regular ou em situações nas quais o aluno está inserido na instituição comum, a educação não alcança seu propósito com este público por diversas razões. O contexto problemático pode levar à ideia, por parte dos profissionais envolvidos no ambiente escolar, que somente instituições escolares especializadas têm condições de promover a educação destas crianças com deficiências consideradas graves, portanto, mais distantes do padrão.

Neste cenário, de forma geral, sobre a diversidade do alunado existe a questão dos investimentos públicos imprescindíveis tanto na esfera das instituições especializadas quanto no amparo às escolas públicas comuns, considerando expansão, desenvolvimento e manutenção de recursos pedagógicos e de acessibilidade aos sistemas de ensino.

A mudança do paradigma que pressupõe a escola inclusiva depende, entre outros aspectos, de uma rede de apoios para melhoria da qualidade na oferta do ensino. De acordo com o exposto na Declaração de Salamanca, deveria ser providenciada uma rede de apoio às crianças com necessidades educativas especiais:

Com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (BRASIL, 1994, p. 9).

Em consonância com o exposto na Declaração de Salamanca sobre a importância de redes de apoio, que se traduz em condições mais adequadas para os estudantes com

NEE, o Documento subsidiário à Política de Inclusão vem fortalecer a ideia de apoios à prática inclusiva:

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão. (BRASIL, 2005, p. 5).

Sendo assim, ocorre que uma gama de ações em torno da prática na sala de aula forma um conjunto de medidas necessárias para que o professor consiga atuar com êxito na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Parafraseando o ditado africano mencionado em Rodrigues (2006, p. 307): “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Talvez possamos dizer que é preciso toda uma comunidade escolar para se construir uma escola com princípios e práticas inclusivas.

As redes de apoio foram reafirmadas pelo Decreto nº 7.611 de 2011, no qual se apresentam na forma de subsídio ao trabalho docente, de maneira a auxiliar, a contento, professores que atuam com alunos com deficiências em salas de aula comuns. Fica claro que componentes facilitadores à constituição de uma escola inclusiva como o AEE, professores itinerantes, instituições especializadas, dentre outros serviços, colaboram de fato com a inclusão. Todavia, cabe ressaltar, a incorporação de tais serviços é recente na legislação brasileira e a prática ainda não está totalmente consolidada.

De forma geral, pode-se pensar, portanto, a inclusão como um processo em andamento nas escolas brasileiras. São práticas vindas com a democratização do ensino, mas incorporadas nas legislações nacionais mais claramente apenas de duas décadas para cá. Pode-se compreender, então, que diante do percurso histórico da educação brasileira, a presença de alunos com NEE em salas comuns regulares é recente. A escola que acolhe as diferenças tende a fazer uso de estratégias e flexibilizações.

É neste contexto onde inúmeros questionamentos podem ser feitos, entre questões abrangentes e que estão presentes desde a educação considerada normal à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, que me deparei com o universo da deficiência múltipla. Esse processo culminou na vontade em pesquisar a seguinte questão: *Quais estratégias educacionais aparecem no discurso e prática*

*docente no caminho para a possível inclusão de alunos com deficiência múltipla no ensino comum?*

Isto porque a inclusão na educação tem sido debatida, de forma geral, por diversos teóricos, o que parece não ocorrer com a questão da deficiência múltipla, principalmente no domínio das pesquisas brasileiras. Por isso, a organização e realização deste estudo visa contribuir para a melhoria do atendimento escolar ofertado na escola pública regular a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais múltiplas. A perspectiva recai, assim, sobre as estratégias escolares para inclusão desse público, com foco na e experiência docente, caminhos e práticas de escolas regulares.

O estudo produzido, de caráter descritivo, utilizou-se do método de pesquisa qualitativa para consecução do objetivo principal: investigar estratégias de inclusão de alunos com deficiência múltipla no contexto escolar. Para embasamento teórico foi traçado o percurso geral da exclusão à inclusão. Sobre exclusão e segregação foram marcadas ocorrências em períodos históricos onde as pessoas consideradas diferentes eram tratadas conforme o que preconizava a sociedade da época. Buscou-se a diferenciação das palavras integração e inclusão em referenciais teóricos. Políticas públicas foram relacionadas, demonstrando ligação com a transição de paradigmas, sobretudo ao que se refere as políticas mais atuais que tratam sobre inclusão educacional. Sobre a transição de paradigmas, buscou-se o modelo médico para tratar das classificações sobre deficiência e o modelo social para abarcar a importância do meio na caracterização de normalidade.

Para melhor estudo da temática com foco em deficiência múltipla uma revisão sistemática da literatura visou mapear a produção acadêmica sobre deficiência múltipla e ensino escolar, com base em artigos indexados aos periódicos da CAPES. A parte empírica da pesquisa deu-se após o tratamento da informação oriunda de questionários onde 59 professores responderam a questões fechadas e abertas. Assim, quatro professores que atenderam ao critério de terem respondido ao questionário inicial e demonstrarem perspectiva favorável a realização de estratégias inclusivas em suas práticas educativas foram entrevistados. Em complementação desses dois instrumentos de pesquisa mencionados, ocorreu a observação de duas crianças com deficiência múltipla em diferentes escolas regulares, para composição do cenário de pesquisa.

## 2. DA IDEIA DE EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Nesse capítulo apresentamos uma sucessão de acontecimentos acerca da ideia de segregação social da pessoa considerada anormal. Dentro desse quadro, verificamos o papel das instituições especializadas e suas transformações para acompanhar as mudanças sociais e educacionais nos serviços destinados à pessoa com deficiência. Por fim, definimos o conceito de inclusão mediante a contextualização entre teóricos sobre o assunto. Ao longo deste capítulo, a título de informação, foram inseridos alguns dispositivos legais que provocaram mudanças no cenário que se compreende desde a segregação, passando pela integração, até o conceito de inclusão.

A palavra exclusão vem do latim *exclusio*, que significa “ato ou efeito de excluir; retirada, afastamento ou tratamento injusto a pessoa(s) por se considerar que não se enquadra(m) nos padrões convencionais da sociedade”. (INFOPÉDIA, 2003-2017).

A exclusão de pessoas diferentes, em uma perspectiva histórica, foi marcada pela não aceitação dos considerados defeituosos, que fugiam ao padrão de normalidade, conforme expõe Rodrigues (2001, p. 21):

As comunidades humanas, acabam, regra geral por considerar “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo conseqüentemente a *ghettos* o que é diferente, desconhecido, imprevisível. Vários tipos de explicações de foro antropológico, sociológico, psicológico e biológico têm sido avançadas para este comportamento humano. O afastamento dos indivíduos diferentes foi mesmo apontado como uma estratégia de preservação da integridade do grupo por manter à distância os indivíduos potencialmente doentes e portanto perigosos.

Provém da Grécia, na Antiguidade, à referência dos jogos olímpicos, a prevalência de corpos fortes como sinônimo de saúde e perfeição. Além disso, deficiências oriundas de combates territoriais eram tidas como aceitáveis, tendo em vista a referência ao herói combatente, e tudo o que não provinha desta relação se preconizava à eliminação.

O filósofo romano Sêneca fez um relato sobre a condição colocada diante da diferença à época onde os núcleos da antiguidade se despontavam sobre Grécia e Roma, demonstrando que os romanos não se eximiam da preconização estética, estabelecendo também um padrão para a normalidade: “Nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e



anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos são dos indivíduos nocivos.” (Apud AMARAL, 1995, p. 46).

Segundo Mendes (2012, p. 10), a Lei das Doze Tábuas, antiga lei romana, assegurava ao patriarca da família o direito de matar os filhos que nascessem com deficiência, sendo optativo por afogamento, jogando-os no esgoto, ou mesmo em penhascos. O texto vem da tábua IV que considera legítimo o pátrio poder, e parece ser incisiva a obrigação do patriarca da família, conforme resgate de historiadores sobre o conteúdo de tais leis romanas, na afirmação *Cito necatus insignis ad deformitatem puer esto*, “Se uma criança nascer com alguma deformidade deveria ser morta” (ROMANDINI, 2010). Podemos perceber, assim, a notável ordem para a exclusão da imperfeição, isto porque as deformidades poderiam impedir a melhor composição de trabalhadores agrícolas e a formação dos exércitos.

Com o advento do cristianismo, o homem passou a ser visto como criatura, e pessoas com deficiência passaram a ser consideradas também como criação de Deus, porém com relutância, já que inicialmente o cristianismo não foi bem aceito pelos romanos. Apenas após a sua consolidação, as pessoas com deficiência passaram a ser protegidas pela Lei Constantino em 315 d.C., que editou a antiga lei romana da exigência de o pai de família extinguir filhos recém-nascidos defeituosos, lei que perdurava há cinco séculos. A influência da religião cristã sob os princípios de caridade, humildade e amor ao próximo, levou à construção de hospitais, em algumas regiões, para abrigar enfermos, doentes agudos ou crônicos – estes últimos incluíam pessoas com deficiência. No entanto, crenças e superstições motivaram a segregação de pessoas consideradas doentes mentais, já que, especialmente no período conhecido como caça às bruxas, a perseguição e eliminação das pessoas consideradas místicas ou perturbadas mentais eram constantes. Fato é que a medicina da época não tinha conhecimento suficiente sobre as doenças mentais, o que passou a gerar a crença que perturbações mentais eram fruto de castigo divino. (MENDES, 2012).

Com isso, percebemos que as transformações oriundas da era cristã parecem ter promovido uma oscilação entre a fraternidade e a negação em relação às pessoas com deficiência, em geral fruto do medo provocado pelo desconhecido.

Mendes diz também que ainda na Idade Média os hospitais foram se sofisticando, e eram destinados a atender pessoas pobres e doentes, já que os ricos eram atendidos em suas residências. Esses hospitais públicos já contavam com

médicos formados em universidades e serviam como uma espécie de abrigo para os pobres, doentes e deficientes. Contudo, como as pessoas não tinham dinheiro para pagar por tratamentos, aos poucos esses espaços se transformaram em “depósitos” de pessoas sem poder aquisitivo, em sua maioria abandonados pelos familiares, o que preconizou a permanência de pessoas nesses locais até o fim da vida.

Configura-se, neste momento histórico, o início da institucionalização de abrigos a pessoas em situação de vulnerabilidade, o que posteriormente foi expandido para a criação de asilos, hospícios e instituições específicas para pessoas com deficiência.

As deficiências sensoriais (cegueira e deficiência auditiva) foram as primeiras a receber assistencialismo em locais específicos, categorizados por tipo de deficiência, na tentativa de melhor atender às demandas destas pessoas. Para Rodrigues (2001, p. 23), isto ocorreu porque “as pessoas com deficiência do tipo sensorial foram encaradas como vítimas de um infortúnio e de uma fatalidade da qual não são responsáveis”. Já no caso de pessoas com deficiência mental, “encontram-se mais próximas da infração própria ou de outrem e ligadas a uma perversão”. Daí vem o fato de que o atendimento a pessoas com deficiência mental, em instituições específicas, ocorreu mais tardiamente.

Parece que as instituições destinadas ao atendimento exclusivo a deficientes mantiveram um caráter de segregação, já que os indivíduos, muitas vezes, passavam a vida dentro desses locais. Em certos casos, as famílias necessitavam pagar pelos serviços vitalícios prestados. Notamos o caráter de segregação também porque esta pode ser considerada uma forma de manter os indivíduos considerados deficientes distantes da sociedade “normal”.

Para justificar isso utilizou-se o discurso de que, dentro dessas instituições, indivíduos “diferentes” estariam mais bem protegidos, amparados e cuidados, o que parece ser uma via de mão dupla, no sentido de que ainda se buscava obter homogeneidade social sem ser preciso estabelecer a conduta extremista do passado. Ou seja, nem tão desumano como na antiguidade, mas ainda separatório. Isto pode ser confirmado em Mendes (2006, p. 387): “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais”.

Apesar disso, algumas iniciativas de médicos e pedagogos em prol da educação dos considerados ineducáveis foram identificadas no século XVI. Mas essas

medidas, de forma geral, podem ser entendidas como formas isoladas de institucionalização, pois prevalecia o caráter de segregação social da época.

Bueno menciona a criação das instituições voltadas à pessoa excepcional, sendo relevante a menção destas a se estabelecerem em território nacional:

Quadro 1 – Instituições especializadas em território nacional.

Época/ ano	Especialidade	Instituição
Período Imperial	Deficiência sensorial (visual)	Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant).
Período Imperial	Deficiência sensorial (visual e auditiva)	Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos -INES).
Período Imperial	Deficiência mental	Hospital Psiquiátrico da Bahia (hoje, Hospital Juliano Moreira), tratamento de deficientes mentais.
Período Imperial	Deficiência mental	Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, que, entretanto, só entraria em funcionamento no início do século XX.
1923	Deficiência mental	Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri.
1924	Deficiência Sensorial (visual)	União dos Cegos do Brasil.
1927	Deficiência mental	Instituto Pestalozzi de Canoas.
1929	Deficiência Sensorial (visual)	Sodalício da Sacra Família.
1929	Deficiência Sensorial (visual)	Instituto Padre Chico.
1929	Deficiência Sensorial (auditiva)	Instituto Santa Therezinha.

Fonte: Bueno (2001, p. 86-87).

É possível notarmos que nenhuma dessas instituições foi fundada com o propósito de amparar a deficiência física. Nas décadas de 1930 e 1940 incidiu o surgimento de instituições filantrópico-assistenciais, a maior parte ligada a ordens religiosas, em sua maioria nas áreas da deficiência intelectual e visual, e em menor proporção deficiência auditiva e física. (BUENO, 2011).

Podemos traçar um paralelo no período compreendido pelas grandes guerras, pois ali houveram alguns avanços, já que soldados voltavam, por vezes, mutilados e necessitavam de apoio:

A assistência e a qualidade do tratamento dado não só para as pessoas com deficiência como para população em geral tiveram um substancial avanço ao longo do século XX. No caso das pessoas com deficiência, o contato direto com elevados contingentes de indivíduos com seqüelas de guerra exigiu uma gama variada de medidas. A atenção às crianças com deficiência também aumentou, com o

desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos. (GARCIA, 2010, p. 6)

No Brasil, após o término da segunda grande guerra (1945), teve início a chamada República Populista, período no qual a educação foi impactada, especialmente no ano seguinte, pelo processo de redemocratização do país. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, encontrada em Baleeiro e Lima Sobrinho (2012) e publicada no Diário Oficial da União (retomando as ideias sobre educação da Carta Magna de 1934), aponta para a competência da União quanto ao estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5. XV d), com o texto constitucional colocando a defesa da ideia de educação como um direito de todos: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Art. 166). Cabe ressaltar, também, a originalidade de expressão de recursos financeiros próprios destinados à educação quando a Constituição coloca que: “a União deveria aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Art. 169).

Junto a estas colocações, pode-se entender a Constituição de 1946 como uma contribuição no que se refere a alunos com necessidades educativas especiais. Nela aparece a primeira manifestação oficial representativa aos chamados “alunos necessitados” no Brasil, com a colocação dos primeiros direitos relativos à educação formal garantidos no país, conforme o trecho a seguir: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Art. 172).

Sobre as instituições especializadas, neste período, Bueno menciona que:

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas, ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando cada vez mais como uma ação em nível nacional, quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. (BUENO, 2011, p.94)

Ainda conforme o autor, a ampliação de entidades privadas se estendeu para as décadas de 1960 e 1970, quando obteve seu ápice. Isto porque instituições como APAE, Pestalozzi, e outras, foram se modernizando e ganhando amparo nacional, assumindo influência cada vez maior nas políticas de Educação Especial, em contraposição às tentativas de inserção de alunos especiais em escolas regulares que enfrentavam problemas por falta de condições de trabalho. Desse modo, o padrão de qualidade de atendimento à criança excepcional era balizado por tais instituições especializadas. Concomitante ao crescimento da rede privada de atendimentos a pessoas com deficiência, especialmente na década de 1970, houve ampliação dos serviços públicos, com a criação de classes e escolas especiais. No entanto, essas ações ainda não atendiam suficientemente o número de crianças das camadas populares, que em expressivo número ficavam de fora de serviços educacionais, o que refletia a insuficiência das políticas sociais no âmbito da educação das pessoas com deficiência mais pobres.

Ocorreram, então, diversas campanhas em âmbito nacional, apoiadas por famílias e instituições especializadas, visando ampliação dos recursos e do atendimento. Por meio de simpósios, encontros e outros, deixavam clara a importância do papel interlocutor conseguido pelas instituições especiais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Alguns feitos foram conquistados neste período, como a Portaria n. 86, de 17/06/71, que criou, através do Grupo Tarefa do Ministério da Educação e Cultura, com a intenção de estudar a questão da Educação Especial, órgão autônomo para continuação das ações desenvolvidas pelas Campanhas e para a ampliação da sua atuação, de modo a incluir as pessoas com deficiência física e altas habilidades.

Neste cenário, o Decreto nº 72.425/1973 (BRASIL, 1973) veio no sentido de possibilitar o desenvolvimento da Educação Especial, bem como a avaliação e execução de programas, contando com pesquisas educacionais que tinham como objetivo a melhoria dos atendimentos prestados.

Em seguida, o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 incluiu o Projeto Prioritário n. 35, incorporando a educação especial nas prioridades educacionais do país. Esse processo deu origem à criação, por meio do Decreto n. 72.425, de 03/07/73, do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), como órgão independente, relacionado diretamente à Secretaria Geral do Ministério de Educação e Cultura.

Foi então que acordos internacionais passaram a ter ligação com as políticas públicas de educação especial no Brasil de forma a configurar um novo modelo. Cabe destacar, nesse domínio, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), também conhecida como Conferência Mundial de Educação para Todos, que ressalta os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. Além disso, esta Conferência teve por uma de suas finalidades promover transformações nos sistemas de ensino para garantir o acesso e a permanência de todos na escola.

A Declaração de Salamanca (1994), que é considerada um marco na tentativa de inclusão educacional de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema comum de ensino, coloca, de forma explícita, que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições. É claro o princípio de igualdade expresso na Declaração: “Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL, 1994, p.1-2).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 3), “o documento Declaração de Salamanca proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias”.

Se a referida declaração entende que todas as crianças devem estudar na escola comum com os mesmos direitos, o documento Política Nacional de Educação Especial, publicado no mesmo ano em nosso país, cria certa confusão quanto à “integração”, pois a pensa como “integração institucional” das crianças com necessidades especiais, isto é, esquece-se da integralidade do termo “integração”, colocando-o apenas em âmbito parcial. Assim, com essa vaga nas definições, alguns sistemas adotaram a prática de instituírem salas especiais dentro de escolas comuns – ou seja, integrando de maneira segregada.

Chegou-se a acreditar que abrir uma sala, chamada de especial, onde todos os alunos com deficiência deveriam estudar, era a melhor forma de adequar a escola ao contexto educativo das pessoas com deficiência. Tão somente pelo fato desta sala estar dentro do ambiente físico da escola comum, entendia-se que os alunos automaticamente participariam do sistema educacional regular.

O termo que parece mais apropriado a este contexto é o da integração. Em tal perspectiva, não é a escola que se adequa ao aluno, mas o aluno que se ajusta à

escola porque poucas alterações são feitas. Os alunos continuam separados, à parte. Vários pesquisadores tratam da chamada integração escolar como formas de inserção da pessoa com deficiência dentro do sistema de ensino comum, mas de maneira pouco transformadora para a escola, que continua a funcionar quase da mesma maneira.

Mantoan (2003, p. 14) diz que o termo “integração”, no contexto educativo, se refere à inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, mas também designa agrupamentos de alunos em escolas ou classes especiais, grupos de lazer, ou mesmo residências voltadas aos deficientes. A autora expõe que o movimento favorável à integração surgiu nos Países Nórdicos em meados de 1969, quando houve questionamento sobre as práticas sociais e de ensino. A base desse movimento é o princípio da normatização.

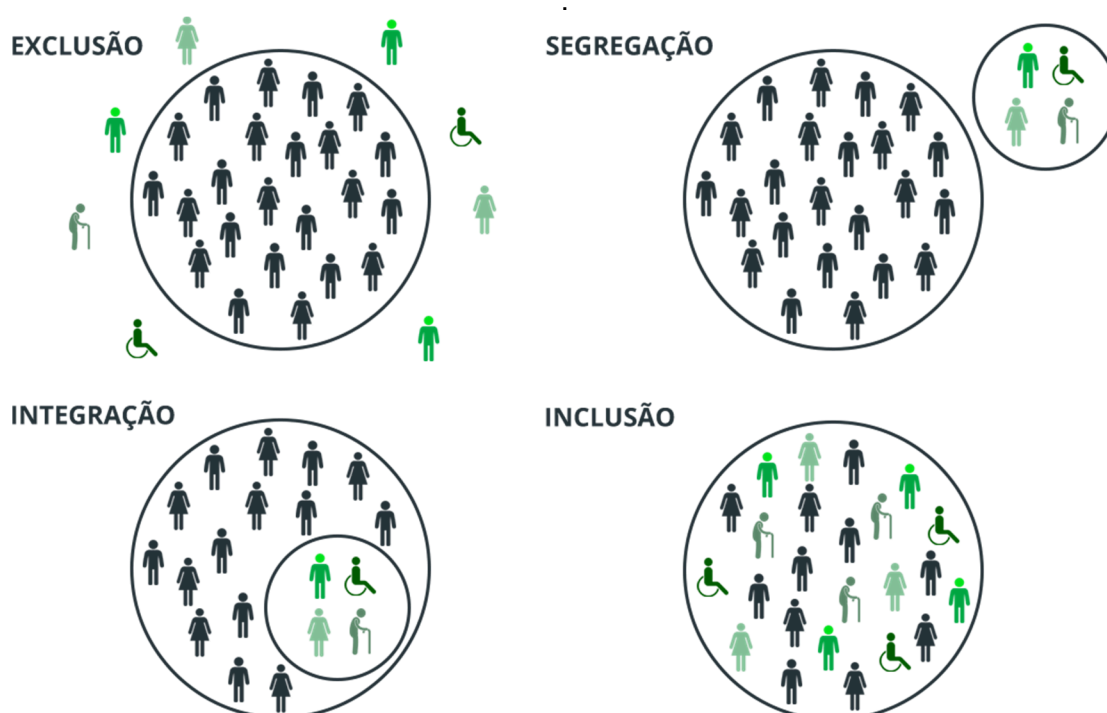
No que tange à vida escolar na perspectiva da integração, o aluno tem “acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” (MANTOAN, 2003, p. 14). Para tanto, o processo de integração existe dentro de uma estrutura educativa que oferece transitar no sistema escolar, mas trata-se de uma ideia de inserção incompleta, já que não deixa de haver uma distinção. A autora expõe que a integração escolar permite a inserção de alguns em salas regulares, porém não todos, somente os que estão aptos, deixando de fora aqueles que são indicados à individualização. No geral, a escola não se modifica para receber qualquer tipo de indivíduo deficiente ou quaisquer tipos de deficiências.

Mendes (2006, p. 2) afirma que argumentos morais, como os que dizem que as crianças deficientes deveriam ter os mesmos direitos à participação em programas e atividades quanto àquelas ditas “normais” participam, agregados aos fundamentos racionais relacionados aos benefícios da integração, não deveriam se restringir aos alunos com deficiência. Além disso, existiam pesquisas educacionais, com bases empíricas, sobre o assunto, que formavam um conjunto de razões para uma proposta de unificação educacional que pôde fazer com que se tomasse a direção para a integração de pessoas com deficiências em serviços normais da comunidade. Isto representou um marco para passagem da fase de segregação social de pessoas com deficiências à fase de integração. A autora ainda considera que a tomada de força desse propósito integrativo também sofreu forte pressão de grupos organizados, pais

e profissionais, além de fatores econômicos, já que os serviços segregados representavam alto custo para os cofres públicos.

Para Sassaki (2006, p. 124-125), o pensamento educacional passou por fases. Em primeiro, a fase da exclusão, na qual ocorria rejeição social da pessoa com deficiência somada à perseguição em um contexto no qual ela era ignorada e perseguida. Em seguida, deu-se a fase da segregação institucional, na qual motivos filantrópicos ou religiosos levavam ao atendimento em instituições, mas com pouca qualidade. Posteriormente, a fase da integração, marcada pela predominância de salas especiais dentro de escolas comuns. Por fim, e como uma progressão em relação às anteriores, veio à tona a fase da inclusão nos meios convencionais de ensino. Para o autor, o esquema sequencial se faz da seguinte forma:

Figura 2 – Construindo uma sociedade para todos



Fonte: Sassaki. (2006).

No âmbito político do século XXI no Brasil destacam-se intervenções mais voltadas à amplitude da oferta de educação para a pessoa com deficiência, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Plano Nacional de Educação (2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), entre outros. Nota-se que o conceito de inclusão foi incorporado progressivamente até



sua consolidação em dispositivos mais sólidos e incisivos, como a nova LDB e novos textos para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2008). O que parece indicar a consolidação da ideia de escola inclusiva nos documentos oficiais, de forma mais contundente em legislações da primeira década deste século, em consonância com a proposta da Declaração de Salamanca de 1994.

Tendo em vista o conceito de integração (Mantoan, 2003; Mendes, 2006; Sasaki, 2006) e a consolidação da ideia de escola inclusiva nos documentos oficiais no Brasil, há a necessidade de entendermos o que parece ser a transição entre a integração e a inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais.

Rodrigues explica que neste início do século XXI a desigualdade parece maior, sendo a justiça social uma questão complexa. As diferenças econômicas continuam aumentando e “é nesse terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão (seja social, seja educativa) procura prevalecer” (RODRIGUES, 2006, p. 300). Não obstante, para o autor, o termo “inclusão” tem sido tão utilizado que se banalizou nos discursos. O significado desta palavra parece ser claro: “não ser excluído”. Assim, no âmbito da educação, a inclusão é, antes de tudo, uma rejeição à exclusão (presencial ou educacional) de qualquer aluno, na escola que possua uma proposta inclusiva.

Ocorre que uma das principais polêmicas sobre educação inclusiva tende a ser a incompatibilidade entre “a letra da legislação e a prática escolar”. Isso porque tanto a legislação quanto o discurso de profissionais propagam a inclusão, contudo as práticas educacionais podem revelar que, discretamente, as escolas não são tão inclusivas.

O autor defende, ainda, que a inclusão não é a evolução natural da integração escolar. Isto porque a integração não foi o estopim para o insucesso ou o abandono escolar diminuírem ou para que novos modelos de ensino surgissem. No contexto da integração os alunos eram separados em “normais” e “deficientes”: para os normais a escola continuava com sua grade curricular; para os deficientes colocava condições especiais de apoio. Portanto, a escola na integração enxergava a diferença só nos casos de deficiência e, neste sentido, estava distante da ideia de inclusão. Além disso, quando se propôs uma escola integrativa, o pensamento era de uma escola que se assemelhasse a uma escola tradicional, com exceção do fato de que os alunos com deficiência receberiam algumas condições diferentes. Todavia, somente os alunos com deficiência patente, visível ou comprovada mediante laudo: outros tipos de dificuldade

não recebiam atenção. Nesses termos, a proposta da escola inclusiva é bastante diferente da ideia de integração; não parece ter surgido como etapa posterior num suposto processo evolutivo das práticas de integração.

Nesse domínio, cabe compreendermos a ideia de escola inclusiva. Em linhas gerais, parece que a comunidade escolar inclusiva entende que não só os deficientes são diferentes, mas todos são distintos uns dos outros. Tal pensamento, também defendido por Mantoan, através da metáfora do caleidoscópio, na qual se apresenta da seguinte forma:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. (FOREST ET LUSTHAUS, 1987 apud MANTOAN, 1988, p. 26).

Neste sentido, a escola não deve se ater às diferenças intrínsecas, mas tratar todos como alunos, aprendizes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, culturais e etc. Pois é por meio de um olhar atento que se faz possível identificar diferenças em todos os educandos, assim como, em geral, em todas as pessoas. Dessa forma, ninguém é igual a ninguém. Então qual razão de existência de uma escola segregadora se é a expressão das diferenças que reforça o princípio de aprendizado coletivo, no qual uns podem aprender com os outros?

Quanto à inclusão, cuja metáfora é a do caleidoscópio, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção deve participar da vida acadêmica em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente (CARVALHO, 2004, p. 28).

A ideia, portanto, aparenta ser simples. Se olharmos de perto é possível observar nítidas diferenças. São estas diferenças que, como diferenças mesmo, tornam o todo mais rico. É por meio um olhar mais amplo e profundo que cada parte pode ser assim percebida. A obra de arte contemporânea, que segue abaixo, propõe pensamento semelhante:

Figura 3 – Festival de formas geométricas planas – Hamelo



Fonte: MELLO, H. A. *Geometria nas artes* (2010).

Talvez possamos pensar que a inclusão colocada a partir da metáfora do caleidoscópio faz emergir a percepção dessas variações positivas de aproximação, em si mesmo e no outro, nos outros e nos contextos. Pode surgir desta ideia a possibilidade de refazer a lógica para mudar a forma de enxergar o outro e suas imperfeições que, por sinal, são de todos.

No entanto, há um adendo sobre a inclusão educacional, localizado em Herward (2003 apud RODRIGUES, 2006, p. 35): “o fato de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha de aprender segundo uma metodologia diferente; isto nos levaria a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais”. Então como encontrar um consenso entre o que é possível e o que se deve praticar?

No sentido prático, a escola inclusiva ainda se consolida, buscando respostas na própria atuação ao adotar novas estratégias de ensino aprendizagem. O fato é que, mesmo assim, podemos refletir sobre o modelo tradicionalista pensando em modificá-lo. De acordo com Saviani:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 1991. p.56).

A contraposição entre o método tradicionalista e a ideia de inclusão de alunos com NEE não parece calcar-se na questão da assimilação sistemática de conteúdos, pois estes podem ser flexibilizados de acordo com as necessidades individuais. Dentro das possibilidades da escola, se há um consenso geral em torno da inclusão, adaptações curriculares podem ser realizadas em casos especiais. As avaliações podem variar de acordo com o que a criança conquistou em relação ao que não sabia ou não conseguia fazer antes. O que parece ser um entrave é a passividade dos aprendizes no modelo tradicionalista. Isto por que

(...) atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está 'adquirindo' conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI apud MACIELLEÃO, 1986, p. 11).

Essa atribuição irrelevante do aprendiz na aquisição de conhecimentos é o equívoco no que diz respeito à perspectiva inclusiva. É, ao contrário, justamente a criança que irá mostrar ao professor seus limites e possibilidades.

O tradicionalismo é muito presente ainda nas escolas brasileiras, sobretudo às de elite que focam no “preparo” do estudante aos vestibulares às universidades mais conceituadas do país. De forma geral, escolas particulares se diferenciam das públicas quanto à mudança para a escola inclusiva, e a razão parece estar estreitamente ligada à necessidade de gastos extras e mudanças. Apesar de haver ainda necessidade de maiores investimentos, uma parcela das escolas públicas já possui auxiliares, professores especialistas, salas de recursos e equipes intersetoriais de apoio com secretarias municipais e estaduais específicas. Não obstante, as muitas escolas tradicionais particulares parecem querer uma demanda homogênea que

garanta bons índices de aprovação nas universidades – além de, como dito, inibirem supostos sobregastos com práticas modificadoras e inclusivas.

A expressão da não satisfação de escolas particulares com a inclusão foi formalmente manifestada após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que veio reforçar direitos e garantias gerais inerentes às pessoas com deficiência na sociedade. Parte de seu texto coloca o seguinte:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.  
§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015).

Os incisos constantes na citação acima versam, resumidamente, sobre a inclusão educacional de forma a abranger todos os níveis e modalidades de ensino, com pleno acesso ao currículo, objetivando autonomia do educando por meio de planejamentos que considerem a participação familiar na comunidade educativa, implemento de medidas individuais e coletivas com atenção a aspectos como habilidades, talento e criatividade, em relevância propriedades vocacionais, bem como a inclusão do estudante em jogos e atividades recreativas. Os planejamentos devem se ater também a estudo de caso, acessibilidade e tecnologia assistiva. Para tanto, disposição de recursos e serviços com implementação do Atendimento Educacional Especializado, com especialistas de apoio à inclusão e outros profissionais que venham a constituir serviços de apoio. O ensino em LIBRAS e o uso do Sistema Braille devem ser ofertados, além de guias, tradutores e interpretes. Ao sistema educacional previsto na perspectiva inclusiva cabe a articulação de setores na execução de políticas públicas.

O texto não só obriga as escolas particulares a receberem alunos com necessidades educativas especiais, como inibe a cobrança de sobretaxas para as famílias desses alunos. Diante do referido Estatuto, que se tornou a Lei nº 13.146, em 6 de julho de 2015, a CONFENEN, entidade sindical representativa da classe das escolas privadas em âmbito nacional, manifestou ao Supremo Tribunal Federal pedido contrário ao que foi exposto na lei (CONFENEN, 2016). Em votação posterior, o

pedido foi negado e as instituições particulares de ensino ficaram obrigadas a aceitar a demanda.

Isso indica, entre outras coisas, as dificuldades de muitas famílias em conseguir uma escola particular acolhedora, mesmo que com método tradicional, para seu filho ou filha. Apesar de a lei determinar, obstruções em matrículas com alegações como “não estamos preparados”, “não temos rampas”, “precisamos de serviços especiais e isso leva tempo”, ainda existem e persistem. Mizukami (1986, p. 71) explica que:

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. Autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia.

Neste domínio, a escola e seu olhar para o aluno precisam ser diferentes. Sua ação deve ser mais ampla e entender o percurso histórico da educação enquanto serviço à sociedade na qual não cabe mais a passividade do estudante. As interação e intervenções individuais são necessárias a todos que tenham dificuldades, o que implica no movimento de troca, ação dialógica.

No entanto, de acordo com o contexto da educação atual, onde a lei atribui adjetivos obrigatórios à escola, como “inclusiva”, “democrática” e, também, “de qualidade a todos”, há de se admitir dificuldades na educação brasileira dentro do contexto de aceitação à heterogeneidade.

Sobre dificuldades da escola moderna na perspectiva da diferença, o pesquisador Veiga Neto (Apud LAROSSA e SKILAR, 2001, p. 109) coloca que:

Como bem sabemos, tais políticas de inclusão – uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas – tem enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática.

Já em Stainback e Stainback (1999, p. 43-44) verifica-se o pensamento a partir da perspectiva de visão geral histórica da inclusão. Eles incumbem à filosofia e às práticas segregacionistas e separativas, realizadas no passado na chamada fase da exclusão social, as mazelas causadas pelo tipo de educação dado às pessoas com necessidades educativas especiais. Foram efeitos negativos às pessoas, às escolas e

à sociedade como um todo. Para os autores, o resultado destas ações foi o fortalecimento de estigmas sociais e rejeição. Além disso, mencionam especificamente o caso das instituições escolares: “Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.44). Isto por que se a classe tivesse somente alunos ditos normais o ensino não precisaria ser flexibilizado ou modificado. Por fim, acrescentam a ideia que, apesar das dificuldades, o crescimento do movimento de inclusão rumo a uma reforma educacional em maiores proporções é visivelmente um sinal que escolas e sociedade irão permanecer no caminho em direção a práticas cada vez mais inclusivas.

As dificuldades anunciadas por Veiga Neto (Apud LAROSSA e SKILAR, 2001, p. 109) não devem ser desconsideradas, pois dispõem de teor realista, sobretudo no cenário político e social brasileiro. De tal modo, dificuldades podem ser encontradas em todo o sistema de ensino brasileiro e não somente em relação à temática da escola que considera e respeita as diferenças e heterogeneidade dos educandos.

Diante do fato da inclusão escolar ser um processo, o curso pode caminhar no sentido das políticas de inclusão já promulgadas no Brasil gerarem efeito. Assim, podemos pensar que se as crianças, desde o início de sua escolaridade nos núcleos infantis, já conviver com crianças com NEE, elas terão grandes chances de entender as diferenças com normais. E de forma natural: quanto mais existir tal convivência em outras etapas do ensino, mais nos afastaremos do estigma, gerado pela falta de conhecimento, que limitações físicas ou intelectuais são empecilhos às aprendizagens e ao convívio social.

Cunha, em seus escritos vinculados ao meio eletrônico, dispõe de uma reflexão sobre o universo utópico que pode parecer a inclusão escolar:

Como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e depois, com ações de qualidade. Nos rótulos encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpomos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. Com efeito, a inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais. A utopia pode ter muitos defeitos, mas, pelo menos, uma virtude tem: ela nos faz caminhar. (CUNHA, 2009, p. 101).

Esta questão, mesmo parecendo idealista, se vista de forma processual, pode vir a ter sua concretude por mais utópico que pareça. Processo este – dos tempos de

exclusão dos “anormais”, passando pela integração social, até a inclusão – que permite que, hoje, a ideia de escola inclusiva se relacione com a aceitação das diferenças e singularidades de cada ser humano. Partindo do pressuposto de que todas as pessoas possuem diferenças, de que ninguém é igual a ninguém, por que educar as crianças de forma homogeneizadora, desvalorizando a riqueza encontrada na diferença?

Do ponto de vista inclusivo, as diferenças devem ser valorizadas. Isto porque a educação pautada em currículos engessados e não flexíveis, com atividades pedagógicas que não valorizam as diversidades, sistemas avaliativos padronizados e que avaliam a todos da mesma forma, só tendem a ampliar a exclusão. Há escolas que ainda não se abriram às mudanças, especialmente às promovidas pelos debates sobre escola inclusiva no Brasil. Talvez, estas escolas, que continuam com práticas do passado, ainda não entenderam que a sociedade não é homogênea e cada ser humano tem características singulares. São tais singularidades que permitem a composição de um todo rico e plural. Tudo isso leva ao entendimento que um dos fatores para a proposta inclusiva se efetivar na prática; faz-se por meio de um diálogo frequente, acerca de tais aspectos, pela equipe escolar. Nesse sentido, o próximo capítulo pretende desdobrar sobre a questão da deficiência, procurando explorar este termo tão utilizado.

## **2.1 Deficiência na transição de paradigmas: modelos médico e social**

Nesta parte apresentamos noções conceituais que transcorrem do modelo médico ao modelo social, a fim de maior delimitação e fundamentação do tema. Cabe ressaltar que partimos do pressuposto seguinte, tal como explicitado na introdução: “cada ser humano é único, particular e deve ser entendido para além de estereótipos”.

Diversas palavras e termos já expressaram deficiência na condição humana. Na visão moderna, alguns termos podem ser considerados mais amenos, ao passo que outros ofensivos. Gonçalves (1979, p. 274) aponta algumas dessas expressões em trabalho realizado sobre a defesa dos direitos de pessoas com deficiência. Alguns exemplos são: indivíduos minorados, incapacitados, de capacidade reduzida ou limitada, menos válidos, além de excepcionais e deficientes.

Um termo mais atual é “pessoa com deficiência”, substituindo a utilização da expressão “portador de deficiência”, a partir do princípio que a deficiência não é algo



que se porta ou carrega, mas que se tem. Já no âmbito educacional, “pessoa com necessidades educativas especiais”, as NEE, utilizadas em documentos e textos mais recentes do Ministério da Educação e outros dispositivos no Brasil.

Historicamente, parâmetros para a “normalidade” entre os seres humanos chegaram a obter diferentes conotações ao longo do tempo por filósofos, psiquiatras, sociólogos, psicólogos e teóricos em geral, pois tratavam de questões amplas que podem se relacionar com diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, pode-se pensar que o ser é “normal” do ponto de vista psiquiátrico, jurídico, social, biológico e etc., sem ter de tomar a totalidade do sujeito em conta.

Do ponto de vista médico, na atualidade, quando se fala em deficiência, existe uma classificação válida internacionalmente, vinda da Organização Mundial de Saúde (OMS), que estabelece seu significado no âmbito médico. Então, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004, p. 13), da conceituação para o termo deficiências, pode ser estabelecido como: “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda”. Assim, as deficiências correspondem a um desvio ao que é, no geral, tido como modelo do corpo e suas funcionalidades. A Classificação também considera que as deficiências: “podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas” (Idem, p. 15) – tal como o desvio, em relação ao padrão baseado na população, pode ser variável no decorrer do tempo e ser caracterizado como leve ou grave.

Segundo o Relatório mundial sobre a deficiência (2012, p. 22), “as deficiências podem ser conceituadas num contínuo de dificuldades menores de funcionalidade a grandes impactos sobre a vida de uma pessoa”.

Do ponto de vista da anormalidade ligada ao meio social, Bueno (2003) contribui com a reflexão sobre a produção social da identidade do anormal. Não como conceito em geral, mas como fenômeno que se apresenta nas relações do homem com o meio e seus análogos, que ocorreu de forma distinta ao longo do tempo. Deste modo, o termo passa a ter uma forma concreta. Ele afirma que a doença foi vista de diferentes formas, em determinadas épocas e sociedades. Já tendo sido enxergada como possessão, em outros contextos sociais como “desequilíbrio da totalidade do homem”, como resposta do organismo em busca de cura, ou, ainda mais recentemente, como “um desvio quantitativo do funcionamento regular do ser

humano”. Para o autor, o conceito de anormalidade social modifica-se à medida que ocorrem transformações sociais, ocasionadas pela própria ação do homem, o que faz surgir “novas necessidades na relação indivíduo-meio social”. Ainda há a distinção entre diferenças “universais abstratas” e determinações sociais construídas, como é o caso da deficiência visual, por exemplo, quando se expressa:

Se os cegos foram identificados, desde os tempos mais remotos, isto se deve ao fato de que essa diferença orgânica gerou consequências na relação que esses indivíduos mantinham com o meio, impossibilitando-os de se constituírem como seres normativos, isto é, essa diferença se constituiu, pela relação exigências do meio, características orgânicas, em anormalidade. Assim, na pré-história, na medida em que as condições de vida do homem o colocavam muito próximo do plano da animalidade, as consequências da cegueira se relacionavam com as possibilidades de sobrevivência física e, por isso mesmo, foram identificadas. (BUENO, 2003, p. 167).

Em contrapartida, a deficiência de ordem mental/intelectual não somente foi identificada apenas em torno do Século XVIII, como sofreu transformações quanto sua concepção e caracterização sobre influência de determinadas exigências de produtividade intelectual ao longo do tempo nas formações sociais.

Isso evidencia que o conceito de anormal, no entendimento do comportamento humano em sociedade, é transitório e variável, estabelecendo-se de acordo com o período e o contexto social.

Parece que demoramos em começar a sermos entendidos como humanos, que, todos, possuímos imperfeições, limitações. É claro que ainda existem padrões sociais, mas nos cabe aqui focalizar a atenção àqueles que mais parecem distantes desse registro social, que é o padrão de normalidade.

Em estudos na área da deficiência relacionados à educação, Vygotsky (1997, p. 09-10) fala sobre a defectologia. Inicialmente, neste campo se determinava a insuficiência do intelecto e seu grau, mas não se caracterizava o próprio defeito. A defectologia começou antes a medir e calcular do que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. A defectologia prática também elegeu o caminho mais fácil do número e da medida. Ou seja, na prática, se promovia a ideia de ensino e aprendizagem reduzidos e mais lentos. Vygotsky demonstrou a mudança entre o que chamou de defectologia antiga e caduca e a moderna, e fez um paralelo dessa passagem citando o momento pelo qual passou

a pedagogia e psicologia infantil, quando ambas defendiam uma tese: a criança não é um adulto pequeno.

Da mesma forma, a “nova” defectologia defende: o menino cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente um menino menos desenvolvido que os seus contemporâneos normais, mas sim se desenvolve *de outro modo*. Trata-se, portanto, da concepção de algo não observado anteriormente, quando não se concentrava na psicologia do menino cego, mas, sim, retirava-se da psicologia do vidente a percepção e tudo que está vinculada a ela. Da mesma forma, o menino surdo que, segundo Vygotsky, não é um menino normal sem escuta e linguagem.

Então a defectologia passa a entender que assim como cada criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, o menino deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto. O que remete a uma ideia muito construtiva.

A seguir, focalizaremos a deficiência múltipla, partindo de entendimento teórico e posterior revisão sistemática da literatura.

### **2.1.1. Deficiência múltipla**

Quanto ao conceito de deficiências múltiplas, refere-se à associação de duas ou mais deficiências, conforme o Decreto nº 5.296, art. 5º (BRASIL, 2004). Para Nunes (2012, p.16), a definição pode ser entendida para além da mera combinação de deficiências, sendo um grupo heterogêneo entre si, embora com características específicas, e “a sua inclusão no sistema regular de ensino representa, frequentemente, um desafio para muitos educadores que intervêm junto delas”.

Dessa forma, entende-se que a deficiência múltipla pode acometer grande possibilidade de associação de deficiência. À medida que existem variações quanto o número, a natureza, o grau e a abrangência das deficiências associadas, conseqüentemente, também se diversificam os efeitos dos comprometimentos, fazendo com que os processos de ensino-aprendizagem dependam das especificidades de cada estudante com deficiência múltipla. (MAGALHÃES; ROCHA; PLETSCHE, 2013, p. 371).

Segundo a proposta do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (MEC, 2004), a escola inclusiva deve ser aberta ao ensino à diversidade e responsável quanto aos esforços ao ensino de qualidade a qualquer aluno, atuando, portanto, de forma flexível em relação às diferentes necessidades educativas especiais,

“reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

O que parece representar um desafio, considerando que podem existir variáveis a respeito do processo de desenvolvimento e sociabilidade de alunos com deficiência múltipla. Isto por que eles

Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos. (BRASIL, 2006, p. 13).

Neste contexto, do ensino voltado à heterogeneidade é dever da escola. Ela deve se adaptar às necessidades dos alunos e não os alunos às regras da escola (SORIANO, 1999), abandonando, assim, práticas segregatórias e excludentes. Nesse sentido, é estabelecido um grande desafio para a escola regular: o ensino a alunos com deficiência múltipla, especialmente pelo curto tempo em que o ensino regular tem se apropriado das questões relativas à inclusão desse público. A educação de alunos com múltiplas deficiências no ensino regular tem deixado, no Brasil, uma grande lacuna. Até recentemente, as crianças com múltiplas deficiências eram educadas separadamente em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência mental. (BRASIL, Ministério da Educação, p. 7).

Diante do exposto, partimos para uma revisão sistemática de literatura sobre deficiência múltipla, a fim de dispor de mais informações vindas de pesquisas publicadas na área na última década.

## **2.2 Revisão sistemática da literatura – base de dados CAPES**

A pesquisa de revisão sistemática da literatura apresentada foi realizada a partir da base de dados da Coordenação de Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com uso do método de revisão sistemática da literatura.

O primeiro passo foi estabelecer um protocolo de revisão. Após, a pergunta: *qual o panorama das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiências múltiplas?* No segundo passo foram utilizados os operadores booleanos “AND” e “OR” para combinação das palavras-chave e localização dos artigos. Para obtermos uma busca mais precisa selecionamos somente artigos com estas palavras chave no título:

QUADRO 2 – Consulta base de dados periódicos da CAPES – palavras chave em língua inglesa.

*(multiple disabilities) OR (deficiencies associated)*  
 AND  
*learn OR learning OR teaching OR student OR school OR developenting*  
 OR *educational OR development*

Fonte: Elaborado pela autora.

Procuramos por palavras que representassem sinônimos nas línguas as quais os artigos estivessem publicados, gerando maior número de associações para o termo “deficiências múltiplas”. As palavras precisavam estar no título, em consonância com palavras associadas ao contexto escolar e educação.

Para uma pesquisa mais precisa nos mecanismos de busca dos Periódicos da CAPES, os termos que envolvem duas palavras como “multiple disabilities” ou “deficiências associadas” foram colocadas entre parênteses. Foi utilizado o indicador AND da própria tabela de buscas avançadas da plataforma de pesquisas. Já o indicador OR foi introduzido manualmente entre os termos e palavras por nós desejados que aparecessem nos títulos dos artigos.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos completos disponibilizados online, publicados entre o período de outubro de 2006 a outubro de 2016, nos idiomas inglês, espanhol e português. Os critérios de exclusão foram: artigos repetidos, com método exclusivamente quantitativo, indisponíveis com problemas de exibição, teóricos, ou que não tratassem do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência múltipla.

Dessa forma foram excluídos, no refinamento inicial, um total de 103 textos em inglês, conforme tabela abaixo:

TABELA 1 – Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua inglesa depois de leitura dos títulos.

ARTIGOS	
Artigos repetidos	27
Com método quantitativo ou que não correspondem aos critérios de inclusão	07
Fogem à temática pretendida	82
<b>TOTAL INICIAL</b>	<b>136</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos com títulos que induziam ao foco da pesquisa ou que não se enquadraram nos critérios de exclusão foram elencados para melhor exploração, no intuito de verificar se cada um deles condizia à temática pretendida. Foram, selecionados para leitura e conhecimento dos aspectos das pesquisas, 21 artigos em língua inglesa:

TABELA 2 – Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua inglesa depois de leitura dos títulos.

Ano	Título do artigo
(2010)	<i>Staff members' understandings about communication with individuals who have multiple learning disabilities: A case of Finnish OIVA communication training.</i>
(2010)	<i>Evaluating the Effectiveness of Different Environments on the Learning of Switching Skills in Children with Severe and Profound Multiple Disabilities.</i>
(2010)	<i>Using Aspects of the TEACCH Structured Teaching Approach with Students with Multiple Disabilities and Visual Impairment: Reflections on Practice.</i>
(2010)	<i>"So Much Potential in Reading!" Developing Meaningful Literacy Routines for Students with Multiple Disabilities.</i>
(2010)	<i>The Time and Effort in Taking Care for Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Study on Care Load and Support.</i>
(2010)	<i>Where are teachers' voices? A research agenda to enhance the communicative interactions of students with multiple and severe disabilities at school.</i>
(2009)	<i>The Content of Support of Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Number and Content of Goals in the Educational Programmes.</i>
(2008)	<i>Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice.</i>
(2008)	<i>Basic life support and children with profound and multiple learning disabilities.</i>
(2008)	<i>Transfer of Information Between Parents and Teachers of Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities at Special Educational Centres.</i>
(2008)	<i>The evaluation of a ten-week programme in Cyprus to integrate children with multiple disabilities and visual impairments into a mainstream primary school.</i>
(2008)	<i>Teaching Elementary Students with Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories.</i>
(2007)	<i>Effective inclusion activities for high school students with multiple disabilities.</i>
(2006)	<i>From the Inside Looking Out--An Intensive Interaction Group for People with Profound and Multiple Learning Disabilities.</i>

(2006) *Eaching 'yes' and 'no' responses to children with multiple disabilities through a program including microswitches linked to a vocal output device.*

---

TOTAL DE ARTIGOS

21

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre estes, destacamos aqueles que melhor contribuem com o debate sobre estudantes com deficiência múltipla no ensino regular.

Fenlon, McNabb e Pidlypchak (2010), no artigo *“So Much Potencial in Reading”! Developing Meaningful Literacy Routines for Students with Multiples Disabilities*, que, ao analisarem uma abordagem sobre o desenvolvimento de rotinas de alfabetização significativas para alunos com deficiências múltiplas, expõem a relevância da alfabetização para este público e indicam que alguns alunos não se tornarão leitores proficientes ou avançados, mas é importante que educadores proporcionem alfabetização para todos.

As autoras reforçam perguntas como: qual poderia ser a instrução de alfabetização para um aluno com deficiência significativa? Que tipos de textos, materiais e abordagens funcionam bem para alunos com estes tipos de desafios? Como podem ser as atividades de alfabetização e as rotinas que os alunos podem participar dentro da sala de aula do ensino regular? E indicam que estas são questões que merecem mais pesquisas e investigação na área de alfabetização para alunos com deficiências múltiplas. Mesmo sendo área pouco explorada por pesquisas de fundo, concluem que para os professores que estão dispostos a desenvolver rotinas significativas de alfabetização para seus alunos as recompensas são imensas.

O estudo descreveu rotinas de alfabetização desenvolvidas e implementadas para três alunos do ensino fundamental com deficiências múltiplas. Utilizaram-se quadros para planejamento de leituras com lista de conceitos, leitura familiar, palavras e fonemas, leituras feita pelo aluno, perguntas (discussão – compreensão) escritas pelo professor e concomitante resposta do leitor (conexão). Também dispôs sobre o aumento da acessibilidade dos livros tradicionais como forma mais provável de estimular o “gostar de ler”, além de indicar sites que fornecessem tais livros em língua inglesa com tecnologia que oferecesse uma escolha de três vozes de discurso com várias interfaces e telas sensíveis ao toque. Segundo as autoras isto é um método motivador para um início envolvente aos leitores/escritores mais relutantes. Crianças com controle limitado de coordenação motora fina foram beneficiadas com recursos

que incluíam atividades que permitiam virar as páginas dos livros, apontar ou usar o olhar para selecionar ou indicar o que desejam. No artigo, as autoras também expuseram sobre a estruturação de leituras compartilhadas, escrita com recursos adaptados e tecnologia assistiva.

Brug et al. (2012) em *“Multi-Sensory Storytelling for Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and Application in Practice”*, dizem que, embora a maioria dos livros que contenham histórias multissensoriais individualizadas (MSST) para estudantes com profundas deficiências intelectuais e múltiplas tenham sido construídos adequadamente, orientações mal seguidas são comuns durante a leitura. Em pesquisa, investigaram quarenta e nove pessoas com profundas deficiências intelectuais e múltiplas e em apenas 1,3% das sessões realizadas a leitura foi realizada como pretendido. Quanto ao conteúdo, 67,4 das histórias abordavam questões cotidianas. Os estímulos táteis foram os mais utilizados. A idade do estudante era relacionada aos estímulos, mas não ao conteúdo apresentado, o que conclui que a forma como o livro é abordado pelos docentes pode influenciar negativamente a eficácia.

Bortoli et al. (2010) com artigo: *Where are teachers' voices? A research agenda to enhance the communicative interactions of students with multiple and severe disabilities at school*, contribuem com a criação de uma agenda de pesquisa para intervir de forma positiva sobre as interações comunicativas entre professores e alunos com múltiplas e graves deficiências na escola. Os autores observaram baixas frequências de comunicação, portanto revisaram estudos incluindo pesquisas com comunicação aumentativa e alternativa (CAA) em salas de aula comuns do ensino regular. Os professores indicaram uma gama de razões que influenciam sua eficácia em educar tais alunos, fatores que incluem percepções e crenças dos professores. Concluem que existem muitos fatores potenciais que podem afetar a capacidade dos professores de se comunicar com seus alunos. E mais pesquisas são necessárias para explorar a demanda por comunicação qualitativa e eficaz.

Em Papageorgiou, Andreou e Soulis (2008), no artigo *“The evaluation of a ten-week programme in Cyprus to integrate children with multiple disabilities and visual impairments into a mainstream primary school”*, foi possível encontrar a avaliação de um programa de dez semanas para integrar crianças com deficiências múltiplas em uma escola primária. De acordo com o artigo, “uma necessidade básica da criança é pertencer a um grupo” (apud MASLOW, 1970). Mas há poucas oportunidades para as



crianças com deficiências múltiplas para aprender ao lado de crianças da escola regular na área pesquisada. Portanto, um programa piloto de dez semanas foi desenvolvido e implantado em uma escola para examinar se as interações entre alunos com deficiências múltiplas e crianças com idade escolar normal poderia ser alcançada por meio da coeducação dos grupos. O estudo contou com três crianças do ensino primário de uma escola especial (com diagnóstico de deficiências múltiplas e deficiências visuais) e 15 crianças sem deficiência que frequentavam uma escola primária vizinha. Os resultados apontaram no sentido de que, mesmo em um curto período de tempo, a coeducação pode ser alcançada e ser benéfica para ambos os grupos, e a participação na aprendizagem e no brincar comum são possíveis.

A pesquisa de revisão sistemática da literatura sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiências múltiplas em língua espanhola foi realizada inicialmente com os mesmos critérios da pesquisa em língua inglesa. Contudo, a busca resultou em somente um artigo. Modificamos então a estratégia de busca na tentativa de ampliar o resultado. Assim, as palavras foram inseridas no campo de busca avançada, porém foi selecionado o mecanismo para que aparecessem artigos com tais palavras no resumo, assunto, palavras-chaves e não somente no título como foi feito na pesquisa em língua inglesa.

O período se manteve o mesmo, ou seja, 10 anos – de 25 de outubro de 2006 a 25 de outubro de 2016, visando somente artigos. Foram localizados então 1.010 artigos em língua espanhola com os seguintes descritores e palavras-chave:

QUADRO 3 – Consulta base de dados periódicos da CAPES – palavras chave em língua espanhola.

<p><i>(discapacidades múltiples) OR (discapacidad múltiple) OR (deficiencias asociadas)</i>  <i>AND</i>  <i>escuela OR aprender OR aprendizaje OR enseñar OR estudiante OR desarrollo</i>  <i>OR enseñanza OR educativo</i></p>
---

Fonte: Elaborado pela autora.

O número foi reduzido após filtrarmos a busca por periódicos revisados por pares. Então chegamos a 769 artigos para leitura dos títulos e posterior observação dos textos. A partir deste ponto seguimos os mesmos critérios de inclusão e exclusão durante o refinamento anterior em língua inglesa. Dessa forma, após o processo de refinamento inicial dos artigos na plataforma de Periódicos CAPES com palavras

chave em língua espanhola, obtivemos os seguintes artigos, que aqui estão elencados conforme o ano de publicação.

TABELA 3 – Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua espanhola depois de leitura dos títulos.

Ano - Título do artigo
(2016) <i>La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.</i>
(2016) <i>Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico.</i>
(2015) <i>Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia.</i>
(2015) <i>Periódicos y discapacidad: conformación de una imagen.</i>
(2014) <i>Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior.</i>
(2013) <i>Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad.</i>
(2013) <i>Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011).</i>
(2013) <i>Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples.</i>
(2012) <i>Mediación con personas con discapacidad: igualdad de oportunidades y accesibilidad de la justicia.</i>
(2012) <i>La educación inclusiva es nuestra tarea.</i>
(2012) <i>Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades.</i>
(2011) <i>Formación inicial docente y necesidades educativas especiales.</i>
(2010) <i>De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas...</i>
(2010) <i>El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico.</i>
(2010) <i>Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias.</i>
(2010) <i>Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso em la comprensión y abordaje de la discapacidad.</i>
(2010) <i>Estadísticas y otros registros sobre discapacidad en España.</i>
(2009) <i>Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad.</i>
(2009) <i>La atención a la diversidad en los centros escolares. Normalización e inclusión del alumnado com necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE).</i>
(2009) <i>Hacia una Educación Inclusiva para todos</i>
(2009) <i>Discapacidad, exclusión social y tecnologías de la información</i>
(2007) <i>Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano.</i>
(2007) <i>Redes de apoyo a las familias griegas con hijos discapacitados en edad escolar.</i>
(2007) <i>El sentido y la apuesta por la educación inclusiva.</i>

TOTAL DE ARTIGOS

24

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizamos a leitura dos resumos dos 24 artigos selecionados, dentre os 1.010 iniciais, separando os que mais se adequavam aos critérios estabelecidos para leitura dos textos na íntegra.

Após o estudo dos resumos, destacamos a contribuição de três artigos que foram lidos na íntegra, elencados pela aproximação aos objetivos desta revisão sistemática da literatura.

Quezada e Mondaca (2013) pesquisaram a qualidade de vida de professoras, profissionais e assistentes que atuam no trabalho educativo de alunos com deficiências múltiplas. Indicaram que estes alunos necessitavam de profissionais especializados permanentemente, assim como professores e assistentes que colaborassem com suas aprendizagens, já que demandam assessoria seguindo as diversas necessidades e múltiplos desafios.

Quinze profissionais foram entrevistados no Chile e responderam a um questionário semiestruturado sobre a qualidade de vida profissional com ênfase em sete dimensões: desconforto no trabalho, suporte emocional dos diretores, carga de trabalho percebida, recursos ligados ao local de trabalho, suporte social recebido, motivação intrínseca e capacidade de realizar o trabalho. Os resultados apontaram para uma porcentagem de 86,7%, ou seja, a maioria do grupo de entrevistados, indicando que no geral poderiam afirmar que possuíam uma boa percepção sobre suas qualidades de vida e profissional no trabalho que envolve alunos com deficiências múltiplas. No entanto, seis respondentes (40%) conceberam-se com excesso de trabalho, e três (20%) disseram possuir pouco suporte emocional por parte de seus parceiros de trabalho.

Quezada e Mondaca afirmam, ainda, a importância de mencionar que quando questionados sobre sentirem realização profissional, as respostas dos entrevistados foram que sim, todos se sentem realizados em seus âmbitos pessoal e profissional pelo trabalho com alunos com deficiências múltiplas. Além disso, sentem que existem recursos materiais e humanos para realizarem seu trabalho de forma adequada. De tal modo, os autores concluíram que um bom ambiente de trabalho e liderança participativa por parte de gestores pode facilitar o desenvolvimento de uma intervenção efetiva que permita melhorar a qualidade do trabalho envolvendo alunos com deficiências múltiplas.

Os demais textos pesquisados em língua espanhola, a seguir, oriundos da pesquisa de revisão sistemática da literatura acerca do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências múltiplas, são artigos com temas mais gerais, que não remetem diretamente a alunos com deficiências múltiplas. No entanto, parecem bem representativos e contributivos para o contexto inclusivo educacional geral de pessoas com necessidades educativas especiais. Por esta razão decidimos mencioná-los.

Pérez et al. (2016) relatam o desenvolvimento e a avaliação de uma ferramenta para analisar os conhecimentos e as atitudes dos professores para a inclusão de alunos com NEE. Para isto foi realizado um questionário sobre as atitudes dos professores. Foram projetadas atenção para três aspectos: conhecimento e atitude em relação à deficiência, organização para auxílio aos alunos público-alvo, e habilidades profissionais para responder adequadamente aos alunos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, o trabalho apresentado surgiu como resultado da revisão e adaptação de um questionário de identificação de conhecimentos e habilidades dos professores em relação aos alunos com NEE. Foi realizado em 25 centros de Ensino fundamental na Ilha de Tenerife (Espanha), com uma amostra de 430 professores voluntários, que deram suas opiniões sobre trabalhar com alunos com deficiência. A seleção foi realizada por procedimento de amostragem aleatória não intencional. Dos 430 professores da amostra, 56,3% eram de escolas públicas e 43,7% de subsidiados escolas privadas; 40,6% eram homens e 59,4% mulheres.

No que se refere à disposição dos professores e da resposta a necessidades educacionais dos estudantes, descobriu-se que 87% demonstraram vontade em realizar inclusão, contra 13% que não o fazem ou não gostariam de fazer. Verificou-se também que os professores com experiência ministraram aulas prioritariamente a alunos com deficiência intelectual (65%). A validação empírica do questionário foi realizada por meio da plataforma *LimeSurvey*, com administração posterior pelo software SPSS para análise dos dados.

Almenara, Batanero e Perez (2016) investigaram o conhecimento das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) aplicadas a pessoas com deficiências, apresentando o processo de construção e validação de um instrumento de diagnóstico elaborado com o objetivo de conhecer o nível de formação e conhecimento dos alunos que cursam magistério na Espanha. Isto porque, para os autores, uma boa capacitação dos estudantes requer a realização de um estudo para conhecer a realidade da qual se

faz parte, e a análise da informação obtida com a pesquisa permitiu verificar não só o nível de formação e conhecimento tecnológico dos alunos em relação a deficiências, mas também se existem provas para argumentar a existência de fatores que favorecem atividades de ensino-aprendizagem com TICs como potenciadores do desenvolvimento de práticas inclusivas.

A saber, as TICs são recursos que podem ampliar as capacidades de alunos com necessidades educativas especiais. Valente (1991, p. 48) descreve da seguinte maneira:

O computador significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais.

Dessa forma, a pesquisa realizada por Almenara, Batanero e Perez (2016) torna-se relevante para o contexto inclusivo educacional. Foi realizada a revisão da literatura, depois a construção de uma primeira versão, que passou por uma avaliação por procedimento de julgamento de especialistas, e obtenção de índice de confiabilidade. Foram elencadas questões de conhecimentos gerais sobre Softwares e Tecnologias da Informação e da Comunicação: se os respondentes sabiam utilizá-las, se acreditam na sua importância e possibilidades sobre estudantes com necessidades especiais, se conhecem recursos de acessibilidade, entre outras questões. No questionário final revisado constaram 79 perguntas, ao todo. Os resultados apontaram para a prevalência de conhecimento induzindo a percepção de uma boa capacitação dos estudantes sobre as TICs e seus benefícios aos alunos com necessidades educativas especiais.

Também realizamos a consulta, para revisão sistemática da literatura, com palavras em língua portuguesa. O próximo quadro demonstra os descritores utilizados nessa etapa da pesquisa.

QUADRO 4 – Consulta base de dados periódicos da CAPES – palavras chave em língua portuguesa.

(deficiência múltipla) OR (deficiências múltiplas) OR multideficiência OR  
(deficiências associadas)  
AND  
Escola OR escolar OR ensino OR aprendizagem OR alunos OR  
desenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora.

A quantidade numérica de artigos foi reduzida após selecionarmos apenas periódicos revisados por pares. Então chegamos a 540 artigos para leitura dos títulos e posterior análise dos textos. Em seguida continuamos com os mesmos critérios de inclusão e exclusão dos refinamentos anteriores.

Assim, após o processo de refinamento inicial dos artigos na plataforma de Periódicos, com palavras chave em língua portuguesa, obtivemos os seguintes artigos, que aqui estão elencados conforme o ano de publicação.

TABELA 4 – Resultados do processo de refinamento inicial dos artigos Periódicos CAPES palavras chave em língua portuguesa depois de leitura dos títulos.

Ano - Título do artigo	
(2016) Interação de crianças com multideficiência.	
(2016) A inclusão escolar de alunos com multideficiência.	
(2015) Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem.	
(2013) Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar - barreiras para uma inclusão efetiva.	
(2012) A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios.	
(2012) Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho—RO	
(2010) A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.	
(2008) Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento.	
(2006) Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores.	
<b>TOTAL DE ARTIGOS</b>	<b>09</b>

Procedemos com a leitura dos resumos dos nove artigos selecionados a partir dos critérios de filtragem inicial pelo título. Destes, ficamos com os que mais pareceram representar contribuições ao foco da revisão, ou seja, artigos que possuíam, em sua temática, a questão de alunos com deficiências múltiplas em contexto educacional. Foram lidos na íntegra; ficaram, ao final, dois artigos, sintetizados a seguir.

Silveira e Neves (2006) fizeram uso de entrevistas semiestruturadas com 10 famílias e 10 professoras de crianças com deficiências múltiplas. Além das entrevistas, utilizou-se de observação em ambiente escolar – isto no ano de 2003. Tratou-se de uma pesquisa no âmbito da Educação Especial pelo Programa de Atendimento a Deficientes Múltiplos da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Utilizaram as seguintes categorias de concepção dos professores: critérios para inclusão; impactos da deficiência nas atividades; atendimento individualizado para deficiente múltiplo; por último, relação família-escola e demandas familiares. Já as categorias sobre a inclusão escolar e social do aluno deficiente múltiplo nas entrevistas com os pais foram: impactos do diagnóstico na vida familiar; aprendizagem e inclusão; impacto da deficiência na educação e socialização; e, direitos e desrespeito à pessoa com necessidades educativas especiais. Ao final, as pesquisadoras colocaram que:

Os resultados indicaram que os pais percebem a deficiência do filho como algo que acarreta grandes sofrimentos que traz comprometimentos sociais, principalmente relacionados ao trabalho. Os pais e professores acreditam não ser possível a inclusão escolar dessas crianças, por conceberem o desenvolvimento delas como inexistente e por considerarem a escola de ensino regular despreparada para recebê-las. (SILVEIRA; NEVES, 2006, p. 79).

Dez anos após a publicação do artigo de Silveira e Neves, Santo e Santos (2016) pesquisaram, em Portugal, a inclusão escolar do público-alvo em deficiência múltipla nos primeiros e segundos ciclos do ensino básico. Constataram a dificuldade encontrada pela comunidade escolar em passar da fase de interação para a fase de inclusão.

Investigaram, para tanto, sete dissertações de mestrado produzidas no período entre 2010 e 2014, no Distrito de Beja. Da análise dos dados surgiram três grandes categorias: *Organização Escolar*, *Estratégias para a inclusão* e *Relações Interpessoais*. Chama a atenção o item “estratégias para a inclusão dos alunos com deficiências múltiplas”. Neste ponto, as autoras apontaram que as escolas estudadas impulsionavam o respeito e a aceitação. Todavia, a política inclusiva não correspondia à maioria dos casos com representatividade de cooperação em sala de aula. As autoras concluíram que, para a inclusão escolar ocorrer de fato, faz-se necessária discussão sobre diferenças e semelhanças em aspectos diversos em espaços e tempos escolares destinados a tais reflexões, que tenderiam a culminar no questionamento de

estereótipos e preconceitos. Dessa forma, haveria uma abertura para o diálogo que poderia gerar diminuição da discriminação, passando para laços de amizade e convivência benéfica.

### **2.2.1 Conclusões**

Esta revisão sistemática de literatura especializada e direcionada se deu no intuito de conhecer pesquisas que pudessem estar associadas ao tema central deste estudo. Foi possível notar que, durante o processo inicial de pesquisa, encontraram-se poucos artigos em língua portuguesa, o que levou à necessidade de ampliação para trabalhos em língua espanhola e inglesa.

O levantamento foi muito importante para a pesquisa de dissertação aqui apresentada, sobretudo na busca por embasamento concentrado em publicações de artigos relevantes. Porém, como foram encontradas poucas produções em português e espanhol e, logo de início, uma gama de pesquisas em língua inglesa, aparentemente mais direcionadas ao objeto de pesquisa, iniciamos com o refinamento em língua inglesa, para somente depois ampliar as buscas.

Mesmo com o cuidado em buscar apenas no Portal de Periódicos CAPES, propositalmente, e não em outros portais como PUBMED e LiLax, justamente para minimizar os efeitos de se obter pesquisas mais ligadas a área médica, foi, ainda assim, este tipo que predominou. No momento da filtragem em artigos somente pela leitura do título, retirando-se os que tão logo não demonstrassem ligação com os critérios de inclusão, uma parte considerável de artigos encontrados era sobre pesquisas ligando a deficiência múltipla à área da saúde, nas três línguas. Todavia, periódicos exclusivamente em língua inglesa estão à frente com o propósito pesquisado na revisão sistemática, não só na quantidade de estudos publicados, mas se mostram estar mais ligados à prática escolar e expressam maior aproximação com o desenvolvimento de estratégias no processo de ensino-aprendizagem do que os estudos publicados em língua portuguesa e espanhola. Isto indica que, ainda que não conclusivamente, o tema não é muito presente nos estudos publicados em periódicos nacionais



### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Marconi e Lakatos (2016, p. 11), a escolha do tema de pesquisa refere-se ao assunto que se pretende estudar. As autoras entendem que “o trabalho de definir adequadamente um tema pode, inclusive, perdurar por toda a pesquisa, nesse caso, deverá ser frequentemente revisto”. Além disso, escolher um tema implica em:

Selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as possibilidades, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; b) encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 11).

Na etapa inicial do trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre inclusão em geral. Este primeiro passo da pesquisa foi importante para ter uma visão sobre o campo de pesquisa. Com isso, percebeu-se que existe uma variedade de interessados em estudar o contexto educativo de pessoas com deficiência – como fonoaudiólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais e psicólogos –, não sendo uma área restrita aos educadores. Verificou-se, também, que há forte presença da área médica e da saúde no geral. Ainda assim, existem muitas pesquisas direcionadas às práticas pedagógicas inclusivas. Tais estudos se tornam mais predominantes a partir da década de 1990, provavelmente em decorrência da Declaração de Salamanca (1994).

Houve também amparo nas legislações pertinentes à educação de alunos com NEE e documentos oficiais do Ministério da Educação. Percebeu-se que a inclusão é, além e por consequência, ainda que indireta, um processo que vem se traduzindo nos documentos oficiais como princípio de igualdade em direitos, que eram deficitários há décadas, para pessoas com deficiência no Brasil. Ocorreu expansão desses direitos educacionais de igualdade, incorporando-se aos poucos nas legislações e na sociedade. Com tudo isso, pode-se apontar documentos que marcaram mudanças expressivas, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994). E, mais recentemente, a formulação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), reafirmando o direito à educação igualitária e concedendo, entre outras coisas, novas garantias, tais como a obrigatoriedade de escolas particulares em não criarem obstáculos para a efetivação de serviços educacionais a alunos com NEE.

Além do mais, foi igualmente possível notar que, nas pesquisas brasileiras, alguns temas como acessibilidade, tecnologia assistiva, AEE, passaram a fazer parte das discussões sobre inclusão escolar. Mesmo com essas leituras, ainda merecia nossa atenção compreender quais seriam, para o professor em sala de aula, e para a escola, as dificuldades relacionadas à inclusão.

Dessa forma, houve um refinamento nas indagações iniciais, que eram muitas e remetiam ao AEE, a especificidades dos alunos, a softwares educacionais adaptados, dentre outras inquietações. Este refinamento se deu, também, ao perceber que muitas das questões iniciais já estavam sendo investigadas por pesquisadores e algumas soluções já haviam sido pensadas. Assim, a atenção foi voltada para o campo de minha prática, identificando quais eram os meus grandes desafios enquanto professora. Ainda que parecesse ser área de mais difícil pesquisa, dentre tantas as questões relativas à inclusão, é um cenário onde a literatura está caminhando e os professores de escolas regulares, de forma geral, começam a perceber como um desafio. Houve a recordação de uma colega, em uma das escolas na qual trabalhei, de um fato singular, mas que pode ser generalizado. Ainda que diante da precariedade gerada pela falta de subsídios, seja por recursos humanos e materiais, sobretudo pela falta de diálogo e formação – que poderiam ocorrer em horários coletivos promovidos pela equipe pedagógica e diretiva e que não ocorriam, além de não se obter amparo coletivo –, a docente, minha colega naquela escola, realizou o que talvez possamos chamar de “inclusão oculta” com um estudante com deficiência múltipla, que estava ali dentro do espaço da sala de aula, tão somente ocupando espaço físico sem nenhuma atenção direcionada.

Então surgiu a questão sobre a deficiência múltipla na perspectiva deste estudo. Pensar em estratégias voltadas à inclusão educacional de alunos com dificuldades severas ou múltiplas remete intrinsecamente a conceber a diversidade e a diferença. Isto é importante, pois, por um lado, a deficiência múltipla é, por definição e em suas diversas formas, a associação de duas ou mais deficiências; por outro, o trato para com esse tipo complexo de deficiência, além de não ser simples, ainda não é colocado no centro das discussões sobre inclusão.

Neste ponto, com a temática definida, houve então uma revisão sistemática da literatura sobre deficiência múltipla e educação no portal de periódicos da Capes, na busca por produções na área, publicadas no período entre outubro de 2006 e outubro

2016. Os resultados apontaram para a necessidade de maior concepção de pesquisas científicas envolvendo deficiência múltipla e práticas educacionais.

Na revisão da literatura específica exploramos a produção acadêmica sobre deficiência múltipla em estudos que se relacionam ao contexto de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência múltipla de forma institucional. Em linhas gerais, a intenção foi conhecer pesquisas que pudessem estar associadas ao tema deste estudo.

Convém salientar que o instrumento de pesquisa de revisão sistemática da literatura surgiu devido à grande quantidade de artigos produzidos sobre determinado assunto específico, sobretudo na área médica, gerando a necessidade de sintetizá-los. Galvão e Pereira (2014, p. 183) explicam que “a atividade de compilar dados científicos sobre um tema é praticada na área da saúde há muito tempo”. No entanto, “as revisões que podemos considerar como sistemáticas começaram a aparecer na década de 1950”.

Assim, diante dos inúmeros artigos que passaram a existir, foi necessário sistematizar o processo de revisão para encontrar informações diretamente ligadas aos resultados dentro de uma variedade ampla de artigos produzidos sobre o mesmo assunto. Ao que tudo indica, foi neste momento em que houve a necessidade de sintetizar as produções científicas com o propósito de facilitar o encontro de informações, objetivando direcionar pesquisas futuras a partir da análise das anteriores.

Galvão e Pereira (2014, p. 183) também explicam que este tipo de revisão é considerado um estudo secundário, partindo de estudos primários, com resultados em primeira mão, para fonte de dados. Carecem de elaboração: formulação de uma pergunta, em seguida busca na literatura, seleção de artigos, extração dos dados, avaliação da qualidade metodológica, síntese dos dados (se for o caso, de meta-análise<sup>2</sup>), verificação da qualidade das evidências, bem como a redação dos resultados.

Mas outras áreas passaram a utilizar essa mesma estratégia de pesquisa, pois é um modo de reunir estudos sobre uma temática e verificá-los sobre diferentes enfoques. Permite observar, por exemplo, que tipo de metodologia é empregado na maioria dos estudos de um tema específico, ou mesmo verificar se uma temática é

---

<sup>2</sup> Roscoe e Jenkins afirmam que “meta-análise consiste em colocar diferentes estudos juntos em um mesmo banco de dados e utilizar metodologias analíticas e estatísticas para explicar a variância dos resultados utilizando fatores comuns aos estudos” (Roscoe & Jenkins, 2005 p.54).

carente de produções científicas. No mesmo sentido, Sampaio e Mancini (2007, p. 84) dizem o seguinte:

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

De modo geral, parece que as pesquisas em educação, no Brasil, ainda vêm se apropriando desse tipo de estudo, apesar de ser possível encontrar diversas revisões sistemáticas sobre temas ligados à educação brasileira nas principais bases de dados que levam aos periódicos nacionais.

O desenvolvimento do problema de pesquisa, em função dos diversos questionamentos oriundos de minha prática pedagógica e com apoio dos estudos iniciais sobre inclusão no geral, estudo bibliográfico e revisão sistemática da literatura, permitiu ampliar o olhar para o atual contexto educativo do público-alvo da inclusão. Esse processo fez optar pelo tema da deficiência múltipla, isto pela pouca exploração observada em consonância com a necessidade de exploração notada em minha prática profissional.

Mas, por que tratarmos de estratégias? Essa intenção surgiu a partir de reflexões sobre o sistema educacional brasileiro. Diante do cenário político e social no Brasil, muitas vezes o professor é o ator que dá e dará espaço para que a inclusão aconteça, despindo-se do caráter de mestre e aprendendo com os estudantes, e todas as suas diferenças.

Podemos dizer que o processo da inclusão não está consolidado. Apesar disso, podemos confiar na criatividade de muitos professores ao driblar os problemas com experiências positivas relacionadas às inclusões social e educacional.

O estudo, então, teve como objetivo geral investigar estratégias de inclusão de alunos com deficiência múltipla no contexto escolar. Quanto aos objetivos específicos, configuraram-se em:

- Identificar, na literatura científica, as estratégias de inclusão de crianças com múltipla deficiência no contexto escolar;
- Conhecer o cenário de políticas públicas de inclusão educacional;
- Mapear estratégias de inclusão utilizadas pelos professores no contexto do ensino regular;
- Analisar, no contexto escolar, estratégias de inclusão de crianças com deficiência múltipla;
- Elaborar um material de apoio para a inclusão, em ambiente escolar, de crianças com múltipla deficiência.

Resumidamente, a pesquisa caracteriza-se por um estudo qualitativo de caráter descritivo que, a partir do mencionado anteriormente, obteve outras três etapas: questionários, entrevistas e observação.

1) Questionário com perguntas abertas e fechadas. A intenção foi receber relatos de professores sobre suas experiências com alunos com deficiência múltipla no ensino regular, além de questionar acerca de possíveis estratégias pedagógicas. Então, apesar do questionário possuir questões fechadas, nosso foco recaiu sobre as questões abertas e o que esses professores têm a dizer sobre suas próprias práticas no sentido da inclusão. Nesta etapa, a pesquisa não se valeu de uma escola específica; antes, versou sobre professores de escolas regulares que trabalham com crianças com múltiplas deficiências exclusivamente em escola(s) comuns.

2) Entrevistas. A partir do questionário, localizamos professores que trouxeram informações que, a nosso ver, transpareceram interesse em agregar. De tal modo, foram realizadas entrevistas para obtermos mais detalhes sobre como os professores acolhem crianças com deficiências múltiplas, mapear as estratégias que utilizam no processo educacional e identificar possíveis dificuldades que enfrentam.

3) Acompanhamento analítico e observação de duas crianças com deficiências múltiplas em diferentes escolas regulares.

## 4. DADOS GERADOS E ANÁLISE

Nesse capítulo, temos sequencialmente os instrumentos de coleta de dados. Iniciamos com o questionário, a fim de localizar respostas que conduziram a entrevistas. Em seguida, realizamos observações em duas escolas de ensino regular, nas quais foi observado o contexto das salas de aulas envolvendo duas crianças com deficiência múltipla.

Com os instrumentos escolhidos, que seguem nos subitens a seguir, objetivamos reunir, com dados para contribuir com o problema de pesquisa, investigando, portanto, quais estratégias se revelam no discurso e na prática docente para a inclusão de alunos com deficiência múltipla no ensino regular.

### 4.1 Questionários

Na atualidade, as mídias sociais tendem a exercer um grande papel na vida dos indivíduos. Nesses ambientes as pessoas parecem se sentirem menos pressionadas e podem desenvolver respostas a perguntas e justificá-las de forma mais independente. Dentro da pesquisa acadêmica isso pode significar mais imparcialidade para se responder um questionário sobre atuação profissional em outro ambiente físico que não seu local de trabalho – sem o “olhar” de seus superiores.

Em função dessa provável desinibição, mas também da possibilidade de abrangência, optamos pela plataforma *Google Forms* para construção e distribuição do questionário, gerando um *link* a ser transmitido aos respondentes.

Enviamos o questionário, com as perguntas fechadas e abertas, a grupos exclusivamente de profissionais da educação, em rede social. Todavia, para atrairmos docentes com experiência no ensino a alunos com deficiência múltipla, apresentamos breve texto indicando a finalidade e importância da contribuição de professores com tal experiência (ter trabalhado em sala de aula regular com um ou mais alunos com deficiência múltipla). De tal maneira, clarificamos qual público buscávamos. Além disso, deixamos claro que nosso trabalho operaria sigilosamente com identidades, não as divulgando. Por ser intuito desta pesquisa a atuação com alunos com deficiência múltipla e em ensino regular público, não nos interessou a região, estado ou município do respondente.

Nessa etapa da pesquisa, fizemos questões sobre o perfil dos respondentes, tanto pessoais quanto profissional, além de interrogarmos sobre a formação continuada. Por conseguinte, as duas questões fechadas elaboradas foram relevantes para nosso objetivo em encontrar circunstâncias de base empírica que pudessem conduzir para a próxima etapa, das entrevistas. Isto porque, a partir das questões fechadas, objetivamos saber acerca da experiência docente, bem como os profissionais se posicionam quanto aos questionados sobre que estratégias praticadas.

Antes de iniciar o questionário, o respondente precisou ler as informações contidas no quadro abaixo:

Figura 4 – Parte inicial do questionário:

**Consentimento**

O questionário visa obter a visão e a experiência de profissionais da Educação com relação a Inclusão escolar. Suas informações serão utilizadas somente no âmbito acadêmico e científico. O sigilo da sua participação é assegurado. Não há risco de danos ou prejuízos com a sua participação na presente pesquisa.

Você deseja participar da pesquisa sobre Educação Inclusiva e concorda com seus termos? \*

Sim, desejo participar da pesquisa, concordando com os seus termos

Continuar para a próxima seção

Fonte: Elaborado pela autora via *Google* formulários.

Esta página teve por finalidade obter consentimento, além de ser obrigatória. Caso não fosse assinalada, as seções subsequentes não poderiam ser acessadas. Aqueles que consentiram seguir em diante no questionário foram direcionados a uma página de identificação, ainda que somente para fins de registro e localização.

Utilizamos, em determinadas questões fechadas, a estratégia de permissão para o respondente poder marcar mais de uma opção, considerando, por exemplo, que em uma pergunta sobre em qual modalidade de ensino o professor ou professora trabalha, ou mesmo em qual período, não seria incomum haver a ocorrência de mais de uma opção, já que há professores que lecionam em mais de um turno, em mais de uma escola, ou mesmo modalidades de ensino diferentes. No entanto, todas as perguntas, tanto as fechadas quanto as abertas, eram obrigatórias.

Quanto a utilização da plataforma *online*, para melhor abrangência e tranquilidade do(a) professor(a) em fornecer respostas sobre si e sua prática, é possível respaldar em Faleiros et al. (2016, p. 05):

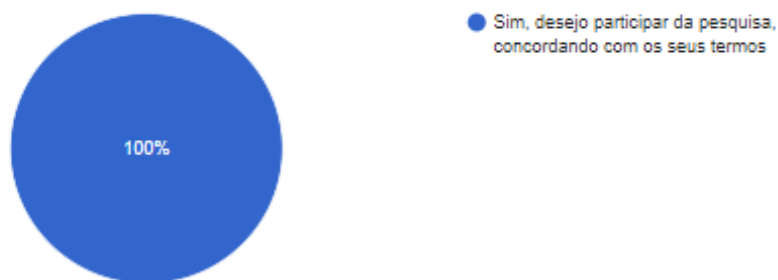
Entre as vantagens do uso do ambiente virtual para coleta de dados observadas pelos pesquisadores durante a realização deste estudo e sustentadas também por outros estudiosos estão: possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas com baixo custo; capacidade de imparcialidade e anonimato não expõem os participantes à influência da pessoa do pesquisador; possibilidade de comodidade aos participantes que respondem ao instrumento no momento que lhes é mais apropriado; facilidade do pesquisador em aplicar o instrumento a vários participantes; como os dados são inseridos eletronicamente e automaticamente transformados em banco de dados, os erros e os gastos com a digitação são eliminados; recursos visuais e áudios podem ser incluídos para facilitar o preenchimento do instrumento, e os pesquisadores podem controlar o número de questionários preenchidos em tempo real.

Ao final de todas as respostas, adotamos critério de exclusão respostas idênticas, independente dos motivos pelos quais ocorreram. Em seguida, realizamos a leitura de todas as respostas fechadas, que também passaram pelo crivo do mesmo critério supramencionado. Excluíram-se questões de respondentes que apenas disseram “não” nas questões fechadas. Consideramos que isto indicaria que eram professores sem experiência no ensino envolvendo deficiência múltipla no ensino comum. Portanto, fugiam ao perfil solicitado. Ao fim, obtivemos um total de 59 respostas válidas.

Gráfico 1 – Total de respostas válidas.

Você deseja participar da pesquisa sobre Educação Inclusiva e concorda com seus termos?

59 respostas



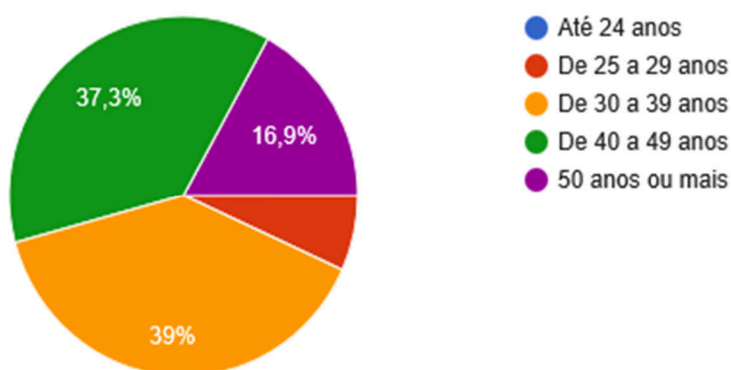
Fonte: *Google* formulários.



Na primeira parte dos questionários procuramos obter o perfil dos professores que atuam ou atuaram em sala de aula comum, com um ou mais alunos com deficiência múltipla. Na sequência temos os resultados das questões que remetem ao perfil dos participantes.

A pergunta “*quantos anos você tem?*”, inicia o questionário na parte de questões fechadas. No total, são quatro questões para identificação de perfil.

Gráfico 2 – Idade.

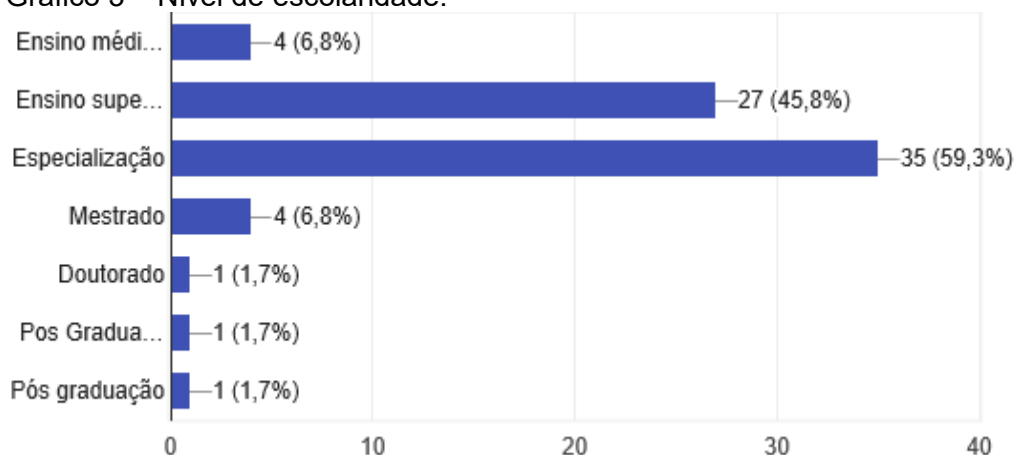


Fonte: *Google* formulários.

Pode-se notar que a maioria dos respondentes está na faixa etária entre trinta a trinta e nove anos, e quarenta a quarenta e nove anos de idade. Além disso, o número de professores com mais de cinquenta anos supera os mais jovens, de até vinte e quatro anos. Docentes com mais idade foram os que mais responderam todas as questões até chegar ao final do questionário, mesmo este ocorrendo por via *online*.

Em seguida questionamos: “*qual o seu nível de escolaridade?*” As opções foram: ensino médio magistério, ensino superior (graduação: bacharelado ou licenciatura), especialização, mestrado, doutorado. A diferença na porcentagem se constitui devido ao fato de existirem profissionais com mais de um nível de escolaridade. Nessa questão os participantes poderiam escolher mais de uma opção. Também poderiam escrever. Com isso, houve a ocorrência de dois registros indicativos de pós-graduação. Em um dos casos, a respondente quis especificar duas especializações: “psicopedagogia e educação inclusiva”. No outro, foi escrito apenas “pós-graduação”. Professores em nível de Especialização foi a maioria. Acentuando, portanto, uma possível idade mínima de estudos: cinco anos ou seis anos em nível superior.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade.



Fonte: Google formulários.

A questão subsequente indagou acerca da fase de estudante do docente que se propôs a responder. Perguntava se já havia estudado com alguém com deficiência e, em caso positivo, como enxergava essa experiência. A maioria nunca estudou com pessoas com deficiência, mas gostaria de ter estudado. A parcela que declarou já ter estudado disse ter sido uma boa experiência. Uma minoria, quatro pessoas (6,8%), não soube informar sobre essa questão, e três respondentes (5,1%) informaram terem estudado com pessoas com deficiência e disseram não ter sido uma boa experiência. O gráfico abaixo expõe, mais visivelmente, as respostas:

Gráfico 4 – Experiência enquanto aluno(a) ao estudar com pessoas com deficiência.

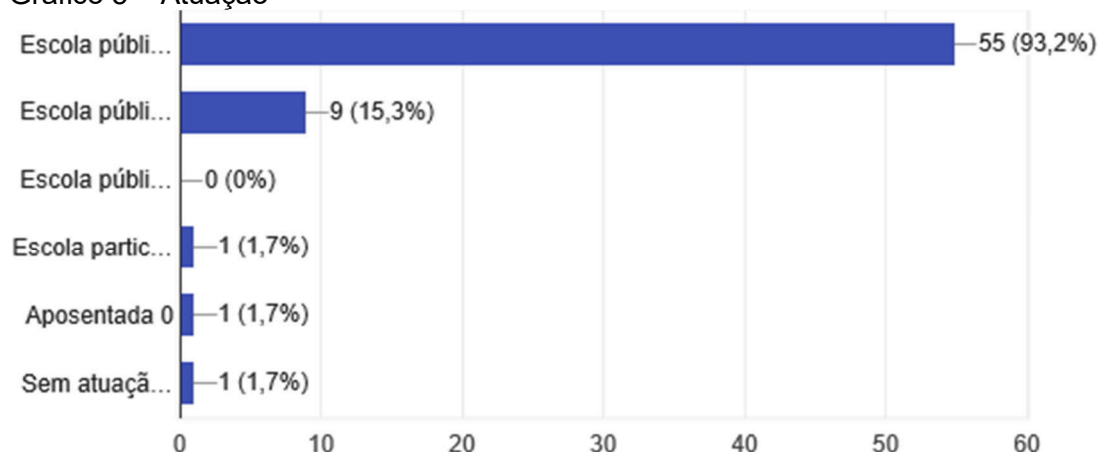


Fonte: Google formulários.

A quarta pergunta fechada, última no que diz respeito ao perfil, indagou a fim de saber qual local de atuação dos respondentes. Ali poderia haver mais de uma resposta selecionada. As opções foram: escola pública municipal, escola pública estadual, escola pública federal, e escola particular. Deixamos em aberto para o caso

se outras opções aparecessem pudessem ser escritas. Não obtivemos nenhum caso de professor atuando em escola especial. Na faixa aberta apenas foi escrito uma situação de aposentadoria e outra de docente sem atuação no momento.

Gráfico 5 – Atuação



Fonte: *Google* formulários.

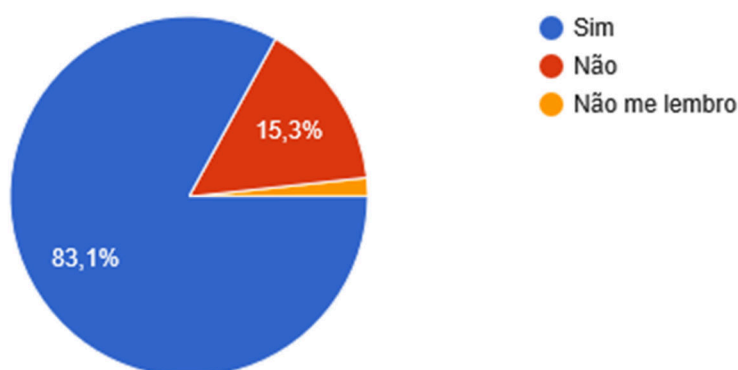
Passamos então às questões fechadas com foco no perfil profissional, somando cinco questões. Quanto a esse aspecto foi possível saber que:

- De cinquenta e nove participantes, quarenta vinculou sua atuação exclusivamente como professor ou professora, sem menção a vínculo com outro cargo em execução na área da educação ou mesmo em outras áreas.
- Trinta e cinco profissionais estavam, na ocasião do questionário, em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, vinte e seis nos anos finais do ensino fundamental e vinte e dois na educação infantil. Essa questão permitiu mais de uma resposta, pois levou em consideração a possível acumulação de cargos.
- 41 pessoas (69,5%) disseram atuar em uma única escola. 16 (27,1%) em duas escolas. Apenas 2 docentes (3,4%) se trabalhavam em mais escolas.
- 53 respondentes (89,8%) eram servidores públicos. O restante disse estar em regime de CLT ou em contrato temporário.

- 31 pessoas (52,5%) tinham mais de 15 anos de experiência na área da educação. 17 pessoas (28,8%) lecionavam por um período de 10 a 15 anos. 11 informaram menos tempo na carreira (18,6%).

As próximas três questões, que finalizam a parte de perguntas fechadas, remetem à formação continuada do(a) professor(a) e com que tipo de deficiência(s) já atuou em sala de aula. Ao perguntarmos: “*você já fez cursos relacionados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?*”, obtivemos as respostas a seguir:

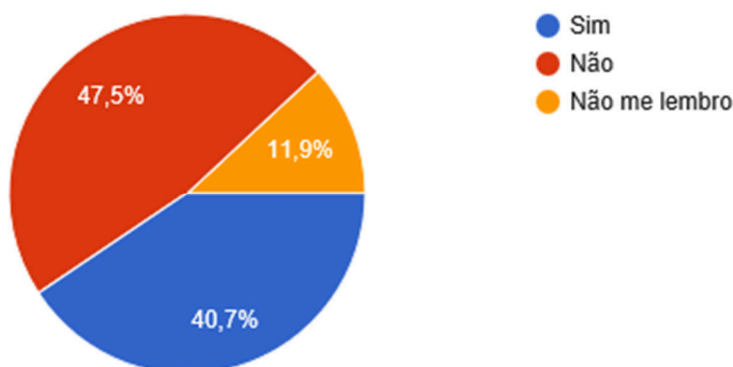
Gráfico 6 – Cursos na área da inclusão escolar.



Fonte: *Google* formulários.

Assim, 49 pessoas (83,1%) fizeram algum tipo de formação continuada na área da inclusão no geral, 9 (15,3%) pessoas não, e 1 pessoa (1,7%) informou não se recordar. Na sequência procuramos saber acerca da formação continuada direcionada especificamente para deficiência múltipla. Aqui tivemos os resultados abaixo:

Gráfico 7 – Cursos sobre deficiência múltipla.



Fonte: *Google* formulários.

Dessa forma, no que se refere especificamente a cursos sobre deficiência múltipla, os resultados apontaram para uma maioria de 28 respondentes sem

formação sobre deficiência múltipla. 24 afirmaram que tiveram algum tipo de formação continuada em cursos após a graduação. 7 pessoas não se recordavam.

A temática da inclusão como um todo apresentou número bem superior quanto ao assunto formação continuada do professor. No entanto, não devemos desconsiderar a quantidade significativa de docentes que afirmaram terem participado de formação sobre deficiência múltipla, o que pode ter ocorrido por diferentes fatores, como, por exemplo, por ocasião do(a) professor(a) ter buscado por conta própria, em cursos específicos, aprendizado na área, ou mesmo as equipes escolares abordarem o assunto em reuniões oriundas de horários coletivos (formação em serviço) devido a demanda de alunos com deficiência múltipla nas instituições, ou ainda ações de secretarias públicas. De qualquer forma, o resultado, ainda que não represente grande parcela, é substancial e pode ser entendido como saldo positivo já que demonstra interesse na reflexão sobre deficiência múltipla por professores, comunidades educacionais ou secretarias de ensino.

Já sobre as experiências que os professores apontaram no ensino com de alunos com deficiência múltipla, o quadro a seguir demonstra os resultados:

Quadro 5 – Deficiências múltiplas apontadas.

Deficiência intelectual concomitante a deficiência física (79,7%);
Deficiência intelectual concomitante a deficiência visual (52,5%);
Deficiência física concomitante a deficiência visual (18,6%)
Deficiência intelectual concomitante a deficiência auditiva (16,9%);
Deficiência visual concomitante a deficiência auditiva (11,9%)
Outras ocorrências representaram baixas porcentagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste caso, houve a seguinte orientação aos respondentes: deficiência visual (pode ser baixa visão), surdez (pode ser surdez parcial), deficiência física (pode ser mobilidade reduzida). Essa questão, apesar de ser fechada, permitiu ao professor ou professora escrever abertamente outros casos em uma caixa de texto, o que ocorreu em número muito baixo. A maioria dos docentes indicou a ocorrência de duas e não mais deficiências associadas. As respostas parecem apontar para a predominância de deficiência intelectual em alunos com deficiência múltipla.

Ao final das questões fechadas os professores responderam a questões abertas. A primeira pergunta pediu para que escrevessem sobre a experiência com aluno(s) com deficiência múltipla. Entre as descrições, a palavra “difícil” apareceu 11

vezes no discurso dos professores, sendo a palavra mais citada. Por esta razão buscamos os motivos para tal ocorrência com a leitura das respostas e separação dos indicadores de dificuldades:

Quadro 6 – Dificuldades apontadas na experiência docente.

<b>Aspectos</b>	<b>Ocorrências</b>
Ausência familiar	4
Quantidade de alunos por sala	4
Acompanhamento especializado	3
Falta de recursos	3
Apoios para locomoção e cuidados	2
Ambiente escolar	2
Falta de informações	2
Necessidades do(a) aluno(a)	1
Falta de estagiário(a)	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Porém, há respostas que indicam, de forma geral, na avaliação dos professores, uma boa experiência no processo de ensino-aprendizagem. Tais respostas acrescentam informações as quais podemos inferir sobre a importância de adaptações, mobilização por informações, bem como o “conhecer o aluno”:

Docente P12: “Foi um trabalho difícil. Todas as demais colegas achavam que ter aquela aluna na sala era um fardo. Mas, para mim, apesar dos gigantescos percalços, foi gratificante, pois percebi um avanço significativo nas suas capacidades de interação social e linguagem”.

Docente P06: “Foi uma experiência de extremo aprendizado, já que a família não informou à escola e, quando procurada, não sabia dar informações. A partir daí fui conhecendo o aluno, procurando estratégias para efetuar o processo de aprendizagem de forma positiva”.

Docente P24: “Houve necessidade de pesquisas, adaptação de materiais, união dos professores e equipes para entender e atuar junto ao aluno e à família. Também encaminhamos para atendimentos especializados e acompanhamos os mesmos”.

Docente P26: “Inicialmente assustadora, pois fiquei sabendo do aluno somente quando entrei na sala. Após este momento fui atrás de informação com colegas e com livros e sites para pensar no planejamento inclusivo. Recebi orientação de professores e coordenadores, o que me permitiu criar estratégias de aprendizagem, socialização e orientação para a turma”.

Docente P30: “Primeiro foi preciso conhecer bem o aluno e depois foi desenvolvido um trabalho específico para seu desenvolvimento”.

Docente P33: “Desde a época da faculdade já trabalhava com crianças deficientes, apesar da precariedade da educação sempre me esforcei para oferecer o melhor às crianças, pesquisando, adaptando atividades e etc.”.

Docente P34: “Aprendi mais com ele do que ensinei. A maior parte do tempo o aluno realizou uma integração com o grupo”.

Docente P41: “Inserimos a aluna nas atividades propostas com currículo adaptado dentro de suas possibilidades”.

Docente P44: “Primeiramente, análise das capacidades e dificuldades do aluno para adequação de materiais e recursos para que o aluno pudesse ter acesso ao conhecimento”.

Docente P47: “A experiência é enriquecedora. Os 2 alunos são carinhosos, ativos e me ensinam todo dia a ser uma pessoa melhor”.

Docente P49: “Atualmente tenho um aluno PC e baixa visão. Minha experiência é boa. Cada dia é um novo desafio, mas muito gratificante”.

Docente P51: “Sim, com material adaptado, foi um desafio, mas muito prazeroso”.

Docente P54: “É muito gratificante verificar o progresso e evolução de cada um deles. O mínimo que fazem me gera uma grande expectativa e a vontade de desafiá-los a cada dia mais”.

Docente P55: “Já atuei e ainda atuo com alunos(as) com deficiência múltipla. Confesso que de início há uma insegurança no modo de tratamento, aproximação e mesmo em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Porém, no desenrolar das atividades, a convivência e as experiências diárias criam laços afetivos insubstituíveis”.

Docente P57: “Muito boa. Este ano estou tendo a experiência com um aluno com deficiência intelectual e visual. Temos o suporte de uma cuidadora e da professora de educação especial que nos orienta sobre as possibilidades de trabalho e as limitações desse aluno. Graças a isso é possível darmos suporte a esse aluno sem sacrificarmos a atenção que devemos oferecer aos demais alunos. Acredito que esse contato que tive com ele serviu para acabar com alguns preconceitos que tinha em relação a pessoas com esse tipo de deficiência. Hoje, encaro ele como qualquer outro aluno que tenha a mesma idade, mas com algumas necessidades de adaptação e intervenção das atividades para atender suas expectativas de aprendizagem e ter êxito em sua trajetória escolar”.

Docente P58: “É uma experiência sempre de busca, para que realmente a educação inclusiva aconteça. Porém, não posso deixar de salientar que é uma experiência muito rica”.

Na questão seguinte intentamos descobrir especificamente sobre estratégias mencionadas pelos professores e professoras durante o processo de ensino de alunos

com deficiência múltipla. As respostas foram variadas. Alguns professores expuseram três ou mais estratégias em sua resposta, enquanto outros uma ou duas. Por isso, destacamos respostas, que separamos em dois grupos, no primeiro constam citações referentes a adaptações de materiais e potencialidades:

Docente P01: “Adaptação de alguns materiais e atividades”.

Docente P03: “Adequando materiais e atividades conforme a capacidade e potencialidades do aluno”.

Docente P06: “Análise de suas potencialidades e dificuldades, atividades que não tinham objetivo conteudista, mas sim de possibilitar autonomia de aprendizagem e vivência ao aluno”.

Docente P07: “Confeccionamos materiais adaptados para cada necessidade específica”.

Docente P10: “Adequação de atividades, engrossador de lápis, pasta de comunicação”.

Docente P17: “Material ampliado, falar diretamente com o aluno, explicações diretas e objetivas”.

Docente P18: “Atividades e avaliações diferenciadas, utilização de tecnologia, como jogos e videos educativos”.

Docente P21: “Auxiliar em sala, professor rotativo, material adaptado (às vezes comprado por mim) ”.

Docente P32: “Sala adaptada, vários tipos de materiais e boa vontade”.

Docente P33: “Pesquisas e adaptação de materiais”.

Docente P34: “Alguns materiais adaptados como o lápis para o aluno poder realizar algumas atividades escritas”.

Docente P37: “Comandas diferenciadas, material concreto, atividades de coordenação motora entre outras”.

Docente P42: “Apoios com cuidadora e estagiária e adaptação das atividades”.

Docente P49: “Preparar o ambiente, conversar com todos na escola para um bom acolhimento, além de preparar os materiais de recursos pedagógicos”.

As próximas citações formam o segundo grupo, com respostas relacionadas ao trabalho coletivo com a sala e adaptações curriculares:



Docente P05: “Criamos lista de ajudantes para inclusão. As crianças que desejam, inscrevem-se e se revezam diariamente no apoio. Tudo é proposto ao grupo e tratamos de oferecer acolhimento e apoio para que as crianças vivenciem múltiplas experiências, com ‘d.m.’ ou não”.

Docente P08: “Parceria com as demais crianças”.

Docente P11: “Roda de conversa com a classe, conversas com a mãe, adequações pedagógicas”.

Docente P12: “Procurei sempre integrar a educanda aos demais grupos de crianças(...)”.

Docente P13: “Adaptação de conteúdo, mais ampliação das atividades”.

Docente P15: “Adaptação curricular e de material”.

Docente P26: “(...) A proposta de trabalho incluía exercícios táteis com letras móveis e em relevo, massinhas, base de papel, peças diversas em EVA, peças de material reciclável, música com fones de ouvido. Quanto ao mobiliário, ele tinha a opção de utilizar as carteiras ou um colchonete que ficava na sala. Nas situações que envolviam vídeos, ele assistia com toda a sala. Também participava da distribuição de materiais sempre com o meu apoio físico, já que a sustentação das pernas era prejudicada. Os momentos de leitura eram com ledor, ora comigo, sozinha, ora com rodas menores onde outros alunos também liam e ele acompanhava com o seu exemplar(...)”.

Docente P30: “Percepção, conversas, relatos dos familiares e trabalhos dirigidos, com materiais concretos, sociabilização junto aos demais alunos, participação em atividades cotidianas”.

Docente P35: “Adaptações dos conteúdos das aulas para a realidade do educando”.

Docente P36: “Trabalho de inclusão, para acolhimento na sala de aula”.

Docente P48: “Plano inclinado, ampliação e adaptações do conteúdo”.

Docente P54: “Atividades e materiais adaptados, preparação do ambiente escolar para recebê-los, orientações da psicóloga escolar e demais profissionais que atuavam com os educandos, projetos em que a sua participação fosse efetiva com os demais da sala, peça teatral, sarau literário, brincadeiras, jogos pedagógicos entre outras”.

Docente P58: “Sempre adaptação curricular, respeitando o tempo do aluno e seu momento em relação à aprendizagem”.

As respostas, como se vê, foram bastante variadas. Para melhor sintetização e melhor definição do que foi dito, como e o quê compreendem por estratégias de ensino na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência múltipla, agrupamos as

respostas e realocamos na tabela a seguir. Isto serve tanto para melhor visualizar e sintetizar, quanto para quantificar as ocorrências de cada estratégia em ligação à prática de ensino.

Quadro 7 – Estratégias mencionadas pelos professores.

<b>Estratégias</b>	<b>Ocorrências</b>
Adaptação de materiais e recursos diferenciados	27
Adaptação de atividades	16
Atividades em grupo	13
Adaptação curricular	12
Auxiliar em classe ou cuidador(a)	5
Diálogo com a família	4
Acessibilidade em sala de aula (mesas, cadeiras e etc.)	3
Cursos na área	3
Diálogo intraescolar	3
Interação professor-aluno	3
Apoio especializado na escola	2
Atendimento individualizado	2
Conhecer potencialidades e dificuldades do(a) aluno(a)	1
Preparação do ambiente escolar para receber o(a) aluno(a)	1
Provas adaptadas	1
Interação com outros docentes em comunidades virtuais	1
Interdisciplinaridade	1

Fonte: elaborado pela autora.

Constata-se que existe grande variação, sendo que diversos termos foram utilizados. Há professores cujo entendimento é que são necessários variados suportes – como apoios especializados, recursos, cuidadores e etc. –, ao passo que outros docentes enxergam os meios para inclusão dentro do próprio contexto da sala de aula, como aqueles que citaram o trabalho em grupo e adaptações de atividades.

Cabe ressaltar que dentro do item mais citado, que foi adaptação de materiais, uma possível explicação para essa ocorrência é que a tecnologia assistiva, que muitos estudantes com deficiência múltipla necessitam, pode ser alcançada com ajustes em materiais presentes no cotidiano escolar, a exemplo de engrossadores para lápis, pranchas de comunicação alternativa, cadernos ampliados ou adaptados, dentre outros. No geral, podemos pensar a tecnologia assistiva como instrumentos facilitadores que podem variar de um simples lápis (adaptado) a dispositivos eletrônicos com *softwares* bastante modernos. Quaisquer que sejam, podem fazer diferença em relação ao acesso do(a) aluno(a) a atividades cotidianas.

Apesar disso, nosso foco neste trabalho não está voltado a identificar os recursos mais utilizados pelos professores. Antes, trata-se de refletir sobre estratégias de ensino. Merece atenção o fato de apenas 22% (13 respostas) indicarem o trabalho em grupo como estratégia de inclusão. A maioria das pessoas não percebeu que para assumirmos uma atitude inclusiva precisamos trabalhar o grupo, ou que ações voltadas à inclusão pressupõem ações coletivas.

Partimos, então, para o próximo instrumento de pesquisa: entrevistas com docentes que responderam ao questionário e demonstraram ações inclusivas em suas práticas de ensino. Quatro professores aceitaram o convite e foram entrevistados, a fim de obtermos maiores informações sobre estratégias mencionadas e contexto de atuação profissional.

## **4.2 Entrevistas**

A seleção dos entrevistados partiu dos seguintes critérios: a) ter experiência docente com um ou mais alunos com deficiência múltipla em escola de ensino regular; b) haver indícios de práticas que remetam a estratégias de inclusão, estas percebidas através das respostas no questionário; e, c) por fim, disponibilidade em atender ao pedido de entrevista.

Com isso, quatro docentes foram entrevistados individualmente e responderam a seis questões. As entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas em áudio para posterior transcrição das falas.

Os áudios transcritos foram organizados em quadros e se encontram na íntegra no Apêndice B deste trabalho. A ordem está em acordo com as perguntas e respostas de cada professor.

Os quatro entrevistados, que aqui serão nomeados de “A”, “B”, “C” e “D”, se enquadraram perfeitamente naquilo que buscávamos no âmbito da pesquisa. Formam um grupo cuja profissionalidade corresponde aos anos que compreendem o ensino fundamental, porém com diferentes atuações. A Professora A atua no ensino de Artes, e o Professor B em Educação Física, ambos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O “Professor C” é docente da disciplina de Geografia do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental. A Professora D é professora polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em primeiro lugar, quisemos saber como foi o princípio da relação com o(a) aluno(a) com deficiência múltipla no processo de ensino-aprendizagem. As afirmações remeteram a receio, susto, medo e dificuldade, especialmente no início do processo educativo. As falas a seguir ilustram essa isso:

Professora A: Olha, foi difícil. Primeiro porque a gente não tem uma preparação na faculdade (...). Eu tive que ampliar partes de texto. Para que se socializasse, sempre [procuro] trabalhar em grupos e muitas aulas práticas, mais aulas práticas do que teóricas.

Professor B: Eu fiquei... como posso dizer? Não assustado, mas ansioso sobre o que fazer. Então, foi a partir das vivências.

Professor C: No primeiro contato a gente fica meio que receoso (...), temeroso sobre como vai trabalhar, inseguro porque ainda não tem todas as estratégias formuladas na cabeça. Mas depois acho que fomos superando isso e tratando com mais naturalidade as dificuldades do aluno.

Professora D: Dá um frio na barriga bem grande porque a gente precisa alcançar alguns objetivos, e tem medo que pode não dar certo.

No que corresponde à transposição de possíveis barreiras dentro do processo de ensino-aprendizagem, foram mencionados:

- Sensibilidade, criatividade, estudos na área, vínculo, flexibilização de conteúdo. (Professora A);
- Interação com aluno(a), diálogo com professora polivalente e profissionais de inclusão presentes na escola para auxílio na adequação do planejamento de aulas. (Professor B);
- Replanejamento de atividades, adaptações de acordo com as necessidades do aluno, apoio da professora de educação especial (especialista) com orientações sobre o trabalho. (Professor C);
- Sociabilização com envolvimento do grupo nos temas: diferenças, respeito e aceitação. Auxílio de coordenação. Parceiras de trabalho. (Professora D).

Sobre estratégias classificadas pelos professores como mais importantes no processo de inclusão, obtivemos as seguintes respostas abaixo sintetizadas:

Quadro 8: Estratégias classificadas como mais importantes.

Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
Socialização; Não proteger demais; Tratamento mais igual.	Atividades lúdicas; Socialização com atividades envolvendo o grupo; Pedir para alunos explicarem atividades a outros que não as tenham compreendido bem.	Trabalhar a atividade de forma que se torne executável pelo aluno; Auxílio de imagens, textos objetivos.	Faz uso de recursos tecnológicos; Atividades lúdicas e adaptadas; Materiais concretos.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à obtenção de auxílio na construção de procedimentos metodológicos, os professores elencaram:

- Conversa com profissional (psicopedagoga), leitura de livros, professoras especialistas de inclusão. (Professora A);
- Curso sobre deficiência múltipla, orientação de profissionais de inclusão na escola. (Professor B);
- Coordenadores de área, professoras de educação especial. (Professor C);
- Professora de inclusão. (Professora D).

Cabe deixar claro que “coordenadores de área”, tal como mencionado pelo Professor C, é algo específico ao município no qual trabalha. Em sua área e modalidade de ensino, que é geografia para os anos finais do ensino fundamental, existe um tipo de coordenador para cada matéria. Este profissional também é professor, mas possui horas de atuação na escola para que se dedique a questões pedagógicas entre pares. Isto, todavia, não exclui a atuação de um coordenador geral para todo o grupo de professores.

Em todas as respostas sobre a obtenção de auxílio houve a menção a profissionais de inclusão ou “professoras de educação especial”, isto é, atendimento educacional especializado. Todavia, este profissional, o(a) professor(a) especialista em inclusão, trabalha dentro das suas possibilidades e, assim como outros docentes, pode desenvolver um trabalho limitado caso suas concepções não sejam realmente inclusivas.

Assim como a atuação do especialista não pode ser estendida à resolução de todos os problemas, ao retomarmos as respostas oriundas do questionário, as quatro

maiores dificuldades encontradas foram: ausência familiar, quantidade de alunos por sala de aula, falta de acompanhamento especializado e falta de recursos. Diante de situações conflituosas, ou mesmo quando falta participação da família, o professor especialista pode tentar estreitar os vínculos, bem como pode buscar a ligação da escola com serviços terapêuticos e de saúde, de acordo com as necessidades do educando. Entretanto, isto não significa que sua atuação particular conseguirá fazer com que todas as famílias de alunos com deficiências, síndromes e altas habilidades/superdotação acompanhem a vida estudantil e interajam no âmbito da instituição escolar. Nestes casos, seria mais promissor a instituição escola pensar a aproximação não somente dos familiares de alunos público-alvo da inclusão. Enfim, todos poderiam participar. Além disso, é incoerente pensar que o especialista resolverá a questão da quantidade de alunos por sala, sendo esta uma questão mais administrativa. Sobre a falta de recursos, que é algo amplo e vago, o profissional de inclusão tem a possibilidade de otimizar recursos já existentes na escola e incentivar a compra de novos, mas dependerá de requisitos orçamentários na esfera intraescolar ou ainda de maior abrangência, como o caso de recursos de tecnologia assistiva que têm algo custo.

Cabe evidenciar ainda que, dos quatro professores entrevistados, uma docente apontou a leitura de livros – isto é, busca própria de aprofundamento no conhecimento do problema –, e outro professor mencionou um curso específico sobre deficiência múltipla. Outras evidências de apoios constaram no discurso geral, como as menções sobre diálogo com os pares:

Professor B: Fui vivenciando e conversando com a professora da sala e construindo as coisas didáticas, vamos dizer assim.

Este, professor de educação física, quando perguntado sobre como ocorreu a relação inicial com o estudante com deficiência múltipla no processo de ensino-aprendizagem, disse que obteve diálogo com uma professora polivalente, que passava mais tempo com o aluno com deficiência múltipla, para conseguir mais informações sobre o aluno. Algo parecido se deu com outra das pessoas entrevistadas:

Professora D: Eu procurei entender todas as dificuldades da aluna, buscar respostas com os professores anteriores.

Isto é um indicativo que o diálogo entre pares é necessário. Na última questão, que indagou sobre a experiência de forma geral, alguns relacionaram a experiência com seu crescimento humano e profissional:

Professora A: Como ser humano também, eu cresci e aprendi a trabalhar com mais criatividade (...).

Professor B: É uma experiência que abre nossa mente, diversifica também as nossas aulas (...), todo ser humano é diferente, e o que a gente faz ou não vai facilitar. Eu acho que é observar o ser humano e saber lidar com as diferenças de cada um.

Professor C: Eu tinha até um certo preconceito, eu achava que esse aluno era limitado de todas as formas.

Além disso, outra docente evidenciou o vínculo familiar que desenvolveu:

Professora D: Foi a partir desse momento que eu consegui compreender que a relação entre professor e aluno vai além da parede da escola porque eu consegui fazer amizade com a família. É uma criança que eu ainda vejo, tenho contato.

Elaboramos um quadro geral sintetizando as respostas:

Quadro 9 – Síntese das estratégias.

Ação	Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
Socialização	Para socialização sempre trabalhar em grupos.	Socialização com atividades envolvendo o grupo.	---	Socialização com envolvimento do grupo.
Adaptações curriculares	Adaptação de conteúdo.	Adequação do planejamento de aulas.	Adaptações de acordo com as necessidades do aluno.	---
Diálogo entre pares	---	Vivenciando e conversando com a professora da sala.	Ajuda de coordenadores de área.	Buscar respostas com os professores anteriores.
Aproximação com a família	---	---	---	Amizade com a família.

Ação	Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
Interação professor-aluno	Vínculo.	Interação com aluno(a).	---	Compreender que a relação entre professor e aluno vai além da parede da escola.
Flexibilização de atividades	---	Pedir para alunos explicarem atividades a outros que não as tenham compreendido bem.	Planejamento de atividades com revisão dos mesmos.	Atividades lúdicas e adaptadas.
Busca por informação teórica	Livros.	Curso sobre deficiência múltipla.	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, das entrevistas extraímos que os professores formularam e aplicaram estratégias que pressupõem ações coletivas e individuais. A socialização do estudante frente ao grupo é uma ação importante na prática docente voltada à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, e apareceu na entrevista de três dos quatro docentes participantes. Inferimos também as adequações curriculares e o diálogo entre os pares, que igualmente supõem assumir caráter de ação participante, importante na incorporação de práticas cada vez mais inclusivas no âmbito educacional.

Outras ações, mesmo que realizadas individualmente pelo professor, também podem representar estratégias de inclusão, tais como as flexibilizações em atividades, presentes três apontamentos dos entrevistados, além da busca por conhecimento sobre o assunto aliada à prática, já que houve menções sobre a dificuldade em trabalhar com aluno(a) com deficiência múltipla por conta do pouco embasamento no curso inicial de formação. A aproximação com a família, verificada na resposta da docente D que, talvez por trabalhar ativamente com alunos menores nos anos iniciais do ensino fundamental, foi a única que evidenciou tal aproximação, ainda que essa seja uma questão importante na esfera que os demais professores trabalham, ou seja, nos anos posteriores do ensino fundamental.



### 4.3 Observações

Demos sequência ao trabalho com observações que partiram da premissa de gerar informações sobre o cotidiano em sala de aula, no ensino comum, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência múltipla. Nosso objetivo, com os três instrumentos escolhidos, elencados nos subitens a seguir, foi reunir dados que contribuíssem com a resposta do problema proposto nesta pesquisa: *quais estratégias se revelam nos discursos e práticas docentes para a inclusão de alunos com deficiência múltipla em escolas regulares?* Para tanto, construímos uma grade de observações com os seguintes aspectos:

- Caracterização do grupo;
- Qualidade da relação professor-alunos; em especial, com o(a) aluno(a) com deficiência múltipla. Interação professor-alunos / alunos-aluno(a);
- Atividades diversificadas? Se faz uso de materiais/recursos pedagógicos? Quais?
- Propõe trabalho em duplas produtivas/trabalho colaborativo?
- Estratégias utilizadas no processo de inclusão: recursos pedagógicos, trabalhos diversificados, atendimento personalizado.

Neste âmbito, ao longo das observações procuramos nos ater a esses itens. Procuramos transcrever o dia-a-dia, isso porque, por exemplo, em algumas aulas, as disposições dos estudantes das turmas observadas eram diferentes de acordo com o propósito da aula. Observamos atividades em grupo, e também aulas com a sala organizada em fileiras e mesas individuais. Além do mais, é importante ressaltar, na coleta de informações em escolas constatou-se, no quadro de funcionários, ao menos uma professora especialista em inclusão escolar. Ambas escolas observadas possuíam sala de recursos multifuncionais.

Com a finalidade de manter as normas de sigilo e ética, não citaremos nomes de alunos, professores, bem como nome da escola. Ao aluno com deficiência múltipla daremos o nome de “J”. A aluna com deficiência múltipla será chamada “S”. Quando da existência de fala de alunos, nas quais mais de um estudante se manifestou ao mesmo tempo, citamos “alunos da turma”. À professora polivalente das salas de aula observadas a nominamos como “professora regente”. No caso de aula de professora

especialista utilizamos “professor ‘especialidade’” – por exemplo, “professora de Inglês”. No caso da ordenação das falas individuais de alunos, optamos por seguir com ordem alfabética: “estudante A”, “estudante B”, “estudante C”, e assim por diante. Na existência de auxiliar de inclusão que se expressou oralmente: “auxiliar de inclusão”. E quando na presença de uma professora especialista de inclusão “professora itinerante de inclusão”.

#### **4.3.1 Observações: escola A**

A instituição A de ensino, observada no segundo semestre do ano de 2017, é uma escola pública municipal localizada em um bairro residencial de classe média, em meio a um amplo bosque e alguns pequenos comércios, tem quatro andares. No piso térreo encontram-se um espaço de refeitório com cozinheiras, uma minicozinha para funcionários, uma pequena sala para os funcionários da limpeza contendo lavadora de roupas, armário para produtos e materiais gerais, e um tanque. A limpeza da escola como um todo chamou a atenção, pois parecia impecável. Nesse mesmo andar, uma sala de artes, um laboratório de informática, uma sala de recursos, uma sala de educação física, quadra interna e quadra externa, teatro e estacionamento de professores. Os ambientes são arejados, as salas possuem janelas que podem ser abertas, além de ventiladores.

No andar subsequente existe um pátio próximo ao portão de entrada principal que é utilizado para organização de entrada e saída de alunos. Conta com três porteiros, que nos momentos de saída de alunos verificam crachás identificatórios: a cor verde sinaliza que os responsáveis pelos alunos autorizam que seu(sua) filho(a) saia sozinho ao final do período de aulas; o crachá amarelo indica que o(a) aluno(a) utiliza transporte escolar; o crachá vermelho adverte que somente pode se retirar da instituição acompanhado de um familiar. Alunos, familiares e demais respeitam essa observância, o que foi logo percebido quando adentrei ao espaço.

O pátio também é o local onde os estudantes podem livremente circular no horário de intervalo. Ou seja, quando o horário de recreio, comem no primeiro piso e brincam no segundo. Neste momento não há restrições: o estudante pode circular livremente pelos pisos, inclusive para repetir o lanche se achar necessário. São 20 minutos de intervalo. No mesmo andar do pátio e entrada principal encontram-se secretaria, sala de coordenadoras pedagógicas, sala de direção, sala de vice-direção

e coordenação de eventos, bem como sala dos professores, banheiros e uma copa para professores e funcionários. Nos terceiro e quarto pisos ficam as salas de aula, uma sala de orientação e um laboratório de informática.

A sala de aula, um segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental, local das observações, fica a um lance de escadas do pátio principal, localizada próximo a um elevador e uma das mesas de inspetores.

Os alunos organizam-se no pátio e sobem para as salas de aula. A professora polivalente os aguarda dentro da sala de aula e os recepciona. Eu estava posicionada em local próximo ao aluno J. para iniciar as observações em sala de aula. J. é um estudante com acometimento de paralisia cerebral, cadeirante, com comprometimentos na fala, na coordenação motora fina e viso motora, possui dificuldades para segurar objetos, utiliza comunicação alternativa.

Percebi que se senta próximo à porta e tem acompanhamento de uma auxiliar de inclusão. Utiliza uma mesa recortada, acessível para cadeirantes e em tamanho maior que as demais, com cantos arredondados e concavidade frontal, regulada em altura equivalente ao conforto do aluno, que conseguia apoiar seus antebraços sobre a mesa. Esta mesa é como no exemplo a seguir:

Figura 5: Mesa recortada



Fonte: <http://www.enricoescolar.com.br>

A Professora inicia a aula e informa aos alunos sobre minha presença:

— Hoje temos uma pessoa aqui conosco que está para observar nossa sala de aula.

Professora Especialista em Inclusão visita a sala de aula, observa J., questiona com a auxiliar se está tudo bem, interage com J.

A Professora da aula começa a conversar com o grupo sobre gincana que será realizada pela escola com participação de todas as turmas do ensino fundamental. Lembra que haverá bandeiras, mascote e grito de guerra. As equipes foram divididas por ano – a sala observada formou um time com as duas outras salas de segundos anos. Para o grito de guerra houve, em aula anterior, proposta para ideias e sugestões dos estudantes das três turmas de segundo ano existentes na escola. Em anterior votação J. foi escolhido pelos alunos para ser representante do grupo. Naquele momento a sala mostrou satisfação com a escolha. Professora continua lembrando que camisetas e bexigas verdes indicam o grupo dos segundos anos na gincana.

— *Alguma dúvida sobre isso?* (Professora).

— *Professora, você falou que viria um bilhete.* (Estudante A)

— *Está para vir.* (Professora)

— *Vai ser no dia 28?* (Estudante B)

— *Sim, três [dias] antes da nossa festinha de confraternização na sala.*

(Professora).

Próximo momento: turma ensaia o grito de guerra da gincana na própria sala de aula. Professora informa que alunos ímpares dizem uma frase e pares outra, e assim por diante. Iniciam um coro com ajuda da professora:

— *Quem são vocês?*

— *Verde outra vez!*

— *O que ele traz?*

— *A vitória e nada mais.*

— *E se perder?*

— *Não vou chorar nem sofrer!*

— *E se ganhar?*

— *Eu vou pular, eu vou gritar e nada vai me segurar!*

— *Na saída a gente treina novamente.* (Professora).

Professora vai à mesa do J. interage com ele, que devolve um grande sorriso, demonstrando que gostou do ensaio da turma.

Após partirem para o próximo momento, que foi de atividades com a sala, a auxiliar também direciona atividades com o J. Pega um caderno na mochila dele, de atividades sensoriais. Percebi que em todo o momento, desde o início da aula, ela esteve atenta a ele, a comunicação entre os dois se fez por meio de olhares enquanto a professora conversava com todos. Agora, a auxiliar explora uma colagem (de

comanda de atividade) no caderno do J. que não é um caderno convencional, mas sim maior, folhas brancas e sem linhas, e passa a conversar com ele, mesmo que J. não responda com palavras. Professora auxiliar estimula J. a apoiar sua mão no bastão de cola líquida para que juntos cole a tira de papel na parte superior da folha do caderno (comanda da atividade). Ela parece ler e indicar sobre a atividade. Após a colagem, coloca o caderno do J. embaixo da mesa e põe uma sacola plástica de supermercado, com um certo peso dentro, em cima da mesa dele. J., que se esforça para sentir com o dedo anelar e indicador da mão esquerda o que está dentro da sacola, sorri novamente, parece que gostou da sensação na ponta dos dedos. Ela retira o que estava dentro da sacola. Era areia. Passa um pouco da areia para um plástico transparente e mostra a ele, fazendo surpresa. Ele reage com sorriso, sente novamente o material. Agora é a vez de colar no caderno, usam durex. J. se diverte muito com o durex, cola nos dedos, brinca, faz uma farra. Não era somente o durex, havia um suporte, nesse formato:

Figura 6: Tipo de suporte utilizado



Fonte: <http://www.embalando.com.br>

Propositalmente a auxiliar explorava para que ele movimentasse seu braço para puxar, retirar e cortar o durex, que logo serviria para colarem, em seu caderno, o saquinho transparente contendo areia.

Concomitantemente, a professora escreve no canto esquerdo da lousa a rotina do dia, um aluno pergunta:

- *Vai começar com Português?* (Estudante C).
- *Sim* (professora)
- *Vai retomar a lição de casa?* (Estudante D).
- *Vamos.* (Professora)

— *Eba! O meu nome é muito engraçado* (Estudante D)

Assim, a professora termina de escrever a rotina na lousa e retoma pesquisa solicitada em dia anterior como lição de casa:

— *Deixem o caderno de lição de casa abertos porque foi uma pesquisa bem bacana e eu fiquei curiosa em saber as respostas.* (Professora)

Não foi necessário pedir para que algum dos alunos expusesse primeiro seus resultados. Logo mãozinhas foram levantadas, balançando, diversas vezes com os mesmos dizeres: — *Eu quero! Eu quero! Eu quero.*

Professora incentiva a oralizarem suas respostas, indo à frente do grupo.

— *Mas lê a comanda da atividade* (Professora para aluna que primeiro foi à frente do grupo para responder).

— *Pesquise com sua família se existe ou conhecem um significado para o seu nome e se ele foi escolhido por algum motivo especial.* (Estudante E).

— *Significa: de qualidade nobre, de linhagem e origem Francesa. Foi o meu pai quem escolheu por causa de uma personagem brava do filme “Eu sou a lenda”* (Estudante E).

Para acalmar o estudante D, que estava ansioso, ele logo foi chamado.

— *O meu nome significa uma coisa que eu pesquisei. Ele significa parede. Significa parede ou muralha.* (Estudante D).

Outra aluna, inquieta para demonstrar suas descobertas, vai à frente:

— *O meu nome a minha mãe escolheu porque significa: sabedoria ou a sábia, e o meu nome foi o primeiro que foi inventado* (Estudante F).

A ansiedade continua entre a turma, professora intervém:

— *Não se preocupem porque eu darei oportunidade para todo mundo que quiser falar.*

Professora especialista itinerante entra na sala e informa que houve um problema no elevador, por isso o recreio precisaria ser adaptado. Neste momento, o horário do intervalo está próximo. A professora pergunta quem gostaria de tomar o lanche e passar o recreio na sala de aula com o J. ao invés de descer ao pátio. Muitas mãozinhas se levantam. Professora informa que vai escolher uma dupla, por sorteio ou eleição, porque não pode ficar todo mundo. Um aluno pergunta:

— *Mas como pegar o lanche? Como vai ser?* (Estudante G)

Professora explica:

— *Vai ficar a professora auxiliar, porque vocês sabem que o J. não consegue comer sozinho, e também uma dupla de amigos que podem brincar com ele aqui na sala. Os lanches vão ser pegos lá embaixo, ninguém vai ficar sem comer. A professora da itinerância já está vendo sobre isso.*

Na continuação da exposição da lição de casa, outros tantos estudantes expõem. J. continua em seu contato com a auxiliar. Agora ele sente a areia, o plástico transparente. A professora, por diversas vezes, foi à mesa de J. e conversou com ele: — *Você está gostando da sua atividade?* (Lembrando que J. não se comunica por meio da fala e parece que suas mãos e dedos estão em processo de estimulação, ou seja, articulam, mas ainda não para a LIBRAS). Ele abre um sorriso e a professora percebe que sua rotina está em andamento. J. realizava sua atividade individualizada, agora envolvendo formas e texturas.

Acompanhei o recreio na sala de aula. Ficaram um menino e uma menina que não se importaram nem um pouco em descer para o recreio, estavam muito felizes, o tempo todo brincando com o J. em meio ao momento de lanche. Descobri que essa turma esteve com o J. também no ano anterior (2016) quando ele frequentou o primeiro ano na escola. Além disso, muitos da turma também já eram seus amigos na Educação Infantil. A convivência era natural, parecia não haver diferenças. As crianças que ficaram na sala faziam brincadeiras simples como esconder um objeto e depois mostrar ao J., que devolvia sorrisos. Os alunos também, tal como a professora e a auxiliar, estimulavam J.

A professora auxiliar molhava um pão com manteiga em um copo com leite achocolatado para dar a ele. A sintonia entre os dois era evidente, assim como era nítido o carinho e cuidado dela para com ele. Ambos pareciam se entender muito, ainda que no diagnóstico de J. também conste deficiência intelectual grave e surdez.

Apesar das limitações, pude perceber que o aluno J. demonstrou entender situações e acontecimentos em sua volta, fez interlocuções, mesmo que de forma alternativa. Tanto professora como auxiliar conversavam com ele. Percebi que todas as pessoas que se aproximavam, conversavam com J. mesmo que ele não devolvesse respostas na forma de palavras facilmente identificáveis. J. é simpático, alegre, e parece entender o que está a sua volta mais do que estipula seu laudo. Parece ser bem esperto, como quando faz uma estripulia como ficar sério, deixar cair

um objeto escolar de sua mesa e logo em seguida uma risada longa e solta, como se estivesse demonstrando sua igualdade enquanto criança.

De volta à aula, a professora explica à classe sobre confecção de um painel formado por cartinhas que escreverão ao Papai Noel. Parte escrita será realizada no dia posterior, em sala de aula. Já o enfeite ficará como lição de casa. Por conta disso é entregue a todos uma folha de papel com alguns símbolos natalinos a serem coloridos e decorados conforme a criatividade de cada um. Depois a classe permaneceu em atividade de língua portuguesa.

A professora foi até a mesa na qual eu estava sentada observando, retirou um caderno do armário, me explicou que a cada trimestre uma temática é trabalhada com o J. Por exemplo, naquele semestre, uma das temáticas desenvolvidas voltava-se à exploração de elementos da natureza. Então ele ia até o jardim, colhia folhas secas, coletou a areia utilizada na aula do dia, plantou. Notei que o planejamento era como um projeto trimestral e o produto final era a reunião dos registros nesse caderno, em formato de caderno de desenho.

Também me mostrou o caderno de comunicação. Nele, a professora tem o cuidado de acrescentar vivências a cada semana. Esse caderno comunicativo parece representar uma conexão importante com a família. Ele é colocado na mochila de J. nas sextas-feiras, para a família ver fotos e registros de atividades e/ou momentos interessantes, significativos. A troca acontece ao passo que a família devolve registros importantes de J. no final de semana, como um passeio ou viagem, um momento de interação com sua cachorrinha, o momento da lição de casa, as estimulações da família ou mesmo a ida a uma lanchonete, sempre acompanhados de alguma explicação como por exemplo: *“Hoje me lambuzei de tanto comer macarrão, definitivamente é o que mais gosto de comer”* (Mãe).

A próxima atividade da sala envolve alfabetização e escrita de frutas, e contém partes para pintar, o que as crianças parecem gostar. Como J. já terminou suas atividades iniciais, sua rotina se dá em uma atividade mais lúdica, depois da lição no caderno e os estímulos realizados até o momento.

— *E aí, J. Vamos pegar um brinquedo agora? Gostei da sua atividade!*

Então, depois de olhar o caderno, a professora se agacha para falar com ele na altura dos olhos. J. devolve um sorriso, parece que estava aguardando um brinquedo, fica bem feliz. O brinquedo é bem colorido, com bolas que parecem ser de plástico, e cabem na palma da mão de J. A tarefa dele é colocar as três bolas do



brinquedo na parte de cima. A professora auxiliar o ajuda. Após, ele tem que apertar um botão vermelho (também o fazia com auxílio) e então as bolas passam por túnel transparente até chegarem à reta final.

Nesse momento, voltei meu olhar para os alunos da sala para tentar identificar se alguém sentia desconforto em o J. estar brincando e se divertindo. A professora da sala estava à frente e explicando uma nova lição. Ninguém parecia insatisfeito com o jogo do J., mesmo com o barulho das bolinhas caindo no chão, percebi também que ninguém se incomodava quando J. ria mais alto, ou durante as comunicações. A sala estava em total silêncio, os estudantes prestavam atenção às explicações sobre a atividade subsequente em folha de papel. A aluna ao meu lado estava tão atenta à fala da professora que nem percebeu que seu lápis caiu no chão, eu peguei e coloquei em sua mesa, mas rolou e caiu novamente, peguei, coloquei de novo próximo a ela.

— *Obrigada! Escuta, seu caderno é bonito.* (Estudante H)

Agradei e voltei o foco às observações. J. continua muito interessado no brinquedo, mexe com o dedo indicador direito.

— *Força, vamos lá, você pode também com a outra mão, força!* (Professora auxiliar)

Professora da sala de aula traz duas placas, conforme aparece na imagem:

Figura 7: Placas de comunicação



Fonte: Foto tirada pela autora.

Pergunta se está gostando do brinquedo. J. inclina o braço em direção à placa indicativa de “sim”.

Ao final do período, os alunos que vão embora com transporte escolar são liberados alguns minutos antes. Aqueles que ficam, aguardam a chegada de seus

responsáveis. Os responsáveis, assim que chegam, sobem ao segundo andar – andar no qual se encontra a sala de J. – para que seus tutelados possam ir embora da escola. Conforme chegam à sala, a professora polivalente os recepciona na porta da sala e os chama de acordo com a ordem de chegada.

Perceptivelmente, os pais de J. têm vínculo com a professora polivalente. A questão do elevador – que existe, porém não estava em funcionamento – não é um percalço para esses pais que, apesar disso, demonstraram estarem satisfeitos com a instituição escolar. Desceram com o filho pela escada com sua cadeira de rodas, observados de perto pela professora especialista.

Em observações subsequentes, a rotina em sala de aula se seguiu. Professora itinerante de inclusão escolar vai até a sala, em uma das aulas iniciais, para dizer que a aula de educação física do dia teria de ser antecipada em função de organização escolar, e conversa com a professora sobre a normalização do elevador. Há um momento em que a professora polivalente relembra a turma sobre a atividade semanal.

— *Hoje é dia de limpar a mesa.*

A Professora se dirige ao armário, pega materiais para atividade em grupo. A organização pareceu fazer realmente parte da rotina, pois a professora somente entregou um paninho com produto de limpeza ao primeiro aluno de cada mesa (neste momento estavam enfileirados), que limpava sua mesa e passava o pano para o(a) aluno(a) de trás. Observei se J. participaria da ação. Ocorreu como os demais. Em sua mesa, a primeira de sua fileira, recebeu o material de limpeza e, com o apoio da professora auxiliar que segurava sua mão para fazer os movimentos e passar o pano ao aluno da mesa de trás, fez como todos os outros.

Outra questão percebida, no que diz respeito às necessidades fisiológicas de J., foi que auxiliares realizam a troca de J. em banheiro adaptado.

Além disso tudo, é importante ressaltar o momento da aula de Educação Física. Pude perceber o carinho dos alunos da sala com J. O professor propôs um momento de recreação. Como a quadra era bem grande, o professor montou, em cada canto e ao centro, atividades como: pular corda, jogar basquete, queimada, futebol, entre outras, as quais os alunos tinham autonomia de escolha. Neste momento, a auxiliar sentou em um banco. Notei que as crianças tinham por costume brincar com o J., falando com ele, que respondia com grandes sorrisos, ao passo que guiavam sua cadeira de rodas pelos espaços da quadra, por vezes paravam e se reuniam para sentarem no chão, ao seu lado. As crianças sabiam travar a cadeira de rodas do J.

Eu apenas observava, mas acabei por questionar uma das crianças. Era um menino que no momento brincava em guiar a cadeira de rodas do J. Perguntei:

— *Você gosta do J.?*

— *Sim, gosto.*

Continuei questionando:

— *Por que você gosta?*

— *É porque eu conheço o J. da EMEI e daí a gente estudou junto também no primeiro ano e é meu amigo.*

Foi possível perceber com as observações na escola A que o grupo de alunos da sala observada, um 2º ano do Ensino fundamental I, é composto por muitas crianças que conheciam J. anteriormente, seja da Educação Infantil, ou mesmo estudaram no ano anterior, o parece que foi importante na construção da amizade entre eles. Era uma turma com número equilibrado entre meninos e meninas. O relacionamento professor-alunos é normal, convivência boa, com interações. Da mesma forma que a professora dava atenção particular a cada um, indo nas mesas tutorando atividades, organização e dúvidas, também ia à mesa de J., comunicava-se com ele, organizava a sequência de atividades do dia. Foi interessante notar que pelo fato de J. não se comunicar com a fala e seus gestos ainda não pudessem ser compreendidos com eficácia, a comunicação com a família era muito boa, ocorriam muitas trocas por meio do caderno de comunicação, de forma que a família colava praticamente uma foto por semana para demonstrar os interesses de J., como ele se divertia nos finais de semana, além da possibilidade da interação também ocorrer no momento em que os familiares iam até a sala de aula buscá-lo, ao término das aulas. As atividades mais significativas também eram registradas por fotos pela professora, com explicações sobre o que ele havia desenvolvido, ou mesmo atividades flexibilizadas coladas nesse caderno de comunicação, além de momentos de passeios e atividades em grupos em interação com os amigos. Nota-se que o vínculo professora-família foi construído no dia a dia. Cabe ressaltar, além do mais, que os pais demonstraram ser abertos ao diálogo, muito presentes e interessados, cientes das limitações de J., e também muito empolgados com cada avanço percebido. Nos momentos em sala de aula não foi verificado o trabalho em duplas produtivas – talvez por estarem em fase final de alfabetização. Contudo, trabalhavam coletivamente de acordo com a proposta, a exemplo da gincana realizada pela escola onde se uniram em grupo com outras salas.

Os momentos em Educação física foram marcados pela colaboração e acolhimento. Além disso, a professora itinerante se mostrou presente, interagiu com J. em sala de aula, proveu orientações à professora, e auxiliou a família. Havia outros alunos com deficiência na escola. A rotina era passar em todas as salas no início do período, e retornar caso tivesse algo a esclarecer ou informar. Os recursos adaptados eram caderno em tamanho maior e sem pautas para colagens e registros, brinquedos educativos, mobiliário adaptado (mesa recortada) e outros recursos variados para estimulação tátil.

#### **4.3.2 Observações: escola B**

A escola B está localizada dentro de um Centro Educacional Unificado (CEU) localizado em região economicamente carente da cidade de São Paulo. As aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorrem no período da tarde. O acesso às salas de aula acontece por meio de escadas e um elevador. O local é amplo, possui três quadras esportivas, duas piscinas, um playground aberto ao público, outro reservado aos alunos da Escola de Educação Infantil que também existe no local e um teatro. Existem porteiros e seguranças nos espaços abertos próximos aos portões a fim de controlar o fluxo de entrada e saída e acesso ao elevador, bem como um amplo estacionamento no local.

A sala observada é uma sala de 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, composta por 34 alunos. Chamaremos de S. a uma aluna com paralisia cerebral, cadeirante, com deficiência intelectual que é estudante da instituição.

S. passou três meses em unidade de terapia intensiva, saindo aos 10 meses de idade. Foram apontados problemas cardíacos, AVC progressivo, Síndrome de Down, hipotireoidismo, nistagmo, com indicações a tratamentos e terapias. A estudante possui deficiência física – cadeirante.

Nessa escola, as observações também tiveram lugar no segundo semestre do ano de 2017.

A professora regente da sala observada dirige-se ao pátio da escola, onde os alunos já estão reunidos. Sobem em grupo dois lances de escada para chegar ao andar no qual a sala de aula está localizada. Enquanto isso, a aluna S. é acompanhada no elevador por uma profissional que tem função de assistente de vida escolar (AVE), com atribuições de cuidados quanto ao deslocamento, à higiene e à alimentação de alunos

com necessidades educativas especiais. S. junta-se ao grupo antes de todos se dirigirem ao corredor da sala de aula. A professora abre a porta, posiciona seus pertences em cima da mesa. Os alunos pegam seus estojos e um caderno pequeno. A aluna S. é auxiliada. Será aula de inglês, sala localizada no mesmo corredor.

As mesas da sala de inglês estão organizadas de maneira a formarem trios de estudantes. A aluna S. também fica em um trio. A professora retoma uma atividade em caderno. A aula parece planejada com antecedência já que a professora de inglês comunica previamente o que ocorrerá na aula. A sala é bem organizada, possui rádio, painéis em inglês e os alunos demonstram interesse e participação. Realizam primeiramente o término de uma atividade xerocada no caderno e logo partem para uma atividade em grupo: um ensaio dentro da própria sala de inglês.

O rádio é colocado em cima da mesa da professora diante dos alunos, que se levantam e organizam-se em duas fileiras no meio da sala, em uma espécie de corredor que existe entre as fileiras de trios em que estavam sentados há poucos minutos. Os alunos, agora em pé, estão de costas para a janela. As duas professoras (polivalente e de inglês) estão à frente dos alunos. Combinam de cada uma ficar em uma ponta do grupo. Eu me mantenho sentada na última carteira, ao fundo da sala, mas é possível enxergar a S. Uma nítida animação surge em seu rosto, parece que gosta muito de música, dá sorrisos e acena com as mãos demonstrando alegria.

— *Para cá, mostrem que vocês estão felizes, o dia lindo, o dia é feliz, é de alegria, que é o que fala a música, né gente? É tudo que fala a música.* (Professora de Inglês).

— *Mais à frente pessoal!* (Professora regente).

Começa a música.

— *Sempre começando para o lado direito, deixa começar a música (...).* — e outras indicações como: — *dançando, lindo, dançando, cantando.* (Professora de inglês).

— *Eu vou ficar naquele lugar na frente de vocês, e vocês tem que fazer aquele movimento, sabe o símbolo da camiseta? É do outro lado que começa, lado contrário do emblema da escola que é do lado direito. Parados, é só quando começar.* (Professora de inglês).

Alunos começam a cantar “*Oh, Happy day*”, de Edwin Hawkins.

— *Dançando, cantando, sentindo a música* (intervenção, professora de inglês).

— *Okay, teacher.* (Estudantes).

A professora de sala de aula se manteve o tempo todo indicando a coreografia aos alunos.

Todos participaram. A música, que foi repetida duas vezes, acaba.

— *E aí? Vai ficar bonita, não vai?* (Professora de inglês)

— *Ah, acho que vai sair, vai ficar bonito sim.* (Professora regente).

— *Parabéns pra gente!* (Estudante A).

Palmas.

Os alunos voltam às suas mesas para recolherem seus pertences e são orientados a retornarem à sala de aula. Um dos alunos, sem pedido prévio, se coloca atrás da cadeira de rodas de S. e a auxilia na locomoção para a sala de aula. Parece fazer parte da rotina o auxílio dos alunos espontaneamente, já que a aluna não consegue sozinha movimentar sua cadeira de rodas.

Todos chegam novamente à sala de aula, organizam-se. Nessa etapa da aula, as mesas estão enfileiradas, já que a atividade propõe escritas individuais.

— *Que dia é hoje?* (Estudante B).

— *Hoje é dia 21.* (Estudante C).

A sala de aula é arejada, com grandes janelas que permitem uma boa visão. A estrutura parece ser construída exatamente para fornecer a sensação de conforto e bem-estar. A visão da janela dá para árvores, pois no andar térreo está um gramado – o ambiente é colorido. Ao lado oposto à grande janela encontram-se 25 prateleiras bem organizadas onde é possível ver jogos, letras móveis, globo terrestre, dicionários. Ao lado, uma televisão e um armário. A lousa é do tipo tradicional, pintada em tinta verde escuro. Acima, um abecedário em letra bastão e letra cursiva, ao lado direito um calendário, ao esquerdo um quadro de avisos.

Alunos pegam seu caderno principal na mochila, registram a data, enquanto a professora polivalente escreve na lousa a rotina do dia. Após a aula de inglês, foi aula de português. Enquanto isso, a aluna S. está posicionada bem à frente da professora e ao lado de um colega na primeira fileira, próxima à porta. Parece atenta aos gestos que a professora faz nesse momento, no qual explica que dará uma folha de atividade para recontarem uma fábula. O aluno ao lado de S. brinca um pouco com ela, mas não deixa de prestar atenção às explicações. Neste dia, em especial, a auxiliar de inclusão de S. havia faltado.

— *Boa tarde, pessoal. Esse gênero textual da aula de português já trabalhamos anteriormente, mas, mesmo assim, vou lembrá-los fazendo uma leitura prévia antes*

*de vocês escreverem com suas próprias palavras. Tenho aqui dois textos. Vamos fazer uma eleição?* (Professora regente).

— *Vamos!* (Estudantes).

Era uma atividade avaliativa.

— *Temos os candidatos para hoje: a fábula “O touro e a rã” e a fábula “O leão e o ratinho”. Quais vocês querem reescrever?* (Professora regente).

— *O leão e o ratinho.* (Estudantes).

Alunos batem palmas. Percebo que a aluna S. se vira e abre um sorriso, parecendo gostar da agitação momentânea.

Momento de leitura prévia da professora, alunos ouvem atentamente. Parecem interessados e confortáveis. Professora mostra imagens da fábula, e entrega as folhas de atividade que contêm uma comanda.

— *Alguém não recebeu folha?* (Professora regente).

Silêncio.

Professora se dirige à aluna S. e a coloca perto de si, ou seja, próxima à mesa da professora que fica localizada no meio da sala em frente ao quadro. S. fica, então, do lado direito, inclusive mais próxima a mim, que me posicionei, desde o início, na última mesa da última fileira da sala, ao lado das prateleiras.

Professora inicia interação com a aluna S. Percebo que, desde o início das observações, a comunicação ocorreu de forma tranquila. A professora não grita, fala calmamente – não pela minha presença, mas por fazer parte do cotidiano. A professora não faz distinções, parece ter por hábito comunicar-se com expressões faciais como sorrisos ou demonstração de insatisfação, o que é logo percebido pelos alunos, que a respeitam. Com S. não é diferente. A professora fala e gesticula com ela.

— *Prô, essa lição tem gabarito?* (Estudante D)

— *Não, essa atividade é de reescrita.* (Professora regente)

Professora se comunica com S. e, posteriormente, passa de mesa em mesa observando o desenvolvimento das reescritas. A sala está calma.

Professora lê novamente a fábula “O leão e o ratinho”. Mantém-se próxima à S. que a observa atenta. Professora lê a comanda e faz algumas intervenções com base no que percebeu quando passou de mesa em mesa. Alunos continuam a reescrever.

Toca o sinal para o recreio. Alguns alunos trouxeram lanche, pegam-nos nas mochilas. Como a escola é pública, é ofertada merenda a todos. Mesmo assim, não se proíbe que tragam de casa se quiserem.

Nesse momento, o grupo observado demonstra nitidamente afeto e compreensão quanto às limitações físicas e intelectuais da aluna, interagem com ela. Parece não haver diferenças ou distanciamentos. Em momentos mais livres, gostam de brincar com a aluna, cantam músicas que ela gosta, revezam-se para empurrar sua cadeira de rodas.

De volta à sala de aula, a próxima atividade será assistir a uma peça de teatro do Projeto “AEL Pedro Bandeira”. O teatro, com capacidade para aproximadamente 400 pessoas, comporta todas as salas dos anos iniciais do ensino fundamental; o Projeto é parte de uma oficina na qual alunos voluntários da EMEF matricularam-se, em semestre anterior, em aulas de teatro na própria escola; são 10 estudantes no elenco da peça que é uma adaptação de Willian Shakespeare; duas professoras são responsáveis pelo trabalho ao longo do ano letivo; o espetáculo chama-se “Comédia dos erros”.

A turma está animada; alunos descem pela escada. S. vai acompanhada por inspetor no elevador. Encontram-se, já no piso do teatro, e todos se dirigem à entrada, passando próximos a uma piscina aberta onde ocorria aula de hidroginástica à comunidade. Adentram ao local. S. é posicionada em lugar privilegiado à frente. O teatro é acessível a cadeirantes.

Risos na plateia. S. aproveita o espetáculo cultural, que tem duração prevista de 1 hora e meia. Devido a isso, a aula do dia termina logo após a apresentação.

Os familiares buscam os estudantes na própria sala de aula. Poucos minutos antes, representantes das peruas escolares chamam os alunos que utilizam esse meio de transporte. Ao mesmo tempo, alunos remanescentes vão juntos à professora regente ao mesmo pátio de entrada para serem cuidados por inspetores até a chegada de seus responsáveis.

Em dia posterior, dirigi-me à escola no início do período da tarde. A mesma organização de entrada ocorreu: alunos no pátio, porém agora com o professor de educação física. A aluna S. não chegou. Alunos dos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos do ensino fundamental se dirigiram ao teatro externo. Foram posicionados pelo professor de educação física nas poltronas para assistirem às apresentações das turmas anteriores.



Aproveitei a ocasião para coletar informações com funcionários do local. Soube que esse seria o último ensaio coletivo antes da apresentação final aos pais e à comunidade que ocorreria dentro de uma Mostra Cultural – evento que foi organizado pela gestão do Centro Educacional e equipes escolares de forma a reunir toda comunidade, tanto da Escola Municipal de Educação Infantil quanto da Escola Municipal de Ensino Fundamental, além de familiares e etc., para exposições e acontecimentos simultâneos.

A professora polivalente chega ao teatro e auxilia na organização. Já estava chegando o momento da turma dos terceiros anos fazerem seu ensaio no palco. Outra professora também auxilia na organização. Estudantes sobem ao palco e realizam o ensaio. Ao final, aproveito para conversar com a professora regente sobre a estudante S., ao que a professora me informa que S. tem acometimentos de saúde frequentes que ocasionam faltas, inclusive imprevistas. Dessa forma, não era possível ter a certeza que a aluna voltaria para a escola até o fim do ano letivo.

Diante do fato, trocamos telefones e tivemos o seguinte diálogo:

— *Você mora próximo aqui da escola?* (Professora regente)

— *Sim, moro perto, acho que em 10 minutos chego aqui.*

— *Então podemos trocar telefones e na primeira aula dos próximos dias eu verifico se a S. veio à escola. Ela estando aqui, envio uma mensagem.* (Professora regente)

— *Claro! Vamos nos comunicando. Será que se até a semana que vem ela não retornar posso registrar atividades realizadas no ano letivo e saber mais sobre o trabalho com ela?*

— *Pode sim. Você pode tirar fotos de atividades também.* (Professora regente).

— *Combinado.*

Nos dias seguintes a aluna não retornou. A mãe informou que ela não estava bem por conta da mudança de temperatura. De fato, os dias que se seguiram foram mais frios e chuvosos.

Mesmo assim, retornei à escola para colher mais dados e informações.

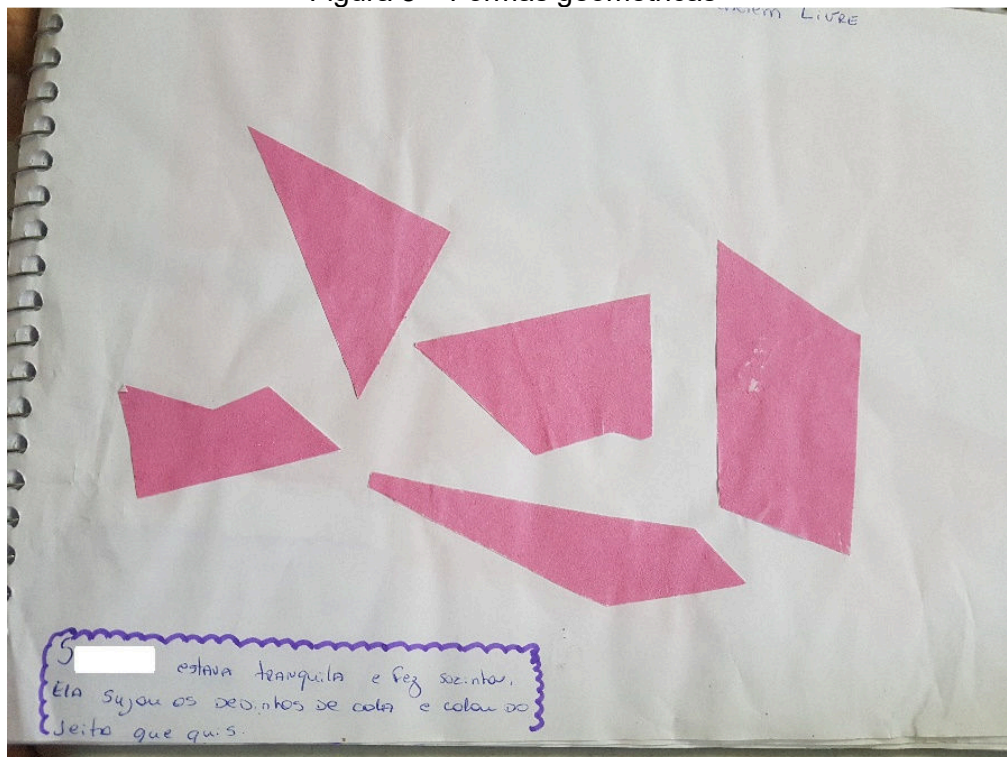
Conforme observado e, também, de acordo com o que relatou a professora regente (polivalente), S. foi recebida na sala de aula, no início, sem muitas informações adicionais. Após alguns meses, e depois do esforço da professora em interagir, socializar e etc., uma estagiária ingressou a fim de contribuir com as atividades gerais da sala. Ainda sem muitas informações sobre S., sentiram-na e a

acolheram, visando entendê-la para conseguirem transformar os momentos em sala de aula participativos também a S., ainda que com suas diversas limitações físicas e prognósticos. A professora abriu caminhos pela prática cotidiana: não havia, especificamente, alguém para indicar caminhos.

Assim, ao comando da professora, procuraram desenvolver e estimular a coordenação motora da aluna, sua distinção de cores, estimulação por comunicação e etc. Por mais que a estudante apenas balbuciasse sílabas simples, ambas, professora e estagiária, procuravam falar com ela. S. aprendeu a indicar com sinais suas intenções. No início, jogava, empurrava folhas de atividade. No entanto, a fala calma e serena, que pude constatar, da professora polivalente e seu bom domínio de sala favoreceram. É uma professora experiente na área e que sabe ter autoridade, controle e didática. As crianças respeitam ambas porque as respeitam reciprocamente.

As fotos a seguir fazem parte de um caderno que construíram para que S. não ficasse à parte no processo de ensino-aprendizagem. Tudo autorizado pela professora. Todavia, são apenas alguns registros dos muitos que notei haverem. Além disso, tais progressos de S. podem, sem uma reflexão mais detida, parecerem pequenos.

Figura 8 – Formas geométricas



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 9 – Pintura livre



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 10 – Atividade desenvolvida

29/08/2018

Pintura: Lição passada na aula.

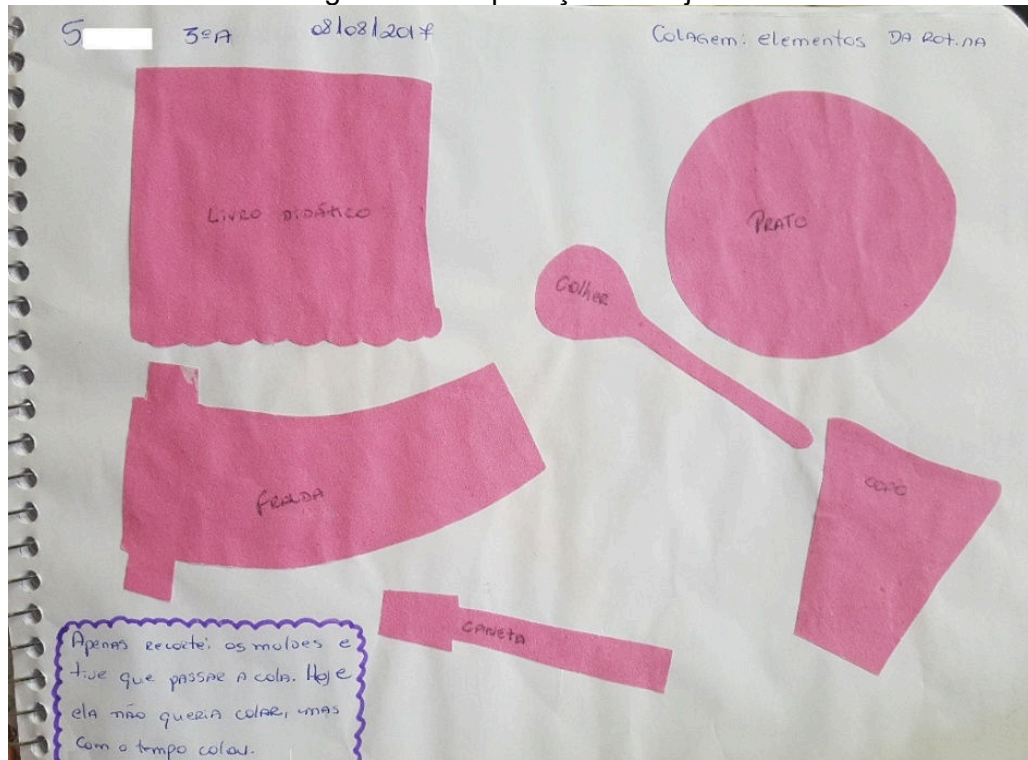
### ANIMAIS VERTEBRADOS

Os animais vertebrados se dividem em 5 grupos. São eles:

	<b>MAMÍFEROS</b> - Possuem pelos - Os filhotes crescem dentro da barriga da mãe - Vivem na terra e na água.
	<b>AVES</b> - Possuem penas e asas - Colocam ovos - Vivem na terra.
	<b>PEIXES</b> - Possuem escamas e nadadeiras - Colocam ovos - Vivem na água.
	<b>AMFÍBIOS</b> - Tem pele úmida e lisa - Colocam ovos - Os filhotes vivem na água e os adultos na terra.
	<b>REPTÉIS</b> - Possuem escamas - Colocam ovos - Vivem na terra.

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 11 – Exploração de objetos



Fonte: Foto tirada pela autora.

A sala de aula da escola B observada, um 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, composta por 34 alunos, manteve-se a mesma do ano anterior às observações, com algumas exceções de transferência ou ingresso. O que mudou, de fato, foi a docente polivalente. A relação da professora com os alunos era boa; da mesma maneira entre os alunos. Professora mantinha o tom de voz baixo ao falar com os alunos, respondia às perguntas deles de maneira educada, sem irritação ou desconforto, utilizava-se de linguagem clara, e, um fato que chamou a atenção, os conflitos entre os alunos eram minimizados apenas com o olhar da professora. Ainda assim, quando necessário, a professora aproximava-se e repreendia.

Em relação à diversificação de atividades, a própria dinâmica do Centro Educacional, um espaço amplo, propiciava o encontro das crianças com diferentes atividades em grupo, fossem culturais, recreativas ou direcionadas nos diferentes espaços, como sala de leitura, informática biblioteca, piscinas, teatro e etc. Em sala de aula, a rotina envolvia o trabalho com livros didáticos e atividades complementares impressas, além de jogos e outros recursos presentes, como televisão e *datashow*. A sala de aula não dispunha de mesa adaptada para a aluna que utilizava uma mesa convencional pequena, mesmo que não ficasse adequado, já que utiliza cadeira de

rodas. Não foi possível verificar a presença de professora especialista em inclusão. A orientação aos professores da unidade escolar pareceu não ser realizada diretamente com eles. Existia sala de recursos multifuncionais, que também era utilizada para atendimento aos alunos da Escola de Educação Infantil, situada no mesmo Centro Educacional. A família não se fazia presente na escola. Foi verificado registros de faltas recorrentes da aluna durante o ano letivo, justificadas pela família por questões de saúde. Outras crianças disseram que quando retornava de alguns dias faltando, S. demonstrava resistência a partilhar momentos com o grupo de crianças e demorava alguns dias para que voltasse a conviver de forma mais harmoniosa, sem gritos ou jogar materiais no chão. A aproximação com a família era dificultada, já que a aluna utilizava transporte escolar e, aparentemente, os familiares não procuravam a escola. Quando convidados a participarem de atividades extracurriculares, como mostra cultural, era comum a falta.

## 5. PRODUTO

Foi desenvolvido um material de apoio a partir da pesquisa realizada nesta dissertação. Como parte do programa de mestrado profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul a proposta inicial foi prover um caderno de apoio, para agregar informações que pudessem compartilhar as estratégias observadas. Mas pela facilidade em disponibilização do material, sendo mais abrangente optamos pelo formato E-book. Contudo a proposta central continua a mesma: apoiar ações pedagógicas inclusivas.

O material aponta as seguintes estratégias de inclusão:

- Adaptações Curriculares;
- Socialização (trabalho com grupos);
- Conhecer o (a) aluno (a);
- Envolvimento familiar;
- Diálogo entre pares.

Isso porque, a partir da análise de dados tais ações mostrara-se promissoras no que se espera de uma escola que trabalhe no sentido da inclusão.

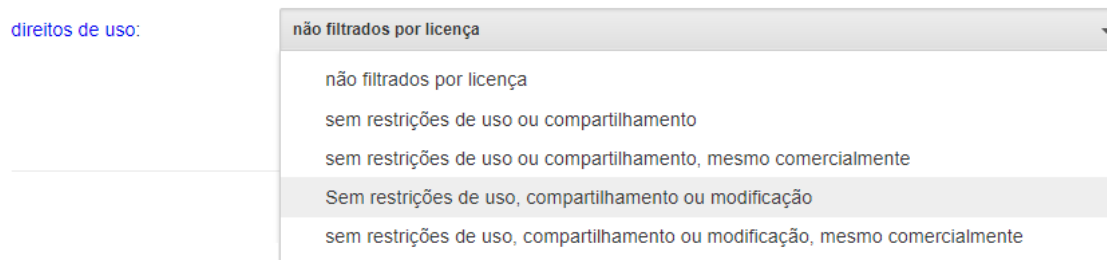
O produto, então focaliza aspectos coletivos. Inicia com informações gerais com o objetivo de contextualiza o leitor que pode, talvez, não ter ainda se deparado com material sobre a temática. Então consta, brevemente, o percurso histórico-social da pessoa com deficiência, assim como a deficiência múltipla e o contexto educativo inclusivo.

Para criação/edição do produto no formato *E-book*. Utilizamos o programa “PIXLR” para a auxílio da diagramação da capa, pela praticidade em não ser necessário “baixar” programas, sendo possível a utilização deste editor de imagens no próprio site.

O “*Power Point*”, da empresa *Microsoft*, convencionalmente utilizado para apresentações eletrônicas, mas que reúne, em suas ferramentas, a opção de formatação para diferentes recortes de altura e largura foi o *software* de base. Em relação às figuras, empregamos o também usual aplicativo “*Paint*” que auxiliou na

parte criativa, principalmente no ajuste de imagens obtidas por intermédio da plataforma *Google* – isto com o devido cuidado em buscar apenas imagens abertas, sem direitos autorais. Como no exemplo a seguir:

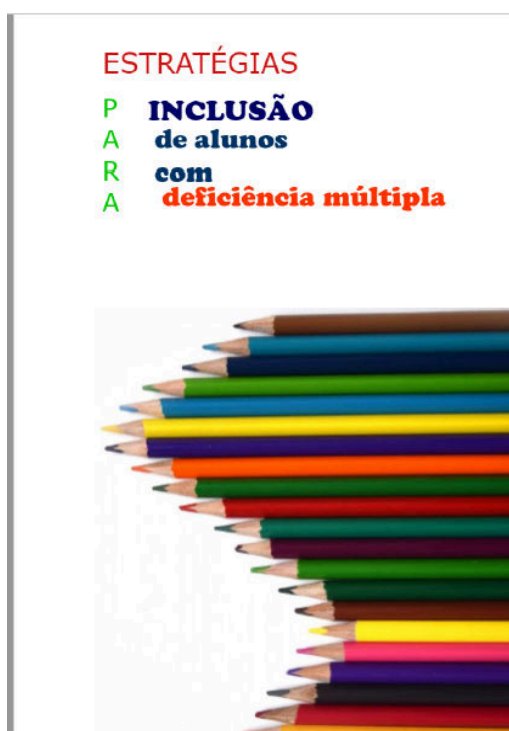
Figura 12: Processo de filtro para imagens.



Fonte: [https://www.google.com.br/advanced\\_search](https://www.google.com.br/advanced_search)

O produto encontra-se disponibilizado no link: <https://goo.gl/wBcJPf>

Figura 13: Capa do “Material de Apoio”.



Fonte: Elaborado pela autora.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do ser humano em sua condição heterogênea e o esclarecimento de que a deficiência múltipla não é sinônimo de múltiplas incapacidades, firmam-se em experiências docentes quando o professor encontra-se, no ambiente escolar, diante do(a) aluno(a) deficiente múltiplo junto à incumbência de seu acolhimento em instituição de ensino comum.

Para que a inclusão saia do campo da jurisprudência legislativa e passe a ser assumida e incorporada na esfera educacional, faz-se imprescindível a revisão de práticas pedagógicas a partir de ações que possibilitem atender à diversidade do alunado com a proposta de igualdade em condições de ensino, compreendendo a importância da escola inclusiva para a construção de uma sociedade inclusiva, menos injusta e desigual.

São diversas as estratégias para favorecer o ensino na perspectiva da educação inclusiva. Não podemos classificar uma ou outra como mais ou menos importante. Antes, a reunião de uma gama de ações favorece a consolidação de ações escolares institucionais inclusivas. Isto porque não se trata da mera inserção do (a) aluno(a) com deficiência na escola, mas, sim, de adequações para receptividade inclusiva. A inclusão vai além de simplesmente matricular o aluno com deficiência. Ela implica em que os docentes ampliem a perspectiva educativa, atuando diante da diversidade. Dessa forma, é intrínseca a superação de preconceitos, desde a etapa escolar inicial, na relação docente-aluno (a) para que o aprendizado, de ambas as partes, ocorra. Ademais, o que falta diz respeito à insuficiência do todo escolar em buscar bases teóricas e vivências compartilhadas por pares, formações por cursos, assim como a participação da família e auxílio de profissionais de apoio a fim de compreender o universo da pessoa diferente – levando em consideração que todos somos diferentes.

A questão da socialização é igualmente importante. Em princípio, parece ser lógico e sem muitas implicações: ora, se existem grupos de pessoas em uma instituição de ensino, logo, a socialização será consequência natural. No entanto, ser incluído em um meio (no caso, o educacional) é ação que não necessariamente ocorre sem entraves e fatores negativos a todos os estudantes. Antes, carece, em muitos casos, de mediação, de processo pedagógico para o exercício da coletividade, de



modo que o indivíduo se torne social, ou comum, e seja membro funcional da comunidade escolar.

É preciso consenso para a acolhida, por parte da escola como um todo, a diferentes seres humanos, com a premissa do respeito às particularidades de cada um – isto, pois, todos têm qualidades tanto positivas quanto negativas, habilidades e desabilidades. Trata-se, então, de ressaltar as habilidades, levando em consideração as diferenças intrínsecas de cada um e de suas respectivas capacidades, sem que isto implique em detrimento de uns em relação a outros. É imprescindível, para isso, que se entenda que a escola está para todas as pessoas que têm direito a ela.

Nesse ponto, podemos inferir adaptações possíveis para a construção da escola para todos. Ao decorrer desta pesquisa passamos por discursos de professores que indicaram tanto problemas quanto soluções.

Investigamos docentes que, por meio de questionário, afirmaram terem boas experiências educativas envolvendo alunos com deficiência múltipla no ensino regular. Assim ocorreram entrevistas, e encontramos respostas tais como a importância em conhecer o aluno e sua família; e, também, busca por informações por meio de diálogos com pares, buscas literárias e curso na área. Também foi recorrente a questão das adaptações em atividades, trabalho envolvendo grupos de alunos(as) para promover socialização, adaptações curriculares e etc.

Isto indica que as vias se dão por diversas ações, tanto coletivas quanto particulares. São tais ações parecem configurar um quadro capaz de diferenciar professores abertos ao diálogo e a busca de ações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, daqueles que apenas reclamam da precariedade e dos problemas da educação pública nacional. Os primeiros utilizam-se de estratégias, que transformam suas práticas tanto para se adequarem a novos tempos quanto para propor inovadoras abordagens.

Certamente, não é possível generalizar, pois o professor não trabalha sozinho. Foram investigadas duas escolas de ensino público na quais estudavam dois alunos com deficiência múltipla. Foram coletadas informações nas escolas e observações dentro das salas de aula desses alunos, ambos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Duas situações diferentes foram observadas e aspectos interessantes a serem refletidos. Em uma das escolas, a relação com os familiares era de troca, aceitação, reflexão, como se escola e família estivessem aprendendo juntos a

compreender o educando, sabendo de suas necessidades especiais e limitações, percebendo seus avanços sociais e em aspectos da aprendizagem em comunicação, exploração tátil, percepção do todo, que envolve a escola, com atividades adaptadas, mais lúdicas e divididas em temáticas trimestrais. Cabe salientar que houve grande ajuda da professora auxiliar, que era orientada pela professora polivalente e professora de inclusão escolar quanto aos objetivos do trabalho. Então não ocorria como se a professora auxiliar trabalhasse à parte da sala de aula. Havia uma rotina. Enquanto a sala terminava uma folha de lição, recebia um desenho, ao passo que ao terminar sua atividade adaptada o aluno com deficiência múltipla recebia um brinquedo estimulatório. Neste caso não foi percebida a chamada “inclusão oculta” que ocorre quando o aluno ou aluna com deficiência está no mesmo ambiente da sala de aula, mas não há interação e participação. Naquela situação presenciada o estudante era, sim, auxiliado por uma professora, mas interagiu com os colegas em momentos coletivos, comunicava-se com a professora em sala de aula, ainda que por meio de placas de SIM/NÃO e expressões faciais.

Na outra situação observada, por mais que esforços dentro da sala de aula fossem realizados pela professora polivalente, houve situações de inconstância de profissional para com a aluna com deficiência múltipla, tanto em relação à estagiária, como a profissional de apoio à inclusão, fato que foi colocado pela professora polivalente. O grupo como um todo parecia acolhê-la bem. Todavia, talvez o cenário pudesse ser mais receptivo se todo o coletivo escolar pensasse em soluções para a ausência familiar com, por exemplo, um projeto de sensibilização ou ao demonstrar potencialidades da aluna a seus parentes.

Portanto, em nossas observações *in loco* nas duas escolas, parte empírica da pesquisa, foi possível verificar que realidades diferentes existem. Enquanto em uma escola, de um determinado município, a organização do Atendimento Educacional Especializado era proposto por intervenções esporádicas não diretas ao professor, noutro município, noutra escola, contava-se, dentro do quadro de funcionários, um profissional de apoio à inclusão periodicamente na instituição, além dos auxiliares para cuidados gerais, mais comuns; ou seja, com regular assistência aos casos de alunos público-alvo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: deficiências, síndromes, altas habilidades/superdotação.

Por fim, diante do percurso da pesquisa aqui apresentada evidenciamos aspectos coletivos como muito importantes para a prática educacional inclusiva. As

estratégias que melhor demonstram essa afirmação são: diálogo entre pares, adaptações curriculares, aproximação com a família e socialização do educando.



## REFERÊNCIAS

ABC, **Consórcio Intermunicipal do Grande ABC**. 2015. Disponível em: <<http://www.consorcioabc.sp.gov.br/o-grande-abc>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência: Em Companhia de Hércules**. Robe Editorial, 1995. 205 p.

BALEEIRO, Aliomar; LIMA SOBRINHO, Barbosa. **CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 121 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v5\\_1946.pdf?sequence=9](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BELLONI, Luiza (Brasil). Huffpost. **Brasileiro entra na lista dos jovens mais inovadores do MIT com app que traduz português para Libras**. 2016. Disponível em: <[http://www.huffpostbrasil.com/2016/11/28/brasileiro-lista-jovens-inovadores-mit-2016\\_n\\_13279032.html](http://www.huffpostbrasil.com/2016/11/28/brasileiro-lista-jovens-inovadores-mit-2016_n_13279032.html)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BEYER, Hugo. Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Editora Mediação, Porto Alegre, 128 p. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição** (2011). Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado e Dá Outras Providências. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição** (2015). Estatuto nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência: (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994) SEESP. *Legislação Específica/ Documentos Internacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SEESP. *Legislação Específica/Documentos Internacionais*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_id\\_bn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_id_bn1.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: Editorial e Gráfico Ufg, 2013. 482 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal SEESP. *Legislação específica/Documentos internacionais*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 163-228. Disponível em: <<http://www.manancialvox.com/diversos/Jose-Bueno-Historia-social-da-infancia-no-Brasil.txt>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

CARVALHO, Rosita Ediler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONFENEN. **Informativo CONFENEN**: Publicação da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino. 2016. Disponível em: <[https://media.wix.com/ugd/38d9a9\\_556795aecbe047e39a53270c6b0cab54.pdf](https://media.wix.com/ugd/38d9a9_556795aecbe047e39a53270c6b0cab54.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

COSTA, Maria Cristina Sanchez da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Puc, São Paulo, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal**. Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=SP&IdCidade=354880&Indicador=1&Ano=2011>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

FALEIROS, Fabiana et al. USE OF VIRTUAL QUESTIONNAIRE AND DISSEMINATION AS A DATA COLLECTION STRATEGY IN SCIENTIFIC STUDIES. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s.l.], v. 25, n. 4, 2016. FapUNIFESP (SciELO).

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010. Tradução: Eduardo Brandão.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura**: passos para sua elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 1, n. 23, p.183-185, 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00183.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o Mercado de Trabalho**: Histórico e contexto contemporâneo. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Economia Social e do Trabalho) – Unicamp, Campinas, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Acer/Downloads/GarciaViniciusGaspar\\_D.pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/GarciaViniciusGaspar_D.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p.79-100, 2012. Disponível em: <[http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT\\_VIANNA\\_REDIG\\_Artigosemp\\_eriodicos\\_2012.pdf](http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemp_eriodicos_2012.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2017.

GONÇALVES, Nair Lemos. O Estado de Direito do Excepcional. In: **Congresso Nacional de Federação Nacional das APEs**, 9., 1979. Separata sem constar editor. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/66430/69040>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

INFOPÉDIA, **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**: com Acordo Ortográfico [on-line]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/exclusão>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. São Paulo. São Caetano do Sul. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=354880&search=sao-paulo|sao-caetano-do-sul>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

JORGE, David Perez et al. La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. **European Scientific Journal**, La Laguna y Las Palmas, v. 12, p.64-81, 2016.

LADEIRA, Fernanda e AMARAL, Isabel. **Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular**. MEC, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione. (1988).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <<https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARGOTO, Parulo R. **Encefalopatia bilirrubínica (kernicterus): Aspectos Fisiopatológicos e Clínicos**. (2006) disponível em <[http://patologiaufvjm.weebly.com/uploads/2/3/4/2/2342487/kernicterus\\_fiopatologia.pdf](http://patologiaufvjm.weebly.com/uploads/2/3/4/2/2342487/kernicterus_fiopatologia.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 33, n. 11, p.387-405, set. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MENDES, Melissa. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais**. 2012. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103575/\\_TCC\\_MELISSA\\_MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103575/_TCC_MELISSA_MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

NUNES, Clarice. **Aprendizagem Activa na criança com multideficiência**. MEC, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p.347-372, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/07.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.



Organização Mundial da Saúde. (2004). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)**. Lisboa, Portugal: Direcção Geral da Saúde.

PAPAGEORGIU, Dora; ANDREOU, Yiannoula; SOULIS, Spyros. The evaluation of a ten-week programme in Cyprus to integrate children with multiple disabilities and visual impairments into a mainstream primary school. **Support For Learning**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.19-25, fev. 2008.

PASINATO, Darciel. **Educação no período populista brasileiro (1945-1964)**. In: **Semina: Revista dos pós-graduandos em história da UPF**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, 2013. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/3647-12494-1-PB(3).pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

**Programa das nações unidas para o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

**Relação Nominal dos Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2013**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=25061-relacao-nominal-dos-estados-e-municipios-que-aderiram-ao-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008-2013pdf&category\\_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25061-relacao-nominal-dos-estados-e-municipios-que-aderiram-ao-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008-2013pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 jan.2017.

**Relatório mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. Revista Cadernos de Pesquisa, São Luiz, v. 22, n. 1, p.1-25, abr. 2005. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2016/10/ROCHA-E-PLETSCHE-Deficiencia-multiplo-okok.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2007.

RODRIGUES, David. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, Davi (Org.). **Educação e diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001. (Coleção Educação Especial).

ROMANDINI, Fábian Ludueña. **A comunidade dos espectros: I. Antropotecnia**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=pJSMAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ROSCOE, D. D. & JENKINS, S. A Meta-Analysis of Campaign Contributions' Impact on Roll Call Voting. In: **Social Science Quarterly**, Vol. 86, n. 1, 2005.

SAMPAIO, Rosana; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p.83-89, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004**. Estabelece Diretrizes Para A Política de Atendimento A Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos Com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino..

SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 2755, de 11 de maio de 2009**. Dispõe sobre realização de cooperação ou parcerias entre entidades sem fins lucrativos para o desenvolvimento e a execução dos programas de aprendizagem. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=12052009P\\_027552009SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=12052009P_027552009SME)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Entrevista**. Disponível em: <<http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista16.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O processo de inclusão escolar**: Bibliografia parcial em português. São Paulo: 2002b (apostila).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. São Paulo: Wva, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. 224 p. Tradução: Giane Lessa.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/130604275/A-Epopéia-Ignorada-Oto-Marques-da-Silva-corrigido>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia Lilian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2012. p. 123-135.

VALENTE José Armando (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. 393 p.

## Apêndice A – Questionário

Consentimento e identificação (questões obrigatórias):

- Você deseja participar da pesquisa sobre Educação Inclusiva e concorda com seus termos?
- Escreva seu nome (não será divulgado).

Questões referentes ao perfil dos participantes:

1. Quantos anos você tem?

Até 24 anos  
De 25 a 29 anos  
De 30 a 39 anos  
De 40 a 49 anos  
50 anos ou mais

2. Qual o seu nível de escolaridade? (Pode marcar mais de uma opção).

Ensino médio - magistério  
Ensino superior  
Especialização  
Mestrado  
Doutorado  
Outro: \_\_\_\_\_

3. Em sua vida escolar:

Estudei com pessoas com deficiência e foi uma boa experiência  
Estudei com pessoas com deficiência e NÃO foi uma boa experiência  
Estudei com pessoas com deficiência e não sei / não me lembro se foi bom  
Nunca estudei com pessoas com deficiência, mas gostaria de ter estudado  
Não sei informar

4. Onde você atua? (Pode marcar mais de uma opção).

Escola pública municipal  
Escola pública estadual  
Escola pública federal  
Escola particular  
Outro: \_\_\_\_\_

Vida profissional:

5. Marque a função ou funções que você realiza atualmente: (Pode marcar mais de uma opção).

Professor (a) de Educação Infantil, Professor (a) de Ensino Fundamental I, Professor (a) de Ensino Médio ou Professor (a) Universitário

Professor Especialista em Inclusão atuando em Sala de Recursos (AEE), Itinerância ou ambos

Profissional atuante em Instituição Especializada/ Escola Especial

Coordenador (a) Pedagógico (a), Orientador (a) de escola, Diretor (a) de escola ou Supervisor (a) escolar.

Outro: \_\_\_\_\_

6. Em qual nível ou modalidade de ensino você atua? (Pode marcar mais de uma opção).

Educação Infantil

Ensino fundamental -1º ao 5º ano

Ensino fundamental - 6º ao 9º ano

Ensino médio

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Outro: \_\_\_\_\_

7. Em quantas escolas você atua?

Somente em 1 escola

Em 2 escolas

Em 3 escolas

4 ou mais escolas

8. Qual a sua situação trabalhista? (Pode marcar mais de uma opção).

Servidor Público

CLT (Celetista)

Contrato temporário

Outro: \_\_\_\_\_

9. Tempo de atuação na área da Educação.

Até 1 ano

De 1 a 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

Mais de 15 anos

Inclusão e deficiência múltipla:

10. Você já fez cursos relacionados à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

Não me lembro

11. Você já atuou com algum(a) aluno(a) com deficiência múltipla, ou seja, um(a) aluno(a) que possua duas ou mais deficiências. Se sim, que tipo?

Deficiência intelectual e física (pode ser mobilidade reduzida)

Deficiência intelectual e auditiva (pode ser surdez parcial)

Deficiência intelectual e visual (pode ser baixa visão)

Deficiência física e auditiva

Deficiência visual e auditiva

Deficiência física e visual

Já atuei mas não sei especificar

Outro: \_\_\_\_\_

12. Você já recebeu formação sobre deficiência múltipla?

Sim

Não

Não me lembro

Questões fechadas (questões obrigatórias):

- Se já atuou, escreva sobre sua experiência em sala de aula com este(s) aluno(s) com deficiência múltipla.
- Quais estratégias de inclusão foram utilizadas ao receber este(s) aluno(s)?  
Como foi realizado o ensino?

### Apêndice B – Integra das questões fechadas

Docente P01.	<p>14) A criança não tinha o apoio da família, não fazia nenhum acompanhamento médico especializado fora da escola, foi bem difícil, e a escola não possuía recursos suficientes</p> <p>15) Adaptação de alguns materiais e atividades</p>
Docente P02.	<p>14) Especialização em Múltiplas Deficiência.</p> <p>15) Comunicação e integração com o grupo e com o professor.</p>
Docente P03.	<p>14) É difícil principalmente sem o apoio necessário, porém ofereço o que tenho de melhor e muitas vezes compro material com recursos próprios para poder ajudar no desenvolvimento pedagógico do aluno.</p> <p>15) Adequando materiais e atividades conforme a capacidade e potencialidades do aluno.</p>
Docente P04.	<p>14) Difícil, pois a quantidade de alunos por sala é enorme e você não consegue dispende do tempo necessário para cada aluno.</p> <p>15) Não me lembro.</p>
Docente P05.	<p>14) Disponibilidade para perceber e pensar sobre as necessidades e possibilidades de cada criança, com "d.m." trata-se de desafio de maior vulto. Sinto falta de orientação especializada em vários momentos... por exemplo de fisioterapia orientando o que incentivar na criança como mobilidade diferenciada e até mesmo a mim mesma ao lidar com o peso da criança.</p> <p>15) Criamos lista de ajudante de inclusão. As crianças que desejaram se inscreveram e se revezam diariamente no apoio. Tudo é proposto ao grupo e tratamos de oferecer acolhimento e apoio para que as crianças vivenciem múltiplas experiências, com "d.m." ou não.</p>
Docente P06.	<p>14) Foi uma experiência de extremo aprendizado, já que a família não informou a escola e quando procurada não sabia dar informações, e a partir daí fui conhecendo o aluno, procurando estratégias para efetuar o processo de aprendizagem de forma positiva.</p> <p>15) Análise de suas potencialidades e dificuldades, atividades que não tinham objetivo conteudista, mas sim de possibilitar autonomia de aprendizagem e vivência ao aluno.</p>
Docente P07.	<p>14) Fui estagiária de inclusão durante os três anos de faculdade. Foi uma experiência muito rica, pois tive a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças que eu acompanhava junto de algumas das professoras da sala.</p>

	15) Confeccionamos materiais adaptados para cada necessidade específica.
Docente P08.	14) Trabalho cansativo, mas gratificante 15) Parceria com as demais crianças.
Docente P09.	14) Esse é o segundo ano que leciono com uma aluna com múltiplas deficiências, vejo q a inclusão é social , a unidade não é preparada para um aluno com dificuldades de locomoção ( no caso desta não tem equilíbrio, força muscular , equilíbrio , tem espasmos , mão atrofiadas , tentei várias atividades adaptadas e nada deu certo , nunca recebi orientação quanto ao trabalho, as estagiárias do CEFAl são quase babás , cuidadoras , no caso desta aluna não há relação com a família , não sabemos das medicações e acompanhamento médicos da criança ( já é caso de conselho tutelar) . Tenho uma relação de afeto com ela, ela me reconhece e tem carinho também. A aluna no próximo ano será fundamental 2 e a escola não sabe o q fazer já q me parece que cabe apenas as professoras de fundamental 1 tratar, travar e inclui o aluno. 15) Várias tentativas sem sucesso , a inclusão é social e diária.
Docente P010.	14) É difícil mais não impossível, principalmente quando temos auxílio 15) Adequação de atividades, engrossador de lápis, pasta de comunicação.
Docente P011.	14) Muito difícil. Muitos alunos na sala, sem estagiária, família ausente 15) Roda de conversa com a classe, conversas c a mãe, adequações pedagógicas
Docente P012.	14) Foi um trabalho difícil. Todas as demais colegas achavam que ter aquela aluna na sala era um fardo, mas para mim, apesar dos gigantescos percalços, foi gratificante, pois percebi um avanço significativo nas suas capacidades de interação social e linguagem. 15) Procurei sempre integrar a educanda aos demais grupos de crianças. Era uma turma de Educação Infantil e a principal ferramenta que usei foi o brincar. Nos momentos do jogo simbólico, solicitava que as crianças imaginassem que a Ana era uma bebê e que precisava de cuidados deles. Assim, eles cantavam para ela, liam (não convencionalmente) para ela, dentre outras ações. Com o tempo, isso deu certo.
Docente P013.	14) São alunos que necessitam de mais intervenção. 15) Adaptação de conteúdo, mais ampliação das atividades.

Docente P014.	<p>14) Foi uma experiência única porém eu tinha 35 alunos e acabei por tirar licença por stress ...pra eu dava atenção primária aos alunos ora para ele e acabei que fiquei com a sensação de que não fiz bem nenhuma das coisas.</p> <p>15) Não houve estratégia, ele foi colocado lá e pronto ...precisei correr atrás de aprender na raça.</p>
Docente P015.	<p>14) Desenvolvi estratégias e planejamentos diferenciados.</p> <p>15) Adaptação curricular e de material.</p>
Docente P016.	<p>14) Não atuei mas observei outro professor.</p> <p>15) Acompanhamento do serviço de itinerância com professor especialista na área de inclusão que auxiliou no processo.</p>
Docente P017.	<p>14) Foi tranquila pois os alunos tinham acompanhamento integral.</p> <p>15) Material ampliado, falar diretamente com o aluno, explicações diretas e objetiva.</p>
Docente P018.	<p>14) Foi muito gratificante e com momentos incríveis de aprendizagem para ambas as partes.</p> <p>15) Atividades e avaliações diferenciadas, utilização de tecnologia, como jogos e vidros educativos.</p>
Docente P019.	<p>14) Foi em 2013 onde recebi Caio que era cadeirante e era diagnosticado com Paralisia cerebral. Mas como era muito novinho, tinha apenas 3 anos era difícil diagnosticar se afetava o cognitivo dele. Era cadeirante, mas tinha o desenvolvimento da marcha e simulava caminhada com ajuda.</p> <p>A equipe do CEFAL ajudava bastante, sempre tinha um PAAI a disposição, mas formação ou curso não aconteceu.</p>
Docente P020.	<p>14) A aluna tem uma personalidade particular, extremamente interessada em aprender, a pesar dos comprometimentos visuais, de mobilidade (marcha e lado direito) é bastante autônoma e social.</p> <p>15) Eu como professora especialista no ensino integral não atuei no processo de alfabetização mas reparava adaptações físicas (carteira) tamanho das fontes das atividades, intervenções da professora.</p>
Docente P021.	<p>14) Sempre fui muito engajada, nunca deixei de aplicar atividades adaptadas a dificuldade do aluno.</p> <p>15) Auxiliar em sala, professor rotativo, material adaptado (as vezes comprado por mim).</p>
Docente P022.	<p>14) Muito difícil. Precisei de muita ajuda, mas não sei se foi o correto.</p>



	15) Muitas rodas de conversa.
Docente P023.	14) Poucos recursos e informações 15) Poucos recursos e informações.
Docente P024.	14) Houve necessidade de pesquisas, adaptação de materiais, união dos professores e equipes para entender e atuar junto ao aluno e família. Tb encaminhamos para atendimentos especializados e acompanhamos os mesmos. 15) Acolhimento, adaptação, atendimentos especializados concomitantes Interdisciplinaridade.
Docente P025.	14) Já trabalhei na Ed. Infantil do Município de Mauá como Professora de AEE e atendi na modalidade colaborativo uma bebê de 2 anos com deficiência física, auditiva leve e visual cegueira total. (múltiplas deficiências). 15) Em sala de aula junto aos professores regulares orientei e sugeri estratégias didáticas e construção de materiais táteis com diversas formas e texturas. Caixa surpresa com diversos objetos reais, bola de Yoga para percepção corporal, bandinha, roda de músicas para socialização e superação da rejeição desta criança ao toque dos demais coleguinhas da turma. Materiais e estratégias para trabalhar localização e mobilidade. Com marcadores de tempo e rotina.
Docente P026.	14) Inicialmente assustadora pois fiquei sabendo do aluno somente quando entrei na sala. Após este momento fui atrás de informação com colegas e com livros e sites para pensar no planejamento inclusivo. Recebi orientação de professores e coordenadores o que me permitiu criar estratégias de aprendizagem, socialização e orientação para a turma. 15) O aluno é traqueostomizado com prejuízo da fala. Também apresenta deficit de mobilidade e leve deficiência intelectual. Os movimentos dos membros superiores são totalmente preservados e ágeis, porém os membros inferiores aparentavam dificuldade de sustentação com andar vacilante sem necessidade de órteses ou próteses. A proposta de trabalho incluía exercício táteis com letras móveis e em relevo, massinhas, base de papel, peças diversas em EVA, peças de material reciclável, música com fones de ouvido. Quanto ao mobiliário ele tinha a opção de utilizar as carteiras ou um colchonete que ficava na sala. Nas situações que envolviam vídeos ele assistia com toda a sala. Também participa da distribuição de materiais sempre com o meu apoio físico já que a sustentação das pernas era prejudicada. Os momentos de leitura eram com ledor, ora comigo sozinha ora com rodas menores onde outros alunos também liam e ele acompanhava com o seu exemplar. Fui deficitária ao não disponibilizar uma linguagem mais ampla como a libras, pois eu não sei. A comunicação acontecia por um código de sinais precários. O que o teria ajudado ser uma

	língua de sinais para que expandisse sua possibilidade de comunicação para além do âmbito escolar e doméstico.
Docente P027.	14) Não sabia muito o que fazer 15) Só bom senso e desejo de fazer o melhor pela criança.
Docente P028.	14) Foi difícil pois era uma criança que não tinha como se locomover e na sala não podia deixar o carrinho e eu tinha que carrega-lo quando saíamos da sala. 15) Não houve estratégia. Simplesmente é matriculado em está na sala e o professor que se vire para atender. Tive que pesquisar pra ver como melhor desenvolver sem prejudicar a criança.
Docente P029.	14) Muito tranquila, porem falava suporte para o professor ajudar o aluno melhor 15) Orientações como colocá-lo a frente e oferecer atividade diferenciadas.
Docente P030.	14) Primeiro foi preciso conhecer bem o aluno e depois foi desenvolvido um trabalho específico para seu desenvolvimento. 15) Percepção, conversas, relatos dos familiares e trabalhos dirigidos, com materiais concretos, sociabilização junto aos demais alunos, participação em atividades cotidianas.
Docente P031.	14) Estou atuando esse ano, e tem sido para a criança mais socialização, do que aprendizagem, ela tem dificuldades na fala, além de ser cadeirante e DI. 15) Eu e a estagiária temos contado história, colagem, trabalho com massinha, canetinha, ela tem muitas dificuldades de realizar essas tarefas, só faz com ajuda,  pois tem limitações motoras para segurar, amassar e outras.
Docente P032.	14) No Começo um pouco difícil, mas aos poucos conseguimos chegar ao nosso objetivo. Q15) Sala adaptada, vários tipos de materiais e boa vontade.
Docente P033.	Q 14) Desde a época da faculdade já trabalhava com crianças deficientes, apesar da precariedade da educação sempre me esforcei para oferecer o melhor as crianças, pesquisando, adaptando atividades e etc. Q 15) Pesquisas e adaptação de materiais.

Docente P034.	<p>Q 14) Aprendi mais com ele do que ensine A maior parte do tempo o aluno realizou uma integração com o grupo.</p> <p>Q 15) Alguns matérias adaptados como o lápis para o aluno poder realizar algumas atividades escritas.</p>
Docente P035.	<p>Q 14) São alunos que necessitam de uma atenção diferenciada, necessitando de intervenção do profissional a todo momento.</p> <p>Q 15) Adaptações dos conteúdos das aulas para a realidade do educando.</p>
Docente P036.	<p>Q 14) Somente dando apoio, fora da sala de aula.</p> <p>Q 15) Trabalho de inclusão, para acolhimento na sala de aula.</p>
Docente P037.	<p>Q 14) Algumas foram positivas e outras não consegui realizar atividades com o educando pois era muito comprometido a parte motora, intelectual, visual até a socialização era difícil.</p> <p>Q 15) Comandas diferenciadas, material concreto, atividades de coordenação motora entre outras</p>
Docente P038.	<p>Q 14) Boa</p> <p>Q 15) Varias. Pouco avanços.</p>
Docente P039.	<p>Q 14) Recebi orientação para algumas especificações, não exatamente deficiência múltipla. Tive bastante dificuldade para atendê-lo e aos demais alunos.</p> <p>Q 15) Apenas inclusão social, sem auxílio ou um(a) cuidador(a) para realizar o trabalho.</p>
Docente P040.	<p>Q 14) Era muito inexperiente e nova. Na época, requeria sempre um auxílio e esse auxílio nunca vinha.</p> <p>Q 15) Atividades adaptadas, pois o aluno em questão não era alfabetizado.</p>
Docente P041.	<p>Q 14) Inserimos a aluna nas atividades propostas com currículo adaptado dentro de suas possibilidades.</p> <p>Q 15) Estratégias diversas inserindo a aluna em atividades onde houve a possibilidade de inclusão com colaboração do grupo dos amigos da sala.</p>
Docente P042.	<p>Q 14) Em sala regular minha experiência foi com apoio de estagiária e procurava adaptar as atividades para que fosse possível que o aluno também tivesse acesso ao currículo, assim como todos os outros.</p> <p>Q 15) Apoios com cuidadora e estagiária e adaptação das atividades.</p>
Docente P043.	<p>Q 14) O trabalho é desenvolvido com foco a desenvolver as habilidades do aluno dentro de suas especificidades levando em consideração suas limitações.</p>

	Q 15) Recorrer a cursos <i>on online</i> , grupos em redes sociais onde professores, pais e outros trocam experiências.
Docente P044.	Q 14) Primeiramente análise das capacidades e dificuldades do aluno para adequação de materiais e recursos para que o aluno possa ter acesso ao conhecimento. Q 15) Materiais pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos.
Docente P045.	Q 14) Já era CP nesse momento, mas atuei de maneira a articular o trabalho docente e potencializar a ação pedagógica. Q 15) Acho essa pergunta muito holística, enumerar estratégias não é possível haja vista que a criança frequentou 8 anos na UE. Logo, várias foram as práticas desenvolvidas. Em linhas gerais, foram feitas adequações de tecnologia assistiva e uso de facilitadores.
Docente P046.	Q 14) Tranquila. Tenho conhecimento para lidar com tal. Q 15) O ensino foi realizado utilizando jogos com alfabeto, imagens, Pc e outros.
Docente P047.	Q 14) A experiência é enriquecedora. Os 2 alunos são carinhosos, ativos e me ensinam todo dia a ser uma pessoa melhor. Q 15) Fizemos adaptações curriculares e como a escola e alunos já o conheciam a inclusão aconteceu normalmente, sem nenhuma estratégia diferenciada. Ele participa de todas as atividades da escola e é muito bem acolhido.
Docente P048.	Q 14) Uma aluna deficiente intelectual leve com baixa visão. Q 15) Plano inclinado, ampliação e adaptações do conteúdo.
Docente P049.	Q 14) Atualmente tenho um aluno PC e baixa visão, a minha experiência é boa cada dia é um novo desafio mas muito gratificante. Q 15) Preparar o ambiente, conversar com todos na escola para um bom acolhimento, além de preparar os materiais vê recursos pedagógicos.
Docente P050.	Q 14) Dificuldades na ambientação escolar e cuidados. Q 15) Diálogo em caso de baixa visão, em deficiência intelectual , não houve avanços por se tratar de falta de formação.
Docente P051.	Q 14) Sim, com material adaptado, foi um desafio, mas muito prazeroso. Q 15) Trabalho em grupo, texto adaptado
Docente P052.	Q 14) É relutante quanto ao uso do óculos. É acomodado. Q 15) Atividades com letras grandes e com conteúdos reduzidos.

Docente P053.	<p>Q 14) Trabalhei no colégio Metodista em salas que trabalhavam com número reduzido de alunos com alunos com alguma necessidade.</p> <p>Q 15) Atividades diferenciadas e atendimento individualizado.</p>
Docente P054.	<p>Q 14) É muito gratificante verificar o progresso e evolução de cada um deles. O mínimo que fazem me gera uma grande expectativa e a vontade de desafiá-los a cada dia mais.</p> <p>Q 15) Atividades e materiais adaptados, preparação do ambiente escolar para recebê-los, orientações da psicóloga escolar e demais profissionais que atuavam com os educandos, projetos em que a sua participação fosse efetiva com os demais da sala, peça teatral, sarau literário, brincadeiras, jogos pedagógicos entre outras.</p>
Docente P055.	<p>Q 14) Já atuei e ainda atuo com alunos (as) com deficiência múltipla, confesso que de início há uma insegurança, no modo de tratamento, aproximação e mesmo em relação ao processo de ensino aprendizagem. Porém no desenrolar das atividades a convivência e as experiências diárias criam laços afetivos insubstituíveis.</p> <p>Q 15) Confesso que são poucas as diretrizes a serem executadas, procuro tirar as dúvidas com profissionais de inclusão da escola. Mas em seu processo diário realiza as atividades de acordo com suas perspectivas de ação.</p>
Docente P056.	<p>Q 14) Tive dificuldade quanto à adaptação das atividades e quanto às intervenções que deveria fazer.</p> <p>Q 15) Havia auxiliar de sala para assessorar na mobilidade da criança. Houve adaptação de atividades utilizando, dentre outras estratégias, muitas imagens.</p>
Docente P057.	<p>Q 14) Muito boa. Esse ano estou tendo a experiência com um aluno com deficiência intelectual e visual. Temos o suporte de uma cuidadora e da professora de educação especial que nos orienta sobre as possibilidades de trabalho e as limitações desse aluno. Graças a isso é possível darmos suporte a esse aluno sem sacrificarmos a atenção que devemos oferecer aos demais alunos. Acredito que esse contato que tive com ele serviu para acabar com alguns preconceitos que tinha a pessoas com esse tipo de deficiência. Hoje encaro ele como qualquer outro aluno que tenha a mesma idade, mas com algumas necessidades de adaptação e intervenção das atividades para atender suas expectativas de aprendizagem e ter êxito em sua trajetória escolar.</p> <p>Q 15) No caso desse aluno que possui deficiência intelectual e visual costumo manter as temáticas que são trabalhadas com os demais alunos porém de forma mais simplificada. Para as atividades amplio o tamanho da fonte, uso imagens (foto, desenho, gráfico, tabela etc) ampliados. Os textos utilizados são mais curtos já que ele tem dificuldade para memorização de informações. Em atividades em grupo que exigem algum trabalho manual</p>

	<p>ou que devam ser apresentadas direciono uma tarefa dentro do grupo que seja possível de ser executada por ele. Em todas elas a cuidadora está observando e sempre que necessário intervém com o intuito de direcionar seu olhar ou sanar algumas dúvidas que apareçam seja por algum texto que não entendeu ou por alguma imagem que não conseguiu visualizar todos os detalhes.</p>
Docente P058.	<p>Q 14) É uma experiência sempre de busca, para que realmente a educação inclusiva aconteça, porém não posso deixar e salientar que é uma experiência muito rica.</p> <p>Q 15) Sempre adaptação curricular, respeitando o tempo do aluno e seu momento em relação a aprendizagem.</p>
Docente P059.	<p>Q 14) A criança tem muita dificuldade e eu tenho trabalhado para suas atividades de vida diária e música para incentivar a fala pois ele gosta muito. Também uso instrumentos musicais, fantoches etc.</p> <p>Q 15) Já respondi um pouco na anterior, mas o aluno é tranquilo e fizemos uma rotina para que ficasse mais fácil para ele. Também tem um pouco de dificuldade de locomoção mas tem melhorado com bastante participação nas aulas de educação física e no dia a dia.</p>

### Apêndice C – Integra das entrevistas

#### 1 - Fale a respeito de como foi o seu primeiro contato com aluno (a) com deficiência múltipla.

Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
<p>Então dois aluninhos um está no Ensino Fundamental II e outro no ensino fundamental I. Olha foi difícil, porque primeiro porque a gente não tem uma preparação na faculdade né. Então a gente chega meio cru e a gente tem que ter todo cuidado, mas não superproteger porque senão acaba limitando também a criança eu tenho sorte que na minha área, como eu sou professora de artes, trabalho várias coisas que não só o intelectual como coordenação, no caso do aluno do fundamental II que ele tem a visão baixa eu tive que ampliar partes de texto para se socializar sempre trabalhar em grupos e muitas aulas práticas mais aulas práticas do que teóricas.</p>	<p>Então Maísa, eu sou formado em educação física fazem 7 anos que eu trabalho em escola. No primeiro ano eu dei aula para os mais velhos - que eu me lembre não tinha nenhum com deficiência múltipla, a partir do segundo ano que eu lecionava para a primeira série do Ensino Fundamental I tinha um aluno com deficiência múltipla e ele tinha bastante dificuldade tanto na mobilidade como no entendimento, mas complexo das atividades. Acho que até uma característica da fase e eu lembro que eu era recém-formado e quando eu comecei a dar aula eu vi aquele aluno lá, encontrei as professoras e queria saber mais especificamente. Eu fiquei, como eu posso dizer, não assustado, mas a gente fica</p>	<p>No primeiro contato a gente fica meio que receoso né, a gente fica meio com medo porque eu pelo menos nunca tinha tido contato com esse perfil então a gente fica temeroso de como vai trabalhar, inseguro porque ainda não tem todas as estratégias formuladas na cabeça, mas depois acho fomos superando isso e tratando com mais naturalidade as dificuldades do aluno.</p>	<p>Descobri que teria uma aluna de inclusão e eu tenho que admitir Maísa que dá um frio na barriga bem grande porque a gente precisa é a gente precisa alcançar alguns objetivos e tem medo que pode não dar certo. Então quando eu recebi a Ingrid no quarto ano eu já conheci um pouco só um pouco das dificuldades dela porque ela já era aluna da escola desde o primeiro ano, eu procurei entender todas as dificuldades da aluna, buscar respostas com os professores anteriores. Aí eu recebi a Ingrid no primeiro dia? Ah, foi aquele primeiro dia né amor a primeira à primeira vista que daquele momento em diante eu descobri que o vínculo afetivo seria a minha maior aliada.</p>

Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
	<p>ansioso sobre o que fazer e como fazer, como integrar e passar atividades junto ao grupo porque a gente não pode excluir. Acho que todos têm que fazer todas as atividades né cada um no seu ritmo com a sua possibilidade e no primeiro momento foi a partir dos meus conhecimentos prévios, na faculdade eu tive uma aula se não me engano sobre deficiência múltipla, e outras sobre deficiências, mas tudo enxugado né. A gente não sabe como vai fazer isso na prática, teoria uma coisa não é. Então foi a partir das vivências. Fui vivenciando e conversando com a professora da sala e construindo as coisas didáticas vamos dizer assim.</p>		



**2 - Durante o processo de ensino/aprendizagem com o aluno (a), você encontrou dificuldades iniciais que posteriormente foram superadas?**

Professora A	Professora B	Professor C	Professora D
<p>Sim, como eu falei a gente vem sem muito preparo, mas eu acho que a nossa sensibilidade é que faz a diferença ter criatividade para saber lidar com eles eu estou sempre estudando a respeito e muitas vezes eu fico um pouco sem saber o que fazer, isso no começo, agora eu já tenho vínculo com eles então fica mais fácil. O aluno do fundamental I não fala e tem várias dificuldades. Eu trabalho muito o tátil com ele como massinha, plástico bolha porque ele não escreve, não consegue segurar um lápis então eu procuro trabalhar a parte tátil estabelecer um vínculo com ele.</p>	<p>Sim e não, vamos dizer assim. No primeiro contato alguns conhecimentos prévios. Como professor a gente consegue solucionar, mas no dia a dia as experiências são diversificadas né a gente sempre vai encontrar uma coisa outra nova não tem como falar que tudo foi solucionado.</p>	<p>Eu acredito que sim porque muitas vezes a gente prepara um determinado tipo de atividade acha que ele consegue executar depois a gente percebe Opa peguei pesado, volta de novo, retoma, reelabora, no caso deste aluno como ele tem a questão visual então nós temos que ampliar a fonte, ele tem deficiência intelectual também, a parte intelectual pega bastante.</p>	<p>Ah, claro! Com certeza o aluno “de inclusão” na maioria das vezes ele chega com duas dificuldades a serem superadas a primeira que eu percebo é inclusão social eu até acredito que um jeitinho. Boa vontade nós educadores sempre vamos conseguir vencer esse aluno no grupo bastante dificuldade por exemplo com uma aluna que não gostava de se aproximar ou trabalhar com a Ingrid a primeira atitude que tive foi conversar abertamente com aluna explicar as dificuldades que a Ingrid possuía exaltar também as qualidades dessa aluna e sugerir que ela seria uma ótima tutora no caso né para auxiliar nas dificuldades da Ingrid já que ela era uma aluna excelente. Eu passei a trabalhar com a turma toda a questão das diferenças do</p>

Professora A	Professora B	Professor C	Professora D
			respeito né e da aceitação também aí a outra dificuldade que eu percebo. É sim talvez até mais difícil de resolver é a questão do aprendizado. Mas eu tive muito sucesso com as estratégias que eu escolhi e a maior parte dos meus objetivos foram alcançados.

### 3 - O que você fez ou o que foi realizado para superar essas dificuldades?

Professora A	Professora B	Professor C	Professora D
<p>O olhar eu acho que muda o olhar.</p>	<p>O que acontecia no dia-a-dia da aula eu acho que foi um feedback conversando com o aluno se ele não consegue se comunicar bem eu conversava com a professora da sala que fica no dia a dia com ele tem algumas pessoas da inclusão na escola para tirar dúvidas na hora de fazer o planejamento da aula.</p>	<p>Eu acredito que essas dificuldades nós conseguimos superar principalmente com o apoio da professora de educação especial então a gente levava questões para ela e tinha um retorno de como trabalhar com esse aluno e graças a essas orientações a gente conseguiu avançar com ele.</p>	<p>Aí eu fiz tudo o que pude, a questão social foi bem resolvida com duas conversas leitura de livros específicos né com este tema falando sobre ser diferente é normal, não há problema em ser diferente trabalhei alguns projetos com trabalhos coletivos então eu resolvi com bastante esforço e afetividade. Aprendizagem ela já deu um pouco mais de trabalho então eu busquei diversas estratégias a serem trabalhadas com alunos teve momentos de não saber o que fazer e eu tive que correr ajuda na coordenação, das minhas parceiras.</p>

**4 - Quais estratégias (procedimentos metodológicos) você classifica como mais importantes nesse processo de inclusão realizado?**

Professora A	Professora B	Professor C	Professora D
<p>A socialização é muito importante para eles e por isto que a gente não pode por exemplo no começo eu pecava por superproteger e depois eu comecei a cobrar mais porque eu vi que não pode diferenciar em aspecto nenhum então é nesse sentido.</p>	<p>Eu trabalho muito com o jogo né, a educação física principalmente nessa faixa etária, a gente faz bastante atividade lúdica criativa recreativa também, o importante é que eles entendam claramente o que têm que realizar e aí presto atenção neles e vejo como estão se desenvolvendo. A medida que consiga realizar no seu ritmo. Claro que se eu preciso de uma orientação mais particular, mas individual eu vou falar converso com o aluno demonstro também, peço para algum aluno demonstrar às vezes é importante porque o professor pode estar falando e ele não entende muito pelas explicações do professor a forma que a gente trata né, mas um aluno da faixa etária dele mostrando às vezes fica mais simples. E tem também um processo de socialização e integração isso é bacana ele se sentir dentro, como todos os</p>	<p>O que eu acho interessante da questão da inclusão é que basicamente se a gente pegar o tema, no meu caso eu sou professor de geografia, se a gente pega o tema acabamos mantendo o tema central, mas eu diria que no caso a gente trabalha a atividade de forma que se torna executável para esse aluno então a gente trabalha dentro do tema máximo nível de dificuldade que ele possa realizar a tarefa. Também a questão de imagem acho que conta muito o texto Então textos sempre mais curtos enxugadas mais objetivos para que ele tenha mais uma noção da ideia Central que a gente consiga passar a principal mensagem que ele carrega e dá aula.</p>	<p>As estratégias são diversas a gente tem um leque de opções que a gente pode utilizar com a Ingrid por conta da questão de visualizar bem né eu usei bastante a lousa digital, vídeos que um conteúdo ficasse marcante para ela, situações onde a música era inserida, com ela também os <i>netbooks</i> com jogos interativos. É, bastante coisas lúdicas e ao mesmo tempo que ela pudesse tocar lá sempre tinha um material de apoio principalmente na parte da Matemática quando ela precisava de palitos do material Dourado então foram estratégias que a gente foi buscando inserir no dia-a-dia da Ingrid.</p>

Professora A	Professora B	Professor C	Professora D
	outros seres humanos porque ele é um ser humano.		

**5 - Na construção desses procedimentos você conta/ contou com ajuda de alguém?**

Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
<p>Eu conversei muito com uma psicopedagoga estou sempre lendo livros a respeito, as professoras de inclusão também.</p>	<p>Então a princípio foi uma experiência particular vamos dizer assim, eu como professor fazendo. A medida que vão ocorrendo as dúvidas - eu fiz um curso também aqui na rede no Anne Sullivan faz uns 4 ou 5 anos específico sobre deficiência múltipla e vai clareando um pouquinho vai abrindo os horizontes, mas eu conto com pessoas na escola também. Tem pessoas que nos orientam aqui na escola e específicas da inclusão que orientam sempre que a gente precisa e que colaboram com a gente.</p>	<p>Sim o tempo todo eu contei tanto a coordenação de área da escola como as professoras de Educação Especial que auxiliarão bastante nesse processo.</p>	<p>Com certeza! Eu acho que dentro de uma escola dificilmente a gente trabalha sozinho, muito na época a professora de inclusão estava na escola. Ela ajudou muito com a questão tanto de construir as atividades para a Ingrid quanto de avaliar também por que a própria avaliação muda né? Não é como você avalia a sala toda, contei muito com a ajuda dessa minha amiga e de outras amigas da escola.</p>

**6 - Para você, foi uma experiência positiva? Por que? .**

Professora A	Professor B	Professor C	Professora D
<p>Ah, demais né! Como ser humano também, eu cresci e aprendi a trabalhar com mais criatividade ainda, porque tem que ter jogo de cintura.</p>	<p>Sim com certeza é uma experiência que abre a nossa mente, diversifica também as nossas aulas, para não cair na rotina e é o que eu falei para você o tratamento para o ser humano, todo ser humano é diferente, e o que a gente faz ou não vai facilitar eu acho que é observar o ser humano e saber lidar com o ser humano e as diferenças de cada um.</p>	<p>Foi ótimo eu tinha até um certo preconceito eu achava que esse aluno era limitado de todas as formas e eu vejo assim que ele tem sim algumas limitações físicas, mas eu acho que na atitude no jeito dele ele age como um adolescente da mesma idade dele então eu acho que o saldo é positivo sim.</p>	<p>Positiva? Acho que superpositiva! Foi a partir desse momento que eu consegui compreender que a relação entre professor e aluno vai além da parede da escola porquê eu consegui fazer amizade com a família. Até hoje é uma criança que eu levo para a vida! Vejo ainda na escola, tenho bastante contato com ela. Então ela me fez compreender muitas coisas que talvez eu ainda não tinha entendido, foi muito bacana.</p>

## APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO

### UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL CURSO MESTRADO PROFISSIONAL EM DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL

São Caetano do Sul, \_\_ de novembro de 2017.

**Caro (a) professor (a),**

Por meio desta, convidamos a participar da pesquisa intitulada “ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA”. O resultado desta pesquisa deve gerar um caderno de apoio e/ou plano de formação, como sugestão a reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência múltipla em escolas regulares.

Com o trabalho pretendemos investigar contribuições, por meio de estratégias encontradas, que caminhem rumo à inclusão dos discentes no espaço educativo.

Os alunos, professores, e instituições escolares participantes, seguindo princípio de caráter ético, colaboram com a pesquisa em questão, de maneira idônea e anônima. Portanto, nenhum nome de participante ou instituição de ensino serão inseridos em qualquer momento da divulgação dos resultados dessa pesquisa. Dessa forma, as observações realizadas na instituição educativa têm por finalidade apenas fins acadêmicos e científicos, assegurando manter o anonimato das pessoas e instituições participantes. Há, ainda, o comprometimento do pesquisador (a) em tornar possível o acesso aos resultados da pesquisa. É uma pré-condição o aceite para a divulgação dos resultados e conclusões, na condição de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Agradecemos a colaboração e contribuição no processo de desenvolvimento da pesquisa. Em caso de dúvida, pedimos que entre em contato com a coordenação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Tel: (11) 4239-3354.

Atenciosamente,

Maísa Moraes de Lima (mestranda)

Profª Drª Maria de Fátima Ramos de Andrade (orientadora).

---





## CARTA - CONVITE

Você está sendo convidado a participar de entrevista para a pesquisa intitulada “Estratégias no processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla” sob minha responsabilidade, Maísa Moraes de Lima e da orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Ramos de Andrade, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Sua identidade será preservada e suas respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, como contribuição da pesquisa. A entrevista será gravada em áudio para melhor descrição de suas respostas.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Estratégias no processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla”, concordando com a entrevista gravada em áudio.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) entrevistado (a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.