



MIRNA TORDIN POLLI

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS: O OLHAR DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Campinas
2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

MIRNA TORDIN POLLI

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS: O OLHAR DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. ZILDA MARIA GESUELI OLIVEIRA DA PAZ

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP para obtenção de título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR
MIRNA TORDIN POLLI
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ZILDA MARIA
GESUELI OLIVEIRA DA PAZ

Assinatura da Orientadora

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
MARISTELLA SOARES DOS SANTOS – CRB8/8402
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
UNICAMP

P764e Polli, Mirna Tordin, 1981-
Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas : o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla / Mirna Tordin Polli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Deficiência múltipla. 2. Educação inclusiva. 3. Aprendizagem. I. Paz, Zilda Maria Gesueli Oliveira da, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Learning expectations and pedagogical strategies : viewpoints of teachers that work with students with multiple disabilities.

Palavras-chave em inglês:

Multiple disabilities

Inclusive education

Learning

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz [Orientador]

Regina Yu Shon Chun

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Data da defesa: 16-08-2012

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado

MIRNA TORDIN POLLI

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz

Membros:


Profa. Dra. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz


Profa. Dra. Regina Yu Shon Chun


Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Curso de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 16/08/012

Dedicatória

As professoras que aceitaram participar e tornar esse trabalho possível.

Agradecimientos

Agradeço primeiramente a Profa. Dra. Zilda Maria Gesuei Oliveira da Paz, orientadora dessa dissertação, por todo empenho, sabedoria, e, acima de tudo compreensão. Gostaria de colocar a sua competência, participação e correção que fizeram com que concluíssemos esse trabalho.

As professoras Dra. Regina Yu Shon Chun, Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane e Dra. Roseli Cação Fontana por aceitarem participar da banca de defesa dessa tese, proporcionando sugestões que servirão aprendizado e incentivo a pesquisa.

Aos meus pais que sempre me deram amor e força, e sempre foram exemplo de estrutura familiar.

Ao meu marido que sempre soube valorizar os meus potenciais e proporcionar otimismo para o desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

As professoras que participaram desta pesquisa, pois sem elas nenhuma dessas páginas estaria completa.

A todos familiares, amigos, colegas e pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para a execução desse trabalho.

Sumário

Lista de Abreviaturas	xxi
Lista de Tabelas	xxv
Lista de Quadros	xxix
Resumo	xxxiii
Abstract	xxxvii

1. Introdução	41
1.1 Conceituação sobre Deficiência Múltipla e suas possíveis causas	44
1.2 Questões sobre a educação inclusiva	45
1.3 O papel da linguagem no processo de construção de conhecimento	50
2. Objetivos	55
2.1. Objetivo Geral	57
2.2. Objetivos Específicos	57
3. SUJEITOS E MÉTODOS	59
3.1. Tipo de Estudo	60
3.2. Caracterização dos sujeitos	62
3.3. Coleta de dados	64
3.4. Critérios de Inclusão e Exclusão	64
4. Análise dos dados	66
5. Categorias Propostas	69
5.1. Expectativas de aprendizagem	72
5.2. Proposta pedagógica	81
5.3. Inclusão	88
6. Considerações Finais	93
7. Anexos	99
7.1. Anexo 1	101
7.2. Anexo 2	101
8. Bibliografia	153

Lista de Abreviaturas

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEPRE	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação
E.E.	Educação Especial
E. R.	Escola Regular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PC	Paralisia Cerebral

Lista de Tabelas

Tabela 1.	Classificação das professoras por tempo e experiência.	Página 63
-----------	--	---------------------

Lista de Quadros

Quadro 1.	Deficiências que tiveram contato na atuação profissional	Página 71
-----------	--	---------------------

Sabe-se que o âmbito escolar é um lugar propício para o uso e desenvolvimento da linguagem, entretanto é necessário que o aluno com deficiência encontre possibilidades de participação no conteúdo e no contexto escolar. Portanto, além da necessidade de que a criança estabeleça comunicação, condições devem ser criadas para que a linguagem se desenvolva. Isso dependerá da forma como for organizado o ambiente de aprendizagem e interação, a situação e a maneira de interagir.

A pesquisa tem como objetivo levantar as expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas assumidas pelos profissionais da Educação (professores) da rede regular de ensino e da rede especial que atuam com sujeitos com deficiência múltipla, entendida, neste contexto de pesquisa, como o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social.

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa aprovada pelo Comitê de Ética. O material analisado é parte da coleta de informações realizada a partir de um questionário aplicado pelo pesquisador com cinco (5) professores que atuam com alunos com deficiência múltipla em Centros de Educação Especializados da região de Campinas e com quatro (4) professores que têm sujeitos com deficiência múltipla incluídos na sala de aula regular.

Abstract

Schools encourage the development of language but disabled students need to find ways to participate in school content and context. Therefore, in addition to the need of establishing communication, one must create conditions that promote the development of language. This will depend on how the learning and interaction environment is organized, and the interacting situation and manner.

This study will investigate the learning expectations education professionals (teachers) of regular and special schools have and the pedagogical strategies they use. Special schools work with individuals with multiple disabilities, defined herein as the combination of two or more associated disabilities, which may be physical, sensory, mental or emotional disability, or social maladjustment.

This qualitative study was approved by the local Research Ethics Committee. The study material is part of the information collected by the administration of a questionnaire by the researcher to five (5) teachers of multiply disabled students attending special education centers in the region of Campinas and four (4) teachers of multiply disabled students attending regular classes.

1. Introdução

Formada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas comecei a trabalhar em uma instituição em Campinas que atende crianças, jovens e adultos com deficiência múltipla.

Nessa instituição pude ter vivência com as pedagogas que estavam inseridas na Escola de Educação Especial e junto com essas professoras consegui perceber que a maior dificuldade relatada por elas estava relacionada à maneira de interagir com essas crianças para atingir os objetivos da proposta pedagógica.

Durante a minha experiência nessa instituição também tive a oportunidade de trabalhar com sujeitos com deficiência múltipla que estavam inseridos na Rede Regular de Ensino, atendidos pela instituição em período contrário ao escolar. Em muitos momentos as professoras da rede que atuavam com essas crianças também traziam suas dúvidas e suas necessidades frente àqueles sujeitos.

No meu contato com estes profissionais percebi que as dificuldades encontradas pelas professoras da rede regular de ensino ou de centros de educação especializados estavam relacionadas à interação com estas crianças.

Em geral, os educadores apresentavam dificuldades em atingir o objetivo pedagógico proposto; principalmente relacionada à adaptação do material com a necessidade da criança. E, ainda, muitas vezes, as professoras relatavam dificuldades em saber se o aluno com deficiência múltipla havia compreendido e assimilado o conteúdo trabalhado, atingindo assim seus objetivos propostos.

Alguns professores também comentavam sobre as dificuldades de inserção de uma criança tão comprometida no ensino regular. Já outros consideravam as possibilidades de inclusão neste contexto, mas por outro lado, as condições de acessibilidade e adequação eram mínimas.

Outro fato que me chamou muito a atenção foi a resolução número 4, de 2 de outubro de 2009 que considera como público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) os alunos com deficiência, que são considerados aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. (BRASIL, 2009).

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, e/ou em outra escola de ensino regular em turno inverso da escolarização; não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ainda ser realizado também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria da Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou municípios.

A partir da minha atuação na instituição, no atendimento a crianças e adolescentes com deficiência múltipla, meu questionamento esteve sobre a chance deste sujeito ter acesso à escolaridade em uma escola regular, uma vez que já encontrávamos dificuldades no processo ensino-aprendizagem destes alunos dentro da escola especial, com toda a condição que esta oferecia em termos de adequação e acessibilidade.

Nesta perspectiva considerei necessário pesquisar sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência múltipla, tanto no ensino regular como no especial.

Daí meu interesse em ingressar no mestrado do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto” (CEPRE), instituição a qual já conhecia por ter estagiado na área de surdez, para aprofundar e refletir sobre tais questões que se colocam na área da deficiência múltipla.

Assim, faço a seguir algumas considerações sobre a educação inclusiva e o que se coloca neste contexto a respeito da deficiência múltipla.

1.1 Conceituações sobre Deficiência Múltipla e suas possíveis causas

O decreto n 3298 de 20/12/1999, em seu artigo 3, parágrafo I, considera “... deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 1999).

Segundo Prestes (2011), pode-se dizer que possui deficiência múltipla a pessoa que apresenta duas ou mais deficiências de base associadas, com possibilidade ampla de combinações.

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado com frequência para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto não é o somatório dessas alterações que caracterizam a deficiência múltipla, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, de interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA..., 2006).

Normalmente o indivíduo com deficiência múltipla apresenta comprometimentos significativos que acarretam atrasos em seu desenvolvimento global.

Várias hipóteses podem ser apontadas como causas da deficiência múltipla, como no período intrauterino devido a algum problema no decorrer da formação do bebê e também causas posteriores ao parto que acabam por deixar sequelas.

Algumas causas citadas por Prestes (2011) estão relacionadas à: falta de oxigênio, sarampo, traumatismos, glaucoma, medicação teratogênica, toxoplasmose, prematuridade, meningite, hidro e microcefalia, fator RH, caxumba, rubéola materna, sífilis congênita, catarata, infecções hospitalares, doenças venéreas, falta de saneamento básico, gravidez de risco, casamentos consanguíneos, entre outras.

Portanto se considera importante o diagnóstico precoce para que se estabeleçam as medidas que poderão amenizar a situação, em parceria com todos os envolvidos, familiares, médicos, equipe terapêutica.

1.2 Questões sobre a educação inclusiva

Segundo Mendes (2006) a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditavam nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Nessa época a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o

tratamento, uma fase justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado.

Já que nesse momento a ideia de deficiência estava associada à doença e anormalidade, pode-se observar o descaso com esses indivíduos. Período marcado como uma fase de exclusão, pois essas crianças não recebiam nenhuma atenção educacional e nem qualquer outro tipo de serviços assistenciais. Refletindo sobre o fato é possível observar que naquela época os deficientes formavam uma classe rejeitada, ignorada, e muitas vezes, perseguida e explorada.

Já no século XIX, na medida em que também se ampliam as oportunidades educacionais para a população em geral, o acesso à educação para os deficientes vai sendo muito lentamente conquistado, sendo criadas as classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ser encaminhados.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização desses indivíduos. Assim alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, favorecendo a interação de estudantes deficientes com estudantes não deficientes.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL. CONSTITUIÇÃO..., 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL. LEI..., 1996), estabelecem que a educação seja direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que amparava a possibilidade de acesso à escola comum, não definia obrigatoriedade e até admitia a possibilidade de escolarização em contexto especial, que não fosse necessariamente, na escola regular.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito público e o acesso aos “níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (art. 208).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 define a educação especial como educação escolar e reafirma o provimento preferencial na rede regular (art. 58), além de prescrever a oferta de serviços de apoio especializado na própria escola. O artigo 59 da LDB relata que os sistemas de ensino devem se organizar para assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades. Os sujeitos podem manter o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns”.

A inclusão desses alunos na rede regular de ensino poderia também oferecer vantagens para os alunos considerados normais. Segundo Mendes (2006) os benefícios considerados para os colegas sem deficiência seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Não há receitas ou um único modelo de escola inclusiva, mas o processo de construção de uma classe inclusiva surge nas relações entre professor e aluno como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível vão se efetivar.

De acordo com Silva e Aranha (2005) nos dias atuais se observa um discurso favorável à inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, mas mesmo assim, em muitos casos, essas pessoas ainda continuam sendo vítimas de preconceito e estigma, por serem consideradas diferentes.

Laplane (2006) relata que os sistemas escolares devem oferecer os recursos pedagógicos necessários e capacitar os profissionais para atender as demandas dos alunos, o atendimento fora da sala de aula regular era considerado como recurso extraordinário e temporário, a não ser nos casos que necessitem de atendimento especial contínuo, que poderão ser encaminhados para escolas especiais (privadas ou públicas).

A resolução de número 4, de outubro de 2009, afirma que o financiamento no atendimento educacional especializado é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública. (BRASIL, 2009). O artigo 5 descreve que o atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria

escola ou em outra escola de ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria da Educação.

Em uma revisão da produção científica na forma de dissertação e teses sobre a temática, Mendes et al (2003) apontaram que os poucos dados empíricos disponíveis se restringem muito a relatos de depoimentos, de experiências, e em estudos de casos que não permitem ainda avaliar o impacto da política educacional. No geral, os estudos nacionais indicam que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, como também a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades especiais matriculados em classes comuns.

Sabe-se que a inclusão de alunos com deficiência múltipla que apresentam necessidades educacionais especiais é um fato relativamente novo na educação brasileira. Portanto, é considerado natural que a escola, os profissionais da educação e os pais tenham dúvidas em relação ao sucesso dessa tarefa.

Pode-se notar que muitas vezes o professor sente-se ansioso diante dessa nova situação e muitos reconhecem a necessidade de se especializarem para poder melhor atender o aluno incluído em sua sala de aula. Em todas as situações torna-se necessário a elaboração de um projeto de inclusão tendo em vista a avaliação das necessidades educacionais de acordo com as dificuldades e limitações de cada criança.

Para Esteban (1989), “a concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem reação à qualidade da sua intervenção”. (p.33)

Pensando-se assim, o protagonista das questões educacionais é o professor. Se o aluno tem direito a educação de qualidade é necessário que exista o educador compatível para recebê-lo. Marques e Diniz (2002) colocam a importância da qualidade acadêmica da formação do professor e apontam a necessidade de se esclarecer e propor soluções para a baixa qualidade de ensino nos cursos de formação em educação.

A educação inclusiva exige a capacitação do professor do ensino regular e também uma bagagem sócia cultural para este profissional. Assim como Masetto (2002) afirma: “O

professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação (...). Ele tem uma visão de homem, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações”. (p.23).

Fontana (2000) também coloca que esses profissionais não são apenas professores, mas, um feixe de muitas condições e papéis sociais com memória de sentidos diversos que ensinam em condições diferentes a crianças também diferentes.

Essas diferenças culturais e sociais dos profissionais da educação e de seus alunos são condições imprescindíveis que a escola deve enfrentar tendo como eixo o ensino para todos.

A necessidade de organização pedagógica nas escolas, a garantia aos alunos de tempo e liberdade para aprender, além da formação do profissional da educação através do aprimoramento contínuo e valorização do professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões ainda não acontece de forma efetiva na escola inclusiva. Em revisão de literatura nacional sobre a temática de avaliação de política pública para a Educação Especial, Laplane (2006) confirmou a questão das garantias legais, mas apontou para as dificuldades presentes quando se referem às práticas. Apresentou um estudo que analisa as condições para implementação de ações inclusivas e as políticas públicas para a Educação Especial presentes no Brasil, concluindo que há a garantia legal, mas as práticas estão intrinsecamente comprometidas com aspectos culturais e sociais que refletem diretamente na viabilidade da proposta.

Diante de tal afirmação, que tipo de intervenção faria um professor na interação com a criança que apresenta algum déficit ou deficiência? Parece então viável considerar que o olhar do professor sobre o déficit poderia subestimar as potencialidades da criança.

A inclusão escolar tem por objetivo planejar programas de intervenção acadêmica, a fim de auxiliar o aluno com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial a integrar-se no sistema regular de ensino. Assim, tendo como referencial teórico nesta pesquisa a teoria sócia histórica (VYGOTSKY, 1989), é necessário que o professor, leve em conta as potencialidades da criança, considerando as consequências sociais da deficiência e quais os recursos de superação das dificuldades.

Dada às condições de inserção da criança deficiente no ensino regular, parece importante uma reflexão sobre o papel da linguagem no processo de desenvolvimento e nas especificidades que se colocam neste contexto.

Assim, faremos a seguir algumas considerações sobre a linguagem no processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com deficiência múltipla.

1.3 O papel da linguagem no processo de construção de conhecimento

Segundo Silveira e Neves (2006) é consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações, se desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e a construção dos processos mentais superiores.

Para Vygotsky (1987), a transformação das funções elementares em funções superiores ocorre por meio do signo, abordado como mediador que desempenha um papel de “instrumento psicológico”, tendo significados construídos e reelaborados na história. Sendo assim, a linguagem terá um papel fundamental no desenvolvimento, como mediadora das interações e da significação do mundo.

As proposições de Vygotsky na área da Defectologia (1989) conduziram o autor a propor que o desenvolvimento de uma criança deficiente representa sempre um processo criativo e que essa criança apresenta meios particulares de processar o mundo. A abordagem de Vygotsky incorpora a noção de compensação (plasticidade cerebral) e, de acordo com o autor, no contato do indivíduo deficiente com o mundo externo surgem conflitos.

Desta maneira, Vygotsky (1989) assume uma posição que privilegia a importância dada à aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e que reconhece o papel desempenhado pelo professor como mediador no processo de aquisição de conceitos, na formação de conhecimentos científicos e no desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

No que se refere à educação especial, Vygotsky (1989), ainda em “Fundamentos de Defectologia”, enfatiza as potencialidades da criança como relevante para uma proposta pedagógica e não sua deficiência ou o que lhe falta. Entende que, para estas poderem desenvolver-se, será necessário oferecer condições materiais e instrumentais adequadas, portanto é fundamental o papel do outro, pois somente a interação propicia aos sujeitos deficientes a superação de suas limitações. Os sujeitos com deficiência descontextualizados do grupo e da partilha com o outro, apresentarão maior dificuldade no processo de desenvolvimento de suas potencialidades.

Com base nesta visão de deficiência e educação especial, a criança é entendida com possibilidades diferentes e não como um indivíduo com possibilidades a menos, buscando uma inserção social mais efetiva.

Segundo o autor, o pensamento não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural que tem propriedades e leis específicas que são determinadas pela evolução histórica. Nesse sentido pode-se observar e verificar a importância do papel do outro e da sociedade como um todo.

Para Vygotsky, (1989) o desenvolvimento consiste em um processo de sucessivas aprendizagens que se darão com base na interação com o outro mais experiente através de diferentes meios. Um desses meios é o uso da linguagem. A zona de desenvolvimento proximal está relacionada ao processo de desenvolvimento não acontecer simultaneamente ao processo de aprendizagem. Desse modo o sujeito poderá construir conhecimento se assistido por um adulto ou uma pessoa mais experiente, no caso, o professor. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal proposta pelo autor se relaciona aos conceitos que estão em fase de desenvolvimento, que ainda se encontram em processo de construção e não efetivamente instaurados.

O desenvolvimento real refere-se aos conceitos já adquiridos e utilizados de forma autônoma pela criança. Ao trabalhar com as funções emergentes o professor pode proporcionar a formação de novos conceitos ao aluno. Assim, o professor deverá atuar sempre sobre a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, ou seja, propiciar contexto para que as funções que estão para se tornar desenvolvimento efetivo num futuro próximo (emergentes) tornem-se consolidadas.

Dessa forma, a inclusão escolar pressupõe dar importância a formação dos professores em níveis teóricos, práticos e pessoais para assim estimularem a autonomia, a criatividade e a ampliação de conhecimentos e competências do aluno com deficiência múltipla.

Sabe-se que o âmbito escolar é um lugar propício para favorecer o uso ou o desenvolvimento da linguagem, entretanto é necessário que o aluno com deficiência sintase motivado a participar das atividades em sala de aula. Portanto, além da necessidade de que a criança estabeleça uma comunicação, condições devem ser criadas para que a linguagem se desenvolva. Isso dependerá da forma como for organizado o ambiente de aprendizagem e interação, a situação e a maneira de interagir.

Como coloca Góes (2006) a construção de conhecimento se dá na interação social que é mediada pela linguagem. Dessa forma, o outro tem um papel fundamental no processo de aprendizagem do sujeito, o que não é diferente no caso de crianças deficientes. Estas não possuem menos capacidades, mas diferentes possibilidades em seu desenvolvimento.

Com base na teoria histórico-cultural, a linguagem tem papel significativo no desenvolvimento como mediadora na relação do sujeito com o mundo. Assim, é pressuposto na teoria que a significação do mundo se dá na/pela linguagem, ou ainda, sobre a linguagem, sobre as ações e as pessoas, possibilitando ao sujeito construir novos conhecimentos.

Dada à importância da interação com o outro, na concepção de Vygotsky (1987) o indivíduo passa por um processo de internalização, entendido como a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, os processos interpessoais são transformados em intrapessoais, como resultado das experiências vividas ao longo do desenvolvimento.

O sujeito se constitui a medida que o outro atribui significado às palavras e ações e, nesse sentido, os interlocutores têm um papel essencial no funcionamento e na formação da consciência do sujeito. Desse modo, a subjetividade é constituída na relação social que se dá pela/na linguagem, enfatizando o papel da interação na constituição do sujeito.

Para Geraldi (1991) a língua não está pronta, pois o próprio processo interlocutivo na atividade da linguagem a (re) constrói; os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros e as interações só acontecem dentro de um contexto social e histórico.

Osabake (2003) ressalta que a linguagem é entendida como interlocução e processo, como constitutiva e constituída por sujeitos, pois a linguagem acontece na linha do tempo e só se justifica no momento em que se enuncia. Portanto, enfatizar a importância da linguagem na educação é levar em consideração a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento.

Com base nos autores citados, consideramos o uso da linguagem na interação com o outro no contexto educacional e clínico decisivo no processo de construção do conhecimento. Esta concepção de linguagem pode ainda ser considerada no caso de sujeitos que apresentam deficiência. Então, independente das dificuldades de fala e linguagem que o sujeito possa apresentar, ainda assim ele usará recursos linguísticos e extralinguísticos para se fazer entender desde que o outro e o meio ofereçam condições para tal.

No rastro de tal discussão, dado o papel da linguagem na constituição do sujeito, considera-se importante pesquisar/levantar as expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas assumidas pelos profissionais da educação que atuam no processo de intervenção de sujeitos com deficiência múltipla; com a finalidade de contribuir para uma reflexão sobre o tema, levando-se em conta o tipo de intervenção realizada pelos educadores.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo compreender como os profissionais da Educação (professores) que trabalham na rede regular de ensino e na rede especial, atendendo sujeitos que apresentam deficiência múltipla concebem a relação pedagógica com estes alunos.

2.2. Objetivos Específicos

- Levantar a visão dos professores sobre o processo de aprendizagem de seus alunos com deficiência múltipla;
- Levantar as formas de interação, mais especificamente, os recursos utilizados no cotidiano da sala de aula com esses alunos;
- Levantar a opinião dos professores sobre as possibilidades de inclusão desses alunos na rede regular de ensino.

3. SUJEITOS E MÉTODOS

3.1. Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo qualitativo. Para Minayo (1994) o estudo qualitativo trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano pensa sobre o que faz e interpreta suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, porém esse nível de realidade não é visível e precisa ser exposto e interpretado pelo próprio pesquisador.

O material analisado faz parte da coleta de informações realizada por meio de um questionário aplicado pela pesquisadora com cinco (5) professores que atuam com alunos com deficiência múltipla em Centros de Educação Especializados da região de Campinas e com quatro (4) professores que possuem sujeitos com deficiência múltipla incluídos na sala de aula regular. Trata-se de entrevista semiestruturada gravada em áudio e posteriormente os dados coletados foram transcritos.

A entrevista representa um instrumento para coleta de dados capaz de criar uma interação através de uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na entrevista semiestruturada, não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (LUDKE, 1986).

A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém esse esquema não é aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador/entrevistador faça as necessárias adaptações.

As questões foram abertas, para que o entrevistado tivesse oportunidade de se colocar e contar que tipo de intervenção ele faz no que se refere a relação pedagógica que realiza com seus alunos com deficiência múltipla.

O uso desse roteiro seguiu uma ordem lógica entre o assunto abordado, respeitando o sentido do seu encadeamento.

Esse roteiro seguiu basicamente atento para algumas questões que o pesquisador julgou necessárias para uma reflexão sobre o tema proposto.

O roteiro (Anexo 1) foi composto por dados pessoais (nome, idade, formação e tempo de atuação nessa área específica), questões norteadoras sobre a proposta pedagógica desenvolvida, e sobre a opinião deles a respeito da inserção desses alunos na rede regular de ensino.

A análise dos dados teve como referencial os estudos de Bardin (2010) com base nas exigências da análise de conteúdo que aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação.

Para a interpretação dos dados Bardin (2010) coloca que as mensagens necessitam de uma interpretação por meio de uma observação cuidadosa, pois o autor acredita que por detrás de um discurso esconde-se um sentido que é preciso ser desvendado.

Na pré-análise se organizou o material, que constituiu o corpus da pesquisa. As entrevistas foram transcritas obedecendo algumas regras: esgotou-se a totalidade da comunicação e não se omitiu nenhum dado. O primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (2010) chama de "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses. Na exploração do material houve duas etapas: a) a escolha das unidades de contagem e a seleção das regras de contagem; considera-se a frequência com que aparece uma unidade de registro para denotar-lhe importância, e b) a escolha das categorias.

As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente. Na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Para escolher categorias pode haver vários critérios: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita).

Para serem consideradas categorias, essas devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às

questões norteadoras, às características da mensagem; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

O tratamento dos resultados compreendeu a inferência e a interpretação. As interpretações que levaram as inferências foram sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado.

Nesse estudo todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelas participantes. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica da análise categorial, na qual o conteúdo foi desmembrado em unidades menores para realizar o seu reagrupamento em classes de categorias através da frequência do seu aparecimento. Os requisitos para a formação da categoria foram a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade.

Já na exploração do material os conteúdos se constituíram em análises reflexivas. Assim, com base nas falas das professoras foram criadas as seguintes categorias: expectativas de aprendizagem, estratégias pedagógicas e as possibilidades de inclusão no ensino regular.

Essas categorias foram posteriormente analisadas no tratamento dos resultados através da ligação com dados teóricos.

3.2. Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos foram divididos em professores que atuam em Centros de Educação Especializados atendendo indivíduos com deficiência múltipla e professores que atuam na rede regular de ensino da rede Municipal de Campinas e tenham inserido em sala de aula alunos portadores de deficiência múltipla. Esses professores tinham atuação com alunos na faixa etária de 6 a 15 anos.

Para resguardar a identidade das professoras entrevistadas foram utilizados nomes fictícios. Neusa, Joana, Elena, Ana e Sonia são professoras que atuam em Centros de Educação Especializados e foram identificadas com a sigla E.E. (Educação Especial); e Laura, Luana, Keila e Rafaela são professoras que atuam em escolas municipais da Rede Regular de Ensino de Campinas e tem alunos com deficiência múltipla em sua sala de aula e foram identificadas com a sigla E. R. (Escola Regular).

Todas essas professoras foram classificadas pela graduação, tempo de experiência no Centro de Educação Especializado e na Rede Municipal de Campinas e no tipo de curso realizado na pós-graduação.

Tabela 1. Classificação das professoras por tempo e experiência.

Professora	Graduação	Tempo de experiência	Pós-graduação
Neusa (E.E.)	Pedagogia voltada para EE	5	Psicopedagogia
Joana (E.E.)	Pedagogia	19	Educação Especial
Elena (E.E.)	Pedagogia voltada para EE	5	Deficiência Auditiva
Ana (E.E.)	Pedagogia voltada para EE	8	Educação Especial
Sonia (E.E.)	Pedagogia	23	Deficiência Mental
Laura (E.R.)	Pedagogia	17	Psicopedagogia
Luana (E.R.)	Pedagogia	10	Educação Infantil e Psicopedagogia
Keila (E.R.)	Pedagogia	11	Educação Infantil
Rafaela (E.R.)	Pedagogia	8	Educação Especial e Psicopedagogia

Pode-se observar na Tabela 1, que as professoras que atuam em Centros de Educação Especializados possuem formação em Pedagogia e em Pedagogia voltada para a Educação Especial, o tempo de experiência em Centros de Educação Especializados variou de 5 anos a 23 anos e todas as professoras tem pós graduação. Já as professoras que estão inseridas na Rede Municipal de Campinas e tem em sua sala de aula alunos com deficiência múltipla realizaram graduação em Pedagogia, têm entre 8 e 17 anos de atuação na Rede e

todas possuem pós-graduação, mas apenas uma realizou a pós graduação voltada para a Educação Especial.

3.3. Coleta de dados

O material analisado refere-se as informações coletadas por meio de entrevistas realizadas (Anexo 2) pela pesquisadora com 5 professores que atuam com alunos com deficiência múltipla em Centros de Educação Especializados; e com 4 professores que têm sujeitos com deficiência múltipla incluídos em sala de aula regular ambos na região de Campinas, houve sigilo sobre a identificação do professor, do seu local de trabalho, e da criança mencionada.

3.4. Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram considerados como critérios de inclusão: professores que atuam em Centros de Educação Especializados atendendo indivíduos com deficiência múltipla e professores que atuam na rede regular de ensino da rede Municipal de Campinas e tenham inserido em sala de aula alunos com deficiência múltipla. Esses professores tinham atuação com alunos na faixa etária de 6 a 15 anos.

Foram critérios de exclusão professores que não atuam com alunos que apresentem deficiência múltipla em Centros Educacionais Especializados ou na rede regular de ensino; aqueles que atuam com alunos com deficiência múltipla, menores que seis anos ou maiores que 15 anos e 11 meses, ou aqueles professores que não assinaram o termo de consentimento Livre e Esclarecido.

4. Análise dos dados

Os dados foram analisados qualitativamente.

Os dados coletados foram transcritos ortograficamente. (Anexo 2)

5. Resultados

As professoras da rede regular de ensino e as que atuam em centros educacionais especializados relatam na entrevista diferentes experiências na atuação com sujeitos com deficiência múltipla. O Quadro 1 especifica as deficiências com as quais as professoras já tiveram contato na sua atuação profissional.

Quadro 1. Deficiências que tiveram contato na atuação profissional

Professora	Características dos Alunos
Neusa (E.E.)	Síndromes (Deficiência Múltipla), dificuldade de locomoção.
Joana (E.E.)	Deficiência Múltipla
Elena (E.E.)	Deficiência Intelectual associada a Deficiência Motora e visual
Ana (E.E.)	Deficiência Múltipla, todos cadeirantes e dois alunos com uso de sonda para alimentação.
Sonia (E.E.)	Deficiência Múltipla e todos são cadeirantes.
Laura (E.R.)	Deficiência Motora, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Autista.
Luana (E.R.)	Paralisia Cerebral, Autista, Deficiência Motora, Deficiência Intelectual e Crianças sem diagnóstico.
Keila (E.R.)	Deficiência Múltipla, Deficiência Auditiva e Síndrome de Down.
Rafaela (E.R.)	Deficiência Múltipla.

As professoras de Centros Educacionais Especializados possuem experiência com alunos com deficiência múltipla, ou seja, diferentes deficiências associadas.

Já as professoras da Rede Regular de Ensino possuem alunos com deficiência múltipla entre outras deficiências citadas tais como, autismo, síndrome de down, entre outras. Vale ressaltar que uma professora relata a falta de diagnóstico como característica de uma das crianças inserida em sua sala de aula.

Tal situação nem sempre acontece nos Centros de Educação Especializados, os quais estão organizados para o atendimento de determinada deficiência, o que fica difícil na escola regular que recebe alunos com diferentes necessidades.

Para facilitar a análise dos dados, estes foram divididos levando-se em conta a teoria proposta por Bardin (2010).

Assim, através das falas expostas pelas professoras da rede regular de ensino (E.R.) e da rede especial de ensino (E.E.) os dados foram divididos em três categorias:

expectativas de aprendizagem, estratégias pedagógicas e as possibilidades de inclusão no ensino regular.

Em expectativas de aprendizagem pretende-se observar o olhar que esses profissionais têm em relação à interação com seus alunos e a interação deles com os outros alunos da sala de aula, sejam na rede regular ou na rede especial de ensino. Observar, ainda, o olhar das professoras sobre os sujeitos e suas possibilidades de aprendizagem através do uso da linguagem.

Na categoria estratégias pedagógicas pretende-se observar a forma de trabalho e recursos utilizados pelos educadores para atingir os objetivos pedagógicos propostos com seus alunos.

Já na categoria possibilidades de inclusão, pretende-se levantar a opinião dessas professoras, que vivenciam diariamente o trabalho com essas crianças na rede especial ou na rede regular, sobre as possibilidades de inclusão desses alunos no ensino regular, levando-se em conta o sistema de educação, o espaço físico das escolas e a formação dos profissionais envolvidos.

Assim, estaremos a seguir apresentando os dados analisados com base nas três categorias mencionadas:

5.1. Expectativas de aprendizagem

Em relação à interação das professoras com suas crianças com deficiência múltipla na educação especial apenas a professora Neusa (E.E.) relata que as crianças não têm resposta ao uso que ela faz da linguagem, somente resmungo e sorriso e o trabalho é totalmente individual, com ênfase no sensorial. Ela propõe as atividades pedagógicas utilizando recursos sensoriais e não considera que a sua proposta se relaciona à estimulação de linguagem.

“Então, às vezes, uso alguns livros sonoros e que tem texturas aqui por conta do sensorial e auditivo e da parte tátil e não com o intuito de trabalhar linguagem com eles (...). Eu trabalho um cronograma onde tem as datas comemorativas e outros projetos como

frutas, animais, cores (...) mas é só o nome do projeto porque o enfoque maior é usar as frutas, os cheiros, o gosto, as texturas para trabalhar a parte sensorial. Não o conceito em si. Só para ter um nome o projeto”.

Dessa forma, Neusa (E.E.) parece considerar relevante desenvolver o sensorial dado o comprometimento de seus alunos. Tal decisão parece coerente com o olhar da professora sobre a deficiência, voltado para uma intervenção individual e para a necessidade de um trabalho direcionado para cada criança, na sua especificidade.

“(...) porque o trabalho que faço é extremamente individual, por mais que seja um grupo, tem que ser individual, porque eles não têm interação em grupo e não tem esta resposta em grupo.”

Ela se refere aos alunos atendidos como tendo o cognitivo muito comprometido daí a dificuldade de interação:

“Todos os seis têm um comprometimento cognitivo bem grande em relação à comunicação. Então, por exemplo, não daria para fazer um trabalho de comunicação alternativa com figura ou até mesmo com aquela prancha que você aperta e sai a voz como uma usuária aqui usa. Não daria para fazer por conta do comprometimento cognitivo deles. A resposta que a gente obtém deles é resmungo no caso de incômodo de alguma coisa, sorriso para quando alguma coisa agrada e assim por diante.”

Neusa (E.E.) assume que seus alunos não possuem grandes possibilidades de desenvolvimento, em decorrência das sérias dificuldades cognitivas que apresentam e parece questionar as potencialidades deles apesar do diagnóstico.

A maioria das professoras da rede especial coloca a importância da interação com base na capacidade da criança, ou seja, em relação a qualquer indicio que a criança possa dar como se pode observar na fala da professora Joana da (E.E.):

“Era assim, tinha um menino que não tinha nenhum tipo de comunicação, tinha uns que eu tinha que olhar e descobrir qual é o seu sim: abre o olho, qual é o seu não: fecha o olho, e ai aos poucos a gente vai combinando os sinais de comunicação”.

E ainda completa:

“É tendo esse conhecimento de cada um dentro do grupo e como você pode fazer essa interação diante do que a criança lhe oferece (...) tinha momentos em que eu estava com dois, momentos com três, quatro ou cinco. E aí eu procurava buscar coisas que interessavam e que eu acredito. Tirar o que interessa e com significado, começar a ter representação e a possibilidade de aprendizagem. A partir disso buscava ampliar o universo (...) para estabelecer um vínculo de busca de caminho”.

Joana (E.E.) busca o sentido no vínculo afetivo para poder fazer leitura de mundo e assim construir conhecimento. Joana também fala das dificuldades dos alunos, mas não parece ater-se a elas de forma enfática.

“(...) crianças cegas, surdas, com deficiência motora e física... Crianças que não tinham a mínima relação de identificação de si. Meninos e meninas na faixa de 10 anos.”

Ela relata a dificuldade que vê nos alunos, como também parece buscar suas potencialidades, considerando o vínculo afetivo e as possibilidades de cada indivíduo no trabalho em grupo.

Ela, também acredita na aprendizagem pelos sentidos, mas como meio para construir representações e significados.

“Eu sempre acreditei na aprendizagem por todos os sentidos, por isso eu estimulava com cheiro, com música, sensação áspera, sensação macia, para ver para onde eu poderia puxar. Um estímulo de colorido, de animais que eu acho que é uma coisa que normalmente faz parte do cotidiano da criança, para lembrar, para dar significado. Aí sim tentava devagar estruturar o desenho, simbolizar com fantoche, tentava no desenho, depois um passo para a escrita”.

Ana, professora da (E.E.) demonstra a necessidade de observar em seus alunos, durante a proposta das atividades pedagógicas, as possíveis respostas e leva em consideração outros meios de comunicação para proporcionar a interação e o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem das crianças com deficiência múltipla, como se observa em sua fala:

“nenhum deles fala, mas, às vezes, a gente subestima e fala: não esse vai ter poucos ganhos, um olhar, uma mexida de sobrancelha, um sorriso contextualizado, você consegue

entender se você estiver atenta que ele compreendeu aquilo, o quanto ele assimilou, o quanto fixou aquilo a gente não sabe, mas a gente sabe que dentro do contexto se ele deu aquela gargalhada ele compreendeu naquele momento”.

Sonia (E.E.) relata à necessidade de se observar a comunicação através de todos os sentidos para poder estimular a criança e gerar a possibilidade de interação e aprendizagem, como mostra sua fala:

“Só do gesto, só o olhar, uma virada de olho, uma erguida com a mão, você percebe que ele entendeu a gente como professora. De você ficar ali todos os dias com as mesmas coisas você vai interpretando”.

Os dados mostram que Sonia (E.E.) trabalha com as possibilidades do sujeito e não estabelece limites para o desenvolvimento da criança

“Você vai arrumando meios de conversar com esse aluno através de gestos, através do tato (...) aqui a compreensão visual é muito pouco, mas a gente fala muito. A maioria dos que eu tenho ouve”.

Os resultados evidenciam que as professoras Joana, Ana e Sonia (E.E.) apresentam um olhar positivo sobre seus alunos, partindo das potencialidades de cada um, na sua especificidade. Valorizam as possibilidades de interação e de comunicação, buscam criar vínculo, para que as atividades pedagógicas sejam significativas e para que os alunos possam estabelecer relações e fazer leitura de mundo.

As professoras Neusa (E.E.) e Elena (E.E.) buscam trabalhar os sentidos, sempre atentas à individualidade dos alunos, direcionando as atividades para as suas especificidades.

A professora Elena (E.E.) declara:

“Eu trabalho mais com a funcionalidade” “E têm alguns que não têm condições mesmo e, (...), a instituição é o local apropriado para eles. (...) a gente vê que tem adolescentes que tem até condições de estar na rede, mas estão muito atrasados”.

Para a professora Neusa (E.E.):

“A proposta dessa sala é que o trabalho seja bem sensorial, pois é a maior necessidade da sala. Porque o enfoque maior é usar frutas, os cheiros, os gostos, as texturas para trabalhar a parte sensorial. Não o conceito em si. Só para ter um nome o projeto”.

É possível perceber que as professoras estão seriamente comprometidas com os alunos e seu trabalho, mas potencializam as dificuldades deles, com a preocupação de ajudá-los a superar tais limitações.

No caso das professoras da rede regular, todas colocam os alunos incluídos em interação com as outras crianças, como pode se observar na fala da professora Laura da (E.R.):

“Ele não falava, não tinha clareza na fala. Mas, ele interagia mais com as crianças, participava de todas as atividades”.

A professora Keila da (E.R.) relata que o aluno inserido em sua sala de aula participava de todas as atividades propostas para as outras crianças e interagia com elas, como se pode observar:

“Ele participava só olhando, ele não falava. Como no caso da Lavinia que falava poucas coisas, ela só balbuciava, mas não dava para entender, então ela participava da roda e ela cantava do jeito dela, sempre junto. Então ela acabava participando junto”.

A professora Luana (E.R.) cita a dificuldade em perceber, através de meios extras lingüísticos, aquilo que a criança está compreendendo a partir da interação para realizar as atividades propostas, como mostra sua fala:

“Falava igual eu falava com os outros, mas eu não sei se eles estavam compreendendo completamente o que eu falava e nem sempre eles conseguiam responder, assim, eles respondiam do jeito deles, a gente vai acostumando e assim percebe agora ele quer tal coisa, agora ele quer tal coisa, você tem que estimular eles falarem, mas muitas vezes é complicado”.

Pensando na escola regular como um ambiente diversificado que possibilita a interação, a troca e, portanto, a aprendizagem pode-se considerar tal contexto como ideal e propício para a inserção da criança deficiente. Mas muito ainda deve ser feito para que o

aluno deficiente seja efetivamente incluído, principalmente no que se refere ao acesso ao conteúdo curricular.

Nas falas das professoras da rede regular de ensino pode-se notar que proporcionaram meios para que o aluno incluído na sala de aula participasse de todas as atividades pedagógicas, e ainda, os estimulavam a desenvolver suas atividades no contato com as outras crianças.

Nas falas das professoras da rede especial pode-se observar que consideraram a possibilidade de uso da linguagem além da fala, ou seja, valorizando a interação com seus alunos por meio de recursos extras linguísticos. Tal uso da linguagem pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, diretamente ligado a aquisição de novos conhecimentos pela criança.

Tanto as professoras da rede regular como da rede especial buscavam pelas potencialidades das crianças, entendendo que era necessário oferecer condições materiais e instrumentais adequadas para o processo de desenvolvimento.

A questão do tempo de aprendizagem também é um fator a ser considerado. Normalmente cada criança tem seu próprio tempo para a construção de conhecimento e no caso das crianças deficientes esse tempo poder ser diferente.

Para Vygotsky (1989), não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, se considera importante oferecer a tais pessoas oportunidade de acesso à diversidade cultural, social e histórica para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Pensando na inclusão do aluno deficiente na escola regular, Artioli (2006) relata que o paradigma da inclusão foi se esboçando com base no conhecimento de que conviver com a diversidade traz benefícios pessoais e sociais, além de estar politicamente calcado no princípio da igualdade de direitos.

Dessa forma, o investimento não se dá somente no desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas principalmente na sociedade, que deve se preparar para conviver com a diversidade. Na área educacional, a escola deve preparar-se e organizar-se para atender

todos os alunos, além de empregar esforços na expansão do potencial do seu educando com deficiência.

Artioli (2006) ainda completa que em uma sociedade que desacredita na possibilidade de desenvolvimento e convivência com a pessoa com deficiência, a escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da coletividade, repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente.

Assim, a integração educacional passa também pelo tipo de relacionamento que o professor estabelece com o aluno com deficiência, pois é no cotidiano, na sala de aula, que a prática pedagógica, entrelaçada por valores, conceitos, preconceitos e estereótipos, se efetiva. Dito de outra forma, dependendo da visão que o docente tem do aluno com deficiência, ele poderá estabelecer interação e vínculo o que favorecerá o desenvolvimento da criança, ou então instalar uma barreira na relação professor-aluno e comprometer o processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao trabalho desenvolvido por essas profissionais para estimular a linguagem das crianças com deficiência múltipla, pode-se observar nas falas das professoras que todas elas conversavam com seus alunos para propor as atividades pedagógicas planejadas.

As professoras da rede regular de ensino relatam tal interação com seus alunos ainda que duas professoras apontem dificuldade em perceber quando a criança realmente compreende aquilo que está sendo proposto. Luana (E.R.) relata a dificuldade em incentivar as crianças a falarem:

“Falava igual eu falava com os outros, mas eu não sei se eles estavam compreendendo completamente o que eu falava e nem sempre eles conseguiam responder, assim, eles respondiam do jeito deles, a gente vai acostumando e assim percebe agora ele quer tal coisa,... você tem que estimular eles falarem, mas muitas vezes é complicado”.

Keila (E.R.) aborda dificuldade semelhante:

“Normal, eu falava normal com ele, às vezes eu percebia que ele entendia, outras não, porque o diagnóstico dele não foi fechado, na época eu não sabia o que ele tinha”.

A professora se refere a uma criança inserida em sala de aula e na sua fala associa a falta de diagnóstico à dificuldade em se relacionar com a criança, principalmente em compreender se ela entendia o que estava sendo proposto e dito.

Desconhecer o diagnóstico pode causar preocupação e ansiedade no professor dado que, muitas vezes, ele não tem conhecimento sobre as dificuldades do aluno e qual a melhor forma de interagir. Portanto, não é na verdade o diagnóstico propriamente que interessa saber e sim as limitações e possibilidades da criança, o que é ou não adequado para seu desenvolvimento e para estar confortável na sala de aula. Estas informações, que vão além do diagnóstico médico podem facilitar o trabalho do professor e aumentar a confiança dele pela proposta educacional desenvolvida.

A professora parece acreditar que o diagnóstico poderia lhe trazer um melhor entendimento sobre a criança ou até facilitar a interação com ela. Ele pode sim ser esclarecedor, mas não necessariamente traz a solução para o caso ou tipo de intervenção.

A necessidade de se ter um diagnóstico fechado sobre a deficiência da criança pode estar relacionada à medicalização escolar. O professor deve estar atento às dificuldades da criança e ao seu nível de desenvolvimento proximal, como já citamos anteriormente, para focar o trabalho terapêutico e educacional nas potencialidades da criança, no seu desenvolvimento potencial e propor atividades que atendam as suas especificidades.

É muito importante saber o diagnóstico da criança, mas a intervenção necessariamente não se modifica em função do mesmo.

Segundo Moyses e Collares (1997) entende-se, que nesse processo de busca por um diagnóstico, a ênfase seja dada ao que a criança não tem ao que ela ainda não construiu focado na falta.

O que realmente parece importante no contexto de sala de aula é possibilitar a interação saúde (que faz o diagnóstico) e a educação, na tentativa de um trabalho conjunto, interdisciplinar.

A professora Rafaela (E.R.) fala sobre um aluno com deficiência múltipla inserido em sua sala de aula:

“Participa, mas, como ele não fala a gente acaba mais perguntando. Isso ou aquilo? Gostou ou não gostou? Perguntas que tem que indicar sim ou não”.

Assim, frente à dificuldade de fala encontrada em seu aluno ela propõe perguntas com a possibilidade de respostas, como o sim ou não. Foi a forma de comunicação possível que ela encontrou com o aluno.

As professoras da rede especial de ensino parecem demonstrar maior expectativa em relação à comunicação da criança, em alguns momentos relacionaram a importância de outros meios de comunicação que não seja apenas a linguagem oral.

Pode-se observar na fala de Joana (E.E.) que ela buscava diferentes meios para trabalhar a linguagem de seus alunos:

“Olha eu fazia muito com música, história colorida, fantoche, estímulos para relembrar. Era música o tempo todo, eu cantava, e quando eu tocava uma música e eu via que algum deles parava para prestar atenção, aí eu trazia tudo sobre aquela música”.

Ana (E.E.) utilizava vários recursos para propor suas atividades e incentivar a fala, mas relata que trabalhava muito essa estimulação através da música com as crianças:

“Eu gosto da música. Eu acho que a música é bem legal, eu acho que você repetir todos os dias a história ela fica maçante, mas você repetir todos os dias a música ela fica estimulante. A hora que você coloca a música você vê que a criança já reconhece, lembra, ela se movimenta, ela já assimilou que a gente está trabalhando com essa música”.

Completa com a importância de estabelecer meios de interação que vão além da fala:

“Eu falo o tempo todo, eu sou calma, eu falo baixo, mas, assim a gente se conversa. Eu falo boa tarde, se ela começa a se mexer na cadeira é a boa tarde que ela está me dando, entendeu? Não só o verbal, mas tem várias formas de comunicação. E a gente consegue estabelecer conforme você vai tendo intimidade com ele, né? Você vai se aproximando, vai conhecendo, vai se familiarizando”.

Sonia (E.E.) relata a importância de falar o tempo todo para propor as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas com as crianças:

“Falando o tempo todo, nunca sem falar, o tempo todo falando, aquele que você sabe que ouve bem pouquinho eu falo bem mais alto.”

Parece que as professoras da rede regular de ensino conversam com as crianças, propõe as atividades, mas, têm dúvidas em relação até que ponto a criança entendeu aquilo que foi proposto.

Como se pode observar na fala de Rafaela (E.R.):

“Ele não verbaliza, ele fala sim e não e tem coisas que ficam a desejar”.

As professoras da rede especial de ensino, mais informadas sobre as diferentes possibilidades de comunicação de seus alunos, vêem maior significado no uso de recursos extralinguísticos utilizados no cotidiano de sala de aula. Sendo que uma das professoras da rede regular de ensino, Luana, mostra a importância de entender as formas singulares de comunicação de cada criança:

“(…) nem sempre eles conseguiam responder, assim, eles respondiam do jeito deles, a gente vai acostumando e assim percebe: agora ele quer tal coisa, agora ele quer tal coisa, você tem que estimular eles falarem (...)”.

Assim, podemos observar que as professoras da rede regular aceitam os diferentes recursos, como os gestos e os sinais, utilizados pelos alunos como forma de comunicação, valorizando e significando os diferentes usos da linguagem além do oral.

5.2. Proposta pedagógica

Os achados mostram que a proposta pedagógica se difere entre as professoras do ensino regular e as do ensino especial. Todas as professoras do ensino regular relatam que trabalham com os alunos incluídos as mesmas atividades propostas com os outros alunos, porém com algumas adaptações.

O trabalho acontece basicamente pelo incentivo de uma rotina e de atividades como a roda de conversa, o parque, conto de histórias infantis, ida a biblioteca, entre outras.

Observa-se tal fato nas falas das professoras no decorrer das entrevistas; a professora Rafaela (E.R.) afirma:

“As crianças do primeiro ano estão no processo de alfabetização eu procuro adaptar de uma forma que ele consiga participar”. Referindo-se a dificuldade em adaptar algumas atividades propostas a mesma professora relata:

“Não é tudo que dá tempo e que dá certo adaptar. Eu busco a rotina da sala dentro da inclusão, mas, logicamente, muitas coisas não têm como a gente fazer da mesma forma, então, por exemplo, o Paulo, que é o aluno que você conheceu, a gente faz a rotina, e ele participa de todas as atividades. As atividades pedagógicas eu procuro trabalhar em cima do que está sendo trabalhado”.

A professora Keila (E.R.) relata que a criança deficiente inserida em sua sala de aula participava de todas as atividades propostas para os outros alunos, porém com as adaptações necessárias para sua deficiência:

“Participava junto, mas respeitando o que ele podia ou o que ele conseguia ou não fazer... Ele tinha todas as atividades que os outros tinham, participava de tudo, só que, por exemplo, em alguns momentos eu pedia a escrita, com ele eu já modificava”.

Esta mesma professora também aponta a dificuldade em dar uma atenção diferenciada ao aluno devido as classes numerosas e a falta de uma auxiliar em sala de aula, como se observa a seguir:

“É e a gente acaba dando um jeito, entendeu? Mas, não é tudo de bom que deveria ser feito se você tivesse alguém que poderia estar junto com você, não para te substituir, mas para te ajudar”.

O depoimento de Keila (E.R) evidencia a utilização de histórias de livros infantis em sua prática diária para desenvolvimento de objetivos pedagógicos, buscando a participação do aluno com deficiência:

“Então como eu nunca separei a criança com necessidade especial, ela sempre ficava junto em tudo o que acontecia, ela entrava em tudo que acontecia mesmo. Na hora da história ela estava sentada ali. Participando junto”.

Laura, (E.R.) relata que os alunos incluídos em sua sala de aula realizavam as mesmas atividades propostas para os outros alunos com as devidas adaptações:

“As mesmas, (referindo-se as atividades de sala de aula), porém com algumas adaptações, no caso, atividades maiores, as letras ele não tinha movimento de pinça então a gente fazia grande, então vamos fazer o seu nome, ele mostrava e eu pegava”. “Com a menina já era diferente, você colocava e devagar ela ia pegava, passava cola, demorava mais, mas ela conseguia”.

A professora Luana (E.R.) mostra que proporcionava às crianças incluídas em sua sala de aula as mesmas atividades propostas, porém relata a dificuldade em conseguir a participação efetiva dessas crianças em alguns momentos, como por exemplo, para obter a atenção da criança inserida na hora do conto:

“Eu conto história porque eu gosto muito de literatura infantil e então, por exemplo, com a Lia, era muito complicado porque eu ia contar uma história, as crianças estavam em roda e ela não se interessava e saía da roda. Ela queria brinquedo, então assim, nem sempre as coisas que você faz no dia a dia chamam a atenção dessas crianças. E você não pode querer que eles tenham uma rotina perfeita porque é complicado”.

Observa-se que as crianças inseridas na rede regular de ensino realizam as mesmas atividades propostas para os outros alunos, com as adaptações necessárias para as suas necessidades, porém as professoras relatam dificuldade em adaptar e desenvolver as atividades em alguns momentos. Essa proposta de não separar os alunos com deficiência múltipla das atividades propostas em sala de aula pode gerar maior oportunidade de troca com outras crianças e proporcionar oportunidades de desenvolvimento. Porém sabemos que esta interação em sala de aula é limitada e nem sempre as crianças realizam as atividades de forma efetiva, dadas as dificuldades causadas pela deficiência.

A professora Luana (E.R.) relata:

“Assim a gente tenta fazer o melhor, a gente tenta incluir, tenta brincar, (...) eu acho que o que a gente faz é o mínimo, o melhor que a gente pode fazer é nessa parte social, agora na parte do cognitivo, de ajudar muito essa criança. Do pedagógico eu acho que fica muito a desejar, porque nossa sala é muito numerosa e a gente é sozinha”.

Rafaela (E.R.) coloca:

“Não é tudo que dá tempo e que dá certo adaptar”.

As professoras têm plena consciência de que o que fazem em sala de aula é muito pouco, ou seja, não é suficiente para se conseguir de forma efetiva o desenvolvimento destas crianças. Porém, com base nos relatos foi possível observar que as professoras são muito comprometidas com o desenvolvimento das crianças incluídas e procuram adaptar as propostas frente toda a dificuldade enfrentada pelo/no sistema.

Segundo Abenhaim (2005) incluir de fato significa mais do que apenas possibilitar o acesso e a permanência no mesmo espaço físico. Veiga Neto (2005) esclarece que não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão; estas são condições necessárias, mas não suficientes. Para ele, qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural.

Para Glat, Magalhães e Carneiro (1998), a escola inclusiva apenas deixará o plano imaginário a partir de condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais. Acreditam que o professor precisa de preparo para lidar com as diferenças dos alunos.

Tesini e Manzini (1999) também concordam que a inclusão escolar envolve professores bem preparados, e ainda se faz necessária à definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

As professoras da rede especial de ensino trabalham de diferentes maneiras para estimular a aprendizagem da criança, ou seja, apresentaram diferentes estratégias pedagógicas.

A professora Neusa (E.E.), por exemplo, relata a sua proposta de trabalho vinculada apenas ao trabalho sensorial como se pode observar:

“Eu trabalho com um cronograma onde tem as datas comemorativas e outros projetos como frutas, animais, cores, formas geométricas, mas é só o nome do projeto porque o enfoque maior é usar as frutas, os cheiros, os gostos, as texturas para trabalhar a parte sensorial”.

Proposta semelhante apresenta a professora Elena (E.E.) que propõe uma abordagem voltada para a proposta do currículo funcional, então ela exemplifica a atuação e proposta:

“...lá todos os dias a gente trabalha rotina, a gente tenta desenvolver, a gente se baseia naquele currículo funcional natural, então coisas assim do dia a dia deles, então tem trabalho com a família, com nome, as datas comemorativas, esquema corporal”.

Já a professora Joana também da (E.E.) enfoca a importância da aprendizagem, relatando que trabalha através daquilo que interessa a criança:

“E ai eu procurava buscar coisas que interessavam e que eu acredito. Tirar o que interessa e com o significado começar a ter representação e a possibilidade de aprendizagem”.

Outra proposta mencionada pela professora Sonia (E.E.) estava vinculada à importância do trabalho de socialização com atividades fora da sala de aula. Ela enfatiza a necessidade do trabalho em equipe, formada pelos profissionais da educação e da saúde:

“Então, porque essa sala são todos cadeirantes, com múltipla deficiência, então o que a gente trabalha muito com eles: atividades de vida diária, socialização, a gente tenta trabalhar muito, principalmente, com o social deles. Muitos passeios fora da escola. Aqui, por exemplo, não é só o trabalho do Pedagogo, aqui a gente trabalha sempre em equipe, por exemplo, a terapeuta ocupacional vai fazer um trabalho voltado para área dela onde o pedagogo está engajado dentro desse trabalho”.

Dessa forma, esse depoimento destaca a importância do trabalho interdisciplinar, ou seja, a necessidade de atuação de diferentes profissionais no trabalho com a criança com deficiência múltipla.

Encontramos também na fala de algumas professoras da rede regular a ênfase na interação saúde/escola para que o trabalho aconteça de forma efetiva, como coloca Laura (E.R.):

“... Foi importante o trabalho da fisioterapeuta, o trabalho em conjunto que é difícil ter na prefeitura”.

Vale ressaltar ainda, o uso do livro infantil no trabalho educacional, o que se mostra comum no ensino com crianças da rede regular de ensino.

Uma das professoras da rede especial de ensino relata não utilizar livros de histórias infantis porque acredita que essas crianças não entendem aquilo que está sendo contado, dado o comprometimento de seus alunos. Para Neusa o uso do livro infantil está vinculado a uma proposta de percepção tátil apenas não tendo o intuito de vínculo afetivo e uso e funcionamento da linguagem.

Neusa (E.E.) relata “Então, às vezes, uso alguns livros sonoros e que tem texturas aqui por conta do sensorial e auditivo e da parte tátil e não com o intuito de trabalhar linguagem com eles”.

A professora Sonia (E.E.) lê muita história infantil para seus alunos, mas, adapta os livros com uma linguagem mais acessível:

“Leio muito livro de história, às vezes, a gente compra livros, não que sejam adaptados para eles, mas livros assim com a linguagem mais fácil, posso até te mostrar, olha tem alguns que a gente trabalha. Olha são livros interativos que tem uma linguagem fácil, não são livros interativos difíceis que ele não vai entender... A história a gente procura contar quase todos os dias”.

Vê-se que as professoras têm diferentes olhares sobre o uso do livro de história. Algumas delas consideram importante e outras entendem que o livro não se constitui como um recurso ou instrumento de construção de conhecimento, pois a criança não terá subsídios para interagir ou responder a este recurso. Talvez o uso de tal estratégia esteja vinculado à formação do professor, ou ao olhar e expectativa que se tem sobre o sujeito.

Ana (E.E.) relata a importância da música no seu dia a dia:

“Eu não tenho o hábito de trabalhar com o livro de história, mais com a música. Eles são muito pequenos, então assim, o tempo de atenção deles é curto. E pela própria deficiência deles, né? Não que eu não trabalhe, (o livro de história) eu trabalho, mas...”.

A Elena (E.E.) não usa porque não tem esse recurso:

“Não é uma prática minha. Até pela falta de material. Se eu for trabalhar livro eu tenho que trazer”.

As professoras do Ensino Regular relatam usar livros em sua prática diária e os alunos inseridos estão participando junto com os outros, como pode se observar na fala de Laura:

“Todo dia uma história”.

E também na fala de Luana:

“Eu tenho muitos livros, compro e tenho uma biblioteca minha; então praticamente todos os dias eu conto história porque eu gosto muito de literatura infantil”.

Keila coloca:

“Então como eu nunca separei a criança com necessidade especial, ela sempre ficava junto em tudo o que acontecia, ela entrava em tudo que acontecia mesmo. Na hora da história ela estava sentada ali, né? Participando junto.”

Nessa compreensão sobre aprendizagem, a atuação do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é nas interações sociais, no âmbito do espaço escolar que se dá a mediação entre o universo de conhecimentos produzidos pelo mundo adulto e a formação de conceitos na infância.

Para Vygotsky (1987), a mediação no âmbito educacional, pode ser entendida como um processo interacional de crianças e professores que leva à formação de conceitos acadêmicos por intermédio da linguagem, em particular, do uso e partilha de diversos códigos linguísticos.

Para Maia e Leite (2011) o hábito de contar histórias para crianças parece ocupar um papel de destaque nas ações educativas, e deve ser visto como uma estratégia pedagógica importante para o desenvolvimento educacional infantil.

Constituída nas interações sociais, a narrativa aparece como necessidade individual ou coletiva de se registrar acontecimentos histórico-culturais, verdadeiros ou imaginários, permeados de emoções, medos e fantasias. Para Ziberman (2004) tais manifestações podem ser caracterizadas como formas de linguagem presentes nas modalidades oral e escrita, em diferentes gêneros linguísticos, que circulam nas interações sociais.

Em particular ao universo da literatura infantil, as histórias surgem como possibilidades da criança vivenciar a busca pelo desconhecido através de novas descobertas sobre o mundo e sobre elas mesmas. Nesse contexto, o professor terá papel de destaque na promoção do acesso aos contos infantis. Cabe então, aos professores propiciar oportunidades de leitura e acesso ao livro infantil no espaço escolar.

5.3. Inclusão

Em relação às professoras do ensino especial, a professora Neusa relata que mesmo que as crianças estejam agrupadas o trabalho é sempre direcionado para o individual.

“O trabalho que eu faço é extremamente individual, por mais que seja um grupo, tem que ser individual, porque eles não têm interação em grupo e não tem essa resposta em grupo. É extremamente individual. Esses 6 casos eu não indicaria para inclusão”.

Por outro lado a professora Joana também do Ensino Especial relata a importância do trabalho em grupo, de preferência com número reduzido, como mostra sua fala:

“Sempre gostei de grupos pequenos para alunos mais comprometidos, porque acredito que a relação dialógica é mais interessante, com um adulto e uma criança é muito desigual, porque basicamente só o adulto impõe”.

Veja-se que Joana, valoriza e reconhece a interação criança/criança como de fundamental importância para o desenvolvimento. Entendendo a necessidade de um número mais reduzido de crianças na sala de aula para que o professor possa conseguir atender a todas nas suas especificidades.

A professora Sonia (E.E.) relaciona a possibilidade de aprendizagem e a maior facilidade em atingir os objetivos pedagógicos com o trabalho em grupos menores de crianças, sendo atendidas por uma equipe multidisciplinar envolvida no planejamento e desenvolvimento das atividades propostas, conforme relato:

“Na sala é um grupo pequeno, por exemplo, eu tenho sete, às vezes falta, vem apenas cinco, eu acredito no grupo pequeno e uma equipe grande”.

A professora Elena (E.E.) relaciona a possibilidade da inclusão com a deficiência apresentada pelo aluno, ou seja, dependendo do comprometimento da criança e também com as condições da escola que receberá esses alunos, como se pode observar:

“tem alunos onde eu trabalho que até vão para a rede, sabe, eu acho muito legal aquele que tem uma condição e vai, condição um pouco melhor e vai, eu acho ótimo”.

As professoras do Ensino Especial acreditam na troca com os outros alunos, na possibilidade de aprendizagem em grupos maiores, porém com a necessidade de maior adaptação e principalmente de maiores recursos proporcionados pelo sistema de ensino e pela formação do professor.

Joana (E.E.) coloca que o professor é vítima do sistema e ainda não se encontra totalmente preparado para receber o aluno inserido:

“O professor da sala não está preparado (...). Como as escolas não estão preparadas. A inclusão não passa pela questão da deficiência, a inclusão é ampla, é pela qualidade de ensino, de busca de recurso metodológico adequado, eu acho que o deficiente é uma parte da inclusão e os meninos com uma vida cultural longe da escola também fica complicado”.

Elena (E.E.) coloca:

“Então é meio complicado (...) existem alunos e alunos. Lá onde eu estou no momento, a gente vê que tem adolescentes que até tem condições de estar na rede, mas está muito atrasado. E tem alguns que não tem condições mesmo e em minha opinião a instituição é o local apropriado para eles (...). Até porque nas escolas (...) não estão totalmente preparados ainda, a gente sabe disso, gera muito preconceito, até do próprio professor lá dentro, até chegar o professor de educação especial que vai ajudar, e todos os atendimentos terapêuticos também que a instituição tem e na escola até onde eu sei não tem ainda”.

Ana (E.E.) coloca:

“É muito bonito você falar em incluir, em adaptar ao aluno, mas a gente sabe que nem todos os lugares são assim, nem todo mundo está de coração aberto, e você precisa realmente estar disponível para receber esse aluno, além de toda barreira arquitetônica que se tem que quebrar temos que quebrar a barreira dentro de nós mesmos”.

As professoras da (E.E.) revelam a importância de uma equipe multidisciplinar associada ao atendimento ao aluno incluído, fator esse que é proporcionado pela escola de educação especial. Elas relacionam também a dificuldade do sistema, a falta de adaptação ao ambiente escolar para receber esse aluno, e principalmente a preparação do professor.

As professoras da rede regular de ensino relatam a importância da inclusão, porém todas apontam necessidades fundamentais que o sistema de ensino ainda não dispõe para que se possa conseguir adaptar os materiais necessários e realmente trabalhar com os alunos incluídos.

As professoras da rede regular de ensino colocam a inclusão como algo favorável, porém também observam que há a necessidade de uma adaptação de materiais, de uma dedicação maior para ensinar e estimular a criança incluída.

As professoras, Rafaela, Keila, Luana e Laura, todas do Ensino Regular relatam que acreditam na inclusão, mas, não do jeito como está acontecendo atualmente, e elas já estabelecem critérios essenciais para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais dentro da escola regular tais como: maior capacitação dos professores, sala de aula com número de alunos reduzido, ajuda na sala de aula onde existir uma criança incluída, tempo para capacitação e adaptação dos materiais propostos para a criança, além de melhora no espaço da escola com acessibilidade em banheiros, corredores e nas próprias salas de aula.

A professora Rafaela (E.R.) coloca em sua fala sobre a inclusão das crianças na rede regular de ensino:

“Tem algumas crianças que tem comprometimento muito grave motor e cognitivo, eu penso que na escola regular com todo contexto que ela representa hoje: a má formação dos professores, a falta de funcionários, falta de estrutura física, você viu a dificuldade para transitar na cadeira, eu acho que para alguns não é muito viável. A gente sabe que têm alguns que vem para escola e que ficam. A parte de socialização e a parte acadêmica para alguns são bem complicadas. E em uma escola especial é uma coisa mais direcionada, uma coisa específica. Para alguns, como o Paulo, a inserção, é super válida, ele interage muito, ele tem certa compreensão, então depende de cada caso eu acho. Eu acho que a inclusão é um direito, mas tem toda essa questão da estrutura que não está preparada para receber, está

caminhando, dependendo dos profissionais ela acontece de melhor forma, têm alguns que depende bastante dos profissionais que fica complicado. Nessa escola caminha de forma bacana. Tem professor que não sabe muito como lidar, não aceita muita orientação, mas, está caminhando”.

A professora Keila (E.R.) relata a importância da inclusão, mas, com algumas mudanças na política educacional, principalmente em relação ao elevado número de crianças na sala de aula e a possibilidade de um monitor para facilitar uma proposta mais direcionada ao aluno com deficiência múltipla inserido na rede regular de ensino, como mostra a sua fala:

“Eu acho que se tivesse alguém ajudando todos os dias, ou um número reduzido de crianças, até reduz um pouco, mas nem sempre o suficiente, porque o especial você precisa olhar mais de perto, todas as crianças tem as suas particularidades, mas o especial você precisa se dedicar mais. E às vezes você tem que deixar a classe para correr com ele, tendo uma ajudante seria diferente”.

A professora Luana (E.R.) também coloca que acredita na inclusão, mas, não da forma como vem acontecendo:

“Eu acho que elas (as crianças deficientes) deveriam estar, eu acho certo elas estarem. Eu acredito na inclusão e acho que dá certo, mas não do jeito que é feito”.

E ainda completa a necessidade do apoio de uma equipe maior envolvida:

“A classe que tem aluno portador de necessidade especial deveria ter menos alunos, deveria ter gente ajudando, se tivesse alguém ali o tempo todo auxiliando aquilo seria mais significativo para o aluno, é muito complicado para o aluno aprender, na verdade, do jeito que está você acaba se sentindo impotente porque você sabe que poderia ter feito mais”.

E ainda completa com a necessidade fundamental do apoio da família e da dificuldade quando esta não ajuda no processo de aprendizagem e inclusão dessa criança:

“Muitas vezes a família não ajuda e ai fica muito difícil, muito difícil mesmo”.

A professora Laura (E.R.) ainda faz a relação da inclusão com o cognitivo da criança, ela relata que acredita na inclusão quando o cognitivo da criança está preservado:

“Porque a gente consegue trabalhar com o cognitivo aí sim há uma inclusão, aí quando o cognitivo fica afetado eu acho que fica difícil, porque você não vai ter estrutura... Olha essa sala (a sala de aula das crianças)”.

Crochík, Freller, Dias (2009) afirmam que os professores tendem a ser favoráveis à educação inclusiva; de uma forma geral, não apresentam obstáculos intransponíveis para a sua implementação, ao mesmo tempo em que tendem a julgar necessária uma formação especializada na área.

Portanto não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares. É necessário mudar algumas concepções a respeito do que seja educação inclusiva, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que o sistema não proporciona preparação profissional, física, arquitetônica para receber esses alunos.

As discussões acerca das políticas nacionais, bem como as diretrizes governamentais para a educação inclusiva apresentam um discurso bastante consistente. Mas, considera-se importante investigar a sua forma de implementação e como essas acontecem dentro do ambiente escolar.

Aranha (2004) reporta, a partir das diretrizes nacionais, a realização de encontros com educadores para discutir a implementação das propostas inclusivas nos sistemas educacionais (federal, estadual e municipal), os resultados destes fóruns apontam que os educadores confirmam a motivação quanto às propostas de educação inclusiva, mas também apontam para as dificuldades e sugestões com objetivos de mudança das práticas educacionais.

6. Considerações Finais

A presente pesquisa possibilitou compreender como os profissionais da Educação (professores) concebem a relação pedagógica com seus alunos com deficiência múltipla, através da análise de suas falas sobre as expectativas no processo de aprendizagem, as estratégias pedagógicas e as possibilidades de inclusão desses alunos na rede regular de ensino.

Em linhas gerais, as falas das professoras que vivenciam diariamente o contato com esses alunos na Rede Regular de Ensino (E.R) ou na Rede Especial de Ensino (E.E.), nos levam a refletir sobre a necessidade da melhoria na qualidade de serviços prestados aos alunos.

Em relação às expectativas de aprendizagem as professoras da rede regular relataram propor as mesmas atividades desenvolvidas com os outros alunos, porém com as adaptações necessárias para os alunos incluídos, fato que pode proporcionar uma troca de experiência e uma oportunidade maior no processo de aquisição de conceitos dessas crianças. A inserção em sala de aula regular amplia as oportunidades de interação social e propicia imersão na cultura.

Em contrapartida, apesar da possibilidade de maior interação relatada pelas professoras da rede regular essas destacam a dificuldade em saber se o conteúdo proposto está sendo assimilado pelas crianças incluídas.

Na rede especial de ensino as professoras propõem atividades com diferentes objetivos pedagógicos e estas são realizadas individualmente ou na interação em pequenos grupos o que também pode facilitar o aprendizado destas crianças dadas as dificuldades decorrentes da deficiência múltipla.

No ensino especial as professoras parecem estar mais atentas ao uso de recursos extralinguísticos para proporcionar essa interação e talvez por esse fato mostre a importância de grupos menores para o desenvolvimento das atividades e o acesso a aprendizagem das crianças mencionadas.

A inclusão pode acontecer e o contato dessas crianças com um meio diversificado onde as atividades propostas são adaptadas as suas dificuldades pode gerar aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência.

Entretanto, é fato que as leis existem, mas, a prática relacionada com essas professoras mostrou a dificuldade em realizar as propostas pedagógicas e a oportunidade de desenvolvimento dessas crianças dentro do sistema educacional.

As dificuldades ainda são inúmeras tais como: salas numerosas, formação do professor, falta de suporte para adaptação necessária aos materiais propostos, falta de auxiliares em sala de aula na preparação de material adequado e no atendimento as necessidades específicas destes alunos, inclusive fisiológicas, arquitetura que dificulta o desenvolvimento das atividades e até mesmo da locomoção dessas crianças no ambiente escolar. Tais aspectos também comprometem o desenvolvimento de habilidades e experiências que poderiam gerar a possibilidade de novas vivências.

Conclui-se que muito ainda precisa ser feito para que o sistema proporcione um espaço adequado para as professoras, as crianças sem deficiência, os funcionários da escola e principalmente a criança incluída nesse ambiente.

Enquanto isso não acontece o sujeito da inclusão deveria poder, ao menos, fazer a opção pelos Centros Educacionais Especializados, onde as atividades se desenvolvem em grupos homogêneos, menores e com o apoio de uma equipe interdisciplinar para o desenvolvimento das atividades e estimulações necessárias ao aluno.

Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que dependerá de uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, profissionais da educação (professores) e familiares para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Associada a esse aspecto, a formação do professor é um fator que merece muita atenção. Tal formação deve incluir a possibilidade de uma educação continuada para, além da informação sobre a deficiência, mas com base na experiência, pois o esclarecimento e a convivência podem auxiliar na construção da imagem da pessoa com deficiência, como alguém que tem potencialidades a serem desenvolvidas.

A inclusão vem acontecendo ainda de forma desordenada, mas vale ressaltar que apesar de todas as dificuldades mencionadas as professoras apresentaram forte comprometimento na realização das atividades propostas para seus alunos, buscando

alternativas na sala de aula para que a criança com deficiência múltipla possa desenvolver suas potencialidades fato que estava sempre relacionado ao acesso, vivência e experiência de cada profissional.

Com base nos relatos das professoras, sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que o tema sobre a inclusão da criança com deficiência múltipla não se esgota, sendo necessário manter a reflexão e discussão.

7. Anexos

7.1. Anexo 1

- 1- Roteiro utilizado para nortear as entrevistas realizadas com as professoras:
- dados pessoais (nome, idade, formação e tempo de atuação nessa área específica),
 - questões para falar sobre a rotina do seu dia em sala de aula,
 - como é desenvolvida a proposta pedagógica para o aluno com deficiência,
 - se realiza alguma adaptação para a proposta pedagógica, no que se refere à comunicação para com o aluno com deficiência;
 - qual o tipo de intervenção no que se refere a fala/linguagem,
 - como trabalha a linguagem (se usa livro ou se usa narrativas);
 - qual a opinião sobre a inserção dos alunos em sala regular na rede regular de ensino e no atendimento especializado no período contrário.

7.2. Anexo 2

Entrevistas com as Professoras da Educação Especial e da Educação Regular

Entrevista com professora Neusa (Educação Especial)

Pesquisadora: Então primeiro a gente vai falar um pouco sobre o seu nome inteiro, idade, onde você se formou o que você fez na faculdade e depois a gente fala um pouco sobre a sua sala, não precisa falar nome, citar nome de ninguém, só para saber, mais ou menos, a idade e o que cada um tem.

Neusa: Meu nome é Neusa, tenho 25 anos, eu me formei em 2005, pela PUC Campinas no curso de graduação que chama Pedagogia formação de professores para Educação Especial. Na faculdade nós tivemos matérias voltadas apenas para Educação Especial, as mais específicas eram: neurologia, anatomia humana, alguns cursos voltados para deficiência visual, auditiva e física, foi isso que foi englobado na faculdade. Meus estágios foram feitos em entidades (os nomes dos Centros de Educação Especializada foram apagados para preservar a identificação da pessoa e do lugar de atuação). Hoje a sala que eu tenho na sala

da manhã, é uma sala com seis alunos, todos até 14 anos, a mais velha tem 14 que é a Maria, ela tem uma síndrome rara com uma deficiência mental associada a algumas deficiências motoras, ela tem também perda auditiva e é bem sindrômica. Falando da mais velha para a mais nova, tem a Mônica que fez 12 anos agora em agosto, ela tem, segundo o relatório do neurologista dela uma síndrome que eu acredito que seja uma lesão em alguma parte cerebral que ela tem uma deficiência sensorial muito grande, ela tem um problema de marcha, equilíbrio, cognitivo bem comprometido e um comportamento autista. Depois dela vem o Vagner, o Vagner é uma criança de 12 anos e tem uma paralisia cerebral, ele é bem comprometido também e é cadeirante. A Maria e Mônica não, elas andam. Depois vem os três que tem 8 anos que é a Sonia, ela tem 8 anos e segundo o diagnóstico ela tem microcefalia e atrofia do nervo óptico, ela é bem comprometida com poucos movimentos voluntários, não da função a membros superiores, só mão na boca, enfim... A outra chama Silvana ela tem microcefalia, bem comprometida também, tem baixa visão e o Bernardo que tem suspeita de uma síndrome.

Pesquisadora: É eu queria saber como é feito o trabalho com essa sala, o que você propõe.

Neusa: Ta. A proposta dessa sala é que o trabalho seja bem sensorial porque é a maior necessidade dessa sala. Eles são estimulados tanto aqui quanto em casa porque eles não procuram muito estímulo por conta das suas deficiências motoras então o trabalho praticamente é sensorial, até a gente está tentando englobar um pouco de autonomia no sentido de escovação, de locomoção, de alimentação. É um trabalho vinculado com os atendimentos técnicos de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Eu conto também com a ajuda de um professor de educação física, onde junto com esse professor de educação física eu atendo essa turma numa sala de integração sensorial onde a gente enfatiza mais ainda a parte sensorial dos alunos. A gente usa muita textura, muita cor, muita luz, muito som.

Pesquisadora: Então essa parte pedagógica é mais voltada para o sensorial?

Neusa: Basicamente sensorial.

Pesquisadora: Quanto às suas atividades pedagógicas, o seu projeto pedagógico é voltado mais para o sensorial?

Neusa: Eu trabalho com um cronograma onde tem as datas comemorativas e outros projetos como frutas, animais, cores, formas geométricas, mas é só o nome do projeto porque o enfoque maior é usar as frutas, os cheiros, os gostos, as texturas para trabalhar a parte sensorial. Não o conceito em si só para ter um nome o projeto.

Pesquisadora: Neusa fala para mim se você faz alguma coisa em relação à comunicação, se você faz alguma adaptação para você trabalhar com eles ou se não dá para trabalhar, se eles são muito comprometidos, como é isso?

Neusa: Não dá porque eles têm o cognitivo muito comprometido. Todos os seis têm um comprometimento cognitivo bem grande em relação à comunicação. Então, por exemplo, não daria para fazer um trabalho de comunicação alternativa com figura ou até mesmo com aquela prancha que você aperta e sai à voz como uma usuária aqui que usa, não daria para fazer por conta do comprometimento cognitivo deles. A resposta que a gente obtém deles é resmungo no caso de incomodo de alguma coisa, sorriso para quando alguma coisa agrada e assim por diante.

Pesquisadora: No que se refere à fala e a linguagem. Você procura utilizar dessa fala e linguagem sempre com eles?

Neusa: Sim, sempre antes de qualquer evento ou se for almoçar, escovar os dentes, trocar, eu aviso olha você vai sair da cadeira para trocar, olha a gente vai dar almoço, olha vai escovar os dentes. Porque é a única coisa que dá para fazer, por isso eu sempre aviso previamente o que vai ser feito.

Pesquisadora: E eles não dão uma resposta?

Neusa: Não, não tem.

Pesquisadora: Você procura usar livros, histórias com eles, alguma coisa nesse sentido para trabalho de fala e de linguagem ou não?

Neusa: Não, a gente usa junto com a fonoaudióloga alguns livros com sons e texturas. É muito difícil porque eles não têm essa capacidade de entender a história e absorver o que está sendo contado. Então, às vezes, uso alguns livros sonoros e que tem texturas aqui por conta do sensorial e auditivo e da parte tátil e não com o intuito de trabalhar linguagem com eles.

Pesquisadora: E o que você acha, se você fosse falar um pouco sobre a opinião desses alunos, pensando nessa sala que você tem hoje, pensando em inserir esses alunos dentro de uma sala regular. O que você acha disso?

Neusa: Eu sou totalmente contra. Porque eles ficariam em sala de aula às quatro horas lá dentro sem um trabalho voltado para eles. Que é o que eles precisam hoje que é essa parte sensorial, a parte mesmo clínica que a escola, infelizmente, não proporciona, eu acho que uma vez por semana se eles tivessem inseridos em rede eles viriam aqui para nossa entidade fazer os atendimentos de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional e talvez acompanhamento pedagógico uma vez por semana. Eu acho que não é o que eles precisam uma vez por semana e o resto em sala de aula regular, quatro horas, sem fazer nada. Como está hoje, uma professora de educação especial por escola, à demanda aumentando, esses casos, em especial esses seis alunos que eu tenho, eu não aconselharia inserção em rede.

Pesquisadora: Porque você acha que eles iriam ficar lá, e iria ter uma proposta pedagógica adaptada, mas apenas uma adaptação de material...

Neusa: Eu acho que a professora de Educação Especial que estaria trabalhando com eles nessa escola poderia tentar fazer uma adaptação; sugerir algo para professora, mas a

professora não iria poder fazer muita coisa com eles, porque o trabalho que eu faço é extremamente individual, por mais que seja um grupo, tem que ser individual, porque eles não têm interação em grupo e não tem essa resposta em grupo. São extremamente individuais, esses 6 casos eu não indicaria para inclusão.

Pesquisadora: Mesmo a proposta sendo a mesma para todos, é mais um trabalho voltado para o individual? Você vai a cada aluno, explica cada atividade?

Neusa: Exatamente, e se eles estivessem inseridos em rede regular eu não vejo esse trabalho.

Entrevista com professora Joana (Educação Especial)

Pesquisadora: Eu queria que você falasse um pouco o seu nome, a sua idade, quanto tempo você trabalha nessa área, qual é a sua formação, um pouco de você.

Joana: Meu nome é Joana, tenho 42 anos, fiz pedagogia na Unicamp em licenciatura plena, me formei em 1991 e comecei a trabalhar na área porque era a área que eu queria (o local de atuação foi retirado para preservação da identidade da professora). Depois disso, que era o que eu queria aprofundar, eu fui fazer a especialização na área da Educação Especial no curso de especialização financiado que a gente recebia bolsa para fazer o curso.

Pesquisadora: A sua experiência com os alunos com múltipla deficiência em sala de educação espacial foi qual?

Joana: Com os grupos de meninos na fase de 5, 6, 7 anos, meninos e meninas, com oito crianças todos com Síndrome de Down. Mas era uma equipe multidisciplinar onde trabalhava junto educador, fonoaudióloga, professor de educação física.

Pesquisadora: E em outros locais que você trabalhou?

Joana: No começo da minha carreira de trabalho eu trabalhei em um determinado lugar que, eu não preciso citar o nome?

Pesquisadora: Não.

Joana: Nesse local tinha múltipla deficiência e eu fazia o trabalho pedagógico com crianças cegas, surdas, com deficiência motora e física. Crianças que não tinham a mínima relação de identificação de si. Meninos e Meninas na faixa de 10 anos.

Pesquisadora: E era um grupo? Como era a sua rotina com esse grupo? A sua rotina de sala com esse grupo?

Joana: Não eram um grupo grande, normalmente cinco crianças que subiam para atendimentos individuais. Por isso tinha momentos em que eu estava com dois, momentos com três, quatro ou cinco. E aí eu procurava buscar coisas que interessavam e que eu acredito. Tirar o que interessa e com o significado começar a ter representação e a possibilidade de aprendizagem.

Pesquisadora: Então a sua rotina era mais em cima disso, de descobrir o que interessava para eles e a partir do que interessava você ia buscar alguma adaptação pedagógica.

Joana: A partir disso eu buscava ampliar o universo.

Pesquisadora: E no que se referia, naquele momento, à comunicação, como você costumava fazer isso com eles?

Joana: Era assim, tinha um menino que não tinha nenhum tipo de comunicação, tinha uns que eu tinha que olhar e descobrir qual é o seu sim: abre o olho, qual é o seu não: fecha o olho, e aí aos poucos a gente vai combinando os sinais de comunicação.

Pesquisadora: E isso você fazia aos poucos, você ia descobrindo.

Joana: É tendo esse conhecimento de cada um dentro do grupo e como você pode fazer essa interação diante do que a criança lhe oferece.

Pesquisadora: Dentro de fala e linguagem, você fazia alguma interferência?

Joana: Olha, eu fazia muito com música, história colorida, fantoche, estímulos para relembrar. Era música o tempo todo. Eu cantava, e quando eu tocava uma música e eu via que algum deles parava para prestar atenção, aí eu trazia tudo sobre aquela música, era o pintinho amarelinho, por exemplo, aí eu trazia o pintinho amarelinho, entendeu?

Pesquisadora: Então era mais no sentido da música, da representação visual através daquela música? Livros de histórias? Narrativas?

Joana: Isso, isso, para estabelecer um vínculo de busca de caminho.

Pesquisadora: Tinha algum aluno com comunicação alternativa?

Joana: Tinha, mas não era um trabalho muito integrado, a fonoaudiologia, a psicologia e a pedagogia tentando fazer o que podia.

Pesquisadora: Você costumava conversar com eles quando ia propor um tema, falar sobre o tema antes, explicar antes, mesmo para esses alunos bem graves?

Joana: Eu fazia uma quantidade de estímulos, por exemplo, eu trago a aranha, trago o jacaré, trago livro do leão, levo o leão de pelúcia e aí toca, sente, e aí eu vejo para que estímulo “brilha o olho”. A música, o que chama a atenção e aí em cima disso eu tentava fazer algum tipo de adaptação pedagógica, baseado no que esse aluno me mostrava de interesse. Para ter uma significação real.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa do seu trabalho que você acha significativa? Com esses alunos do grupo que eram portadores de múltipla deficiência?

Joana: Olha, eu acho, eu descobri com o aluno. Tinha um aluno com Síndrome de Down que não tinha interesse pela escrita, não fazia significado o texto dele, aí a gente trabalhava um pouco com madeira, e ele com toda a criatividade dele; ele era muito esperto, ele construiu um violão, daí o grupo ficou super interessado, então eu comecei juntar com esse aluno, registrar para que os outros aprendessem como fazer o violão de madeira, e aí ele descobriu a importância da escrita. Ela teve um significado.

Pesquisadora: E com o trabalho com os alunos mais graves? Com múltipla deficiência. Você tem alguma experiência que te marcou? Algum trabalho ou situação que tenha marcado?

Joana: Olha eu sempre acreditei na aprendizagem por todos os sentidos, por isso eu estimulava com cheiro, com música, com perfume, sensação áspera, sensação macia, para ver para onde eu poderia puxar. Um estímulo de colorido, de animais que eu acho que é uma coisa que normalmente faz parte do cotidiano da criança, para lembrar, para dar significado. Aí sim tentava devagar estruturar o desenho, simbolizar com fantoche, tentava no desenho, depois um passo para escrita, mas a escrita não era o principal objetivo. Por exemplo, pensando no leão, ouvir, fazer relação ao circo, introduzir fantoche do leão, desenha o leão, e montar um significado.

Pesquisadora: O que você acha da inclusão desses alunos mais graves, essa deficiência múltipla, na rede regular de ensino?

Joana: Eu acho que é adequada. Porque na minha experiência eu já passei por outros lugares onde eu via que os alunos que estavam muitos anos em instituições só entre eles, primeiro parecia que a deficiência se aproximava de algum desvio psiquiátrico por falta de amigo, por falta do desafio da vida, eu via eles muito esquecidos, muito solitários passados

os anos naquele mesmo lugar. Então eu tenho certeza que sair para fora é uma questão de qualidade de vida.

Pesquisadora: E pensando na parte pedagógica para esses alunos? O que você acha? Dentro de sala de aula?

Joana: O professor da sala não está preparado, né? Como as escolas não estão preparadas. A inclusão não passa pela questão da deficiência, a inclusão é ampla, é pela qualidade de ensino, de busca de recurso metodológico adequado, eu acho que o deficiente é uma parte da inclusão e os meninos com uma vida cultural longe da escola também fica complicado. Tem meninos com toda condição cognitiva ainda chegam ao sexto ano sem saber ler e escrever, e inteligentes. O que faltou? Recursos metodológicos ou alguém um pouquinho dando mais atenção. Só que é complicado, o professor não está preparado, mais é um desafio para todos.

Pesquisadora: Então você acha que com a preparação dos professores seria interessante levá-los para a rede regular?

Joana: Eu acho que incluir e dar suporte teórico para os professores, e mais do que suporte teórico, ideias, que é o que muito essas professoras pedem: o que faço com ele? Tem muitos professores dispostos sim a querer aprender, a colaborar na aprendizagem daquela criança, outros não, outros deixam esse tipo de criança no canto da sala.

Eu também trabalhei em sala de recursos do estado, é um trabalho difícil, sempre gostei de grupos pequenos para alunos mais comprometidos. Acredito que a relação dialógica é mais interessante, com um adulto e uma criança é muito desigual, porque basicamente só o adulto impõe, mas, quando ele vai para sala de aula, já tem tanta informação anterior, a auto estima está tão baixa que eu acho que essa é a maior dificuldade de inclusão. O professor tem que buscar, mas eu acho que ele também é vítima de um sistema que não colabora.

Entrevista com Elena (Educação Especial)

Pesquisadora: Bom, então primeiro vamos falar o seu nome, sua idade, como foi sua formação e as suas experiências profissionais.

Elena: Bom, meu nome é Elena, sou pedagoga, sou formada há cinco anos em Educação Especial pela PUC, (os locais de trabalho foram ocultados para preservar a identidade da professora).

Pesquisadora: Você está com uma sala e, mais ou menos, qual é a faixa etária que eles se encontram?

Elena: Eu tenho uma sala de educação especial e a faixa etária gira em torno de 13 anos a 20 anos, todos tem deficiência intelectual, alguns têm deficiência motora associada, alguns têm baixa visão associada.

Pesquisadora: E audição com intelectual?

Elena: Na minha sala não.

Pesquisadora: E na sala do ano passado? Tinha algo diferente? De faixa etária diferente ou não?

Elena: O ano passado eram alunos mais novos.

Pesquisadora: Que faixa etária?

Elena: Até quinze.

Pesquisadora: E também tinha múltipla deficiência?

Elena: Tinha... Tinha um que tinha deficiência intelectual, baixa visão, um pouco de autismo, agora ele não está mais comigo, ele está com outra professora.

Pesquisadora: Eu queria que você falasse um pouquinho como é a sua rotina em sala de aula.

Elena: Ah, tá, de trabalho?

Pesquisadora: É de trabalho diário.

Elena: Assim, lá todos os dias a gente trabalha rotina, a gente tenta desenvolver, a gente se baseia naquele currículo funcional natural, então coisas assim do dia a dia deles, então tem trabalho com a família, com nome, as datas comemorativas, é, várias coisas, esquema corporal.

Pesquisadora: Então a proposta pedagógica já é mais voltada para esse currículo funcional mesmo?

Elena: Isso, funcional.

Pesquisadora: Então a proposta pedagógica é mais voltada para a funcionalidade?

Elena: Exatamente e fora isso a gente também tem os atendimentos terapêuticos com fonoaudiologia, fisioterapia, terapeuta ocupacional, educação física, informática.

Pesquisadora: E aí você fica junto?

Elena: Junto. Não eu os levo até o atendimento e a proposta é em conjunto e o grupo todo.

Pesquisadora: E nenhum individualmente?

Elena: Em alguns casos.

Pesquisadora: E como é a comunicação com eles? Como você faz para se comunicar? Como é seu ritmo dentro de sala? Como você faz para dentro da sua proposta você poder se comunicar com eles?

Elena: Então a comunicação. A comunicação, alguns a comunicação é verbalmente, outros é utilizado ou comunicação alternativa ou até gestos mesmo, porque muitos ali não falam. A grande maioria da minha sala não fala.

Pesquisadora: Ta a grande maioria não fala. E a sala do ano passado?

Elena: A do ano passado eles falavam mais. A desse ano a grande maioria dos alunos não fala e quando fala a fala é muito comprometida.

Pesquisadora: E ai como você faz para passar, como você procura uma proposta de atividades com eles?

Elena: Eu converso, tento explicar verbalmente, com alguns eu consigo a comunicação alternativa, mostro a figura, o símbolo ou alguma coisa e vou esquematizando em cima daquilo até que consiga fazer, né.

Pesquisadora: E você ou esse ano ou no ano passado você usa alguma questão de livro ou de narrativa, ou livro de história com eles para dar apoio ao seu trabalho pedagógico com eles?

Elena: Eu uso às vezes, não é sempre não. Eu uso para eles desenharem, ou quem tem condições de contar, recontar a história, mas, não é muito frequente não essa parte dos livros.

Pesquisadora: Você costuma então trabalhar mais com atividades? E com as atividades você costuma tentar mostrar ou falar?

Elena: Isso.

Pesquisadora: Ou mostrar o objeto de forma concreta.

Elena: Exatamente.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa dentro da rotina, rotina de sala, de trabalho que você acha importante falar...

Elena: Eu trabalho também o calendário que eu também não falei, é a condição assim do tempo: está chovendo, está sol, está nublado. É que na minha sala, tem meninas adolescentes que já sabem um pouquinho das letras, outras não sabem nada, então, tem que adaptar muito as atividades. Então eu costumo trabalhar com muita figura, muito recorte, muita colagem, baseado nisso recorte e colagem. Tem problema também com a falta de material porque lá onde eu trabalho não tem muito material.

Pesquisadora: Ai tem que adaptar para estar trabalhando com eles?

Elena: Tem.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa da rotina?

Elena: Acho que não. Era mais o calendário mesmo, eu trabalho mais com a funcionalidade.

Pesquisadora: E dentro dessa proposta você procura trabalhar a comunicação, conversando...

Elena: Isso... Através de recortes, símbolos e através de símbolos da comunicação também.

Pesquisadora: E livro de história também você não trabalha muito? Você não trabalha porque você acha que eles não têm cognição para acompanhar?

Elena: Não que eles não tenham cognição. Na verdade assim é uma falta, não é uma prática minha né. Até pela falta de material. Se eu for trabalhar livro eu tenho que trazer e lá não é um lugar que você possa deixar as coisas.

Pesquisadora: E o que você acha da inserção desses alunos que você tem hoje. Que antes tinha aquela lei que falava que preferencialmente as crianças deveriam estar matriculadas na rede regular de ensino, e hoje em dia, desde outubro de 2009, veio essa lei que obrigatoriamente deveriam estar incluídos na escola e somente em período contrário em tratamento especializado. Então, pensando nessas crianças mais graves que deveriam estar na rede regular e no período contrário em atendimento especializado. Hoje o que você acha da inserção desses alunos na rede regular, na sua experiência de vida, no seu cotidiano de vida profissional.

Elena: Então é meio complicado, né. Assim, existem alunos e alunos. Lá, onde eu estou no momento, a gente vê que tem adolescentes que tem até condições de estar na rede, mas estão muito atrasados. E têm alguns que não tem condições mesmo e, em minha opinião, a instituição é o local apropriado para eles. Porque se eles forem para a rede eles vão ficar muito traumatizados, sabe, não vão ganhar. Até porque nas escolas, a gente sabe, não só na pública, particulares também não estão totalmente preparados ainda, a gente sabe disso, gera muito preconceito, até do próprio professor lá dentro, até chegar o professor de educação especial que vai ajudar, e todos os atendimentos terapêuticos também que a instituição tem e na escola até onde eu sei não tem ainda. Mas, tem alunos onde eu trabalho que até vão para a rede, sabe, eu acho muito legal aquele quem tem uma condição e vai que possuem uma condição um pouco melhor e vão, eu acho ótimo.

Pesquisadora: Os alunos que você trabalha hoje em dia você acha que não devem ir para Rede? Você acha que deveriam estar ali (na instituição)?

Elena: Até por conta da idade, já são mais velhos, ou ir para um grupo mais avançado para ir alfabetizando, a gente tenta uma proposta assim para eles.

Pesquisadora: Então é isso. Tem mais alguma coisa importante do seu trabalho para falar.

Elena: Não, não tenho mais nada.

Entrevista professora Ana (Educação Especial)

Pesquisadora: Então para começar vamos falar um pouquinho dos seus dados, né, seu nome completo, o tempo de formação que você tem no que você se formou, onde, em que ano, um pouquinho assim da sua formação.

Ana: Certo. Meu nome é Ana, eu tenho 43 anos, eu me formei em 2002 em Educação Especial pela PUC e sai com habilitação para trabalhar em todas as áreas da educação especial. Depois disso fiz uma pós em educação especial também e de lá para cá trabalho nessa área com deficiência múltipla.

Pesquisadora: Ta. Ana fala um pouquinho como é a sua rotina de sala de aula. Fala um pouquinho como é a rotina da sala da manhã ou da sala da tarde. A sua rotina dentro da sala diária.

Ana: Na verdade são duas salas. De manhã no acompanhamento educacional eu dou esse suporte pedagógico para as escolas, um reforço escolar na verdade para os alunos que estão inseridos na rede regular municipal, estadual. Eles são encaminhados pelas professoras, pelas coordenadoras, pela coordenação pedagógica e eles vem pra cá e a gente faz uma avaliação e a partir daí a gente matricula e começa a trabalhar com o aluno, são alunos que vem para cá para o reforço escolar uma vez por semana. Eu tento acompanhar o conteúdo que esta sendo dado na escola, o que eu vou fazer aqui e estar trabalhando matemática onde eu vou trabalhar matemática aqui com outras estratégias: encaixes, supermercado, jogos,

coisas assim, tá bom? Dentro da necessidade com outras estratégias mais estimulantes para tentar envolver o aluno e fazer com que ele aprenda, porque aqui ele é único, às vezes, são duplas, às vezes, são trios, mas bem menor do que lá que tem 30 ou 35 alunos. E a sala da tarde é uma sala diária.

Pesquisadora: Com crianças que estão só na especial e que não estão na rede?

Ana: Com crianças que não estão na rede, algumas a gente já encaminhou, a gente também já tentou fazer esse trabalho paralelo, na rede e aqui diariamente, mas é um pouco pesado.

Pesquisadora: Fica muita coisa...

Ana: Fica muita coisa, porque aqui além da pedagogia tem as outras terapias: fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia, então acaba sendo puxado. E a maioria delas não tem esse atendimento especializado fora, e aí acaba fazendo tudo aqui, aqui centralizando.

Pesquisadora: E aí essa sala sua qual faixa etária, mais ou menos.

Ana: Hoje eu tenho de quatro a onze, tenho seis alunos, todos cadeirantes, todos dependentes, tem quatro que usam sonda, é deficiência múltipla, e, são comprometidos mesmo, não são crianças que você vê com facilidade na cidade, nas escolas, em um shopping, raríssimas vezes você se depara com esse tipo de criança.

Pesquisadora: E com essa sala específica como seria a sua rotina?

Ana: Eu não vou trabalhar em cima das dificuldades, eu vou trabalhar em cima das possibilidades, entendeu? E assim como é uma sala diária tem aquela rotina diária de você falar de dia da semana, de você dar boa tarde, fazer a chamada, ver o amigo que veio o amigo que faltou. Só que alguns pelo próprio comprometimento ou os que são mais novos

ainda na instituição, não novos de idade, a gente tenta que venha inicialmente uma ou duas vezes por semana.

Pesquisadora: Para ir se acostumando?

Ana: Exatamente, para ir se acostumando. Então vem um dia fica duas horas ou três horas, sabe na segunda semana você já consegue deixar o período todo e ai depois de dois ou três meses ele vai vir diariamente, essa é a adaptação para todos. Às vezes, você se surpreende você fala ele não vai aguentar ficar até quatro e meia, fica e ai vai embora cantando do jeitinho dele, mas vai.

Pesquisadora: Em relação à comunicação, com essa sala, tem alguma adaptação, como você faz essa proposta de comunicação com eles?

Ana: Você fala em nível de comunicação alternativa?

Pesquisadora: Não... No geral mesmo, de expressão.

Ana: Então, nenhum deles fala, mas, às vezes, a gente subestima e fala: não esse vai ter poucos ganhos, um olhar, uma mexida de sobrelha, um sorriso contextualizado, você consegue entender se você estiver atenta que ele compreendeu aquilo, o quanto ele assimilou; o quanto fixou aquilo a gente não sabe, mas a gente sabe que dentro do contexto se ele deu aquela gargalhada ele compreendeu naquele momento, e assim, eu falo o tempo todo. Eu sou calma, falo baixo, mas, assim a gente se conversa. Eu falo boa tarde se ela der um grito; é que ela é extremamente espástica, ela tem uma sequela de paralisia cerebral, ela começa a se mexer na cadeira é a boa tarde que ela está me dando, entendeu? Não só o verbal, mas tem várias formas de comunicação. E a gente consegue estabelecer conforme você vai tendo intimidade com ele, né? Você vai se aproximando, vai conhecendo, vai se familiarizando.

Pesquisadora: Vai vendo a resposta de cada um...

Ana: Você conhece choro; você conhece mal estar, ai você conhece o sorriso, a irritabilidade, o chorinho você fala é sono, é vontade de fazer coco, tem alguma coisa errada na cadeira, então você passa a conhecê-lo. Então a gente vai se comunicando, tem gente que chega e fala: como você consegue entender? É o tempo de trabalho, se você estiver atenta você vai compreender.

Pesquisadora: Você mostra que você usa a comunicação com eles, não tem um trabalho de comunicação alternativa.

Ana: Quem faz o trabalho de comunicação alternativa, geralmente, é a fonoaudióloga, é mais com ela, ela vai fazer a prancha, ela vai fazer uma pasta, com aqueles alunos que ela percebe que dá para ser inserido nisso. Ai ela vai passar para família, para escola, geralmente, com usuário, com aluno ainda não. Nós temos uma fonoaudióloga aqui que ela está inserindo esse trabalho aqui, então na sala, você pode ver tem todos os símbolos da comunicação alternativa. Sala, banheiro, sala de música, refeitório, né, mas com os pequenos ainda é um pouco cedo também. Mas, a gente vai conversando com os profissionais, acha que dá para inserir, vai inserir. Os maiores a gente tenta conversar, independente mesmo, mas os pequenininhos ainda não.

Pesquisadora: E com esses pequenos, você costuma usar livros de história ou narrativas para puxar o tema geral ou não?

Ana: Eu não tenho o hábito de trabalhar com livro de história, mais com música.

Pesquisadora: A tá.

Ana: Eles são muito pequenos, então assim, o tempo de atenção deles é curto. E pela própria deficiência deles, né? Não que eu não trabalhe, eu trabalho, mas...

Pesquisadora: Mas, o enfoque maior seu é a música.

Ana: Eu gosto da música. Eu acho que a música é bem legal, eu acho que você repetir todos os dias a história ela fica maçante, mas você repetir todos os dias a música ela fica estimulante. A hora que você coloca a música você vê que a criança já reconhece, lembra, ela se movimenta, ela já assimilou que a gente está trabalhando com essa música.

Pesquisadora: E em cima dessa música você vai trabalhando com os seus objetivos?

Ana: Exatamente. Não que eu não possa inserir dentro do contexto um fantoche, uma música, um livro, ou qualquer outra coisa, entendeu?

Pesquisadora: E assim, sobre o seu trabalho com essa sala, ou com alguma outra experiência anterior, mas com sala mesmo, de educação especial, dentro de uma instituição, tem mais alguma coisa sobre o seu trabalho, alguma coisa que você acha relevante falar, sobre a sua proposta pedagógica, sobre o seu trabalho? Ou você acha que a gente já conversou e você já especificou bastante?

Ana: Não, eu acho que não. Eu acho que o básico mesmo é você conhecer o aluno, você assim saber que ele é único. Sabe que ele não é igual a ninguém, ele pode ter a mesma síndrome, ele pode ter o mesmo diagnóstico, mas ele é diferente do outro, porque cada um é um. Às vezes, a resposta que um dá às vezes você fala o que eu vou fazer com esse, ele não dá resposta nenhuma e ele é o primeiro que te responde. Então cada um é um, e nós vamos aprendendo diariamente, a gente acha que a gente está aqui só para ensinar, mas a gente está enganada, porque a gente aprende diariamente com eles.

Pesquisadora: Com certeza...

Ana: Você vê um aluno que chega, ele chega chorando, você tem que trazer a mãe, eu tinha um que a mãe ficava do meu lado, ele sentadinho no colo da mãe eu punha, aos pouquinhos, a perninha dele na minha perna, ai em uma ou duas semanas ele já entrava gritando... Então é uma alegria, estabelecer o vínculo, você conquistou, ele te conquistou.

Mas, o básico é isso, cada um é um, você não sabe tudo; você precisa buscar mesmo, você tem que trocar, e tem um dia que você vai falar Meu Deus parece que deu tudo errado, sabe aquele dia que você nem preparou tanta coisa e nossa como deu certo. Tanta resposta, de você estar aqui pertinho, deles saberem que você está passando essa segurança, a gente não precisa muito, a gente tem muitas conquistas com aqueles alunos que estavam chorando, que às vezes a mãe fala que ele não vai para aula e ele chora né?

Pesquisadora: E sobre esses alunos mais comprometidos, por exemplo, essa salinha que você está agora esse ano, deficientes que são mais comprometidos. Até tem quatro que usam sondas, o que você acha dessa proposta de hoje falando dessa lei que eles têm obrigatoriamente que ficar na rede no período contrário ficar na instituição tendo os atendimentos especializados? Falando dessas crianças que estão aqui, dessa experiência sua. Qual é a sua opinião sobre a inserção dessas crianças mais graves, pensando nessa sua sala que você mais relatou aqui, dessa inserção deles na rede regular?

Ana: Eu vou te responder primeiro enquanto pessoa. Em algumas vezes eu me pego pensando, se fosse meu filho... Eu ia conhecer a professora, eu ia conhecer o lugar, o que a gente vê é que nem todo mundo está preparado para a inclusão. É muito bonito você falar em incluir, em adaptar ao aluno, mas a gente sabe que nem todos os lugares são assim, nem todo mundo está de coração aberto; e você precisa realmente estar disponível para receber esse aluno, além de toda barreira arquitetônica que você tem que quebrar você tem que quebrar a barreira dentro de você mesma, entendeu? E pensar que você pode; que você precisa e que eles precisam ser aceitos. Enquanto profissional, é diferente, se eu tivesse um filho eu não sei se eu queria que ele frequentasse a escola regular, porque elas não aprenderam a lidar com o diferente. Na minha época de faculdade eu fiz educação especial, hoje não tem mais, para você ver como já era separado desde a graduação. A pós-graduação também era específica né? A criança está lá, às vezes, os pais estão vendo que não dá certo e a professora com jeitinho fala que o lugar do seu filho é na instituição. E a hora que volta, volta só a criança? Não, volta a família frustrada, então enquanto ser humano e enquanto profissional a gente tem que pensar muito.

Pesquisadora: Principalmente com essas crianças mais graves.

Ana: Tem que tomar muito cuidado, porque quem me garante que por dentro eles não estão entendendo tudo?

Pesquisadora: Com certeza.

Ana: Quem me garante que esse psicológico não vai agravar mais o quadro?

Pesquisadora: Que o inverso pode acontecer, né?

Ana: Exatamente, tem que tomar muito cuidado. Decisões que tem que ser tomadas em equipe mesmo, tem que ser avaliado, tem que ser acompanhada, da trabalho.

Pesquisadora: Com certeza...

Ana: Mas, a hora que você vê os ganhos vale a pena; você tem que ter uma equipe boa, às vezes a professora da escola não sabe o que fazer, mas ela está disponível, essa parceria é muito importante, e por trás um trabalho psicológico também com a família, ela tem que ser cuidada, cuidada além de tudo, porque você conhece aquele texto do ensino Holanda?

Pesquisadora: Não...

Ana: Ai é lindo, eu vou passar para você, é muito lindo, ele fala que ele se prepara total para fazer uma viagem para Holanda e de repente acontece um problema no voo e ele acaba caindo em um país quente, você não tem roupa, você não tem nada, né... Você se depara com um problema que você tem que se adaptar, acho que é bem assim.

Pesquisadora: Então está bom, tem mais alguma coisa que você acha importante falar?

Ana: Não acho que falei bastante

Entrevista com professora Sonia (Educação Especial)

Pesquisadora: Então vou pedir para você falar o seu nome, onde você se formou, há quanto tempo, com o que você já trabalhou.

Sonia: Então meu nome é Sonia, e eu estou nessa área há mais de 23 anos, eu fiz minha faculdade de Pedagogia e uma especialização em deficiência mental. Só que depois disso a gente fez vários cursos voltados para a área de educação especial. Tipo congresso, encontro, assim vários tipos de coisas e eu trabalhei em várias cidades (as cidades não foram colocadas para preservar a identidade da professora). Já faz muito tempo que eu estou, e estou sempre tentando me reciclar, através de cursos, fiz pós-graduação também e só não fiz o mestrado ainda.

Pesquisadora: E aqui nessa instituição você está há quanto tempo?

Sonia: Aqui é o seguinte: eu trabalhei dois anos e meio e aí eu fui morar em outra cidade (a cidade não foi relatada para preservar a identidade) durante três anos. Eu voltei novamente para Campinas, e aí quando eu cheguei, falei para a diretora que eu queria voltar novamente, aí depois de um ano surgiu outra vaga aqui e eu voltei.

Pesquisadora: Ai que legal.

Sonia: Então somando aqui dão uns quatro anos.

Pesquisadora: Ai aqui você tem uma sala mesmo?

Sonia: É aqui eu tenho uma sala de múltipla deficiência.

Pesquisadora: Qual é a faixa etária das crianças?

Sonia: É tudo dez, doze, não chega há quinze anos.

Pesquisadora: Por volta dessa faixa etária. E, Sonia como é basicamente a sua rotina nesta sala de aula com eles? Pensando nessa sala ou até com outras experiências, pensando na múltipla deficiência.

Sonia: Então, porque essa sala são todos cadeirantes, com múltipla deficiência, então o que a gente trabalha muito com eles: atividades de vida diária, socialização, a gente tenta trabalhar muito, principalmente, com o social deles. Muitos passeios fora da escola. Aqui, por exemplo, não é só o trabalho do Pedagogo, aqui a gente trabalha sempre em equipe, por exemplo, a terapeuta ocupacional vai fazer um trabalho voltado para área dela onde o pedagogo está engajado dentro desse trabalho.

Pesquisadora: Dentro da proposta dela?

Sonia: Eu gosto muito de trabalhar percepção tátil, percepção gustativa, percepção visual, a gente trabalha equilíbrio.

Pesquisadora: Então é mais voltado com a terapeuta ocupacional, com a fisioterapeuta?

Sonia: Tudo junto, trabalhando para desenvolver bem esse lado do aluno.

Pesquisadora: E a proposta pedagógica então é mais voltada para a socialização?

Sonia: Isso... Interação, e principalmente assim, a parte assim, a maioria deles não entende, ou não enxerga, então a gente trabalha muito o tato mesmo, o contato com eles, trabalhar segurando mesmo neles, então basicamente é tentar trabalhar no todo, mas assim, junto com a equipe, sempre com a equipe, nunca sozinha.

Pesquisadora: E assim, em relação à comunicação, como que é nessa sala?

Sonia: Então a gente já tentou aqui a comunicação alternativa, foi tentada a comunicação alternativa, então um pouco a gente usa a comunicação alternativa e outro pouco não se usa isso, tem a prática do dia a dia...

Pesquisadora: Que daí seria como?

Sonia: Você vai arrumando, assim, meios de conversar com esse aluno através de gestos, através de tato, e sabe de repente passar a mão no cabelo, dar a mão, é mais o tato mesmo.

Pesquisadora: E quando você vai usando o tato você vai nomeando, por exemplo... Vai trazendo essa fala para tentar uma interação comunicativa?

Sonia: Isso... Porque mesmo que eles não consigam enxergar, por exemplo, o azul, o vermelho, o branco, mesmo que ele vai trabalhar com o vermelho, ele vai segurar essa cor, eu vou falar sobre essa cor, falar: olha fulano está usando a camisa da cor vermelha, e aqui você vai segurar uma bexiga vermelha, ai a gente faz barulho, passa a unha dele na bexiga, então é assim, aqui a compreensão visual é muito pouco, mas a gente fala muito. A maioria dos que eu tenho ouve.

Pesquisadora: Tá, então quanto à comunicação você procura estar sempre conversando, usando o tato, mas falando.

Sonia: Falando o tempo todo, nunca sem falar, o tempo todo falando, aquele que você sabe que ouve bem pouquinho eu falo bem mais alto, olha vamos trabalhar hoje com o gustativo, eu trouxe aqui um alimento doce, um alimento salgado, o que você come na sua casa, e ai começa e ai uma aula dessa dura em torno de duas horas.

Pesquisadora: E hoje a sua sala tem quantas crianças?

Sonia: Tem sete, a maioria deles falta.

Pesquisadora: E a maioria tem o visual comprometido?

Sonia: Todos têm.

Pesquisadora: E você costuma usar livros de história?

Sonia: Leio muito livro de história, às vezes, a gente compra livros, não que sejam adaptados para eles, mas livros assim com a linguagem mais fácil. Posso até te mostrar, olha tem alguns que a gente trabalha. Olha são livros interativos que tem uma linguagem fácil, não são livros interativos difíceis que ele não vai entender... A história a gente procura contar quase todos os dias.

Pesquisadora: Tá, então você usa bastante história?

Sonia: Muita com eles.

Pesquisadora: E ai você acredita que você está trabalhando a linguagem, a comunicação com essa narrativa, com essa história.

Sonia: Então, por exemplo, como é o caso das pessoas falarem assim, nossa mais será que está entendendo? Entende. Como você sabe que ele está entendendo? Só do gesto, só o olhar, uma virada de olho, uma erguida com a mão, você percebe que ele entendeu; a gente como professor de você ficar ali todos os dias com as mesmas coisas você vai interpretando.

Pesquisadora: Vai interpretando a intenção comunicativa, né?

Sonia: A gente sabe e só aqui mesmo na prática, porque na teoria você vai imaginar, mas será que dá? Dá resultado sim para quem fica ali no dia a dia. Então você sabe: ele ergueu a mão e ele entendeu que na história estava falando da galinha que botou os ovinhos, não sei o que... Então eles entendem sim.

Pesquisadora: Tá...

Sonia: E a gente tem que acreditar né?

Pesquisadora: Com certeza...

Sonia: Senão você imagina o nosso trabalho se a gente não acreditar?

Pesquisadora: Exatamente, com certeza.

Sonia: Eu costumo dizer que o professor de educação especial, ele também tem que ser especial. Porque não é fácil você lidar com as suas próprias frustrações. Poxa: mas hoje eu falei tanto, eu ensinei tanto, eu falei tanto aquela história e parece que não entenderam nada, porque às vezes, você vai para a sua casa desse jeito. Ai no outro dia você volta e começa a ler à mesma história e alguma coisa você começa a ver de diferente nele. Algum gesto, alguma coisa, que naquele dia você não viu. Às vezes tem que voltar com a história, tipo cinco, seis vezes a mesma coisa.

Pesquisadora: Então basicamente o seu trabalho vai à questão da rotina, na socialização, trabalho em equipe e o seu trabalho sempre de estar conversando com eles, né? Porque a maioria é deficiente visual, estar pegando, tateando e usando da fala para estar nomeando para estimular. Tem mais alguma coisa que você acha interessante falar, que você usa com eles?

Sonia: O computador. Eu percebo assim que mesmo aqueles que não enxergam, por exemplo, eu vou trabalhar o nome no computador. Só de ele estar colocando o dedo ali na

tecla, do seu nome, você percebe que o pouco de visão que ele tem na tela do computador, que você sabe que é muito pouco, mas eu coloco uma letra bem grande mesmo, preto. Só de ele estar pegando ali, colocando o dedo dele ali nas letras, você percebe que algum gesto diferente tem. Então eu acho o computador importante também, dessa forma.

Pesquisadora: E ai o computador você trabalha com o Word normal, nenhuma imagem específica?

Sonia: Só letra grande.

Pesquisadora: E você acha que eles se interessam... Que é importante?

Sonia: Eu acho. É um trabalho de formiguinha, todo dia a mesma coisa, vai, vai, vai, então você tem que acreditar naquilo que você está fazendo.

Pesquisadora: Lógico... Interessante, tem mais alguma coisa do seu trabalho, de rotina de sala ou alguma outra coisa?

Sonia: Música, a gente trabalha muito com música, eles adoram música. Nossa você vê tem aqueles que gostam mais de samba têm aqueles que gostam de música sertaneja, tem aqueles que não gostam... Você até conhece pelo gesto que tipo de música que eles gostam, eles adoram música. Música nessa sala tem que ter todos os dias.

Pesquisadora: E ai você usa qualquer música ou acaba trabalhando com um tema específico?

Sonia: Ai depende da época, por exemplo, agora nós estamos no carnaval, coloco música de carnaval, na festa junina eu coloco música de festa junina, quando não tem nada de tema para trabalhar no planejamento, ai você coloca música do dia a dia. Porque como eles são pré-adolescentes eles ouvem em casa, eles ouvem sertanejo, ouvem samba e ai vai, e você tem tudo isso na sala para trabalhar com eles.

Pesquisadora: Então basicamente música,...

Sonia: Música, socialização, história, livro, computador, e o trabalho em equipe, então assim, cada equipe tem um trabalho envolvido com o pedagogo, trabalho com tinta, muito com as mãos deles, vamos trabalhar tintas, mas não é com o pincel, vamos trabalhar com as mãos. Com os dedos, taca o dedo na tinta, vamos fazer uma tela, agora, por exemplo, nós vamos fazer um vernissage, com os dedos, então aquelas telas ali que você viu vai trabalhar com isso, porque para eles o tato é o mais importante.

Pesquisadora: Sim, pelo visual, né?

Sonia: Sim, porque daí se eles também não andam, não falam; nenhum fala, e eles ouvem pouco e enxergar também é pouco, muito pouco. A gente trabalha dentro das possibilidades, nós enquanto pedagogos, você não sabe até que ponto ele enxerga, você não tem noção, você imagina que seja você entendeu? Mas, a gente não tem como saber.

Pesquisadora: E ai, pensando nessas crianças, nesses adolescentes que você tem contato hoje nessa sua sala, e o que você acha, por exemplo, dessa questão da inclusão que se fala hoje em dia, da inclusão total. Como você imagina se esses adolescentes tivessem em uma escola regular, qual é a sua opinião?

Sonia: Se eles estivessem em uma escola regular com certeza eles estariam na última fila e ninguém ia olhar para eles, nem a professora da sala, porque ela não está preparada para isso. Na minha visão. Eu não acredito na inclusão. Com esses alunos não.

Pesquisadora: Com esses alunos mais graves...

Sonia: Não eu não acredito, porque eu tenho certeza, por exemplo, um professor de uma escola pública, onde ele tem 40 alunos na sala de aula e vai chegar o meu aluno lá, ele vai ficar na última fila, um professor com 40 ele não vai ter tempo de fazer com esse aluno o que eu faço aqui, não vai, porque tem 40 para cuidar. Ele vai cuidar daquele que está ali?

Não vai, ele vai deixar lá no fundo, acabou a aula, ele vai embora, eu não acredito na inclusão para eles.

Pesquisadora: Tá, então você acha que o lugar mais indicado mesmo para eles é a instituição?

Sonia: Eu acho. Porque na sala é um grupo pequeno, por exemplo, eu tenho sete, às vezes falta, vem assim cinco, eu acredito no grupo pequeno e uma equipe grande. Por exemplo, a terapeuta ocupacional é muito importante, a fonoaudióloga é muito importante, a fisioterapeuta, entendeu? Agora eu não acredito na inclusão para esses alunos. Eu acho assim que a inclusão é mais para aluno que não seja um caso tão grave.

Pesquisadora: Tá.

Sonia: Um caso assim de dislexia, uma coisa mais tranquila assim, no nosso caso não.

Pesquisadora: Tá, mais adaptável, né?

Sonia: É eu não acredito. Hoje em dia em uma escola pública é raro você encontrar uma rampa de acesso até a sala de aula para esse cadeirante, eles vão ter que subir escada com esse aluno no colo. Se você fizer uma pesquisa na escola pública, porque eu já trabalhei também em escola pública no ensino de sala de recursos, a maioria tem escada você vai pegar esse aluno e subir escada com ele?

Pesquisadora: Há barreiras arquitetônicas, né?

Sonia: Não foi projetado para isso, não tem rampa, você pode pesquisar você vai ver... Se você encontrar uma, não tem, não tem porque já rodei escola pública eu já conheço.

Pesquisadora: É basicamente isso, tem mais alguma coisa do seu trabalho que você acha interessante...

Sonia: Assim se eu for te falar do dia a dia mesmo, assim, é muito complexo porque cada dia é uma coisa diferente, você tem que ver assim como que está essa criança naquele dia, se ela não está tendo resultado, se ela não está tendo algum tipo de reação estranha tipo febre, algum problema de pulmão. Depende muito de como vai estar o dia, não tem uma rotina fechada, cada dia é um momento diferente, de repente você chega com uma proposta e você olha e fala nossa mais hoje não dá para fazer isso, ai eu tenho que mudar; mudar a proposta, ai você muda para outra coisa. Então é basicamente isso, só vindo aqui mesmo e convivendo mesmo.

Pesquisadora: É isso então, não tem mais nada?

Professora: Não.

Entrevistas realizadas com as professoras que atuam na Rede Municipal de Campinas e tem alunos com deficiência múltipla inseridos na sala de aula.

Entrevista com professora Laura (Escola Regular)

Pesquisadora: Primeiro eu vou pedir para você falar um pouquinho do seu nome, quanto tempo você tem de formação, no que você é formada.

Laura: Bom, meu nome é Laura, trabalho na Rede Municipal há 17 anos, sempre com educação infantil, e sou formada em pedagogia e tenho especialização em psicopedagogia e aqui nessa escola são dez anos, já tive vários alunos com deficiências ou com síndromes e os dois que eu citei para você com múltipla deficiência.

Pesquisadora: Então tinha uma menina que era uma deficiência motora ligado ao visual, ao auditivo e ao cognitivo e ela tinha quantos anos?

Laura: Ela fez seis anos no meio do ano.

Pesquisadora: E você trabalhou com ela durante o ano passado?

Laura: Ano passado todo.

Pesquisadora: Em 2010, e a outra experiência que você já teve foi um menino...

Laura: Também com a deficiência motora e visual e ele conseguia se locomover sozinho, coisa que ela não conseguia. Ela precisava de ajuda, ou a gente segurar, nós tentamos andar não deu certo, porque ela não tinha, segundo a fisioterapeuta, esse movimento de por para frente, a hora que ela punha para frente ela caía.

Pesquisadora: E aí ela tinha uma cadeira de rodas?

Laura: Não, daí que foi importante o trabalho da fisioterapeuta. O trabalho em conjunto que é difícil ter na prefeitura, não existe, na verdade na prefeitura. Essa fisioterapeuta ela fazia um atendimento voluntário com a Brenda então ela veio aqui por consideração, coisa que a gente não consegue no posto de saúde. Então o que eu pedi, venha na minha sala e veja o que eu posso fazer, onde eu ponho a Brenda, então ela deu algumas sugestões. Então sempre perto de você, encostado na sua mesa, você vai encostar a Brenda, se for necessário você vai passar a faixa, na hora de lavar as mãos ajoelhar, coisa que jamais eu imaginaria ajoelhar eu achava que isso seria até constrangedor. As crianças foram, aos poucos, ajudando, não corriam perto dela, senão ela caía, e a escola por ter esse corredor muito amplo ela tinha que ter ajuda para ir ao banheiro, para ir a todo lugar.

Pesquisadora: E com essa sala, como era a sua rotina diária?

Laura: Todos chegavam. Ela no caso vinha de perua, então a perueira vinha com ela até aqui, aí eu pegava e perguntava: qual é o lugar que você quer sentar, no começo ela sentava na cadeira, aí a fisioterapeuta falou não, põe no chão que para ela é melhor, então ela sentava no chão, na hora a gente faz a contagem das crianças, a letra do nome, vê o tempo, ela participava, porém de uma forma mais observadora. Ela pouco se expressava, ela

tentava falar baixinho e não dava para entender. Comportamento esse totalmente diferente de quando ela ficava sozinha com a professora de educação especial ou comigo que ela tinha outro comportamento.

Pesquisadora: É? Ela mudava? O quê? Ela se expressava mais?

Laura: Ela se expressava mais, baixinho, mas assim na roda ela pouco falava. Por mais que eu perguntasse. Um dia a fisioterapeuta comentou; olha eu vou lá à sua escola, e eu falei, olha Brenda a sua fisioterapeuta vem, ela falou isso, tal, tal e tal, ai ela perguntou para a fisioterapeuta se ela nunca iria correr como as outras crianças.

Pesquisadora: Nossa, ela perguntou?

Laura: Ela perguntou.

Pesquisadora: Então o cognitivo dela era preservado? Era o visual, auditivo e motor?

Laura: Ai a gente começou a achar, né? A deduzir que era um dos fatores, assim dela ficar tão calada, tão quieta no parque, ela não podia brincar no gira a gira porque ela não tinha segurança, ela não brincava na gangorra, ela não podia brincar. Quais lugares ela podia brincar: tanque de areia e a balança que é de cadeirinha. E, às vezes, ela queria ir.

Pesquisadora: Ela mostrava?

Laura: Eu perguntava aonde você quer ir? Ai ela falava.

Pesquisadora: Tá. E o menino?

Laura: A questão do Ivan é que a parte auditiva dele era mais afetada, né? Até ele começou a usar aparelho depois, ele interagiu mais com as crianças porque como ele se locomovia, não precisava de ninguém. Para chegar ali ele ia até lá, e lá e lá. Mas, ele chegava sozinho,

brincava em todos os brinquedos, não falava, mas se comunicava, através de gestos, e quando acontecia alguma coisa errada as crianças diziam que era ele, ele se expressava bem, apesar de não falar.

Pesquisadora: Então a proposta pedagógica com esses alunos você tinha que fazer alguma adaptação?

Laura: Sim, junto com a professora de educação especial.

Pesquisadora: E o que vocês mais adaptaram?

Laura: Os materiais, a parte, no caso do menino ele tinha os lápis, a menina tinha uma coordenação melhor, o menino não, então ele tinha o prato adaptado, um porta prato, um porta copo, a colher, alguns lápis também com borracha.

Pesquisadora: E as atividades eram as mesmas?

Laura: As mesmas, porém com algumas adaptações, no caso, atividades maiores, as letras ele não tinha movimento de pinça então a gente fazia grande, então vamos fazer o seu nome, ele mostrava e eu pegava. Com a menina já era diferente, você colocava e devagar ela ia pegava, passava cola, demorava mais, mais ela conseguia.

Pesquisadora: E em relação à comunicação deles? Você falou que a Brenda se comunicava mais quando estava sozinha com você ou com alguma outra profissional e ele?

Laura: Ele não falava, não tinha clareza na fala. Mas, ele interagia mais com as crianças, participava de todas as atividades.

Pesquisadora: Mas, mesmo ele não falando e ela com essas dificuldades, eles sempre estavam na proposta que tinha comunicação, por exemplo? Então, na roda, em outras atividades?

Laura: É a roda é o momento mais importante na rotina, é o momento que mais demora e é onde vai ser discutido o que vai ser feito. A rotina vai colocar: olha vamos ver o calendário, os jogos, quais jogos, então tudo isso é determinado na roda.

Pesquisadora: Então todo dia tem a roda?

Laura: Todos os dias.

Pesquisadora: Então na roda é discutido o que vai ser feito naquele dia, a questão da sequencialização, de organizar o que vai ser feito?

Laura: Tudo, inclusive das regras. O que pode e o que não pode. Trabalho com atividades diversificadas, cada canto é uma atividade. Então hoje, por exemplo, na massinha eu deixei quatro e não deixei três, né? E ai três já está completo, então a criança não pode ir ali.

Pesquisadora: Então nessa rotina eles participavam junto?

Laura: Participavam. No caso do menino eu não precisava ajudar, no caso da menina quando tinha que fazer a troca ela precisava de ajuda. Qual canto você quer ir, então eu ajudava ou mesmo as crianças, porque ela era magrinha, mas ela era alta e várias vezes ela caía, então ela era uma criança toda marcada, toda roxa, toda cheia de hematomas por conta das quedas. O menino já não tinha.

Pesquisadora: Então eles participavam sempre?

Laura: Sempre.

Pesquisadora: E você costuma usar para o desenvolvimento de linguagem histórias infantis narrativas?

Laura: Todo dia uma história.

Pesquisadora: E como era? Você acha que eles participavam?

Laura: Sim, mais o menino eu acho que ele tinha essa questão de participar. A menina, assim, ela ouvia. Por exemplo, se eu contar a história do leão e da girafa e perguntar qual é o animal que vocês mais gostaram, numa situação dessa a menina só iria se expressar se eu perguntasse para ela, ele já participava mais.

Pesquisadora: Então ele dava um jeito de se comunicar?

Laura: Eu acho muito engraçado porque antes dele ser meu aluno eu fiz, nós fizemos junto com o posto de saúde um teste de acuidade visual com as crianças, no ano anterior dele ser meu aluno, a hora que eu vi esse menino entrando todo agitado, ai é com figuras,... E tinha um guarda chuva, na hora do guarda chuva ele fazia assim para mim (mostrou com as mãos abrir e fechar um guarda chuva), eu dizia não estou entendendo e ele mostrava que era um guarda chuva, coisas que outras crianças não identificaram.

Pesquisadora: Então ele se comunicava ou através de gestos, ou através de figuras, de apontar, e ela tinha a fala, uma fala mais enrolada e ela se expressava mais quando estava com você sozinha.

Laura: Mas, ai eu acho que entra mais a questão sócio familiar, porque ele tinha uma família mais estruturada, mãe precisa ir a tal lugar, ela ia, quem fez o adaptador de prato, foi o pai.

Pesquisadora: A tá, então vocês vinham com as dicas e eles iam atrás.

Laura: A família da Brenda já é uma família mais desestruturada, com muitos irmãos, a mãe não participava, a gente chamava a mãe e a mãe não vinha. Ela vinha, às vezes, suja. No caso, dele não. Tanto é que ele foi acompanhado pela professora de educação especial desde a creche. Ele chegou à creche perto de dois anos, ele não andava, ela fez todo o trabalho, os pais ajudando, quando ele veio para cá com quatro anos ele já estava andando, então a gente não consegue fazer sozinho, então essa é minha preocupação. Então, eu não sei qual escola ela está. Na educação infantil a gente tem todo esse amparo, todo esse carinho mesmo, de ser orientado da melhor maneira possível. No fundamental já é mais difícil por conta do número de alunos. Algumas coisas são mais fáceis, a integração com a parte da área da saúde é mais fácil.

Pesquisadora: E o que você acha, a sua opinião, sobre a inserção desses alunos na rede regular, você é a favor, você acha que esses alunos mais graves eles deveriam estar em instituição onde eles ficariam só entre eles, ou você acha que em sala de aula eles tem ganho?

Laura: Eu acho que no caso desses dois alunos que a gente está conversando a escola foi essencial, a escola regular, eles tiveram um avanço, um ganho, que talvez, numa escola só para deficientes eles não teriam, mesmo porque, o cognitivo que eu observei ele estava preservado até certo ponto, mas o quê falta? Eu acho que é um trabalho em conjunto com a saúde, porque, por exemplo, a Brenda com uma fonoaudióloga ela iria ter muito mais ganho, o Ivan com uma fonoaudióloga ou um fisioterapeuta ele ia ter um ganho maior, então, falta isso...

Pesquisadora: Entre a rede e a saúde...

Laura: Por quê? Porque a gente consegue trabalhar com o cognitivo aí sim há uma inclusão, aí quando o cognitivo fica afetado eu acho que fica difícil, porque você não vai ter estrutura... Olha essa sala (a sala de aula das crianças).

Pesquisadora: Então quando o cognitivo é afetado você acha que não seria o ideal eles virem para a regular, você acha que aí a instituição seria o melhor?

Laura: Eu acho que quando o cognitivo é afetado a criança precisa de mais especialistas, e com isso essa integração da educação com a saúde deveria ser maior ainda porque para ter um ganho com essa criança tem que ser assim, se não tiver, não tem. Não sei se eu posso falar de outro caso?

Pesquisadora: Pode...

Laura: Eu tenho essa menina, que é autista com um comprometimento mental; então é uma criança que não para, que não interage com nada, que não fala e que usa fralda.

Pesquisadora: E você usa com ela a mesma coisa: a questão da rotina, da roda,...

Laura: Sim, mas ela só quer sair, só quer correr.

Pesquisadora: E você tem alguma monitora?

Laura: Veio uma pessoa para me ajudar, porque o trabalho com ela é só com o tempo, o tempo todo. Por isso que eu falo, depende do caso, ela é um caso que não deveria estar aqui.

Pesquisadora: Porque ela precisa de uma interação mais única?

Laura: Porque ela precisa de outros profissionais, precisa de uma fonoaudióloga urgente para trabalhar a deglutição e a fala; ela precisa de uma terapeuta ocupacional, ela precisa de um psicólogo; e isso ela não está tendo, ela está aqui, aqui ela não fica, eu estou contando história, seja eu, seja você, seja quem for que tiver, ela passa por cima, nada chama atenção.

Pesquisadora: E nesse caso você acha que fica difícil um trabalho?

Laura: Por ela, porque para mim eu me sinto assim, foi o que eu falei no começo do ano: o que eu posso fazer por essa criança? O que eu posso fazer? Pela Brenda eu e a Aline, que era professora de educação especial, nós sentamos, fizemos um planejamento, olha a gente vai mudar os materiais assim, as atividades assim, a gente chamou a fisioterapeuta, tiveram ações, você vê o resultado, no final do ano, às vezes, ela dava uns passos sozinha, nossa fiquei super feliz, o Ivan então muita coisa, e ela? O que eu vou fazer para essa criança para ter ganho? Ela não está tendo e nem as crianças. Porque com a Brenda as crianças iam ajudar.

Pesquisadora: Eles também acabavam aprendendo.

Laura: Com ela (referindo-se a criança deficiente intelectual) as crianças não querem ficar perto. Eles entendem que ela não sabe falar, mas ela morde, numa fase que não estão mais para morder, os brinquedos ficam babados, ninguém quer brincar junto, porque ela também não brinca.

Pesquisadora: Então é mais complicado. Então é basicamente isso, você acha que tem mais alguma coisa, assim, em relação a sua rotina de sala, do seu trabalho, alguma coisa específica que você queira colocar?

Laura: Não, eu acho assim que minha preocupação maior é estar integrando realmente, estar colocando essas crianças juntas nas atividades com os outros. Alias, não existe os outros são eles, para mim não tem porque é o Ivan, para mim é uma coisa natural todos juntos, até as crianças já sabiam que às vezes, a cola dele era diferente, e se tivesse que recortar, eles o ajudavam, e eu acho isso muito legal. Muito bom, muito bom, mesmo.

Entrevista Professora Luana (Escola Regular)

Pesquisadora: Então primeiro eu vou pedir para você falar seu nome, sua formação, se você fez pós em que, há quanto tempo você trabalha nessa área.

Luana: Então meu nome é Luana, eu sou professora faz dez anos, na rede municipal de Campinas em Educação Infantil, eu sou formada em pedagogia, fiz magistério, pedagogia, fiz pós em educação infantil e psicopedagogia.

Pesquisadora: Qual é a sua experiência com a múltipla deficiência? Você já teve um aluno? Mais alunos?

Luana: Então eu já tive vários alunos, já tive uma criança PC (Paralisia Cerebral); uma criança autista, eu já tive uma criança com dificuldade motora, que não falava. Assim, o que eu acho mais complicado são as crianças que não tem um diagnóstico fechado, o que acontece muito, essa que eu tive em uma escola bem longe, ela não tinha um diagnóstico fechado, a Maria, então ela não falava, tinha muita dificuldade motora.

Pesquisadora: Você acha que a compreensão também era afetada?

Luana: Muito afetada, não conseguia aprender com os outros, uma dificuldade intelectual, cognitiva, quando a criança não tem diagnóstico é pior, a mãe não sabe o que ela é; a mãe corre atrás do “vento”, porque depender de serviço público ainda é pior, então assim, são crianças que dão bastante trabalho porque não tem um diagnóstico, você não sabe o que pesquisar, até onde ir, onde pode ajudar. Eu já tive também esse menino autista que era um gênio, completamente inteligente, aprendia tudo sozinho, mas não tinha relacionamento com ninguém, não falava, na verdade ele falava, mas com muita dificuldade. Para ele era muito difícil, ele não interagia, o complicado também, às vezes, são os pais aceitarem que o filho tem problema, então esse menino autista, o pai não aceitava que o filho tinha problema, que ele precisava de tratamento, foi muito complicado.

Pesquisadora: Imagino, e como é assim a rotina sua de sala com essas crianças, com as crianças normais e com essas especiais.

Luana: Nós temos uma rotina porque as crianças precisam de uma rotina, então geralmente tudo você quem faz, do começo ao final da aula. Nós não temos monitor, nós não temos ajudantes, porque são as crianças mais velhas que eu trabalho.

Pesquisadora: Entre 5, 6 anos?

Luana: Isso, seis, então como não comporta monitor na rede, a gente vai fazendo o que dá você tenta incluir essas crianças, mas dependendo do grau de comprometimento e da deficiência é muito complicado incluir, é muito complicado trabalhar.

Pesquisadora: E tem alguma proposta diferente para eles? Tem alguma professora de educação especial que passa? Que faz adaptação?

Luana: Então tem uma professora de educação especial que passa, inclusive na escola que eu estou agora, ela é fora de sério, é a melhor professora de educação especial que eu já vi nesses dez anos. Por exemplo, olha o que acontece: eu já tive na escola professora de educação especial especializada em deficiência visual, mas a escola não tinha deficiente visual, então o que ela pode ajudar? Nada, ela fica como uma babá daquele aluno, uma babá. Quando ela te ajuda é como uma babá. E assim que eu sinto; às vezes, a gente se sente muito impotente, eu me sinto muito impotente, essa aluna que eu tive PC a Lia, fui até o lugar que ela realizava os atendimentos multidisciplinares, o autista eu consegui fonoaudióloga para ele, consegui audiometria para ele, mas, assim é o máximo que a gente consegue fazer porque as salas são numerosas demais.

Pesquisadora: Você tinha quantos?

Luana: 35 alunos.

Pesquisadora: Nossa... e mais a inclusão?

Luana: Então quando você tem 35 alunos e mais um de inclusão você faz o seu melhor, mas muitas vezes... Assim a gente tenta fazer o melhor, a gente tenta incluir, tenta brincar, só para você ter uma ideia a Lia quando a gente ia brincar de ovo choco eu a pegava no colo e saia correndo porque eu queria muito que ela brincasse; mas só assim para ela brincar, eu acho que infelizmente fazemos apenas o mínimo. O melhor que a gente pode fazer é na parte social, agora no cognitivo, no de ajudar essa criança, da parte pedagógica eu acho que fica muito a desejar, porque nossa sala é muito numerosa e a gente é sozinha, então a gente focaliza em a criança conviver com os outros e os outros conviverem com ela, os outros ajudam, conversam, mas na parte que você quer despertar um pouco mais o pedagógico fica muito complicado.

Pesquisadora: E na parte de comunicação, mesmo aquelas que não falam como você costumava trabalhar, até com essa criança que era comprometida cognitivamente, era difícil?

Luana: É muito difícil, por exemplo, a Maria a gente conseguia conversar um pouco com ela, às vezes, você falava, ela respondia do jeito dela, totalmente enrolado e tudo. Agora o Fábio, que era o autista, também tinha muita dificuldade, mas de uma maneira ou de outra ele conseguia. Agora a Lia, por exemplo, ela só dizia na, né e não. Era a única coisa que ela falava, então não tinha muito como você se comunicar, ela entendia, às vezes, o que você falava, porque eu acredito que eles entendem, mas eles não têm como passar muito o que estão sentindo.

Pesquisadora: Mas, então você falava bastante com eles?

Luana: Falava igual eu falava com os outros, mas eu não sei se eles estavam compreendendo completamente o que eu falava e nem sempre eles conseguiam responder, assim, eles respondiam do jeito deles, a gente vai acostumando e assim percebe agora ele quer tal coisa, agora ele quer tal coisa, você tem que estimular eles falarem, mas muitas vezes é complicado.

Pesquisadora: E você usava símbolos?

Luana: Não usava, era muito difícil, com eles eu não conseguia.

Pesquisadora: Tá, você costumava usar muito livro de narrativa, de história? Vocês usam muito?

Luana: Eu particularmente sou louca e apaixonada por livros, eu tenho muitos livros; compro e tenho uma biblioteca minha então assim, praticamente todos os dias, eu conto história porque eu gosto muito de literatura infantil. Então, por exemplo, com a Lia, era muito complicado porque eu ia contar uma história, as crianças estavam em roda, ela não se interessava, ela saía da roda, ela queria brinquedo, então assim, nem sempre as coisas que você faz no dia a dia chama a atenção dessas crianças. E muito você não pode querer. Desejar que tivessem uma rotina perfeitinha é complicado.

Pesquisadora: Então é difícil usar o livro. E com a outra? A Maria?

Luana: Essa também era difícil, já o Fábio, eu acho que era mais fácil ele prestava um pouco mais de atenção, ele era um menino que ficava muito na televisão, as outras já era mais complicado.

Pesquisadora: E o que você acha da inserção desses alunos na rede, você acha que nos casos mais graves; na múltipla deficiência, essa menina que tinha o cognitivo mais afetado, a Lia, você acha que elas deveriam estar na rede ou você acha que o lugar mais apropriado seria uma instituição?

Luana: Olha, eu acho que elas deveriam estar eu acho certo elas estarem. Eu acredito na inclusão e acho que dá certo, mas não do jeito que é feito. Então assim, claro que a gente não pode ser hipócrita de dizer que para o professor é muito melhor não ter esse aluno em sala de aula, é muito melhor ter uma sala mais parecida do que uma sala completamente diferente. Mas eu acredito na inclusão, eu acho que ela dá certo, eu acho que ela é muito

valiosa para quem recebe esse aluno, para a classe, para o professor, essa história de dizer que eu não estou habilitada para educação especial, isso é errado. Você é habilitado para dar aula, não interessa para quem, mas é complicado, por exemplo, a classe que tem aluno portador de necessidade especial deveria ter menos alunos, deveria ter gente para ajudar; se tivesse alguém ali o tempo todo para ajudar aquilo seria mais significativo para o aluno, é muito complicado para o aluno, para ele aprender, na verdade, do jeito que está você acaba se sentindo impotente porque você fala que poderia ter feito mais. A Lia é uma criança que eu fiquei muito impotente, eu queria muito ter ajudado mais, ela entrou na minha sala com fralda e saiu com fralda, e muitas vezes a família também não colabora.

Pesquisadora: Então você acredita na inclusão, mas diminuindo o número de alunos, tendo uma assessoria maior.

Luana: Isso mesmo, alguém que entenda mais de cada deficiência para te orientar, e eu acho também que quando a família não colabora aí a coisa fica “feia”, porque se a família não aceita a dificuldade do aluno e não colabora... Eu acredito que esses alunos precisam de tudo que as crianças ditas normais precisam, eles precisam de limites, eles precisam de um monte de coisa, e muitas vezes a família não ajuda e aí fica muito difícil, muito difícil mesmo.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você se lembre do dia a dia, alguma coisa que você queira falar?

Luana: Eu acho que é assim, todo ano a gente tem crianças complicadas, crianças difíceis que às vezes você não sabe até se são deficientes, que dão trabalho extremo, e você não sabe o que ela tem mas eu acho que esses três que eu falei são os que me chamaram mais a atenção. Foram às crianças que me deram, assim, um pouco de trabalho por causa do jeito, acho que é isso.

Entrevista Professora Keila (Escola Regular)

Pesquisadora: Então primeiro eu sempre falo para falar o nome, da formação, há quanto tempo é formada, há quanto tempo trabalha na área.

Keila: Então meu nome é Keila, eu fiz faculdade na Unicamp, né? Magistério, no segundo grau, eu fiz pedagogia na Unicamp, sai na turma de 1997, sai da Unicamp, há um ano e meio atrás eu terminei especialização em educação infantil. Aqui eu entrei em 2000.

Pesquisadora: E a sua experiência é com alunos de qual idade?

Keila: Aqui na prefeitura é com educação infantil, no estado eu dei aula para primeira a quarta. Como era antigamente de primeira a quarta agora é de primeiro ano a quinto ano.

Pesquisadora: E aqui na educação infantil, aqui na prefeitura, sua sala é de quantos anos?

Keila: Cinco e Seis.

Pesquisadora: E aqui você já teve alguma experiência com alunos portadores de necessidades especiais, com a múltipla deficiência, o cognitivo junto com o motor, o cognitivo com o visual ou o cognitivo com o auditivo. Ou todas as dificuldades juntas.

Keila: Então eu entrei aqui em 2003, aqui nessa escola em 2003, na prefeitura em 2000, mas, desde o momento que eu vim para cá sempre teve algum aluno com necessidades especiais. Ai, eu tive já o caso da Lavinia, mas a Lavinia eu acho que ela era só muda e surda, o Ricardo foi que também era especial e uma criança que tinha algum comprometimento na parte cognitiva e era uma criança que não falava; que precisava de auxílio para fazer as atividades, para participar, né? Uma criança que tinha muita convulsão, ele tinha muito, então era uma criança que o trabalho era bem difícil o trabalho porque a gente não tem alguém que está sempre ajudando na sala, então era um pouco prejudicial para ele, em alguns momentos, e em outros, para as outras crianças, porque eu tinha que estar me dividindo um pouco. Ai tive o Júnior que tinha Síndrome de Down,

nossa e foram tantos, não sei se eu vou lembrar todos. Eu tive o Júnior, a Lavinia, o Ricardo; ai agora não me lembro de mais nenhum.

Pesquisadora: Tudo bem, e como que é a rotina de sala de aula, a sua rotina para todas as crianças, basicamente.

Keila: Depende o que é proposto no dia, às vezes, é uma atividade... São vários momentos da sala, o momento que chega que a gente planeja o que vai ser feito no dia, que a gente senta em roda e conversa. Tem dia que tem história, tem dia que não tem; dia de biblioteca, tem dia que não, e todos os dias tem parque, tem dia de vídeo, e tem uma hora que é a hora da atividade, que ou eu faço em mesas com material diversificado, uma mesa só com atividade escrita ou eu faço coletivo, depende da proposta, hoje, por exemplo, eu vou fazer no coletivo.

Pesquisadora: E a criança com deficiência, aquele aluno que você falou que tinha uma deficiência cognitiva e que tinha convulsão, como você fazia? Tinha uma proposta específica para ele ou ele participava junto? Como era?

Keila: Participava junto, mas respeitando o que ele podia ou o que ele conseguia ou não fazer, né? Ele tinha todas as atividades que os outros tinham, participava de tudo, só que, por exemplo, em alguns momentos eu pedia a escrita, com ele eu já modificava.

Pesquisadora: Então algumas coisas você fazia diferente para ele. E em relação à fala e a linguagem você fazia alguma adaptação? Ele participava também da roda de conversa?

Keila: Ele participava só olhando, ele não falava. Como no caso da Lavinia que falava poucas coisas, ela só balbuciava, mas não dava para entender, então ela participava da roda e ela cantava do jeito dela, sempre junto, né? Então ela acabava participando junto.

Pesquisadora: E você costuma usar bastante livro de historia infantil? Livro de narrativas com as crianças e com aquelas com necessidades especiais ou não?

Keila: Então como eu nunca separei a criança com necessidade especial, ela sempre ficava junta em tudo o que acontecia, ela entrava em tudo que acontecia mesmo. Na hora da história ela estava sentada ali, né? Participando junto.

Pesquisadora: Então você acaba usando a fala, conversando com essas crianças?

Keila: Normal, eu falava normal com ele, às vezes eu percebia que ele entendia outras não, porque o diagnóstico dele não foi fechado, na época eu não sabia o que ele tinha.

Pesquisadora: E o que você acha, a sua opinião, sobre essas crianças, a inserção delas na rede regular, você acha que fica difícil para vocês. Na vivência do dia a dia de vocês, na sua vivência, na sua experiência.

Keila: Então eu acho assim, então quando eu tive o Ricardo eu estava sozinha na sala, não tinha outra pessoa para me ajudar, eu tinha que correr atrás de alguém para me ajudar, porque, às vezes, ele tinha as convulsões, e eu tinha que largar a turma toda para correr com ele, então, assim eu não sou contra, mas, a condição de trabalho com o especial precisa ser modificada porque eles precisam ter o direito de estar junto com os outros. Mas de ser atendido de uma maneira adequada, que eu acho que a rede municipal, eu acho que deixa muito a desejar nesse sentido.

Pesquisadora: Porque você acaba ficando sozinha com outras crianças e mais a criança com necessidade especial?

Keila: É e a gente acaba dando um jeito, entendeu? Mas, não é tudo de bom que deveria ser feito se você tivesse alguém que poderia estar junto com você, não para te substituir, mas para te ajudar, né?

Pesquisadora: Para auxiliar... E você tem uma média de quantas crianças?

Keila: 31.

Pesquisadora: Bastante...

Keila: É como as meninas que tem o especial, às vezes precisam trocar, porque as pessoas que trocam não estão disponível, então elas precisam fazer. São condições de trabalho muito difíceis, não sou contra, mas acho que tem casos que há a possibilidade de estar junto com a gente, sem problemas, mas, só poderia ter mais condições.

Pesquisadora: O sistema criar mais condições?

Keila: É, mas mesmo assim nós não deixamos de recebê-los e adaptar como pode, e eu acho que é ruim isso, porque sofre a criança e os outros amigos, mas paciência.

Pesquisadora: Tem mais alguma experiência que você tenha tido com crianças especiais dentro da sala de aula, alguma coisa para contar?

Keila: Não.

Pesquisadora: Então o básico é que você tenta incluir dentro das suas atividades, eles participam da roda, das atividades coletivas e quando chega alguma questão mais individual você adapta frente à necessidade de cada um.

Keila: É e também a gente tem a professora de educação especial que da uma ajuda quando ela está aí, porque ela tem outras escolas também. Então é outro aspecto ruim, porque ela não fica o dia todo. E aí ela orienta bastante, como a gente tem que fazer.

Pesquisadora: E no dia a dia são vocês que vão fazendo junto com os outros?

Keila: E fora que tem o especial; tem os outros alunos que também precisam de mais atenção também, e o trabalho fica um pouco mais difícil. Eu acho que se tivesse alguém ajudando todos os dias, ou um número reduzido de crianças, até reduz um pouco, mas nem sempre o suficiente, porque o especial você precisa olhar mais de perto, todas as crianças tem as suas particularidades, mas o especial você precisa se dedicar mais. E às vezes você tem que deixar a classe para correr com ele, tendo uma ajudante seria diferente.

Entrevista professora Rafaela (Escola Regular)

Pesquisadora: Primeiro eu peço para você falar um pouquinho sobre a sua formação, onde você já trabalhou.

Rafaela: Eu fiz pedagogia na Unicamp e depois fiz especialização em educação especial e psicopedagogia. Trabalhei em um Centro de Educação Especializado de Campinas, escola de educação especial, por 10 anos, e na rede municipal de Campinas, eu estou há 8 anos.

Pesquisadora: Pensando um pouco nos alunos que você já teve contato na rede que tinham a múltipla deficiência, sempre a gente pensa no cognitivo alterado, ligado a uma alteração motora, auditiva ou visual ou todas as deficiências juntas. Qual era a rotina com esses alunos? Você tinha uma rotina? Ou a rotina de sala usada com eles, era a mesma usada para os outros, ou muita coisa era adaptada? Como era?

Rafaela: Eu busco a rotina da sala dentro da inclusão, mas, logicamente, que muitas coisas não têm como a gente querer fazer da mesma forma, então, por exemplo; o Paulo, que é o aluno que você conheceu, a gente faz a rotina, ele participa de todas as atividades, mas, por exemplo, no momento da refeição é no mesmo horário, mas eu acabo ficando muito mais tempo com ele pela dificuldade, depois tem o momento da troca, tem que tirar da sala para fazer a troca. As atividades pedagógicas eu procuro trabalhar em cima do que está sendo trabalhado.

Pesquisadora: Em cima do tema trabalhado pela professora você adapta o material para cada criança?

Rafaela: As crianças do primeiro ano estão no processo de alfabetização eu procuro adaptar de uma forma que ele consiga participar. Não é tudo que dá tempo e que da certo adaptar.

Pesquisadora: E em relação à comunicação tem alguma adaptação que vocês fazem, tem algum caso, em especial, que você trabalhou na rede? Você faz adaptação ou acaba trabalhando no cotidiano?

Rafaela: Nunca trabalhei com nenhuma criança que tivesse trabalhando comunicação alternativa. Eu passo orientações para professoras que trabalham com crianças com paralisia cerebral. Na prefeitura a gente solicitou um programa para trabalhar com a comunicação alternativa, mas não recebemos ainda.

Pesquisadora: E como é a comunicação com o Paulo? (aluno com deficiência múltipla inserido na sala).

Rafaela: Ele não verbaliza, ele fala sim e não e tem coisas que ficam a desejar, por exemplo: hoje tinha muita comida para o lanche e não dava para perguntar o que ele queria como eu sei, mais ou menos, o que ele consegue comer, o gosto.

Pesquisadora: E em relação à fala e a linguagem? Ele faz de tudo dentro da sala?

Rafaela: Faz de tudo.

Pesquisadora: Todos os temas que estão sendo trabalhados? Tem história de livros infantis? Vocês trabalham com livros infantis? Ele participa da roda?

Rafaela: Participa, mas, como ele não fala a gente acaba mais perguntando. Isso ou aquilo. Gostou ou não gostou. Perguntas que tem que indicar sim ou não.

Pesquisadora: E tem algum outro aluno que você já teve contato com a múltipla deficiência, você lembra alguma coisa em relação à comunicação, a questão da linguagem ou da fala, se você usou muito livro infantil ou não, você se lembra de algo em especial? Ou é sempre você tentar adaptar e trazer para o tema.

Rafaela: É isso, eu não consigo lembrar-me de outro caso. Eu não tive muitos casos de múltipla deficiência na rede.

Pesquisadora: Mas, quanto tem é assim que você trabalha?

Rafaela: Eu trabalho assim. Tem outros casos, mas não é múltipla deficiência é autista, que eu tiro da sala para trabalhar texto complementar, ele fala e eu trabalho mais isolado.

Pesquisadora: Mas, a maioria, é no contexto mesmo, com as outras crianças?

Rafaela: É.

Pesquisadora: E dessas crianças mais graves, com a múltipla deficiência que você falou que não tem tantas inseridas na rede, o que você acha da inserção dessas mais graves, que tem o cognitivo alterado associado ao visual, ao auditivo ou ao motor. O que você acha da inserção delas na rede. Tirar, por exemplo, da instituição, que você já teve experiência, e colocar na rede. O que você pensa sobre isso?

Rafaela: Têm algumas crianças que tem comprometimento muito grave motor e cognitivo, eu penso que na escola regular com todo contexto que ela representa hoje: a má formação dos professores, a falta de funcionários, falta de estrutura física, você viu a dificuldade para transitar na cadeira, eu acho que para alguns não é muito viável. A gente sabe que têm alguns que vem para escola e que ficam. A parte de socialização e a parte acadêmica para alguns são bem complicadas. E em uma escola especial é uma coisa mais direcionada, uma coisa específica. Para alguns, como o Paulo, a inserção é super válida. Ele interage muito, ele tem certa compreensão, então depende de cada caso eu acho. Eu acho que a inclusão é

um direito, mas tem toda essa questão da estrutura que não está preparada para receber, está caminhando, dependendo dos profissionais ela acontece de melhor forma, têm alguns que depende bastante dos profissionais que fica complicado. Nessa escola caminha de forma bacana. Tem professor que não sabe muito como lidar, não aceita muita orientação, mas, está caminhando.

Pesquisadora: E pensando naquelas crianças que você trabalhou na instituição, você consegue ver algum deles aqui dentro da escola? Os mais graves?

Rafaela: Eu acho que se são crianças que são estimuladas desde pequenas e que desde pequenas estão inseridas nesse contexto da inclusão é um pouco mais tranquilo para os pais, para a criança, para a professora, para os alunos. Se for uma criança, por exemplo, que está na instituição há muito tempo ou uma criança que entra na escola muito tarde, que chega com 9 ou 10 anos e nunca foi trabalhado é bem complicado chegar à escola de repente assim. Por exemplo, uma criança de 14 anos super comprometida, que usa fraldas, que precisa de ajuda para se locomover, ele vai para a oitava série, mas não acompanha o contexto e o conteúdo. Então depende de cada caso.

Pesquisadora: É basicamente isso, tem alguma situação, ou experiência que você queira colocar?

Rafaela: Não consigo lembrar agora assim de nada específico.

8. Bibliografia

1. Abenheim, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: Machado, A. M. et al. (Org). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005.
2. Aranha, M.S.F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica? In: Omote, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe; 2004.
3. Artioli, A.L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicol educ** [online]. 2006; 23:103-121. ISSN 2175-3520.
4. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD et. al. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão dificuldades acentuadas de aprendizagem. **Deficiência múltipla**. [4ed.]. Elaborado profa. Ana Maria de Godói. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; 2006. 58p.
5. Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2010.
6. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 2009. Seção 1, p.17.
7. Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico; 1988. 292p.
8. Brasil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 21 dez 1999; Seção1:10. [Acesso: 25 fev 2011]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>.
9. Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 1996. Seção 1, p.27833-41.

10. Crochík, JL; Freller, CC; Dias, MAL; et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia ciência e profissão**. 2009; 29(1):40-59.
11. Esteban, M. T. Repensando o fracasso escolar. **Caderno de Pesquisa – CEDES**. 1989; 28:73-86.
12. Fontana, R.C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES** [online]. 2000; 20(50) [Acesso 26 out 2004]. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
13. Geraldi, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora África; 1999.
14. Geraldi, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
15. Glat, R.; Magalhães E.F.C.B.; Carneiro, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: Marquezine, M.C. et al. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL. 1998. p.373-378.
16. Góes, M.C.R.; Pinto, G.U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006; 12(1): 11-8.
17. Laplane, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.** [online]. 2006; 27(96):689-715. ISSN 0101-7330. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>>.
18. Ludke, M.; André, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.
19. Maia, A.C.B.; Leite, L.P.; Maia, A.F. O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores da pré-escola. **Revista Psicopedagogia** [online]. 2011; 28(86):144-155. ISSN 0103-8486.

20. Marques, C.A.; DINIZ, J.P. Fóruns de licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educ Soc.** 2002; 23(78).
21. Masetto, M.T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. 4.ed. São Paulo: Papirus; 2002.
22. Mendes, E.G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2006; 11(33):387-405.
23. Mendes, E.G.; Ferreira, J.R.; Nunes, L.R.O.P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: Nunes Sobrinho, F.P. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livres Expressão. 2003. p. 98-149.
24. Minayo, M.C.S. (Org.). Deslandes, S.F.; Cruz Neto, O.; Gomes, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5ed. Petrópolis: Vozes; 1994.
25. Ministério da educação e cultura. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem. **Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC; 2006.
26. Moyses, M.A.A.; Collares, C.A.L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. São Paulo: **Psicologia USP**. 1997; 8(1):63-72.
27. Osabake, H. Linguagem e educação. In: Albano, E.; Coudry, M.I.H.C.; Possenti, S.; Alkimim, T. (Orgs.) **Saudades da língua**. Campinas: Mercado de Letras; 2003.
28. Prestes, V.M.S.T. **A inclusão de alunos com deficiência múltipla em sala de ensino regular**. [Monografia]. Brasília: UAB, UNB. Faculdade de Educação e Inclusão, 2011.

29. Silva, S.C.; Aranha, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2005; 11(3):373-394. ISSN 1413-6538.
30. Silveira, F.S.; Neves, M.M.B.J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Psicologia Teoria e Pesquisa.** 2006; 22(1):79-88.
31. Tesini, S.F.E.; Manzini, E.J. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: Manzini, E.J. (Org.). **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica.** Marília: Ed. UNESP; 1999. p.85-96.
32. Vygotsky, L S. **Obras completas: fundamentos de defectologia.** Tomo V. Trad. Fernandez, L.M.C. Havana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
33. Vygotsky, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes; 1987.
34. Ziberman, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva; 2004.