

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS)
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO**

ANDREZA BATISTA JONES

**PERCEPÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NA VISÃO DA FAMÍLIA E
EDUCADORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS**

**São Paulo
2013**

ANDREZA BATISTA JONES

**PERCEPÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NA VISÃO DA FAMÍLIA E
EDUCADORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS**

**Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento,
como requisito para obtenção do título de
Mestre.**

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Galego de Carvalho.

**São Paulo
2013**

J76p Jones, Andreza Batista

Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas. / Andreza Batista Jones. – 2013.

74 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Orientadora: Sueli Galego de Carvalho

Bibliografia: f. 63 - 70

ANDREZA BATISTA JONES

**PERCEPÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NA VISÃO DA FAMÍLIA E
EDUCADORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS**

**Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Distúrbios do
Desenvolvimento, como requisito para
obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Profa. Dra. Sueli Galego de
Carvalho.**

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sueli Galego de Carvalho (orientadora)
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dra. Silvana Maria Blascovi-Assis
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dra. Beatriz de Oliveira Peixoto
Universidade Paulista

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a DEUS por ter ELE ter me proporcionado o merecimento de estar na Terra com o propósito de evolução espiritual, pessoal e profissional. Obrigada DEUS pela oportunidade de ter chegado até aqui com êxito.

À minha querida orientadora pela atitude acolhedora e carinhosa com que me recebeu, demonstrando competência e seriedade.

Ao Professor Geraldo por ter iniciado esse lindo trabalho.

Aos membros da Banca, professoras Silvana e Beatriz, que aceitaram o convite e enriqueceram este trabalho com suas contribuições.

À minha mãe, o meu eterno carinho por ter me apoiado e incentivado nesses dois longos anos de intenso estudo e dedicação. Sem você, essa etapa da minha vida não haveria se concretizado.

Ao meu filho, o qual é motivo de imensa alegria em minha vida e a ele, dedico este trabalho.

Às minhas irmãs Vanessa e Naiara que fizeram parte desta história e me auxiliaram profundamente nesse período.

Ao meu tio, que confiou em minha capacidade e determinação e que me incentivou a trilhar, profissionalmente, o caminho correto.

Ao meu cunhado, o qual me acolheu em sua casa por várias vezes para que eu pudesse cumprir com os meus compromissos acadêmicos.

Às minhas amigas Rita, Raquel e Val, que com toda doçura e meiguice, sempre se preocuparam carinhosamente com a minha pessoa. Espero que a nossa amizade seja cultivada por anos.

À direção da APAE, funcionários e escolas que abriram as portas e se disponibilizaram a auxiliar, colaborando com o desenvolvimento deste trabalho. Aos alunos da APAE, seus pais e aos professores das escolas, agradeço pela participação, colaboração e pela flexibilidade em atender às solicitações necessárias para a conclusão desta pesquisa.

“A indiferença que me acossa, como todas as deficiências, me indica falta de realização interna. Já que me encontro no mundo, onde convivo com meus semelhantes, devo acostumar-se a não ser indiferente a nada. Tudo deverá interessar-me na medida em que minha inteligência seja capaz de valorizar cada fato ou coisa que se relacione direta ou indiretamente com minha vida. Não devo, pois, manter-me estranho a nada do que acontece na humanidade, porque a humanidade também está no mundo” (PECOTCHE, 2012, p. 119)

JONES, ANDREZA BATISTA. Percepção da Inclusão Social na visão da Família e Educadores de Crianças com Deficiências Múltiplas. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2013. 74 pgs.

RESUMO

As transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro, nas últimas décadas, têm produzido resultados positivos e negativos no processo inclusivo escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. O presente trabalho teve como objetivo geral identificar as ações de inclusão social na percepção dos familiares e educadores de crianças com deficiências múltiplas em escolas de ensino regular de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os participantes foram os familiares e professores de cinco crianças com deficiências múltiplas. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizando entrevistas semi-estruturadas com os familiares e com os professores, seguindo um roteiro formulado previamente. A pesquisa de campo envolveu observações em sala de aula e nos momentos recreativos das crianças com deficiências múltiplas no âmbito escolar. Após as entrevistas, a transcrição dos depoimentos foi realizada, bem como a categorização dos elementos mais significativos. Desta forma foram identificadas duas classes de categorias, uma relacionada à percepção da família e a outra relacionada à percepção dos professores. Dentre as categorias vinculadas à família tem-se: contato com os colegas; relacionamento com os colegas; percepção da aprendizagem. As categorias geradas a partir da percepção dos professores são: experiência; dificuldades; pontos positivos e negativos; percepção da aprendizagem; inclusão social. Pode-se verificar que os relatos das entrevistas e das observações em sala de aula apontaram fatores importantes no que diz respeito ao processo inclusivo social das crianças com deficiências múltiplas, demonstrando incompatibilidade entre os relatos dos familiares com as observações realizadas. Além disso, aspectos de exclusão social foram evidenciados em alguns dos alunos observados. Nos depoimentos dos professores identificou-se que eles não possuem experiência com crianças deficientes e que há necessidade de apoio em sala de aula visando atender às necessidades educacionais especiais destas crianças. O produto final da pesquisa nos levou a algumas sugestões: Acesso ao diagnóstico das crianças com deficiência; Redução de número de alunos em sala de aula; Manter o andador ao lado das crianças que o possuem; Inserir professores/educadores em sala de aula visando a atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência; Disponibilização de materiais específicos e diferenciados para cada aluno incluído; Incentivar e oferecer cursos de capacitação e atualização para os professores; Comunicação entre os profissionais/educadores como, por exemplo, os profissionais do A.E.E. que deveriam informar os professores sobre os materiais utilizados e o trabalho que está sendo desenvolvido com a criança deficiente para que haja continuidade dos mesmos em sala de aula; Comunicação entre os profissionais da APAE e os educadores/professores/psicopedagogos da escola que a criança frequenta, para integrar os trabalhos desenvolvidos em cada um desses locais e acompanhar o desenvolvimento da criança com deficiência; Colocar os alunos com deficiência no meio da sala de aula, e não isolados, como nas fileiras extremas, possibilitando, assim, maior interação com os colegas; Dar prioridade para aqueles que usam óculos e possuem problemas visuais sentarem na primeira carteira da fileira; Os professores deveriam permitir maior socialização das crianças em sala de aula; Melhor acessibilidade nas escolas.

Palavras-chave: Inclusão social; Professores; Família; Deficiências Múltiplas; Educação Especial.

JONES, ANDREZA BATISTA. Perception of Social Inclusion in the vision of Family and Educators of Children with Multiple Disabilities. Master Degree in Developmental Disorder. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie– 2013. 74 pages.

ABSTRACT

The changes in the Brazilian educational system in recent decades have produced positive and negative results in the school inclusive process of pupils with special educational needs. This study aimed to identify the actions of social inclusion as perceived by families and educators of children with multiple disabilities in mainstream schools of a city in Minas Gerais. The participants were family members and teachers of five children with multiple disabilities. A qualitative and descriptive approach was adopted, utilizing semi-structured interviews with family members and teachers, following a script made previously. The research involved observations in the classroom and in recreational moments of children with multiple disabilities at school. After the interviews, the transcript of the statements was made, as well as the categorization of the most significant elements. Thus, two classes of categories were identified, one related to the perception of the family and the other related to the perception of the teachers. Among the categories related to the family we have: contact with colleagues, peer relationships, perception of learning. The categories generated from the perception of teachers are: experience, difficulties, positive and negative aspects, perception of learning, social inclusion. It was possible to verify that the reports of interviews and classroom observations indicated important factors regarding the social inclusion process of children with multiple disabilities, demonstrating incompatibility between the family members' statements and the observations performed. In addition, exclusive social aspects were evidenced with some of the students observed. The teacher's statements identified that they do not have experience with disabled children and that there is a need for support in the classroom to meet the special educational needs of these children. The final product of the research led us to some suggestions: Access to the diagnosis of children with disabilities; Reduction of number of students in the classroom; To keep walker beside the children who have it; Insert teachers / educators in the classroom in order to meet the special educational needs of children with disabilities; Availability of specific and differentiated materials for each student included; Encourage and offer updated training courses for teachers; Communication between professionals / educators, for example, the professionals of Specialized Educational Service (A.E.E) should inform the teachers about the materials used and the work that is being developed with the disabled child so that there is continuity of them in the classroom; Communication between professionals of APAE and the educators/ teachers / psychopedagogue of the school that the child attends, To integrate the work developed in each of these locations and monitor the development of the child with disability; Placing students with disabilities in the middle of the classroom, and not isolated, as in the extreme rows, enabling, this way, greater interaction with peers; Give priority to those who wear glasses and have visual problems to sit in the first chair of the row; The teachers should allow greater socialization of children in the classroom; Better accessibility in the schools.

Keywords: Social Inclusion; Teachers; Family; Multiple Disabilities; Special Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1.REFERENCIAL TEÓRICO	11
1.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIAL	11
1.2. DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR	17
2. OBJETIVOS	23
2.1. OBJETIVO GERAL	23
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3. MÉTODO	24
3.1. AMOSTRA	24
3.2. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	27
3.3. PROCEDIMENTOS	27
3.3.1. TRATAMENTO DOS ASPECTOS ÉTICOS	27
3.3.2. CONTATO COM AS ESCOLAS, PROFESSORES E FAMILIARES	27
3.4. ANÁLISE DOS DADOS	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

O processo da educação inclusiva vem crescendo de forma significativa no Brasil, principalmente quando se trata de movimento inclusivo de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O interesse de explorar esse contexto se deu devido aos trabalhos que a pesquisadora desenvolveu nos EUA, atendendo a crianças com diversas síndromes e deficiências (mental, física e sensorial). Nesse período, foi possível verificar que o processo inclusivo dessas crianças se dava de forma natural e espontânea com total participação dos pais que podiam aceitar ou rejeitar os planos propostos pela equipe multidisciplinar.

Sempre defendemos um processo inclusivo com qualidade para estas crianças, no âmbito escolar e na sociedade, visando a obter melhores recursos e serviços. Enquanto nos EUA, não foi necessário muito esforço por parte da pesquisadora, porque seus direitos já eram respeitados e assegurados.

No Brasil, os direitos dos deficientes foram reconhecidos pela sociedade a partir da década de 70, passando estes a exercerem os mesmos direitos que os outros cidadãos. O resultado desse processo se deu diante da formulação e aplicação de leis como forma de garantir os direitos dos deficientes estabelecidos pela ONU (Organização das Nações Unidas).

Percebe-se que com os princípios e propostas governamentais, há alunos com necessidades educacionais especiais e deficientes que se encontram incluídos nas escolas de ensino regular e na sociedade, fazendo parte de um processo inclusivo e há aqueles que, de certa forma, encontram-se excluídos do meio social e educacional.

Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educativas especiais na realidade brasileira, apesar do fato de a retórica da integração escolar e, mais recentemente, da educação inclusiva serem recorrentes no País (MENDES, 2002, p. 67).

Mazzota (2008, p. 165), também discute que o homem, na busca da liberdade individual de seus direitos e oportunidades “no espaço social”, constrói sua identidade pessoal e social, não podendo ser nem “ignorada”, nem “diminuída”, quando diz respeito a “participação” nas comunidades locais e regionais, quer em

suas relações cotidianas, quer na elaboração, discussão, entendimento e aplicação das políticas sociais públicas”

De acordo com o comentário acima do referido autor, o presente estudo se justifica pela necessidade de se identificarem os aspectos inclusivos sociais de crianças com deficiências múltiplas, em escola pública de ensino regular, a partir de três diferentes pontos de vista: família, professor e observação em sala de aula.

É de conhecimento geral que, atualmente, de acordo com as leis e decretos, é reconhecido o direito às oportunidades educacionais e sociais das crianças com deficiência.

Acreditamos que esta pesquisa propicia reflexões sobre alguns aspectos excludentes perante o processo inclusivo na escola.

Assim, a proposta que conduzirá esta pesquisa estará pautada na identificação das ações de inclusão social sob a percepção da família e dos educadores de crianças com deficiências múltiplas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIAL

A história da educação brasileira mostra-nos considerações e perspectivas que nos remetem a fatores significativos no estabelecimento de uma política educacional especial que se solidifica nas propostas vigentes das leis, decretos e resoluções. Já a educação está influenciada pelas práticas políticas, filosóficas, socioculturais e econômicas. Portanto, para entender o que é educação, é necessário entender tais fatores.

A educação é, provavelmente, uma das “práticas sociais” em que estamos “duradouramente inseridos”, seja de forma individual ou coletiva. Ela é, também, uma prática social histórica quando consideramos uma ou diversas perspectivas. Ainda, possui uma história (que foi ou não escrita) (LOPES, 1995, p. 7).

Os fenômenos socioeconômicos e educacionais estão imbricados numa sociedade de povos diferenciados e são responsáveis pela construção de um marco histórico em diferentes épocas.

Ao se tratar da história da educação, os fatores socioeconômicos, políticos e culturais são fundamentais para a compreensão dos processos educacionais, da evolução humana e social, dando ênfase ao período atual. Conhecendo a história, as pessoas podem interpretar esses modelos evolutivos, modelando-os e assumindo um papel/função no meio social estando engajados na sociedade e na criatividade de construção de um novo modelo de liderança (CUNHA, 1980).

No Brasil, a história do contexto educacional não é diferente, de modo que as questões políticas, econômicas, sociais e culturais influenciaram, de um certo modo, a evolução das políticas educacionais e, de outro, impediram a propagação desse contexto educacional da educação neste país.

Mello (2004, p.16) menciona que há necessidade de diferenciar as dinâmicas que ocorrem em “três grandes objetivos” que estão arraigados nas “reformas educacionais. São eles a equidade, eficiência e qualidade.

A construção de identidade individual ao longo dos anos tem demonstrado que a escola é o ambiente primordial que favorece sua construção e esta se dá na busca incessante das práticas dos direitos na sociedade. A escola básica, no

decorrer dos anos, vem se transformando e podemos ver, em sua história, camadas excluídas na incorporação do processo educacional, pois não havia preparação em lidar com a diversidade (MOTTA, 1997; SAETA, 2008).

Ao mesmo tempo que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. (BRANDAO, 2006, p. 22).

O exercício das práticas democráticas é exercer os direitos individuais na sociedade, possibilitando melhores condições de relacionamento e comunicação entre as pessoas, onde há participação ativa do indivíduo na sociedade, ou seja, no meio social (MAZZOTTA, 2008).

Bobbio (1986, p.17-18) menciona que o “seja qual for o fundamento filosófico” dos direitos individuais, os mesmos são primordiais para um funcionamento adequado e correto dos “mecanismos predominantemente procedimentais que caracterizam um regime democrático”.

O papel da escola é atender o indivíduo como único, desenvolver em cada um seus valores intrínsecos, aptidões e ensinar a exercer os seus direitos propiciando independência individual (CUNHA, 1980). Isto está previsto na Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, art. 205 da Constituição Federal, a qual ressalta que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Para haver melhoria da educação escolar e um processo de inclusão de forma adequada com entendimento das expectativas pessoais e individuais, é necessário a avaliação das decisões e ações políticas, governamentais e sociais; assim, a inclusão da pessoa com deficiência (seja qual for o meio social) deve ocorrer de modo respeitoso e apropriado onde os grupos sociais e políticos necessitarão compreender os fatores não só individuais e pessoais mas, também, a relação que essa pessoa possa criar com o meio em que está inserida, levando em consideração as suas necessidades e expectativas individuais (SAETA, 2008). O conceito sobre inclusão defendido por Mazzotta (2008, p. 165) ressalta que “a

inclusão é conviver respeitosamente uns com os outros possibilitando, assim, que o indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito”.

Pelo fato do meio social não compreender amplamente as expectativas e necessidade do deficiente, há grandes defasagens em inúmeras áreas sociais entre elas, a escola. Por isso, é necessária uma relação autêntica entre aluno e educação escolar para a formação da cidadania, onde a pessoa possa exercer seus direitos. A escola deve ser mediadora e facilitadora desse processo, respeitando as limitações individuais e as necessidades de cada um (SAETA, 2008). Freire (1996, p. 59) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Dessa forma, a partir do momento em que a sociedade estiver ciente das diversidades humanas, provavelmente haverá maior aceitação das diferenças individuais, olhando cada ser como único, reconhecendo suas expectativas, assim como os direitos humanos, que poderão ser entendidos de acordo com as necessidades e dificuldades. Esses fatores favorecem a participação ativa do indivíduo no meio social, o que possibilita a inserção (e não inclusão) de forma adequada e respeitosa, onde os valores individuais serão atendidos social e politicamente (SAETA, 2008).

Desde o período imperial, marcado por uma sociedade ruralista e aristocrática, foram várias as mudanças relacionadas à compreensão da pessoa com deficiência no Brasil, especificamente em seus aspectos educacionais (MAZZOTTA, 2001; LANNA JÚNIOR, 2010). Vários estágios fizeram parte da democratização da educação brasileira iniciando como direito universal ao acesso, passando a ser, mais tardiamente, direito a um ensino com qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino (MENDONÇA, 2001). Mazzotta (2001, p. 11-12 e p. 117) aponta que “a educação especial tem sido definida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais”. Ao definir o ‘alunado da educação especial’, o autor destaca que são aqueles os quais necessitam de “recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (MAZZOTTA, 2001, p. 117). Em outras palavras, segundo o MEC (s/d), “os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de

desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”. Portanto, educação especial é:

um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens” (MAZZOTTA, 2001, p. 11).

Segundo Mazzotta (2001, p. 11), a Educação Especial inserida no processo de inclusão é caracterizada como uma modalidade de ensino que apresenta um “conjunto de recursos e serviços educacionais especiais” que visam a “apoiar, suplementar” e por vezes até “substituir serviços educacionais comuns”, “de modo a garantir a educação formal de educandos que apresentem necessidades educacionais diferentes, das da maioria de outras crianças e jovens”.

Nesta mesma linha de pensamento, Mazzotta (2008; 2011, p.381) ressalta, ainda, que “uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos há de ser aquela que não pratique uma ‘inclusão selvagem’. Mazzotta (2008) denomina ‘inclusão selvagem’ aquilo que minimiza ou diminui os direitos e/ou exclusão aos ‘serviços especiais’ focando o segmento não somente no nível educacional, mas também no social. Isso favorece a segregação humana em ambos os contextos. Como dito, a matrícula daqueles com necessidades educacionais especiais realizada de forma despreparada ou fragilizada no ensino regular, ocasiona o processo de inclusão selvagem sem responsabilidade e respeito. Desta forma, a inclusão com responsabilidade depende das práticas e implementações das políticas educacionais para gerar condições de acesso, permanência e sucesso na instituição escolar de qualidade, além de oferecer os recursos necessários às pessoas com necessidades educativas especiais. Portanto, inclusão envolve conviver de forma respeitosa com o outro, valorizando as condições nas quais o outro se encontra, mesmo que as diversidades entre as pessoas existam (BOBBIO, 1986; MAZZOTTA, 2008).

Neste contexto, em 1994, 92 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram compromisso visando a ‘Educação para Todos’ através da Declaração de Salamanca, realizada na Espanha. Esse documento ficou mundialmente

reconhecido, pois implicou numa orientação da inclusão na educação. Segundo o documento:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca influenciou diretamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB), Lei nº 9.394/96, a qual é um dos principais métodos de organização do sistema educacional brasileiro, disciplinando a educação escolar. Em seu Capítulo V, art. 58, descreve que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O processo inclusivo se diferencia não pela inclusão em si, mas pelo seu propósito e direcionamento, provocando transformações ou retrocessos, sem esquecer o princípio da equidade; incluir aqueles com necessidades educacionais especiais resulta no reconhecimento das singularidades individuais.

O processo inclusivo das pessoas com necessidades especiais, no âmbito educacional, tem crescido no Brasil e ampliado significativamente, repercutindo em movimentos sociais favoráveis às transformações e discussões em diferentes níveis.

A Política de Educação Inclusiva segundo o MEC (s/d) estabelece que a escola deve atender a todos os alunos, independente de suas condições e características físicas, emocionais, intelectuais, sociais e linguísticas. Aos alunos, devem ser assegurados seus direitos, pois as diversidades e diferenças individuais dos educandos exigem diferentes recursos e serviços do sistema escolar. No entanto, além dos direitos à educação, os direitos às oportunidades educacionais devem ser reconhecidos (MAZZOTTA, 1987). É nessa perspectiva que a escola é

que deve se adequar e atender às necessidades dos educandos providenciando recursos e auxílios específicos e diferenciados.

Segundo Veiga-Neto et al (1007, p. 959), “a igualdade de acesso não garante a inclusão (...)”. Mazzotta (2002) destaca que apesar da inclusão e a integração serem fatores primordiais à vida de qualquer ser humano, ambos os termos possuem significados diferentes. Os pensamentos deste autor fundamentam-se no princípio de inclusão para todos, focando em uma política educacional que engloba a oportunidade como sinônimo de inclusão para todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, não se pode falar em inclusão quando não proporcionamos igualdade na oportunidade de aprender. O processo de integração para Mazzotta (1987) está fundamentado em três dimensões, incluindo aspectos físicos, sociais e funcionais.

O MEC defende a matrícula das crianças com deficiência em salas regulares de ensino e não em escolas especiais. Hoje, a Educação Especial no País tem 752.305 matrículas, somando os estudantes em escolas regulares e especiais. Quase 80% do total de matrículas da Educação Especial estavam nas escolas públicas em 2011, segundo o último resumo técnico do Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). O restante, quase 20%, está nas instituições particulares de ensino.

Assim sendo, “as escolas têm de ser organizadas atendendo à diversidade dos alunos, tendo um espírito integrativo ou inclusivo com estrutura de uma instituição social aberta” (MAZZOTTA, 2000, p.100). É necessário que os ambientes nos quais essas pessoas devam ser inseridas acompanhem as mudanças, facilitando o processo de integração, propiciando uma qualidade de vida melhor, sendo membro participativo e ativo da sociedade.

O processo inclusivo deve propiciar à criança o desenvolvimento individual dentro dos limites pessoais, uma vez que a integração e a inclusão possuem o mesmo intuito: colocar a criança com necessidades educacionais especiais em uma classe comum de ensino. Porém, ambas as práticas são diferenciadas quanto aos modos de atuação, ou seja, a integração pressupõe que a criança é que se adapta ao meio no qual está sendo inserida, se ajustando e adaptando-se às condições da instituição. No processo inclusivo, a instituição ou a escola, incluindo os profissionais e educadores que lá atuam, se organizam de forma a atender as necessidades

educacionais especiais de cada criança.

É importante notar que as escolas e outros meios sociais falham na prestação de serviços de qualidade para pessoas com deficiência, não possuindo uma compreensão ampla das necessidades e expectativas do deficiente, prejudicando o processo de inclusão. Isso se estende, também, aos professores/educadores desses deficientes, fazendo-se necessário o entendimento da deficiência da pessoa em si e o grau de comprometimento, respeitando as limitações individuais e as necessidades de cada um (SAETA, 2008). Portanto, para Guhur (2002), inclusão implica na inserção do aluno de forma mais radical e plena, justificada por argumentos embasados nos direitos humanos, ou seja, que todos os alunos devem ser incluídos e, para tanto, as escolas devem mudar seu funcionamento.

1.2. DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR

As variadas terminologias, utilizadas ao longo dos anos para se referir à deficiência múltipla, acompanharam as transformações históricas e os valores sociais, econômicos e políticos de cada época. Alguns autores (RIBEIRO, 1996; NUNES, 2005; DYCK et al, 2004; NARAYAN, et al, 2010) abordam o termo ‘profunda’ e ‘severa’ para reportar-se à deficiência múltipla devido às graves limitações e comprometimentos nos campos cognitivo, físico e sensorial.

O MEC (2002) menciona que:

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 múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, de interação social e de aprendizagem (BRASIL, 2002a, p. 11).

A partir da definição acima, estima-se que, em grande parte, os casos de deficiência visual e/ou auditiva encontram-se relacionados a outros tipos de deficiência. Assim, as deficiências múltiplas podem ser as deficiências auditivas ou a visual associada a outras deficiências, como a intelectual ou física, bem como a distúrbios (neurológico, emocional, de linguagem e de desenvolvimento global) gerando atrasos no desenvolvimento educacional, social, emocional, vocacional, que

acabam por dificultar a autonomia do indivíduo (HONORA, FRIZANCO, 2004). Nesse sentido, as múltiplas deficiências estão fundamentadas “no nível de desenvolvimento, nas possibilidades funcionais e educativas, na interação social e na capacidade de aprendizagem” (REMÍGIO et al, 2006, p. 929). A organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) classifica a deficiência como física, mental, sensorial e múltipla.

Por outro lado, as pessoas com deficiência não são idênticas. Cada um tem suas particularidades individuais e necessidades educacionais especiais diversificadas. Os diferentes tipos de deficiências e seu grau de severidade são proporcionais aos diferentes níveis de atendimento com qualidade das necessidades educacionais especiais.

Existem vários fatores contribuintes para as causas da deficiência múltipla, incluindo as de ordem sensorial, motora e linguística. Elas podem originar-se nos períodos pré e perinatais. Alguns fatores de risco e doenças/enfermidades podem, ainda, causar múltipla deficiência gerando prejuízos significativos. Dentre eles, destacam-se o hipotireoidismo (associado à lesão cerebral, deficiência mental quando não tratado a tempo); eritroblastose (surdez, dificuldades motoras e visuais); septicemia (comprometimentos neurológicos causados pela própria infecção, provocando dificuldades visuais como o deslocamento de retina provocado pelo tratamento com oxigênio e dificuldades provenientes auditivas que podem decorrer do tratamento com antibióticos); icterícia, prematuridade (causa atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e alto risco de contrair septicemia); sífilis congênita; meningite, síndrome de West; anóxia, fator RH negativo, glaucoma; síndrome de Usher; toxoplasmose (associada à hidrocefalia, microcefalia, deficiência motora e orgânica); consangüinidade, rubéola congênita (associada à deficiência visual ou auditiva, microcefalia, entre outras), sarampo; síndrome de Rett (associada à deficiência mental, alterações neurológicas e motoras); citomegalovírus (deficiência auditiva ou a deficiência visual associada à deficiência neurológica e motora) e outras doenças venéreas, infecções hospitalares; gravidez de risco, dentre outras. A deficiência pode, ainda, ser adquirida devido aos fatores sociais envolvidos, sendo eles acidentes de trânsito, pobreza familiar, falta de saneamento básico, número relativamente grande de crianças, adolescentes e adultos usuários

de drogas (HONORA, FRIZANCO, 2004; MAIA, GIACOMINI, ARAÓZ, 2008; ARAÓZ, 1999; ARAÓZ, COSTA, 2008).

Guess et al (1990), ao observarem 50 estudantes com deficiência múltipla com grandes comprometimentos em sala de aula concluíram que as crianças despendiam 42% do tempo em estados comportamentais que não eram considerados como ideal para aprendizagem. Arthur (2003) enfatiza necessidade de formação de profissionais, desenvolvimento e suporte no processo de melhoria da comunicação com crianças deficientes múltiplas. Em outro estudo, Guess et al (1995), investigaram o impacto da programação educacional individualizada a estudantes com deficiência múltipla profunda e concluíram que a codificação dos estados comportamentais aprimoraram o projeto e obtenção dos objetivos dos estudantes e que as mudanças de programação relacionadas aos processos básicos, como a comunicação, produziram melhorias na responsividade do aluno observado.

Foreman et al (2004) observaram que crianças com deficiências múltiplas inseridas em classes regulares pareciam gastar um tempo realizando atividades desejáveis, do que aquelas em escolas especiais.

Considerando que crianças com deficiência múltipla profunda apresentam movimentos limitados de seus membros inferiores e ficam deitadas ou sentadas na maioria do tempo, causando-lhes consequências negativas para as condições físicas, corporais e desenvolvimento motor, a utilização de dispositivos de apoio para que as crianças andem e se movimentem aumenta significativamente os movimentos durante as fases de intervenção com o uso dos dispositivos (LANCIONI et al, 2007).

No trabalho de Pinto e Góes (2006), sessões de brincadeiras livres em atividades desprendidas da rotina de sala de aula, realizadas com crianças em uma escola especial, evidenciaram que a mediação no grupo permite interações com situações imaginárias, que contribuem para o desenvolvimento intelectual.

Silveira e Neves (2006), a partir de entrevistas com pais e professores, sugerem que o processo inclusivo poderia ser possível com as crianças com necessidades educacionais menos comprometidas, e não com o deficiente múltiplo, pois existem fatores que irão afetar uma possível inclusão, como a preparação dos

profissionais que atuam em escolas regulares e as condições precárias de higiene e das salas de aula das escolas.

No estudo acima, verifica-se a importância das contribuições da família e da escola no desenvolvimento das crianças com deficiência múltipla, bem como a concepção que os mesmos possuem dessas crianças, pois os pais e os professores estão imersos num contexto de vida diário delas. Em ambos os relatos perceberam-se descrença no desenvolvimento e no processo de aprendizagem dos deficientes múltiplos.

Costa e Cader-Nascimento (2005) realizaram pesquisas em escolas públicas com crianças surdo-cegas pré-linguísticas, demonstrando que o uso da comunicação alternativa favoreceu o desempenho na realização das tarefas, bem como nos aspectos motriciais da fala e nas práticas de atividades de vida realizadas diariamente. Kamenopoulou (2012) investigou a inclusão social e participação de crianças surdo-cegas com seus amigos/companheiros no ambiente escolar, observando dificuldades na habilidade grupal, além de problemas na mobilidade dessas crianças. Aitken et al (2000) revelam que a comunicação é um ponto central e necessária para os deficientes surdos cegos e dependendo da gravidade e complexidade da perda visual e auditiva, é mais provável que possa causar dificuldades na interação social. Araóz e Costa (2008) discutiram que os aspectos biopsicossociais vinculados à surdocegueira relacionam-se com os atendimentos oferecidos e com as causas que a caracterizaram.

Correa-Torres (2008), ao observar crianças surdo-cegas em situação escolar, percebeu que os profissionais focaram mais a atenção no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos, e que a maioria das oportunidades interativas sociais e comunicativas dos alunos surdocegos ocorreram com adultos, e não com os colegas.

A inclusão social e interação dos deficientes com seus colegas e companheiros no âmbito escolar dependem de intervenções que visam a uma postura apropriada e posicionamento físico adequado. Dessa forma, Lancioni et al (2007) desenvolveram um programa para estimular respostas adaptativas e posicionar a cabeça correta em estudantes com deficiência múltipla através do uso de tecnologia assistida, demonstrando a possibilidade das pessoas com deficiência

múltipla responder de forma integrada e adaptada mantendo o controle da posição elevada da cabeça.

O estudo de Dyck et al (2004) analisou se as crianças com deficiência sensorial apresentam atrasos quanto ao reconhecimento da emoção e compreensão das habilidades emotivas. As crianças com deficiência visual têm um déficit de desempenho nas atividades de reconhecimento das emoções; já nas deficientes auditivas, o desempenho das atividades de reconhecimento da emoção e compreensão das habilidades emotivas refletiu um déficit/atraso em habilidades mediadas pela linguagem.

Pode-se observar que as crianças progredem da linguagem corporal para representações que são cada vez mais abstratas e com uma distância temporal e espacial do referente. Os adultos podem utilizar estratégias com as crianças surdocegas para auxiliá-las nos processos de distanciamento a partir de diferentes formas de comunicação; além de fazer uso da mão sob mão para estimulá-las no processo de exploração de objetos. Essas estratégias são essenciais para o desenvolvimento do pensamento simbólico e de expressão, pois símbolos são importantes para o desenvolvimento da linguagem. As crianças com surdocegueira congênita lutam muito para compreender esses símbolos (ROWLAND, STREMEL-CAMPBELL, 1987; STREMEL-CAMPBELL, MATTHEWS, 1988). O distanciamento tanto físico quanto emocional, o processo gradual de separação entre o eu e a pessoa, o eu e o objeto, de separação de objeto e representação, é essencial para o desenvolvimento da comunicação, incluindo a compreensão dos símbolos (BRUCE, 2005). Dessa forma, a visão e a audição são sentidos fundamentais para formar um elo de ligação com os outros e perceber a distância entre eles e os outros.

As crianças com deficiência tendem a apresentar alterações oculares numa maior proporção quando comparadas com crianças normais da mesma idade. De acordo com Erkkila et al (1996) e Maino et al (1990), a frequência com que essas alterações ocorrem é de 60 a 90% neste grupo. A baixa acuidade visual compromete diversas áreas do desenvolvimento como a motricidade, cognição e linguagem, pois essas são habilidades mediadas pela visão (REMÍGIO et al, 2006).

Ventura et al (2007) evidenciaram que 83,1% das crianças com múltiplas deficiências estavam incluídas na família e 81,7% na sociedade e que 45,4% frequentavam a escola (normal ou especial) no estado de Pernambuco. A maioria

das crianças com múltiplas deficiências (56,2%) estava sendo examinada pela primeira vez por oftalmologistas, com a possibilidade de apresentarem déficit visual não corrigido, o que poderia acarretar maiores dificuldades à vida dos pacientes e familiares (VENTURA et al, 2007).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Identificar a percepção da inclusão social na visão da família e de educadores de crianças com deficiências múltiplas

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar e registrar as interações de inclusão social das crianças com deficiências múltiplas em sala de aula e momentos recreativos
- Caracterizar a percepção da família e dos educadores sobre o processo de inclusão social de crianças com deficiências múltiplas.

3. MÉTODO

Este estudo tem um referencial qualitativo com caráter descritivo. Os métodos qualitativos selecionados têm um mesmo objetivo genérico: “o de ouvir detalhadamente (a profundidade é um alvo comum) aquilo que, em contextos naturais e da forma mais livre possível, os entrevistados têm a dizer.” (NICOLACI-DACOSTA, 2007, p.67). Não se limitando somente aos relatos dos sujeitos, Richardson (2007) afirmou que a pesquisa qualitativa, por possuir uma natureza descritiva e narrativa, é composta por trechos de fala e de textos, bem como de exemplos apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Considerando as situações vivenciais das crianças, a finalidade deste estudo não é somente a descrição dos dados, mas verificar e valorizar a experiência individual vivenciada de cada uma delas. Isso pode ser observado nas descrições de Bogdan e Blikem (1994) de que a essência da pesquisa qualitativa apresenta cinco características resumidas aqui: 1) o ambiente natural, como fonte direta, tendo o investigador como seu principal instrumento de busca de dados; 2) o caráter descritivo dos dados recolhidos; 3) a análise dos investigadores de forma indutiva; 4) a análise dos dados por meio de forma indutiva; 5) o interesse do investigador em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

3.1. AMOSTRA

Os participantes foram selecionados a partir do contato com a APAE, para obtenção de informações e registros das crianças com deficiências múltiplas, de seus familiares e das escolas as quais elas frequentam.

Participaram desta pesquisa os familiares (pai, mãe ou responsável legal) e o/a professor(a) de cinco crianças com deficiências múltiplas.

Apenas três das cinco crianças possuem laudo médico nos prontuários que se localizam nas dependências da APAE. As cinco crianças possuem deficiência intelectual e paralisia cerebral, frequentam a APAE pelo menos 2 vezes por semana e a escola de ensino regular há, pelo menos, um ano.

Os critérios de inclusão abarcam crianças com deficiências múltiplas, com faixa etária entre 6 e 13 anos, não excluindo aquelas com baixa visão e audição.

Nenhuma das professoras das crianças observadas possui especialização em Educação Especial. Porém, há outros professores das mesmas escolas que a possuem.

Com exceção da escola 2, todas as escolas visitadas possuem Atendimento Educacional Especializado.

Os sujeitos desta pesquisa estão melhor caracterizados nos quadros abaixo:

QUADRO 1 - Caracterização das Crianças

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Tipos de Paralisia Cerebral	Uso de equipamentos de locomoção	Possui rebaixamento visual	Possui rebaixamento auditivo
A	13 anos	Masculino	4º série	Diplegia	Não	Sim	Não
B	8 anos	Feminino	3º série	Hemiplegia	Não	Sim	Não
C	12 anos	Feminino	3º série	Diplegia	Sim (andador)	Sim (porém não usa óculos)	Não
D	7 anos	Feminino	2º série	Diplegia	Sim (andador)	Sim (usa óculos)	Não
E	10 anos	Masculino	4º série	Tetraplegia	Sim (cadeira de rodas)	Sim (usa óculos)	Não

Fonte: sistematização da autora

QUADRO 2 – Caracterização dos Familiares

Membro Familiar	Idade	Sexo	Escolaridade
Mãe (criança A)	33 anos	Feminino	1º grau incompleto
Mãe (criança B)	32 anos	Feminino	1º grau completo
Padrinho (criança C)	40 anos	Masculino	Superior Completo
Mãe (criança D)	26 anos	Feminino	2º grau completo
Avó (criança E)	45 anos	Feminino	1º grau incompleto

Fonte: sistematização da autora

QUADRO 3 – Caracterização dos Professores

Professora	Idade	Sexo	Escolaridade	Escola	Tempo de atuação como professor	Tempo de atuação na escola e com a presente sala de aula
Professora (criança A)	39 anos	Feminino	Ensino Superior completo	1 (Escola Estadual)	15 anos	6 anos/desde início do ano de 2013
Professora (criança B)	58 anos	Feminino	Especialização em docência do ensino superior	2 (Escola Estadual)	30 anos	10 anos/ há um mês
Professora (criança C)	31 anos	Feminino	Especialização em Inspeção Escolar	3 (Escola Municipal)	10 anos	5 anos/desde o início do ano de 2013
Professora (criança D)	48 anos	Feminino	Especialização em docência do ensino superior	4 (Escola Municipal)	23 anos	9 anos/desde o início do ano de 2013
Professora (criança E)	35 anos	Feminino	Especialização em Psicopedagogia	3 (Escola Municipal)	15 anos	4 anos/desde o início do ano de 2013

Fonte: sistematização da autora

3.2. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

As entrevistas semiestruturadas com os familiares e com os professores foram previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

As entrevistas com os familiares (pai, mãe ou responsável) ocorreram em suas residências e, com os professores, bem como as observações em sala de aula, decorreram nas respectivas escolas públicas de ensino regular.

A pesquisa foi desenvolvida numa cidade do interior de Minas Gerais, onde todos os participantes e Instituições estão localizados.

3.3. PROCEDIMENTOS

3.3.1. Tratamento dos Aspectos Éticos

Após a aprovação do Comitê de Ética, este projeto foi apresentado à APAE e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) foi assinado.

Informações sobre o endereço e telefone de cada criança foram obtidos, sendo possível a realização do contato com os familiares. Os objetivos do projeto foram expostos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado (Anexo B).

É importante ressaltar que as identidades dos participantes e das Instituições foram e serão mantidas em sigilo e que os participantes poderiam desistir do estudo a qualquer momento. Os resultados serão utilizados somente para fins de pesquisa científica.

3.3.2. Contato com as Escolas, Professores e Familiares

As entrevistas semiestruturadas (Anexos C e D) tiveram um cunho importante na coleta de informações por parte dos familiares e professores. Os horários de realização das entrevistas com os familiares e com os professores foram previamente agendados, pessoalmente, respeitando-se a disponibilidade dos mesmos.

As perguntas não obedeceram a uma ordem fixa, mas foram relatadas de acordo com a lógica de pensamento dos entrevistados. Todos os participantes da pesquisa demonstraram interesse e disponibilidade, aceitando a gravação das entrevistas que perduraram por, aproximadamente, 30 minutos cada uma.

Todo o material obtido foi transcrito a partir das gravações e as informações nele contidas permitiram a análise e a interpretação dos dados.

A pesquisadora teve contato com quatro escolas, pois dois dos alunos observados freqüentavam a mesma escola, mas em salas diferentes.

Todas as crianças foram observadas, também, nos momentos de recreação, como, por exemplo, no recreio e durante as atividades nas salas do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.). Todas as observações em sala de aula foram realizadas no período vespertino, de acordo com o horário de aula dos alunos observados. A pesquisadora observou cada criança por dois dias consecutivos, na mesma semana, num período de 4 horas diárias.

As observações foram registradas pela pesquisadora, que teve uma postura cautelosa para não perder conteúdos significativos.

3.4. Análise dos dados

Após a transcrição, na íntegra, dos relatos das entrevistas dos familiares e dos professores, a pesquisadora identificou vários aspectos em comum, a partir da leitura de todas as primeiras respostas de cada membro familiar e de cada professor(a), visando a extrair frases e palavras-chave. Procedimento idêntico foi realizado para as questões/respostas seguintes, emitidas pelos participantes, possibilitando, desta forma, a identificação de semelhanças entre as respostas.

Recorreu-se à análise categorial que é um procedimento de agrupamento das partes comuns existentes, classificando-as pela “semelhança ou analogia, considerando os critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo” (MORAES, 1999, p. 15). Tal processo “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. (BARDIN, 1977, p. 153).

A análise categorial possibilita a organização dos dados, resultando na

síntese de uma comunicação, com ênfase nos aspectos mais importantes (OLABUENAGA e ISPIZÚA, 1989).

O presente estudo não se deterá somente nas descrições das categorias definidas a partir das respostas emitidas pelas famílias e professores. Procuraremos complementar as análises das categorias com as observações registradas, realizadas em sala de aula. Utilizou-se de um diário de campo para registrar as observações em sala de aula e momentos recreativos e a pesquisadora teve uma postura cautelosa para não se envolver com a criança, apesar de algumas delas terem se aproximado da pesquisadora espontaneamente.

A partir dos relatos, foi possível estabelecer dois grupos de categorias, conforme Quadros 4 e 5.

QUADRO 4 - Categorias Relacionadas à Percepção da Família

	Categorias	Questões
1	Contato com os colegas	1- Seu filho (filha) tem contato com os colegas na escola? E fora da escola? 2- Seu filho (filha) gosta de realizar atividades com os colegas da escola?
2	Relacionamento com os colegas	3-Como você percebe que os colegas tratam seu filho (filha) 4- Como você percebe o relacionamento de seu filho (filha) com seus colegas da escola?
3	Percepção da aprendizagem	5- Você percebe que seu filho (filha) está aprendendo na escola?

Fonte: categoria definidas pela pesquisadora

QUADRO 5 - Categorias Relacionadas à Percepção dos Professores

	Categorias	Questões
1	Experiência	1- Você tem experiência com criança(s) deficiente(s)?
2	Dificuldades	2-Quais as principais dificuldades que você enfrenta com criança(s) deficiente(s)? 3- Que sugestão você teria para melhorar as dificuldades encontradas?
3	Pontos Positivos e Negativos	4- Há algum aspecto positivo em ter criança(s) deficiente(s) em sala de aula? E negativos? Quais são?
4	Percepção da Aprendizagem	5- Você acredita que a criança X está aprendendo na escola?
5	Inclusão Social	6- Como você define o conceito de Inclusão social? 7- Você acredita que existe inclusão social, no âmbito escolar, para a criança X?

Fonte: categoria definidas pela pesquisadora

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, serão analisadas as categorias indicadas nos Quadros anteriores. Primeiro, detalharemos as categorias relacionadas à percepção das famílias das crianças com deficiência.

CATEGORIAS RELACIONADAS À PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA

CATEGORIA 1 – Contato com os Colegas

	Categoria	Questões
1	Contato com os colegas	1- Seu filho (filha) tem contato com os colegas na escola? E fora da escola? 2- Seu filho (filha) gosta de realizar atividades com os colegas da escola?

Destacaremos os principais relatos apresentados pelos participantes:

Mãe da Criança A

Questão 1- “Tem também. Convive com os amiguinhos dele aqui perto de casa. Os amiguinhos da escola não vêm aqui porque é longe. Ele tem contato com os daqui, como o S., os menininhos que moram aqui por perto”.

Questão 2 - “Se for brincadeira sim, adora. Tarefa, não. Ele senta com os amigos na escola, caso necessita, mas gosta de realizar brincadeiras. Ele se socializa com os colegas e os colegas o recebem muito bem e cuidam demais dele, também”.

Observou-se que a criança A tem contato com colegas na escola, porém, esse contato não se perpetua quando fora dela. Gosta de brincar e seu círculo de amizades fora da escola, parece circunscrito às crianças da vizinhança. A mãe relacionou este fato à distância de sua moradia.

Mãe da Criança B

Questão 1 - “Mais com os priminhos dela, parente. Ela vai na casa deles. Eu levo ela lá nos meus parentes e ela tem contato com o primo. Na escola só tem uma coleguinha que de vez em quando vem aqui em casa”.

Questão 2 - “Lá na escola gosta. Aqui em casa não”.

A mãe relatou que a criança B prefere a escola para realizar as atividades

com seus colegas. Fora da escola, seu círculo de amizades parece restringir-se aos familiares.

Padrinho da Criança C

Questão 1 - “Tem. Ela adora criança e os professores também falam que as crianças também a adoram. Surge, às vezes, até uma briguinha assim: não, hoje eu que vou levar ela para o recreio. Não, eu que vou levar ela para a sala de aula. Então, pelo o que os professores, diretores, supervisores falam, ela fica interagindo bem com as crianças, só que a gente não está lá para ver. A gente percebe, assim, que existe um carinho muito grande das crianças com ela e ela com as crianças (...) “a gente observa que a criança C fica muito entusiasmada em ir para escola, isso mostra que alguma coisa de bom deve ter na escola, acreditamos que talvez seja por ela não ter amiguinho(a)s que vai até em casa e essa falta é preenchida nesses momentos escolares. Fora da escola ela tem pouco contato com os colegas, em casa é mais com os sobrinhos, de menos idade, porém, quando estão juntos brincam muito.

Questão 2 – “Sim, gosta e realiza quase sem cansaço, digamos isso porque na fisioterapia ela fica muito desanimada, mas pra jogar bola (com as mãos) e fazer tarefas na sala de aula não temos nenhuma reclamação dos professores e a gente procura sempre saber com a professora”.

A criança C interagiu com os colegas, professores e colaboradores na escola. Segundo os relatos do padrinho, em casa, seu círculo social restringe-se apenas à família. O padrinho demonstrou preocupação em relação ao desempenho da criança C. Por outro lado, identificou-se em seus relatos, que ela participa das atividades propostas pela professora em sala de aula de forma consistente.

Mãe da Criança D

Questão 1 - “Tem, tem bastante contato com os colegas da escola. Brinca, uma maravilha. Fora da escola também, ela se socializa bem com as crianças. E as crianças com ela, não é? Alguns amiguinhos da escola aparecem aqui. Hoje mesmo um amiguinho ajudou ela a descer uma rampa e levou a mochila e disse para tia segurá-la e a ajudou. Então, é muito lindo assim, as crianças estão de parabéns.”

Questão 2 – “Gosta. Embora, às vezes, o professor acha que ela não tem capacidade de realizar a tarefa, não é? Sempre tiram o andador do lado dela e, então, assim.... deixa o andador lá que são as pernas dela do mesmo jeito. Ela vai andar, brincar, fazer bagunça como qualquer outra criança. Então sempre quando eu chego, eu ponho o andador bem pertinho dela. E quando eu vou buscá-la, o andador já não está mais perto dela, porque é um a menos para estar correndo não é?, fazendo bagunça, para estar cuidando. A professora tem que liberar mais a criança D para ela ficar mais à vontade dentro da sala de aula, fazer as atividades, incluir ela em todas as atividades, porque ela é capaz. A acessibilidade tem que melhorar na escola, porque é muita rampa, toda hora é rampa e é difícil para quem tem necessidade de acessibilidade física, não é? Deixar que ela participe de todas as atividades porque ela é capaz e teria que fazer educação física. No começo, assim que ela foi para essa escola, ela chegava e dizia que ela não tinha sido o ajudante do dia. E eu perguntei para a professora o que era o ajudante do dia, porque minha filha não era. Depois disso, ela começou a incluir minha filha para ser ajudante do dia. Daí começou a incluir nas atividades. Então, eu tenho que ficar falando as coisas. E acho que não precisa, pois eles deveriam parar para pensar, principalmente em época de festa, que vai fazer uma apresentação, além de incluir danças que minha filha dê para fazer. Incluir todas as atividades, porque agora tem que pensar também que tem mais um aluno e que tem que participar, e não é só ficar ali parado em pé. Tem que desenvolver um trabalho, porque isso é muito importante”

Percebeu-se capacidade de interação e socialização com os colegas, segundo o relato da mãe que parece endossar o comportamento da criança. Além disso, este relato demonstrou insatisfação da mãe quanto à falta de preparo da professora com a educação inclusiva em relação à criança D. A professora não percebeu a necessidade que esta criança tem de se locomover na sala de aula como os outros colegas. Também, notou-se preocupação da mãe em relação à acessibilidade e à participação da criança nas atividades escolares.

Avó da Criança E:

Questão 1 - "Agora ele está tendo contato com os coleguinhas na escola. No começo da semana deste ano ele não tinha não, porque o colocaram na parede, e lá ficou, daí eu fui e conversei. Ele foi mudado de lugar, colocando-o na fileira da sala, junto das crianças, porque eu fui até a diretora e conversei com ela, e daí retiraram ele da parede. Fora da escola, o contato que ele tem só... aqui não vem criança. É só conosco mesmo".

Questão 2 – "Gosta".

Percebeu-se certa preocupação por parte da avó, com o isolamento da criança que ocorre tanto dentro, quanto fora da sala de aula, o qual parece prejudicar o contato com os colegas.

CATEGORIA 2 – Relacionamento com os colegas

	Categoria	Questões
2	Relacionamento com os colegas	3-Como você percebe que os colegas tratam seu filho (filha) 4- Como você percebe o relacionamento de seu filho (filha) com seus colegas da escola?

Mãe da Criança A

Questão 3- "Ai, se ele está correndo, eles falam: "criança A, não corre não, porque senão você cai, você está sem óculos. Cuidado, criança A". "Eles pegam a bola para ele, o ajudando. Todo mundo é legal com ele. Se ele falta, eles querem saber o porque, o que aconteceu".

Questão 4 - "Bem. Faz tempo que eu não vou lá na escola, mas é bem. Hoje mesmo eu fui lá e lá estava, todo mundo escrevendo e ele me viu e já gritou: "Mãe!!!". A Tia já veio e conversou comigo. Ele estava bem, sentado perto dos colegas".

Observou-se no relato da mãe uma preocupação e, até, uma possível superproteção dos colegas em relação à criança A.

Mãe da Criança B

Questão 3- “Muito bem. São amorosos com ela, sabe? Eu não sei como é na hora do recreio porque eu não vou lá, não é? Mas na hora em que a gente chega na escola e na hora em que a gente sai da escola, parece que eles gostam dela”.

Questão 4- “Normal. Ela trata os coleguinhas bem, também”.

Os relatos demonstraram confiança da mãe sobre o tratamento positivo que a criança B recebe dos colegas na escola, classificando como bom o relacionamento dela com as outras crianças.

Padrinho da Criança C

Questão 3 – “As crianças tratam a criança C super bem, na hora que chega na escola dizem “boa tarde criança C, tudo bem, criança C?”, isso não é só os alunos da sala dela, de outras salas também. Na saída, a mesma coisa. E ela responde e com sorriso no rosto de alegria, e não gosta que busca ela na escola antes do horário, ela tem que sair junto com os colegas”.

Questão 4 – “O carinho que ela tem com os colegas é recíproco, quando ela está na escola é como se ela tivesse em casa e levado os amiguinhos, ela se sente à vontade. E ainda, por incrível que pareça, ela come a comida da escola com verduras e legumes, coisa que ela não faz em casa, de tamanha é a satisfação de estar entre os colegas”.

O padrinho percebeu como positiva a forma como a criança C e os colegas da escola interagem. Pela percepção dele, a criança C está adaptada à escola e ao convívio com os colegas melhorando, inclusive, seus hábitos alimentares, incluindo verduras e legumes em suas refeições, fato que não ocorre habitualmente em casa.

Mãe da Criança D

Questão 3- “Tratam bem. Brincam bastante. Quando chegam, eles fazem uma festa junto com ela. Quer brincar com o andador dela também. Eles a tratam bem”.

Questão 4- “Ela também gosta muito dos colegas, pede para eles virem para casa para brincar. Então, ela se relaciona muito bem. As crianças, por incrível que me pareça, estão mais aptas a receber ela do que os adultos. Por incrível que pareça, as crianças são as melhores pessoas que conversam com a minha filha, que brincam, que está preparada para recebê-la. Agora, não são todos os adultos e nem todos os professores não. Os professores sempre me param para perguntar qual a dificuldade da minha filha. Elas que deveriam avaliar. Não sou eu que tenho que falar, porque, às vezes, a dificuldade que tem comigo, não tem com ela. Elas deveriam avaliar, não sou eu chegar e ficar falando. Com outras crianças não tem isso, não é?”

De acordo com o relato da mãe, as crianças interagem com a criança D aceitando suas diferenças numa relação de integração e adaptação às possíveis diferenças. Ainda, relatou que a criança D é acolhida pelos seus colegas. A mãe demonstrou, também, certa insatisfação com a postura de alguns professores e adultos, pela falta de preparo em avaliar e perceber as necessidades da criança D.

Avó da Criança E

Questão 3 - "Tratam ele muito bem. Gostam muito dele".

Questão 4 - "Ah, bom, porque ele chega aqui e fala o que os coleguinhas fizeram com ele hoje, o que deixaram de fazer... Bom!"

Segundo a avó, parece que a criança E é bem recebido pelos colegas, com os quais mantêm bom relacionamento.

CATEGORIA 3- Percepção da Aprendizagem

	Categoria	Questão
3	Percepção da aprendizagem	5- Você percebe que seu filho (filha) está aprendendo na escola?

Mãe da Criança A

Questão 5 - "Muito. A dificuldade dele está só ao escrever, porque a letrinha dele é bem garrada, não é?, mas o resto, muito bem".

Aparentemente, observou-se que a mãe acredita que a criança A está aprendendo na escola e que o problema concentra-se, somente, na escrita.

Mãe da Criança B

Questão 5 – "Esse ano está. Eu imagino que é a professora, porque o ano passado e ano retrasado ela não sabia escrever, praticamente, o nome dela direito. Esse ano, mal começou o ano, já está bem adiantada. Eu acho que é a professora."

A mãe parece analisar como efetivo o papel do professor no processo de aprendizagem da criança B.

Padrinho da Criança C

Questão 5 – "Acredito que com um pouco de deficiência, mas está, visto que, ela foi do pré-infantil direto para o terceiro ano, isso atrapalhou muito o seu desenvolvimento, porém, vimos que aquilo estava errado e buscamos solucionar o problema junto à direção da escola. Agora ela voltou para o

2º ano e está participando mais das atividades escolares de acordo com seu nível de conhecimento, apesar de sua coordenação motora, mas, isso é o de menos, queremos que ela escreva, leia e interprete. Estamos lutando para que a criança C fique o tempo que precisar na escola para ser alfabetizada e não empurrada. Não podemos ser omissos ao direito da criança”.

Percebeu-se que o padrinho está ciente de que a criança C está aprendendo na escola, apesar de possuir algumas dificuldades. As necessidades educacionais da criança C parecem ser levadas em consideração, assim como a necessidade de desenvolvimento de habilidades de cunho mais intelectual ou elaborado, como leitura e interpretação de textos.

Mãe da Criança D

Questão 5 – “Está aprendendo muito bem. Eu tirei ela da escola particular morrendo de medo de colocá-la na rede pública. Tive um medo enorme, não é? Na rede pública ela está aprendendo mais, está sendo mais incentivada, parece. Estou gostando. Eu estou adorando aquela escola, só que o acesso não é tão bom não, não é? Tem que ter mais acessibilidade ali, porque as rampas são muito inclinadas, então ela tem mais dificuldade. A sala dela fica muito longe para a gente entrar. Até que chega na sala de aula... e os adultos não respeitam, eles passam na frente, ficam parados, então tem que ficar pedindo licença, enquanto as crianças dão licença e ajudam”.

A mãe notou um melhor rendimento da criança D na escola, mesmo esta sendo pública. Sua maior preocupação está relacionada à falta de acessibilidade dentro da escola e à falta de medidas inclusivas no ambiente escolar. As crianças interagem e auxiliam a criança D na medida do possível.

Avó da Criança E

Questão 5 - “Não, aprendendo ele não está. Não está porque ele chega e fala assim.... ontem eu fiquei até com dó, porque ele falou assim: “vovó, hoje eu copiei”.

Vó: “Copiei o que, criança E?”

Criança E: “Copiei matemática”

Vó: “Copiou nada, tadinho!”

“Ele falou que copiou, porque ele errou o que fez, pegou a borracha e apagou, mas como ele vai apagar se ele não...vontade ele tem, tadinho! Isso aí eu sei que tem vontade mesmo, mas não dá conta não. Acho que só depois que ele operar e fazer aplicação de botox no bracinho, que ele vai fazer, acho que ele conseguirá fazer as coisas”

A avó está ciente de que a criança E não está aprendendo na escola e que as dificuldades encontradas na elaboração das tarefas manuais derivam-se, somente, da limitação motora que ele possui, sem levar em consideração a existência ou não de algum déficit cognitivo.

Após a análise dos principais relatos de cada categoria identificada sobre a percepção dos familiares em relação às suas crianças, apresentamos na sequência uma complementação de informações extraídas a partir das observações realizadas pela pesquisadora, em sala de aula e alguns momentos recreativos de cada criança.

Seguem os registros das principais observações e as respectivas análises.

Observações registradas em relação à Criança A –

“A criança A sentava e levantava constantemente da cadeira, conversando com alguns dos colegas (...) sem ter realizado as atividades que a professora propôs”

“A professora do A.E.E. buscou a criança A para realizar atividades no computador. Ela realizou todas as atividades corretamente. A professora aumentou o grau de dificuldade das atividades. Mesmo assim, ela conseguiu realizá-las”

“A criança A não soube resolver as atividades de matemática. A irmã dele foi até sua carteira e resolveu os exercícios para ela”

“A criança A levantou-se novamente em direção à irmã. Mostrou o caderno a ela e retornou à carteira”.

“A criança A (...) sentou-se com um colega que também freqüenta a APAE. Após ter se alimentado, ele furou a fila e comeu novamente, ficando ao lado de três meninas. (...) Ao acabar de comer, ele se serviu novamente e sentou sozinho no banco”.

“A professora conversou comigo (pesquisadora) sobre o quanto a criança A solicita a mesma. (...) Continuou indo até a mesa da professora, sentando e levantando-se constantemente até o final da aula. Não se socializou com os colegas da sala (segundo dia de observação).”

Quanto ao contato com os colegas, segundo os relatos da mãe, a criança interage com os mesmos em sala de aula. Estas informações divergiram das observações realizadas, pois houve pouca interação da criança A com os colegas da sala. O relacionamento da criança A com os colegas ocorreu de forma esporádica contradizendo o relato da mãe em que a criança parece ser superprotegida pelos colegas. Não foram observadas situações em que as crianças pareceram se preocupar e superproteger a criança A.

Por outro lado, observou-se que a criança A utilizou-se do lanche, na hora do recreio, para intermediar qualquer aproximação ou interação com outras crianças.

Da mesma forma, a percepção da mãe sobre a aprendizagem escolar da criança A, divergiu das observações realizadas, pois se percebeu que a criança A demonstrou certa dependência da irmã e da professora para realizar as atividades propostas em sala de aula e, que o problema não se resume, possivelmente,

somente à escrita, uma vez que a criança A apresenta um déficit das suas habilidades intelectuais.

Observações registradas em relação à Criança B –

“A professora explicou o que é monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo. A criança B entendeu a explicação da professora (...) “a professora começou a corrigir os exercícios e a criança B respondeu todos os exercícios corretamente.”

“A professora informou a pesquisadora que a criança B consegue ler e juntar palavras e que a mãe da criança disse à professora que ela aprendeu com a professora, pois antes não sabia nem escrever e muito menos ler (...) “a criança B consegue separar as palavras corretamente, bem como determinar o número de sílabas, como por exemplo, a palavra BOIADA (...) “a criança B respondeu corretamente: polissílabas para palavra de 5 sílabas.”

“(...) conversou com o colega que senta atrás dela e pediu para ver o caderno da coleguinha”
“A criança B pegou um saquinho com moedas do colega que senta ao seu lado para ajudá-lo a contar os centavos. A professora ficou brava com a criança pedindo que entregasse o saquinho ao amigo. A professora disse que iria ajudá-lo a contar as moedas.”

“(...) pegou o picolé e foi para o pátio e correu atrás dos colegas. Um dos colegas correu atrás dela e dançou na frente das crianças que estavam ao seu redor (...) brincou de correr com os colegas e eles o chamavam de “vai tortinha”! (...) levantou-se e correu com algumas amigas. Uma das colegas veio e a pegou pelas mãos para brincar e conversar. Depois, uma outra colega se aproximou e as três correram.”

Apesar do contato em sala de aula parecer limitado pela professora, como foi observado, percebeu-se através dos depoimentos da mãe, que o contato e relacionamento da criança B com os colegas na escola condizem com as observações realizadas, pois ela utilizou os momentos recreativos como o recreio, para interagir, mesmo sofrendo certa exclusão por parte dos colegas.

As observações foram congruentes com o relato da mãe em que a professora pareceu ter um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança B.

Observações registradas em relação à Criança C -

“A criança C encontrava-se sentada na primeira carteira da segunda fileira, ficando mais isolada das outras crianças. Há 6 fileiras na sala.”

“O andador dela estava no fundo da sala (1º e 2º dia), sem ela ter alcance ao mesmo.(...) “Ela fazia atividade individual na carteira (...) A atividade era de ligar os números pontilhados de 1 a 5 (1 e 2 dia) (...) a professora propôs outra atividade a ela que era diferente da que os colegas realizavam.”

“A coleguinha que senta atrás criança C foi até a carteira desta e viu que a mesma realizava atividade diferente dos outros alunos (...) a professora e a coleguinha que senta atrás ajudaram a criança C com a dúvida que ela tinha. A professora e a mesma coleguinha colaram o trabalho da criança C no caderno (...)a coleguinha que senta atrás da criança C a ajudou, soletrando as letras e ficou bastante tempo de pé ao lado dela”

“A criança C parou de realizar atividade para olhar as outras crianças andando na sala de aula”

“Os alunos foram até a carteira da professora enquanto a criança C era a única que estava sentada em sua carteira (...) enquanto todos os alunos estavam na mesa da professora, a criança C estava realizando sua atividade sozinha”

“A professora pediu para que uma das amiguinhas a levasse até o refeitório. A criança C desceu a rampa, e o andador dela bateu na mureta várias vezes. Dois adultos passaram por ela e não a ajudou. A colega pegou uma cadeira para criança C se sentar. A criança C quase caiu no chão. Havia um adulto ao seu lado e não a ajudou.”

“Após comer o bolo, continuou sentada ao lado do vendedor do barzinho. Nenhum dos colegas estava ao seu redor. Ela tentou conversar com o vendedor do barzinho, mas ele não a atendeu.”

“O sinal do recreio tocou e a criança C saiu primeiro da sala para evitar ser atropelada pelos outros colegas, sentando-se no mesmo lugar de ontem, numa cadeira ao lado do vendedor do barzinho. Um amigo na cadeira de rodas sentou-se ao lado dela. Um outro colega passou e entregou um tambor à criança C. Ela batucou e compartilhou o brinquedo com o amigo ao lado. Passou um outro colega e pediu o brinquedo a ela. Ela entregou o brinquedo a ele, logo devolvendo o mesmo a ela. Ela batucou e o deu ao colega ao lado. Ambos cantaram e riram por um bom tempo. O sinal do recreio tocou e ela continuou sentada por uns instantes até que se levantou da cadeira com auxílio do andador, subindo a rampa sozinha. Bateu na rampa várias vezes e um dos adultos a ajudou até a porta da sala de aula”.

“A professora relatou que um outro dia, a colega que senta atrás da criança C disse para ela se sentar, mas não colocou a cadeira e ela caiu no chão. “A criança C confia muito na colega de trás, relatou a professora.”

Observou-se certa incoerência em relação às observações realizadas e o relato do padrinho sobre o contato da criança C com os colegas da escola. O padrinho relatou que a criança C se relaciona e interage com os colegas, tanto em sala de aula, como nos momentos recreativos. As observações realizadas demonstraram que a criança ficou sentada num local afastado de todos os outros colegas na sala de aula.

O fato de não ter o andador constantemente disponível a seu lado, a impediu de se locomover e participar das situações que ocorreram na sala.

Percebeu-se que há uma concordância entre as crianças no sentido de auxiliar a criança C a se locomover para o recreio como relatado pelo padrinho, mas isso somente ocorreu porque a professora delegou tais funções aos colegas de sala.

Quanto à realização das atividades em sala de aula, apesar da criança C não ter realizado as mesmas atividades que seus colegas, ela desempenhou aquelas propostas pela professora, como observado, mesmo sendo repetitivas.

Em relação à percepção da aprendizagem da criança C, por parte do padrinho, ela parece estar aprendendo, porém dentro das limitações físicas e intelectuais que ela demonstra ter.

Observações registradas em relação à Criança D –

“Ao chegar na sala, a criança D estava sentada na primeira carteira da segunda fileira perto da porta. Há 5 fileiras ao total. as fileiras da sala são apertadas, devido ao elevado número de alunos em sala (35). O andador dela se encontrava atrás da porta (1º e 2º dia) (...)

“O colega da direita conversava com a criança D. (...) Todos os alunos saíram e um dos colegas deu o andador para ela. A professora a orientou para que pedisse licença aos colegas da frente e fosse até a mesa de refeições. Ao chegar lá, sentou-se com os colegas de outra sala para comer. Ela conversava com a colega ao lado. (...) sentou-se no banco, acompanhada por um colega, conversou com ele e com a pesquisadora. A professora parou a fila de alunos em frente à criança D, o que a impediu de ter passagem livre para a sala de aula.”

“A professora sempre explicava a matéria olhando para os outros colegas e não para a criança D, apesar desta prestar atenção ao que a professora ensinava.”

“A professora chamou as crianças à mesa para que corrigisse os exercícios. Todos se levantaram, com exceção da criança D que ficou sentada o tempo todo.”

“A professora entregou o livro à criança D e perguntou aos alunos quantas mãos haviam na figura. Ela completou a lição corretamente, escrevendo o número de itens em cada figura. (...). (...) continuou resolvendo os exercícios e a professora dava assistência a ela quando necessário. (...) ela conseguiu resolver as tarefas corretamente.”

“A professora comentou com a pesquisadora que a criança D consegue escrever algumas palavras sozinha.”

“Uma das colegas dirigiu-se até a carteira da criança D para perguntar se precisava de ajuda para comprar lanche. A criança D entregou cinquenta centavos em sua mão, pedindo que a colega comprasse Todinho para ela. Ao chegar até a mesa do refeitório, a pesquisadora pediu para a colega ceder lugar à criança D, pois não tinha uma cadeira para ela. Então, a colega sentou-se em outro lugar e a criança D sentou-se na primeira cadeira, mas não se comunicou com ninguém.”

Percebeu-se que a criança D se relaciona com os colegas da escola e que eles parecem superprotegê-la, de acordo com as observações e relatos da mãe. Observou-se uma unanimidade entre as observações realizadas e os depoimentos da mãe de que as interações da criança D, em sala de aula, foram possíveis porque os colegas se deslocavam até sua carteira, uma vez que o andador não permaneceu ao seu alcance podendo, assim, dificultar sua participação nas atividades escolares.

A acessibilidade no ambiente escolar é deficitária, assim como o preparo da professora que, aparentemente, não percebe as necessidades desta criança. Apesar da preocupação da mãe quanto à falta de medidas inclusivas, a criança D parece estar aprendendo na escola.

Observações registradas em relação à Criança E –

“(...) a criança E está noutra sala, mas que não está sendo alfabetizada; que está esperando a Coordenadora do A.E.E. para colocá-la na sala em que a mesma deveria estar.”

“ (...) encontrava-se sentada na cadeira de rodas no canto direito da sala, a primeira da fila de 6 fileiras, sentando-se na última fileira, onde não tinha visão do quadro (...) a criança E ficou sentado no canto da sala afastado dos colegas.”

“A criança E pediu água e a professora disse para esperar (...) e pediu para que uma das colegas juntasse os lápis dele e o levasse para beber água. A colega o levou na cadeira de rodas. Seus óculos continuavam caindo e uma das professoras no corredor disse: “Levanta os óculos desse menino, gente. Está no nariz”. A coleguinha que estava puxando a cadeira de rodas, parou e arrumou-os. Deu água para ele e levou-o de volta para a sala, colocando sua cadeira de rodas no mesmo lugar”

“A criança E ficou sentada o tempo todo em sua cadeira de rodas (...) conversou com o colega que senta atrás, mas o mesmo não o respondeu. Então, ele olhou de novo o colega a copiar a tarefa.”

“(...) professora pediu que os alunos ilustrassem e resumissem a história na folha de papel. A folha não foi distribuída à criança E”

“Tentou conversar com a professora, mas a mesma o ignorou”.

Percebeu-se coerência entre os relatos da avó e as observações realizadas em relação ao isolamento da criança E na sala de aula, o que parece prejudicar o contato com os colegas. Esse isolamento parece ser reforçado pela professora, mantendo-o no canto da sala, perto da janela.

Conforme os relatos da avó, por mais que a criança E pareça ser bem tratada e recebida pelos colegas, as observações realizadas demonstraram que os momentos interativos ocorreram somente quando a professora delegou responsabilidades aos colegas da sala para atender às necessidades básicas da criança E como, por exemplo, levá-la para beber água e locomovê-la para o recreio.

Observou-se concordância entre as observações e os relatos da avó, dado que a criança E não está aprendendo na escola devido ao seu déficit cognitivo e às limitações motoras existentes.

Comparando-se os conteúdos dos relatos familiares e os registros das observações realizadas em sala de aula e nos momentos recreativos, pode-se verificar que algumas das crianças com deficiência múltipla estavam segregadas em sala de aula (C e E), o que afeta o processo de interação, contato e relacionamento com os colegas de sala. Esses resultados corroboram com os achados de Thomas et al (1998); Greshman (1982) e Siperstein et al (1996), uma vez que a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular está permeada pelos processos de integração e/ou inclusão na área escolar.

A inclusão é mais complexa do que a integração, uma vez que esta exige que o aluno se adapte ao meio ao qual está sendo inserido e a inclusão quebra todos os modelos tradicionais de ensino, pois demanda uma transformação dos recursos educacionais especiais, fazendo a escola se adaptar às necessidades de cada criança.

Visto que a integração é um processo mais “individualizado” e a inclusão, mais “coletivo”, observou-se, nos casos das crianças A, C e E que, mesmo estando inseridas na rede regular de ensino continuaram, de certa forma, isoladas dos seus companheiros de turma não-deficientes.

Estudos realizados identificaram que estudantes que não se socializam e que são rejeitados socialmente interagem de forma diferente demonstrando certa agressividade e rejeição e acabam por ignorar outros alunos com mais frequência do que aqueles que são aceitos socialmente. Dessa forma, os deficientes mais severos parecem não ter oportunidade de expandir e praticar os repertórios de competência social, o que pode acarretar prejuízos na interação social (BATISTA et al, 2004; KUPERSMIDT et al, 1990; MEYER et al, 1990).

Por outro lado, todas as crianças tentaram utilizar o recreio para estabelecerem interações sociais com os colegas. A criança B, mesmo sofrendo preconceito dos colegas (“Vai tortinha!”), foi a que demonstrou maior ocorrência de comportamentos interativos mais espontâneos com os colegas.

A criança, enquanto exposta a seus companheiros de brincadeira, o desenvolvimento adequado da personalidade e da aprendizagem da linguagem são favorecidos (HARRIS, 1999). Com isso, é fundamental para o desenvolvimento das crianças deficientes interagirem nas atividades escolares com os colegas e nas brincadeiras durante sua infância. O momento do recreio permitiu a observação das preferências das crianças com deficiência múltipla.

Para um adequado desenvolvimento das crianças com deficiência é fundamental que haja interação com seus colegas, tanto nas atividades escolares como nas brincadeiras durante a infância.

Assim, como forma de diminuir o preconceito em relação às crianças com necessidades educacionais, é importante uma proposta de inclusão escolar que substitua o isolamento social pela oportunidade de interação entre as crianças, pois a segregação afeta as habilidades sociais, prejudicando o seu desempenho e

“enquanto mantida em um estado de isolamento social, a criança não poderá desenvolver as funções sociais superiores. Para isso, ela necessita estabelecer interações sociais com um profissional especializado, estabelecer relações com seus colegas/companheiros” (STRAIN et al, 1983; SAINT-LAURENT, 1997, p. 68-69).

Desta forma, o processo inclusivo social das crianças com deficiência múltipla inseridas nas escolas de ensino regular deveria permitir maior interação entre os colegas em situações diversas como forma de adquirirem conhecimento e desenvolvimento das habilidades intelectuais. Essas habilidades intelectuais compreendem não somente os aspectos acadêmicos, mas os físicos e sociais. Para tanto, a acessibilidade é um fator importante, pois é preciso a eliminação dos obstáculos físicos que promovam situações de inadaptação escolar para as crianças com deficiência, principalmente física, como no caso da criança B que sobe e desce as escadas com certa dificuldade, e da criança D que encontra dificuldades de locomoção dentro da escola devido às rampas e espaços pequenos que ela transita. “Precisamos encontrar soluções que se assemelhem às rampas nas calçadas e ao manejo das cadeiras de rodas, que possibilitem aos deficientes físicos o deslocamento o mais autônomo possível no espaço físico” (MANTOAN, 1998; p. 4).

Apresentamos, na sequência, as categorias vinculadas à percepção dos professores.

CATEGORIAS RELACIONADAS À PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

CATEGORIA 1 – Experiência

	Categoria	Questão
1	Experiência	1- Você tem experiência com criança(s) deficiente(s)?

Professora da Criança A

“Todo ano tem sempre uma criança que tem uma deficiência. O ano passado, tive duas crianças deficientes. Na outra escola na qual também trabalho, tenho. Todo ano, a inclusão colocou menino junto com a gente. Então está tendo, não é? Sempre tem uma criança assim”.

Professora da Criança B

“Não. Não tenho porque o governo passa uma mídia que os professores estão capacitados, o que é uma mentira muito grande porque nós professores não estamos capacitados para esse tipo de trabalho: para inclusão.

Professora da Criança C

“Não. Nos anos anteriores eu tive aluno deficiente em sala de aula, mas nunca tive acesso ao diagnóstico, porque, na verdade, ela teria que estar em outra sala e eu poderia ser uma professora de apoio para ela. Então eu já a conheço da escola por estar aqui há um tempo, mas eu não tenho nenhum laudo em mãos para poder especificar quais são as necessidades dela”.

Professora da Criança D

“Já tive crianças com problemas de audição, outras com problemas de visão. Já tive crianças com problemas neurológicos, mas assim, como a criança D, com problema físico, ainda não havia tido nenhuma aqui na Escola 4, mas em outra escola, eu já tive (...) Então isso foi uma experiência boa para mim (...)

Professora da Criança E

“Trabalhei o ano passado com uma criança deficiente, tendo sido a primeira experiência com criança deficiente”.

De acordo com os relatos apresentados, percebeu-se que as professoras das crianças A e D tiveram experiência com crianças deficientes. Já as professoras das crianças B, C e E não têm muita experiência com crianças deficientes.

A professora da criança A relatou que o processo inclusivo favorece que ela tenha contato mais freqüente com as crianças deficientes.

Por outro lado, é notável certa insatisfação por parte da professora da criança B sobre a falta de capacitação de professores para o ensino inclusivo da criança com deficiência.

Da mesma forma, a professora da criança C mencionou a importância do acesso ao diagnóstico da criança com deficiência, com o objetivo em atender melhor suas necessidades educacionais especiais.

CATEGORIA 2 – Dificuldades

	Categoria	Questões
2	Dificuldades	2-Quais as principais dificuldades que você enfrenta com criança(s) deficiente(s)? 3- Que sugestão você teria para melhorar as dificuldades encontradas?

Professora da Criança A

Questão 2 - “Eu acho que o município tem mais recurso do que o Estado porque eles tem psicopedagogas e o Estado não tem. (...) até a professora do A.E.E. comentou comigo: “Não, Professora da criança B, você espera ver o resultado do meu trabalho para depois... A Professora da criança A respondeu: “Não, não é resultado do seu trabalho. Eu estou falando do resultado que tive do trabalho do ano passado do AEE. Eu falo da realidade que eu tive do ano passado do AEE. Eu não gostei do jeito que foi, da forma como foi. Eu não vi, como se diz, resultado nenhum. Então esse ano vamos ver se eu vejo com a criança A! Quando foi dos outros anos, a gente não tinha. Era a gente, os alunos e só. A gente procura dar coisas diferenciadas para ele, mas fica vago. Como eu não sou psicopedagoga, e para que eu possa trabalhar um jogo com ele, eu tenho que saber, não tenho? Mesmo a gente procurando, nós não conseguimos achar algo para aquele objetivo, então eu acho que tenho dificuldade nesse ponto. E o que trabalharem no A.E.E, eu teria que saber, pois não vi nenhum trabalho para passarem para mim e eu falei (...) Daí uma hora elas não vinham, faltava, não pegava a criança, priorizando outras coisas ao invés de trabalhar com o aluno, dando desculpas de apresentar outras coisas, ajudar o fulano aqui e ali. É essa a realidade, para falar a verdade”.

Questão 3 - “Teríamos que trabalhar juntos: o professor da sala com o do apoio. A escola também teria que ter um psicopedagogo para atender. Isso não tem no Estado. Acho que falta muitas coisas, como aulas diferenciadas. Às vezes não tem, também. Então falam que podemos dar aulas diferenciadas, só que nós já estamos dando várias coisas (...) então é difícil”.

Professora da Criança B

Questão 2 - “Com a criança B, eu não enfrentei dificuldade porque ela já conhece palavras simples, alfabeto e o que eu posso fazer com ela é monitorar um pouco mais e por um mês que ela está comigo, ela conseguiu um avanço muito grande e a mãe agradece por isso, dizendo que ela conseguiu ler comigo, porque somente em um mês eu consegui fazer com que ela atingisse um patamar mais alto e isso para gente é uma vitória muito grande”.

Questão 3 - “Teríamos que ter maior apoio, apesar que o governo não dá esse respaldo à nós professores. Por exemplo, nas escolas municipais existe o respaldo da psicopedagoga. Tem os reforços, o A.E.E. que é um recurso bom para a criança, mas o governo infelizmente não dá esses respaldos para a gente. Então a gente fica de pés e mãos atadas”.

Professora da Criança C

Questão 2 – “Eu não tenho o apoio, entendeu? Eu tenho que dar conta da sala e da criança. No caso da criança C, o comportamento dela é excelente, mas eu já tive problema com outros alunos e tive que resolver sozinha”.

Questão 3 - “Uma sala com o professor adequado e estudado especificamente para esse tipo de criança, não discriminando, mas uma sala que pudesse dar o verdadeiro apoio para eles em todo o sentido. Um professor que soubesse libras, entendeu? Então, isso seria o ideal, mas a gente sabe que não temos o ideal. Seria o ideal uma sala com mais ou menos todos num mesmo nível. Seria minha opinião em relação a isso”.

Professora da Criança D

Questão 2 - “A dificuldade que eu enfrento é o número muito alto de alunos em sala, porque nessa outra escola que eu te disse, eu tinha 12 alunos. Dessa forma, eu tinha como atender essa criança, que te falei, de uma maneira especial, estando ao lado dele. Aqui, na escola 4, fica mais difícil porque as salas são muito numerosas. E a minha principal dificuldade é que eu tenho 35 alunos e eu vou precisar ter um tempo maior para ela e ela precisará de mim para que eu a oriente e estar ao lado dela...”

Questão 3 - “Ter uma monitora em sala de aula, não é? Se a escola pudesse estar trazendo uma monitora e estar atendendo essas crianças pelo menos de 2 a 3 horas por dia, porque se tem uma monitora que está do lado, ajudando, ... igual esses dias veio uma estagiária aqui na minha sala e então ela ficou do lado dela, mostrando, o que ajudou muito, entendeu? Então a sugestão é uma pessoa para estar ajudando. Nós temos A.E.E. aqui, mas a criança D não atende o A.E.E.. Acredito que ela irá participar do A.E.E. ainda, pois, por enquanto, não recebe atendimento especializado. A criança D frequenta a APAE, mas não recebe apoio pedagógico lá. Faz somente terapias, como havia relatado a mãe dela”.

Professora da Criança E

Questão 2 - “Às vezes uma sala com 30 ou 35 crianças, você não dá atenção exclusiva para a criança. Eu sinto dificuldade nessas questões, de você se dedicar mais à criança deficiente. Isso que eu tenho dificuldade: de dedicar mais tempo à criança deficiente”.

Questão 3 - “Eu acho que precisa ter uma professora de apoio dentro de sala para oferecer mais suporte à criança, ajudando a professora e a criança”.

As professoras das crianças D e E encontram dificuldade em salas com número elevado de alunos, o que as impede de dedicar mais tempo à criança com deficiência, suprindo suas necessidades e demandas.

Já as professoras das crianças A e C apontam que a maior dificuldade encontrada está na falta de um trabalho em equipe, apoio, recurso e respaldo de profissionais especializados em salas de aula, para atenderem às necessidades educacionais das crianças com deficiência, pois o sistema educacional parece não oferecer este tipo de recurso aos professores/educadores. Essas informações condizem com as sugestões de todas as professoras para a melhoria do ensino educacional e como forma de erradicar as dificuldades apresentadas.

Por fim, a professoras da criança C relaciona a dificuldade com o processo de alfabetização e, que, desta forma, ela relata não ter encontrado nenhuma dificuldade com a criança em questão.

CATEGORIA 3 – Pontos Positivos e Negativos

	Categoria	Questão
3	Pontos Positivos e Negativos	4- Há algum aspecto positivo em ter criança(s) deficiente(s) em sala de aula? E negativos? Quais são?

Professora da Criança A

Aspectos Positivos: “Tem criança que convive com as crianças deficientes, mas tem outras que não. A inclusão acaba sendo exclusão na realidade, pois eles percebem que a dificuldade dele é maior (...) Tem que ser igual para todos. Eu não fico com dó, porque senão as crianças irão notar. Eu falo para ele que ele é capaz. Eu falo: “Você vai aprender, vamos aprender”. Ele vai aprender, só que de acordo com ele, devagar, no tempo dele.

Aspectos Negativos: “Para mim nem tanto, (...) quando eu tive outro cadeirante, eu tinha que ter ajuda.”

Professora da Criança B

Aspectos Positivos: “Positivo é difícil de falar porque eu não tenho preparo para trabalhar com a criança da inclusão. Não tenho vergonha de falar. Não tenho mesmo, e isso é difícil porque agora tem a inclusão obrigatória”.

Aspectos Negativos: “Há aspecto negativo porque a própria criança se discrimina, porque ela vê que ela é uma criança diferente, o que faz com que ela mesma se discrimina. Com isso, os colegas passam a discriminá-la. (...) aquele menino da APAE (...) está no quinto ano e eu acho isso uma aberração. Como que o governo quer isso? Então isso é difícil”.

Professora da Criança C

Aspectos Positivos: “O aspecto positivo é que a gente melhora como ser humano. Eu acredito que como ser humano a gente cresce. O ser humano tem dia que acha que é o mais sofredor de todos. Então você está junto de uma criança que tem inúmeros problemas e no caso da criança C, ela está sempre sorridente. Em relação aos alunos, eu acho interessante pelo seguinte: Não há discriminação, então quem discrimina é o próprio adulto, porque se a criança traz a discriminação, ela traz é de casa, porque eu vejo dentro da sala, eles tem a maior boa vontade, eles querem ajudar e eles nunca atropelam ela quando está subindo do recreio ou mesmo na chegada à escola. Já vão arrumando as cadeiras para ela. Então, em relação aos alunos, eu não vejo discriminação nenhuma para com a criança C, inclusive eu vejo muito carinho”.

Aspectos Negativos: “O aspecto negativo que eu acho, é que eu deveria ter uma qualidade melhor para lidar com as crianças deficientes, porque o que eu aprendi na faculdade foi só teoria. Na prática foi muito pouco que eu convivi com eles, porque quando eu fiz estágio, eu nunca trabalhei numa sala que tivesse aluno com qualquer deficiência. Então, o lado negativo é não ter o apoio, uma capacitação, digamos assim, para que a gente não fique perdida. (...)”.

Professora da Criança D

Aspectos Positivos: “Um dos aspectos positivos é que eu sinto que estou fazendo algo por alguém. Eu me sinto útil fazendo algo para o próximo. (...) eu trabalho muito com esse meu lado, assim, de doar, de fazer algo para alguém que precisa, não é? Então, o que eu sinto é como se eu tivesse cumprido minha missão de estar ajudando alguém. A gente aprende muito com eles. E com ela, eu aprendo muito, porque a gente, às vezes, acha que a vida da gente é muito difícil e quando eu chego na sala de aula e me deparo com ela sorrindo, feliz. Isso me passa um ânimo muito grande para viver, entendeu? Isso é um aspecto positivo na vida da gente”.

Aspectos Negativos: “Não há aspectos negativos com relação à criança D. (...)”

Professora da Criança E

Aspectos Positivos: “Você trabalha a socialização entre todos os colegas e o respeito, pois todos são iguais, independente de ter uma criança deficiente em sala.

Aspectos Negativo: “até hoje eu não vi não, apesar de eu ter tido uma criança deficiente o ano passado, eu notei que todos o acolheu com muito carinho. Eu vejo que na hora do lanche, todas as crianças querem levá-lo para o pátio”.

As professoras das crianças C e D percebem a deficiência como um aspecto positivo para o seu próprio progresso pessoal enquanto ser humano, revelando ser, também, positivo a presença da criança com deficiência em sala de aula.

As professoras das crianças A e B parecem não ter encontrado aspectos positivos, uma vez que a primeira relata que as crianças com deficiência estão expostas à exclusão devido às necessidades mais específicas que apresentam. A segunda demonstra certa insatisfação com a falta de preparo dos educadores (inclusive de si mesma) e com a obrigatoriedade do processo inclusivo de crianças com deficiência no âmbito escolar, para o qual ela relata não estar preparada e, muito menos, capacitada.

A professora da criança E percebe como positivo a possibilidade das crianças com deficiência interajam com as não deficientes.

As professoras das crianças D e E relataram não possuir aspectos negativos com relação às crianças com deficiência.

As professoras das crianças A e C identificaram como negativos, a falta de capacitação e apoio dos profissionais/educadores, necessitando melhores recursos educacionais para atenderem às crianças com deficiência.

A professora da criança B considera como negativo as diferenças da criança com deficiência, acarretando num processo discriminatório consigo mesma e dos colegas para com ela.

CATEGORIA 4 – Percepção da Aprendizagem

	Categoria	Questão
4	Percepção da Aprendizagem	5- Você acredita que a criança X está aprendendo na escola?

Professora da Criança A

“Eu ainda não sei te dar um resultado. Daqui dois meses eu sei te falar. Se você viesse daqui dois meses, eu saberia te falar, mas ele não acompanha, claro que não. (...) Como ele não acompanha, ele fala que não vai fazer as tarefas ou que a mão dele está doendo. Ele fala muito que a mão está doendo. (...) Eu falo para ele que ele é capaz. Eu falo: “Você vai aprender, vamos aprender”. Ele vai aprender, só que de acordo com ele, devagar, no tempo dele”.

Professora da Criança B

“Ela está aprendendo sim. Já atingiu 70% dos objetivos propostos na área pedagógica. Ela já está escrevendo. (...) Ela está lendo pequenos textos e palavras simples”.

Professora da Criança C

“Eu não sei te dizer precisamente se ela está aprendendo, mas ela é uma aluna que tem boa vontade. Toda tarefa que eu passo foi executada com a ajuda de alguém, pois todo dia vem feitinha, sempre com letra de forma, porque ela não tem tanta habilidade para fazer letra cursiva. Eu não sei te falar se ela está aprendendo, mas a socialização ocorre e ela está muito feliz aqui na sala”.

Professora da Criança D

“Muito. Do início do ano para cá, ela cresceu muito. Ela não transcrevia, por exemplo, o que eu passo no quadro, ela não escreve em letra cursiva, somente em letra de forma. Então, ela não conseguia fazer isso antes, agora já consegue. Consegue ler palavrinhas de sílabas simples.”

Professora da Criança E

“Não. Ele está só se socializando aqui na escola, apesar dele ter uma cabeça muito boa e prestar atenção em tudo e sabe o momento que ele pode falar. No caso da criança E, eu acredito que falta a ele somente os movimentos, porque a cabeça dele é boa, dá para aprender. Para que ele pudesse aprender, ele precisa ter uma professora de apoio para trabalhar as partes juntos, porque você pode estar trazendo o material e a professora pode trabalhar junto”.

Observa-se que somente as crianças B e D parecem estar aprendendo na escola, como relata suas professoras. As professoras da criança A e da criança C

demonstraram certa incerteza quanto ao aprendizado de suas crianças deficientes, uma vez que a criança A não desempenha as tarefas propostas pela professora, portanto, não consegue acompanhar a turma. A criança C parece ter suas tarefas de casa realizadas por outra pessoa. A professora da criança E é a única que afirma, convictamente, que a criança não está aprendendo na escola.

Por outro lado, as professoras das crianças C e E demonstraram certa satisfação com relação à capacidade de interação das referidas crianças com seus colegas.

CATEGORIA 5 – Inclusão Social

	Categoria	Questões
5	Inclusão Social	6- Como você define o conceito de Inclusão social? 7- Você acredita que existe inclusão social, no âmbito escolar, para a criança X?

Professora da Criança A

Questão 6 - “É estar junto de todos, não é? Porém, ele está excluído porque não consegue aprender”.

Questão 7 - “Ele está aqui incluído, não é? Ele estando junto com as outras crianças ele se sente bem melhor. Ele está achando que ele está no mesmo nível que elas todas. Até a mãe dele, não é? Acha que o filho vai aprender, mas não vai. Não vai aprender, não tem como não é? Ele vai aprender, mas dentro do limite dele”.

Professora da Criança B

Questão 6 - “É difícil definir, pois há falta de preparação do profissional. Por exemplo, eu profissional da educação acho que deveríamos ter o respaldo. A dificuldade que eu acho é a má preparação do profissional. Não digo o profissional que está terminando a faculdade agora, mas digo a preparação para a inclusão. Essa é a grande dificuldade, pois a APAE tem “N” coisas para ser feitas lá. Agora, nós não temos. Nós não temos material, nós não temos professor. É difícil para gente. Você recebe aquela criança com carinho, mas eu particularmente não dou conta de trabalhar. Eu sei que eu estou pecando com isso, mas eu sei que não dou conta. (...)”

Questão 7 - “Ela é uma criança que está no meio das outras e que se igualou. Ela não se exclui, estando bem avançada. Ela está ótima. Se fosse uma filha minha, eu poderia falar que está 100%. Eu gostaria de acrescentar que nós precisamos de respaldo do governo, mas eu sou um grão de areia pequeno. Que os governantes abram o olho para essa inclusão para perceberem o que eles estão fazendo de errado”.

Professora da Criança C

Questão 6 - “Inclusão social seria todo mundo ter o mesmo nível de vida na minha opinião. Muita desigualdade gera muito conflito e conflito não é uma coisa interessante, mas eu acredito que é interessante conviver com as crianças que tem alguma deficiência, como havia dito anteriormente, porque a gente cresce como ser humano. Eles tem uma bagagem, sempre trazem alguma coisa para a gente, então isso é interessante para que eles se socializem, sentem-se importantes, terem os seus lugares e serem respeitados pela sociedade, pois acredito que o respeito começa na escola”.

Questão 7 - “Aqui na escola, a gente sempre teve muito carinho com ela. Sempre tivemos. Acredito que ela seja muito importante para nós aqui na escola, porque todas as salas pela qual ela já passou, por todo tempo que ela está aqui, ela é tratada com carinho, com respeito, porque começando por nós professores, a gente já não deixa ter preconceito e os meninos também não tem. Eu acredito que ela seja feliz aqui na escola, que ela esteja feliz aqui na escola, que ela gosta de vir. Por exemplo, quando ela vai faltar e vai no atendimento que ela tem, ela me avisa. Eu acredito que a escola está trazendo uma felicidade para ela. Eu gostaria que alguém tivesse uma visão mais ampla com relação a nós, professores, porque é cobrado muita coisa da gente. A gente tem que dar conta de tudo, mas ninguém ensina a gente para dar conta das coisas e muito menos ensina a gente por onde começar. A gente começa tropeçando para depois conseguir levantar e ir adiante. A gente vai aprendendo com os erros e isso não é interessante. Eu acho que a gente deveria ter o apoio melhor para a gente poder lidar”.

Professora da Criança D

Questão 6 - “Inclusão para mim é um ato de amor. (...) hoje essas crianças aprendem muito, não somente com os professores, mas com as outras crianças também. E ela estando aqui, no meio de crianças normais, ela vai aprender muito com eles. E as crianças deficientes estando apenas com crianças com problemas, o que elas irão aprender? Eu sou a favor, sim, da inclusão porque já pensou eu com filho com esse problema, levando ele para um lugar onde tem só crianças com problemas, o que ele irá aprender?”

Questão 7 - “Sem dúvida que está. Trabalho muito com os alunos a questão de respeito, ajuda e não deixo as crianças criticarem ela. O mundo já critica muito e aqui nós temos que amá-la, dar carinho. Eu digo para eles darem muito amor a ela. Eles a acolhe com muito amor porque isso é trabalhado muito aqui em sala. Gostaria que todos os professores agissem com o coração”.

Professora da Criança E

Questão 6 - “É um direito de toda criança que tem que ser respeitado. É uma criança igual a todas.”

Questão 7 - “Sim. Temos uma preparação na escola, temos uma sala à parte onde é trabalhado algumas coisas, só que o governo requer que a criança fique direto na sala de aula. Tem um acolhimento ótimo, mas precisamos de mais preparação.”

Os relatos dos professores divergiram na categoria de Inclusão Social. A professora da criança A percebe a inclusão social como “estar junto” no mesmo espaço físico. A criança A não está incluída porque não consegue aprender, mas, ao mesmo tempo, de acordo com o relato da professora, ela está satisfeita com o contato que tem com os colegas em sala.

A professora da criança B relata não ter capacidade para trabalhar com crianças deficientes em sala de aula, devido à própria falta de apoio e preparo. Com relação ao processo inclusivo na escola, parece não haver recursos disponíveis

suficientes, como existe na APAE. Por outro lado, em seu relato, a criança B está incluída socialmente na escola.

A professora da criança C relaciona inclusão social à igualdade de classe econômica e considera a escola sendo um local positivo para as crianças deficientes freqüentarem, devido à oportunidade de socialização e respeito. Acreditando que a criança C está incluída socialmente na escola, pois além de gostar de freqüenta-la, ela sente-se acolhida pelos colegas.

Apesar da professora da criança D ser a favor da inclusão de crianças deficientes, ela relaciona o conceito de inclusão social à caridade e respeito. Segundo os relatos desta professora, a criança D está incluída socialmente na escola, pois os colegas a respeitam e a acolhem carinhosamente.

Para a professora da criança E, a inclusão social é relacionada ao respeito que as crianças deficientes devem receber de todos, de forma igualitária e, segundo seu relato, esta criança está incluída na escola.

Após ter analisado os depoimentos dos professores em relação às suas crianças, é importante, ainda, apresentar as informações registradas das observações em sala de aula e em momentos recreativos das crianças. Assim, as respectivas análises seguem abaixo:

Notou-se certa coerência com relação ao relato da professora da criança A com as observações realizadas em sala de aula, no que diz respeito à sua insatisfação quanto ao processo inclusivo de crianças com deficiência. Verificou-se nos relatos da professora certa insatisfação com a falta de comunicação entre os professores do A.E.E. e os professores em sala de aula. A professora comentou com a pesquisadora que não concorda com o processo inclusivo e muito menos com as atividades do A.E.E. “porque tem a duração de 50 minutos, somente e, que ainda, o A.E.E. não trabalha o que realmente necessita com as crianças”. Ao conceituar Inclusão Social, nenhuma das professoras apresentou, em seu relato, o conceito de equidade que Mazzotta (2008, p. 223) menciona ser fundamental lembrar que o “princípio básico da igualdade formal tem sua concretização condicionada pela equidade indispensável mediante atitudes, ações e recursos essenciais ao convívio humano”.

Além disso, percebeu-se uma necessidade de trabalho em equipe entre os professores para atender às necessidades da criança A. As observações realizadas confirmam a falta de comunicação entre os professores, uma vez que a criança A foi retirada da sala pela professora do A.E.E. que não comunicou à professora sobre o trabalho desenvolvido na sala do A.E.E. Considerando a coerência entre as observações feitas e os depoimentos da professora, a criança A indica não estar aprendendo, pois “a criança A não soube resolver as atividades de matemática. Sua irmã foi até sua carteira e resolveu os exercícios para a mesma (...)”. Apesar de a professora relatar que o processo inclusivo favorece, de certa forma, o contato da criança deficiente com os colegas da escola, foi observado que a criança A “ não socializou com os colegas da sala”.

No caso da criança B, apesar de sua professora ter relatado não se sentir preparada em lidar com crianças deficientes e o processo inclusivo delas, observou-se que ela tem um papel fundamental na sua aprendizagem. Esta indica estar aprendendo na escola: “a criança B consegue ler e juntar palavras e que a mãe dela disse à professora que ela aprendeu com a mesma, pois antes não sabia nem escrever e muito menos ler”. Desta forma, as observações realizadas são coerentes com os relatos da professora, pois a criança B participa das atividades em sala de aula e seu desenvolvimento acadêmico pôde ser observado.

As tarefas de casa da criança C parecem ser realizadas por outras pessoas, evidenciando, talvez, uma incerteza do processo de aprendizagem desta, pois, de acordo com as observações realizadas, percebeu-se que a criança C “fazia atividade individual na carteira (...) tentando ligar os números pontilhados de 1 a 5 (1º e 2º dia)”. Ao mesmo tempo em que a criança C demonstrava interesse pelas atividades propostas, ela não conseguiu acompanhar o que a professora escreveu na lousa.

Apesar de a professora da criança C ter relatado que “o respeito começa na escola”, percebeu-se certa divergência com as observações realizadas, pois a criança C encontrava-se isolada dos colegas na sala de aula, sendo impedida de se locomover, uma vez que “não tem ao seu alcance o andador”. A professora revelou não perceber as necessidades de interação e participação da criança C em sala de aula. No entanto, de acordo com as observações, percebe-se que a criança C não está incluída socialmente na escola, contradizendo os relatos da professora.

As professoras das crianças C e D relataram ser o respeito e o amor importantes em sala de aula, principalmente com a criança D. Porém, percebeu-se, através das observações realizadas, que a criança D não está incluída socialmente, pois “o andador dela encontrava-se atrás da porta (1º e 2º dia)”, o que a impediu de se locomover em sala e participar das atividades, como os outros colegas.

A professora da criança E relatou que a mesma tem direito de ser respeitada e que o aspecto positivo de se ter crianças deficientes em sala é poder trabalhar a socialização entre os colegas. Contraditoriamente, as observações demonstraram que “a criança E ficou sentada no canto da sala afastada dos colegas (...) sentava na última fileira, da qual não tinha visão do quadro.” No entanto, ela não participava das atividades em sala de aula: “a professora contou a história do Patinho Feio (...) e pediu que os alunos resumissem e ilustrassem a mesma na folha de papel. A folha não foi distribuída à criança E.”

O atendimento das crianças com necessidades educacionais na escola vem sofrendo transformações durante os anos. As ‘classes especiais’ estavam inseridas num modelo de educação especial, a qual acolhia os alunos com necessidades educacionais especiais fornecendo atendimentos mais específicos (Mazzotta, 1982). Ao mesmo tempo em que este modelo contribuiu para segregação das crianças, a inclusão escolar adquiriu forças, refletindo um impulso da criação da integração em salas regulares de ensino com o compromisso de aceitar e respeitar suas diferenças (BUENO, 1991; GLAT, 1989; BATISTA et al (2004).

De acordo com Carvalho (1997) e Mazzotta (1987), apesar destas transformações e avanços relacionados à remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, os alunos que estão incluídos nas escolas, nos dias de hoje, estão ocupando o mesmo espaço físico, pois muitos deles não participam das atividades escolares efetivamente, e, desta forma, para que a inclusão ocorra, a prática pedagógica precisa ser mudada.

No caso da criança A, por exemplo, sua professora relatou que a “inclusão acaba sendo exclusão”, definindo inclusão social como “estar junto” às outras crianças.

Já a professora da criança C relacionou o conceito de inclusão social como “todo mundo tendo o mesmo nível de vida” e como a criança C pareceu estar feliz na

escola, ela está automaticamente incluída, de acordo com o seu relato. A criança E, de acordo com o relato da professora, está totalmente incluída socialmente na escola, pois está sendo respeitada.

Um estudo realizado por Silveira et al (2006), demonstra que professores possuem sentimentos de frustração em relação ao atendimento à criança, mas numa tentativa de resolver os conflitos provindos destes sentimentos, “acreditam que só a afetividade que dispensam às crianças já é o bastante” (p. 83). Esses dados podem ser observados nos relatos de algumas das professoras, as quais acreditaram que a afetividade é suficiente para suprir as necessidades das crianças com deficiência. A professora da criança D conceitua inclusão como sendo um “ato de amor”.

Da mesma forma, as professoras da criança C e D relataram que pelo fato de terem criança deficiente na sala de aula, sentem que estão “fazendo algo por alguém” e isso faz com que elas melhorem enquanto ser humano (SIC).

Os dados encontrados nesta pesquisa condizem com Carvalho (2001), como mencionado por Silveira et al (2006, p. 83), que as crianças com necessidades educacionais especiais são consideradas como tendo “baixas perspectivas de aprendizagem, escolarização” e um nível de dependência total por toda a vida.

Segundo os estudos de Silveira et al (2006), os professores não definiram as atividades de socialização e de autonomia em relação à higiene pessoal como sendo atividades de cunho pedagógico, refletindo na impossibilidade de realização de qualquer atividade pedagógica com os deficientes múltiplos.

As atividades de letramento e aquisições matemáticas pareceram ser as únicas atividades consideradas como pedagógicas de acordo com a referida pesquisa. Tais considerações foram compatíveis com os dados identificados nos casos das crianças C e A. A professora da criança C realizou a mesma atividade matemática durante dois dias seguidos, mesmo relatando que a criança indica não aprender na escola. O mesmo se repete com a criança A, a qual demonstrou ser dependente da irmã e da professora na resolução das atividades matemáticas propostas em sala de aula. De acordo com o relato da professora da criança A, esta não consegue acompanhar. Já a criança E, sua professora relatou que ela não está aprendendo na escola, está somente se socializando.

O ensino regular foi considerado pelos professores como um espaço que não é propício ao “desenvolvimento concomitante de atividades com os alunos regulares e com os deficientes múltiplos” (Silveira et al, 2006, p. 83).

As convergências nos relatos das professoras foram evidentes quanto às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência múltipla, pois a crianças B e D, conforme suas professoras, estão aprendendo, mesmo a criança D não tendo participado de várias atividades realizadas em sala de aula e muito menos de interações com seus colegas, pois o andador não se encontrava ao seu alcance.

Já a criança B, a professora não permitiu socialização em sala de aula, apesar desta indicar que está aprendendo na escola.

No caso das crianças A, B, C, D e E, as professoras acreditam que a inclusão social é importante para elas. Porém, estas crianças não estão incluídas socialmente na escola devidos aos fatores exclusivos verificados nos relatos de algumas das professoras e nas observações realizadas em sala de aula como, por exemplo, “ela está excluída porque não consegue aprender”/ “Vai tortinha”.

Um estudo realizado por Silveira et al (2006) sobre a percepção dos pais do processo de aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência múltipla, apontou que o ensino especial demonstra ser a opção mais indicada devido às dificuldades e limitações que essas crianças apresentam, considerando a inserção das mesmas no ensino regular como sendo difícil, devido ao elevado número de alunos em sala, falta de preparo dos professores e a existência de preconceito por parte dos outros alunos. Os fatores que mais pareceram impedir a inclusão dessas crianças foram as dificuldades acentuadas e exacerbadas da criança com deficiência múltipla.

Observou-se que todas as professoras desta pesquisa apontaram a falta de apoio e respaldo em sala de aula como sendo fatores que impedem um melhor desempenho do trabalho do professor em sala, devido às dificuldades encontradas com as crianças com necessidades educacionais e ao elevado número de alunos, ultrapassando 30 alunos por sala.

Faz-se necessária a formação inicial e continuada de educadores/professores como forma de possibilitar-lhes o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício das atividades e funções de docência frente às responsabilidades encontradas com a heterogeneidade das crianças que freqüentam uma sala de aula.

Segundo os pensamentos de Ferreira (2006, p. 3-4)

“a construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer [sic] conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.”

Na pesquisa de Silveira et al (2006), a concepção dos professores sobre o processo inclusivo das crianças com deficiência múltipla demonstrou que somente é possível com crianças menos comprometidas, o que diverge das afirmações do MEC (2002) quando afirma que essas crianças, em sua maioria, adaptam-se à educação regular a partir da convivência com os profissionais especializados e o comprometimento da família. Esses dados condizem com os pensamentos de Anhao et al (2010, p. 41), a qual afirma que

“a inclusão está fundamentada na dimensão humana e sociocultural, que procura enfatizar formas de interações positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades, tendo como ponto de partida e escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu devido ao interesse em buscar respostas referentes ao processo inclusivo social de crianças com deficiência múltipla em escolas de ensino regular. Para tanto, o objetivo deste trabalho foi identificar as ações de inclusão social na percepção da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas.

Os dados das entrevistas e das observações em sala de aula foram analisados e interpretados e demonstraram relevância sobre o contato, relacionamento e aprendizagem das crianças com deficiências múltiplas. Aspectos exclusivos sociais foram evidenciados, bem como a falta de preparo dos educadores em relação às crianças com deficiência. Considerando os resultados apontados nesta pesquisa, os objetivos foram alcançados.

As observações realizadas em sala de aula e a aplicação do roteiro de entrevistas realizadas com os familiares e professores, identificou-se, no relato de uma das professoras (criança C), certo descontentamento sobre não ter acesso às informações diagnósticas da criança com deficiência, o que as impede de atender às

suas dificuldades das mesmas de forma mais precisa, pois não sabem que tipo de comprometimento aquele aluno possui.

Seria de fundamental importância os professores terem acesso às informações relativas às deficiências e síndromes, com pareceres sobre seus comprometimentos, assim como as sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças com deficiência. Porém, a prática observada é totalmente diferente da idealizada, pois o resultado está fundamentado no comprometimento de um trabalho em equipe, podendo ser observado nos relatos de uma das professoras, que demonstrou certa frustração quanto ao trabalho desenvolvido pelo A.E.E., uma vez que parece não haver comunicação entre os profissionais e educadores sobre o trabalho que a criança com deficiência desenvolve, dificultando, ainda mais, a prática docente.

Sobre esse aspecto, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006, p. 154) sugere que é necessária a existência de uma equipe multidisciplinar onde “a avaliação trimestral serve como indicador de eficácia e adequação de serviços.”

Talvez não possamos levar em consideração a prática americana por ser bem diferente da brasileira.

Diversos relatos positivos foram feitos pelos pais sobre seus filhos deficientes no que diz respeito à participação em atividades com os colegas, contato e relacionamento em sala de aula. No entanto, ficou evidente que em alguns casos (crianças C e E), a socialização e interação ocorreram somente quando a professora designava um dos colegas da sala para atender às necessidades destas crianças como, por exemplo, levá-las para beber água e ao pátio. Esse é um dado preocupante, pois estas crianças estão isoladas das outras crianças não deficientes.

Cabe questionar o papel da escola e dos professores no processo de inclusão social destes alunos, os quais já demonstram baixo desempenho acadêmico e social, além das dificuldades de interação com os colegas na escola, como evidenciados nesta pesquisa.

Mazzotta (2007, p.166) discute “ser indispensável a participação social de todos na produção, gestão e uso dos bens e serviços de uma sociedade democrática” e chama a atenção para o fato de que

“Aquele que fica separado dos demais, isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto. É precisamente em

razão disso que o respeito à diversidade e a prática de cooperação e solidariedade devem ser os sólidos pilares da edificação de uma ordem social que prioriza a construção do outro como sujeito e cidadão” (MAZZOTTA, 2007, p. 166).

As outras professoras (crianças A, B, D) não permitiram, tampouco, socialização em sala de aula, podendo ser observado em diferentes situações como, por exemplo, no caso em que “a criança B pegou um saquinho com moedas do colega que senta ao seu lado para ajudá-lo a contar os centavos. A professora ficou brava com a criança, pedindo que entregasse o saquinho ao amigo. A professora disse que iria ajudá-lo “a contar as moedas.” Dessa forma, não houve realização de atividades com os colegas, no período de observação realizado pela pesquisadora. Nesse sentido, parece que as escolas se preocupam unicamente com as questões de cunho pedagógico relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, desconsiderando, desta forma, as de ordem relacional que busca “a superação da visão negativa da deficiência, instituída socialmente, esquecendo que esta última é determinante da primeira” (MELO et al, 2004, p. 89).

É importante, sob o aspecto da inclusão social, que a elaboração de um modelo curricular e programas educacionais para crianças com deficiências múltiplas é desafiador sob o ponto de vista do desenvolvimento de um conteúdo programático a ser ensinado. Beyer (2006) menciona ser necessário que os professores sejam munidos de materiais e instrumentos necessários, adaptando suas práticas pedagógicas, visando à inclusão de todos. Em algumas escolas, por mais que possuam recursos financeiros, ainda existe a falta de apoio e orientação aos professores/educadores sobre os tipos de materiais com os quais se devem trabalhar com as crianças com deficiência.

Oportuno ressaltar que não se observou a interação entre um professor e outro professor com a finalidade de trocar informações sobre as atividades pedagógicas. Nos relatos da professora da criança A, observou-se uma indicação de sobrecarga com as cobranças recebidas do governo e acúmulo de atribuições a serem exercidas por uma única pessoa, como se não bastasse ser professora, ela tem de exercer a função de educador físico também.

Ficou evidente o número elevado de alunos em sala de aula, variando entre 32 a 35 por sala. Este fato compromete o desempenho dos alunos com deficiência, pois eles demandam maior atenção por parte dos professores no desempenho de suas atividades acadêmicas e sociais.

Uma das professoras (criança C) relatou que ela não recebeu capacitação na graduação e, quando realizou estágio, não trabalhou com crianças com deficiência em sala de aula. Dessa forma, a aprendizagem em lidar com as crianças com deficiência é feita no dia a dia.

A necessidade de capacitação dos professores, apoio e trabalho em equipe foi uma constante nos depoimentos dos professores. A Associação Americana de Retardo Mental destaca ser importante e necessário educação e treinamento desses profissionais, visando a “familiarização das abordagens baseadas em apoios e ajuda para se tornarem participantes efetivos no planejamento e manejo de seus próprios apoios” (AAMR, 2006, p. 184).

De acordo com os relatos de algumas professoras, existe uma diferença entre frequência de atendimento do A.E.E. às crianças deficientes nas escolas municipais e nas estaduais, além de algumas das escolas não possuírem este serviço, como no caso de uma das escolas.

É importante ressaltar que é necessário que as pessoas com deficiência deixem de “ser vistas como estranhas, ou com base em sentimentos de piedade e/ou conformismo”, ganhando uma nova percepção frente à sociedade de pessoas que apresentam limitações, mas que, porém, possuem capacidade e potencial a serem desenvolvidos, necessitando, assim, de participarem do processo inclusivo: igualdade de oportunidades (MELO et al, 2004, p. 88). Isso pôde ser percebido nos relatos de uma das professoras (criança D), onde sentimentos de compaixão e piedade se faziam presentes como, por exemplo: “Um dos aspectos positivos é que eu sinto que estou fazendo algo por alguém. Eu me sinto útil fazendo algo para o próximo. Como eu sou Evangélica, eu trabalho muito com esse meu lado, assim, de doar, de fazer algo para alguém que precisa, não é?”

Nesse sentido, fica aqui sugerido que o processo inclusivo das crianças com deficiência seja acompanhado de modo a viabilizar melhores formas de ensino. O produto final da pesquisa nos levou a algumas sugestões:

- ✓ Acesso ao diagnóstico das crianças com deficiência;
- ✓ Redução de número de alunos em sala de aula;
- ✓ Manter o andador ao lado das crianças que o possuem;
- ✓ Inserir professores/educadores em sala de aula visando a atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência;

- ✓ Disponibilização de materiais específicos e diferenciados para cada aluno incluído;
- ✓ Incentivar e oferecer cursos de capacitação e atualização para os professores;
- ✓ Comunicação entre os profissionais/educadores como, por exemplo, os profissionais do A.E.E. que deveriam informar os professores sobre os materiais utilizados e o trabalho que está sendo desenvolvido com a criança deficiente para que haja continuidade dos mesmos em sala de aula;
- ✓ Comunicação entre os profissionais da APAE e os educadores/professores/psicopedagogos da escola que a criança frequenta, para integrar os trabalhos desenvolvidos em cada um desses locais e acompanhar o desenvolvimento da criança com deficiência;
- ✓ Colocar os alunos com deficiência no meio da sala de aula, e não isolados, como nas fileiras extremas, possibilitando, assim, maior interação com os colegas;
- ✓ Dar prioridade para aqueles que usam óculos e possuem problemas visuais sentarem na primeira carteira da fileira;
- ✓ Os professores deveriam permitir maior socialização das crianças em sala de aula;
- ✓ Melhor acessibilidade nas escolas.

Com isso, diante da diversidade de alunos em sala de aula, é necessário mudança na prática pedagógica, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores para buscarmos, assim, uma educação inclusiva com qualidade.

Para finalizar, é necessário considerar a necessidade de investigações de outras pesquisas nesse campo devido à pequena amostra utilizada neste trabalho e como forma de obter um resultado mais amplo do processo inclusivo social de crianças com deficiências múltiplas.

Não devemos deixar de mencionar a importância da capacitação e especialização de professores, pois eles são primordiais para o processo de inclusão, pois lidam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, apesar das limitações da pesquisa em questão, a mesma

apresentou propostas e resultados promissores para a mudança das práticas inclusivas nas escolas de ensino regular.

REFERÊNCIAS

AAMR. Associação Americana de Deficiência Mental. **Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistema de Apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AITKEN, S.; BUULTJENS, M.; CLARK, C; EYRE, J.T.; PEASE. L. **Teaching children who are deafblind: contact, communication and learning**. London: David Fulton Publishers, 2000.

ANHAO, P. P. G; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L.. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**; n. 1; v. 16, n.1, pgs. 31-46; 2010

ARAÓZ, S.M.M. **Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais – Surdocegos: Do diagnóstico à Educação Especial**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.

ARAÓZ, S.M.M.; COSTA, M.P.R. Aspectos Biopsicossociais na Surdocegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n. 1; pgs. 21-34; 2008.

ARAÓZ, S.M.M. **Experiências de Pais de múltiplos deficientes sensoriais – Surdocegos: do diagnóstico à educação especial**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Paulo, 1999.

ARTHUR, M. Socio-communicative variables and behaviour states in students with profound and multiple disabilities: descriptive data from school settings. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v.38, n.2; pgs. 200-219; 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n.1, pgs. 101-111; 2004

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**. Uma defesa das regras do Jogo. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLLEN, S.K. **Investigações qualitativas em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL **Aviso Circular nº 277/96 – Aviso Circular de 8 de Maio de 1996**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em 12/05/2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.436/02** – Lei de 24 de Abril de 2002. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em 15/06/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Educação Infantil. **Estratégias e Orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência Múltipla. v. 04. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**, 1994

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298**, de 20 de Dezembro, de 1999. Regulamenta a Lei n. 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 da outra providencia. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

BRUCE, S.M.; The application of Werner and Kaplan’s concept of “Distancing” to the children who are deaf-blind. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 99, n. 8; pgs. 464-477; 2005

BUENO, J.G.S. Tese de Doutorado. PUC: São Paulo, SP; 1991.

CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: S. SILVA & M. VIZIM (orgs.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (pgs. 57-84). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

CORREA-TORRES, S.M. Communication opportunities for students with deafblindness in Specialized and Inclusive Settings: a pilot study. **Rehabilitation**

Education for Blindness and Visual Impairment, v. 39, n. 4; pgs. 197-205; 2008.

COSTA, M.P.R.; CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A. A preparação do professor para atuação na área de surdocegueira. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A (orgs.) **Temas em Educação Especial. Avanços Recentes**. São Carlos: EduFSCar, 2005.

CUNHA, A. L. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Francisco Alves, 6ª edição, 1980.

DYCK, M.J.; FERRUGIA, C.; SHOCHET, I.M.; HOLMES-BROWN, M. Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: do sounds, sights, or words make the difference? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**; v. 45, n. 4; pgs. 789-800; 2004

ERKKILA H, LINDBERG L., KALLIO AK. Strabismus in children with cerebral palsy. **Acta Ophthalmologica Scandinavica**; v.74, n. 6; pgs. 636-638; 1996

FOREMAN, P.; ARTHUR-KELLY, M.; PASCOE, S; KING, B. S. Evaluating the Educational Experiences of Students With Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 29, n. 3; pgs. 183-193; 2004

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996

GINGIS, B. The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. **Educational Psychologist**; v. 30, n. 2, pgs. 77-81, 1995.

GLAT, R. Por que Formar Profissionais em Educação Especial. **Revista Integração**. n. 4, v. 2, pags.11-12, 1989

GRESHMAN, F. M. Misguided Mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. **Exceptional Children**, v. 48, n.5, pgs. 422-433, 1982.

GUESS, D.; SIEGEL-CAUSEY, E.; ROBERTS, S. RUES, J. THOMPSON, B. SIEGEL-CAUSEY, D. Assessment and analysis of behavior state and related variables among students with profoundly handicapping conditions. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**; v. 15, n. 4; pgs. 211-230, 1990.

GUESS, D.; ROBERTS, S. SIEGEL-CAUSEY, E.; RUES, J. Replication and extended analysis of behavior state, environmental events, and relates variables

among individuals with profound disabilities. **American Journal on Mental Retardation**; v. 100, n. 1; pgs. 36-50; 1995.

GUHUR, M.L.P. **A inclusão social do deficiente sob a perspectiva da globalização**. Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, v.9., n.1, pgs. 150-168; jun. 2002.

HARRIS, J. R. *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro:Objetiva, 1999

HONORA, M.; FRIZANCO, M.L. **Esclarecendo as Deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2004

KAMENOPOULOU, L. A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools: key findings and implications for research and practice. **British Journal of Special Education**, v. 39, n. 3, pgs. 137-145; 2012

KUPERSMIDT, J.B.; COIE, J.D.; DODGE, K.A. The role of peer relationships in the development of disorder. In: ASHER, S.R.; COIE, J.D. (orgs.). **Peer rejections in childhood**. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

LANCIONI, G.E.; SINGH, N.N.; O'REILLY, M.F.; SINGAFOOS, J.; DIDDEN, R.; OLIVA, D.; SEVERINI, L. Fostering adaptive responses and head control in students with multiple disabilities through a microswitch-based program: follow-up assessment and program revision. **Research in Developmental Disabilities**, v. 28, n.4, pgs. 187-196; 2007.

LANCIONI, G.E.; SINGH, N.N.; O'REILLY, M.; SIGAFOOS, J.; OLIVA, D.; SCALINI, L.; CASTAGNARO, F.; DI BARI, M. Promoting foot-leg movements in children with multiple disabilities through the use of support devices and technology for regulating contingent stimulation; **Cognitive Process**; v.8, n.4; pgs. 279-283; 2007.

LANNA JÚNIOR, M. C.M. (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Movimento\(1\).pdf](http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Movimento(1).pdf) Acessado em 10/06/2012

LOPES, E. M. T.. **Perspectivas Históricas da Educação**. Ed. Ática: São Paulo, 4ª edição 1995.

MAIA, S.R.; GIACOMINI, L. ARAÓZ, S. M. M.; Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: COSTA, M. P.R.(org.). **Múltipla Deficiência. Pesquisa e Intervenção**. São Carlos: Pedro e João editores, 2008

MAINO, D. M, MAINO, J. H., MAINO, S. A. Mental retardation syndromes with associated ocular defects. **Journal of the American Optometric Association**; v. 61, n. 9; pgs. 707-716; 1990

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998

MANTOAN, T.E. Educação Escolar de Deficientes Mentais: Problemas para a Pesquisa e o Desenvolvimento. **Caderno Cedes**. n. 46; v.19, pgs. 1-8; 1998

MAZZOTTA, M.J.S. Desafios para a política e a Pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: Mendes, E.G.; Almeida, M.A.; Hayashi, M.C.P.I. (Org.) **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, v.3. pgs. 26-30, 2008

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001

MAZZOTTA, M.J.S **Fundamentos de Educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M.J.S Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: Mendes, E.G.; Almeida, M.A.; Hayashi, M.C.P.I. **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, Sandra M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. In: Estilos da Clínica. Dossiê: Educação & Inclusão Escolar. **Revista sobre a infância com problemas**, volume V, n. 9, São Paulo, USP, pgs. 96-108; 2000

MAZZOTTA, M.J.S; D'Antino, M.E.F.; Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, Educação e Lazer. **Saúde Social**, v. 20; n.2, pgs. 377-389; 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. Reflexões sobre Inclusão com Responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 2, pgs. 165-168, 2008.

MAZZOTTA, M.J.S; RIBEIRO, A.G.; HORVAT, C.C.; GONÇALVES, E.G.; ANUCHAKIAN, F.; PRADO, G.M.A.; MUNIZ, J.A. Relações Interpessoais na Inclusão de Pessoas com Deficiência: Estudo sobre Apoio Psicológico a Pessoas com Deficiência Visual. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, n.1, v.7, pgs. 53-82; 2007.

MAZZOTTA, MJ.S; Resenha de Inclusão e Exclusão: Múltiplos Contornos da Educação Brasileira de Saeta e Nascimento (org.). **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 1, pgs. 223-224, 2008.

MEC. **Documento** **eletrônico.**
<http://www.otempo.com.br/noticias/ultimas/?IdNoticia=130206>. Acesso em
25/09/2011

MELO, F.; MARTINS, L. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.10, n.1, pgs. 75-91, 2004

MELLO, G. N. **Educação Escolar Brasileira. O que Trouxemos do Século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: ALHARES, M.S.; MARTINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, 2001.

MEYER, L; COLE, D.A.; MACQUARTER, R.E.; REICHLE, J. Validation of the assessment of social competence for children and Young adults with developmental disabilities. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, v. 15, n.2, pgs. 57-68, 1990.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Velho, v.22, n.37, pgs. 7-32; 1999.

MOTTA, E. de O. **Direito Educacional e Educação no Século XX: com comentários à nova lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Prefácio de Darcy Ribeiro. Brasília: UNESCO, 1997.

NARAYAN, J.; BRUCE, S.M.; BHANDARI, R.; KOLLI, P. Cognitive functioning of children with severe intellectual disabilities and children with deafblindness: a study of the perceptions of teachers and parents in the USA and India. **Journal of applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 23, n.3, pgs.263-278, 2010

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1, pgs. 65- 73; 2007

NUNES, C. Os alunos com Multideficiência na Sala de Aula. In: SIM-SIM, I. **Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?**; Porto: Texto Editores; 2005

OLABUENAGA, J.I.; ISPISUA, M.A. **La Descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** (Centro Colaborador da Organização

Mundial da Saúde para a família de Classificações Internacionais, org.); coord. e trad. Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2003.

PECOTCHE, C. B. G. **Deficiências e Propensões do Ser Humano**. 13 ed.; São Paulo: Logosófica; 2012

PINTO, G.U.; GÓES, M.C.R. Deficiência mental, imaginação e medicação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, pgs. 11-28, 2006

REMIGIO, M.C.; LEAL, D; BARROS, E.; TRAVASSOS, S.; VENTURA, L.O. Achados oftalmológicos em pacientes com múltiplas deficiências. **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**, v. 69, n.6; pgs. 929-932, 2006.

RIBEIRO, G. M. **A Comunicação na Deficiência Mental Profunda**. Braga: APPACDM Distrital de Braga, 1996.

RICHARDSON, R.J.; PERES, J.A.S (col.) **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROWLAND, C.; STREMEL-CAMPBELL, K. Share and share alike: Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In: GOETZ, L.; GUESS, D.; STREMEL-CAMPBELL, K. (orgs.) **Innovative program design for individuals with dual sensory impairments**. Baltimore, MD: Paul H Brookes; 1987.

SAETA, Beatriz R. P. Gestão educacional e alunos com necessidades especiais: novos desafios. In: Pereira, B. R; Nascimento, M. L. B. P. (org.). **Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira**. 2 edição. São Paulo: Expressão e Arte, pgs. 59-71, 2008

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: uma contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 1, pgs. 79-88, 2006

SIPERSTEIN, G.N.; LEFFERT, J.S.; WIDAMAN, K. Social behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 31, n.4, pgs. 271-281, 1996.

STRAIN, P.S.; SHORES, R.E. A reply to “misguided mainstreaming”. **Exceptional Children**, v. 50, n.3, pgs. 271-273, 1983.

STREMEL-CAMPBELL, K.; MATTHEWS, J.; Development of emergent language. In: BULLIS, M.; FIELD, G. (orgs.) **Communication development in young**

children with deaf-blindness: Literature Review. Monmouth, OR: Teaching Research Division, Communication Skills Center for Young Children with deaf-blindness, 1988

THOMAS, G.; WALKER, D.; WEBB, J. **The Making of the Inclusive School.** Nova York: Routledge, 1998.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação Social.** v. 28, n. 100; pgs. 947-963; 2007.

VENTURA, R.; VENTURA, L.; BRANDI, C; FERRAZ, D; VENTURA, B. Experiência em projeto: “Enxergando através das mãos”. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia;** v. 70, n. 5; pgs. 823-826; 2007.

ANEXO A

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as ações de inclusão social na percepção da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas. Trata-se de projeto de Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, da aluna Andreza Batista Jones, sob orientação da Prof. Dra. Sueli Galego de Carvalho. Para isso, serão realizadas entrevistas com os familiares (pai, mãe ou responsável legal) e professores, bem como observação das crianças em sala de aula. Os participantes e a Instituição terão acesso ao pesquisador responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes e da instituição. Esta pesquisa traz riscos mínimos aos participantes. Caso a Instituição tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino – 1º. Andar, tel. (11) 2114-8144.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o consentimento desta Instituição para o contato com os participantes para a realização da coleta de dados no ambiente que as crianças frequentam.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação da Instituição e dos Participantes de Pesquisa é voluntária, e que, a qualquer momento ambos tem o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Representante Legal da Instituição: _____

Assinatura do Representante Legal da Instituição: _____

Declaro que expliquei ao Responsável pela Instituição os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, de _____ de _____ .

Andreza Batista Jones

Prof. Dra. Sueli Galego de Carvalho
Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 896, São Paulo, SP
Telefone para contato (11) 21148707

ANEXO B

CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo de identificar as ações de inclusão social na percepção da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas. Trata-se de projeto de Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, da aluna Andreza Batista Jones, sob orientação do Prof. Dra. Sueli Galego de Carvalho. Para isso, serão realizadas entrevistas com os familiares (pai, mãe ou responsável legal) e com os professores de cada criança, bem como observação em sala de aula. Os participantes e a Instituição terão acesso ao pesquisador responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes e da instituição. Esta pesquisa traz riscos mínimos aos participantes. Caso a Instituição tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino – 1º. Andar, tel. (11) 2114-8144.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos seu consentimento para realizar a coleta de dados.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação da Instituição e dos Participantes de Pesquisa é voluntária, e que, a qualquer momento ambos tem o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Declaro que expliquei ao Participante os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, de de .

Andreza Batista Jones

Prof. Dra. Sueli Galego de Carvalho
Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 896, São Paulo, SP
Telefone para contato (11) 21148707

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS FAMILIARES

Nome: _____

Sexo: _____

Pai () ; Mãe () ; Responsável legal ()

Idade: _____

Grau de escolaridade: _____

1) Seu filho (filha) tem contato com os colegas na escola? E fora da escola?

2) Seu filho (filha) gosta de realizar atividades com os colegas da escola?

3) Como que você percebe que os colegas tratam seu filho (filha)?

4) Como que você percebe o relacionamento de seu filho (filha) com seus colegas da escola?

5) Você percebe que seu filho (filha) está aprendendo na escola?

ANEXO D

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Grau de escolaridade: _____

- 1) Você tem experiência com crianças deficientes?
- 2) Quais as principais dificuldades que você enfrenta com criança(s) deficiente(s) em sala de aula?
- 3) Que sugestão você teria para melhorar as dificuldades encontradas?
- 4) Há algum aspecto positivo em ter criança(s) deficiente(s) em sala de aula? E negativos? Quais são?
- 5) Você acredita que a criança X está aprendendo na escola?
- 6) Como você conceitua Inclusão Social?
- 7) Você acredita que existe inclusão social, no âmbito escolar, para a criança X?