

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

INCLUSION OF STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES: THE CONSTRUCTION PEDAGOGICAL STRATEGIES

Maisa Moraes de Lima¹

Maria de Fátima Ramos de Andrade²

Ana Silvia Moço Aparício³

Resumo

O presente trabalho se propôs a investigar estratégias pedagógicas que contribuem para o processo de inclusão de crianças com múltipla deficiência no contexto escolar. Com o intuito de alcançar os propósitos desta investigação, optou-se por um estudo descritivo-analítico de caráter qualitativo, estruturado em três etapas: aplicação de questionários, realização de entrevistas e observação do contexto da sala de aula. Após análise dos dados, que foram gerados, o estudo apontou a importância da adaptação curricular, do processo de socialização, do envolvimento da família e do trabalho coletivo na escola como estratégias pedagógicas necessárias para o processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas; Inclusão escolar; Deficiência múltipla.

Abstract

The challenge of inclusion belongs to everyone. Although the responsibilities for the inclusion of students with special educational needs have been defined in national legislations, with

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS (2018). Especialização em Educação Inclusiva e deficiência Intelectual pela Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP (2009). Graduada em Pedagogia.

² Universidade Presbiteriana Mackenzie / Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas.

³ Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal Grenoble 3, na França, e pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas.

regard to the obligation of inclusive education, this process does not seem consolidated. The present work aims to investigate pedagogical strategies that contribute to the process of inclusion of children with multiple disabilities in the school context. In order to achieve the purposes of this research, we chose a descriptive study of a qualitative nature, structured in three stages: application of questionnaires, interviews and observation of the context of the classroom. After analyzing the data that were generated, the study pointed out the importance of curricular adaptation, socialization process, family involvement and collective work in school as pedagogical strategies necessary for the inclusion process of students with multiple disabilities.

Keywords: School inclusion; Pedagogical strategies; Multiple Disability.

Introdução

A questão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas comuns pauta-se nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, das últimas duas décadas. Neste cenário existem questões ainda a serem abordadas continuamente para efetivação do direito à educação de qualidade e igualitária em acesso e permanência na escola. Isso porque, tendo em conta o percurso histórico da educação no Brasil a temática da inclusão pode ser considerada recente ou, ainda, um processo em andamento. A ideia de escola que respeita as diferenças e necessidades particulares de cada indivíduo relaciona-se a assuntos como investimentos públicos, tecnologias assistivas, reestruturação do espaço escolar para maior acessibilidade, formação docente, apoio especializado, dentre outras questões relevantes que se não repercutidas podem gerar a insuficiência do atendimento educacional adequado à alunos com deficiências, síndromes e altas habilidades/superdotação. É possível perceber que as reformulações legislativas sobre inclusão ocasionaram gradativa migração de alunos das escolas especiais para escolas regulares, gerando aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais na escola comum.

No âmbito das políticas públicas no Brasil, nota-se que o conceito de inclusão foi incorporado progressivamente até a sua consolidação em dispositivos mais sólidos e incisivos, como a nova LDB e os novos textos para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2008). Essa amplitude parece indicar a consolidação da ideia de escola inclusiva nos documentos

oficiais de forma mais contundente em legislações da primeira década deste século, em consonância com a proposta da Declaração de Salamanca de 1994.

Podemos pensar que as práticas inclusivas, colocadas por meio da legislação atual como temática a ser pensada, discutida e realizada no âmbito da escola comum foram resultado de um processo: dos tempos de exclusão dos “anormais”, passaram pela integração social, e chegaram à chamada inclusão. Nesse contexto, palavras como exclusão, integração, segregação, são aferidas como retrocesso ao sistema educativo, que agora se coloca como inclusivo. Assim, um sistema educativo homogêneo e que não representa a sociedade como ela é – diversificada - parece não estar adequado.

Em síntese, o presente estudo procurou investigar estratégias pedagógicas que contribuem para o processo de inclusão de crianças com múltipla deficiência no contexto escolar.

1. Deficiência: a transição de paradigmas

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

Um termo mais atual é “pessoa com deficiência”, substituindo a utilização da expressão “portador de deficiência”, a partir do princípio que a deficiência não é algo que se porta ou carrega, mas que se tem. Já no âmbito educacional, “pessoa com necessidades educativas especiais”, as NEE, utilizadas em documentos e textos mais recentes do Ministério da Educação e outros dispositivos no Brasil (CARVALHO, 2010, p. 38).

Historicamente, parâmetros para a “normalidade” entre os seres humanos chegaram a obter diferentes conotações por filósofos, psiquiatras, sociólogos, psicólogos e teóricos em geral, pois tratavam de questões amplas que poderiam se relacionar com diferentes áreas do conhecimento.

Do ponto de vista médico, na atualidade, quando se fala em deficiência, existe uma classificação válida internacionalmente, vinda da Organização Mundial de Saúde (OMS), que

estabelece seu significado no âmbito médico. Então, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004, p. 13), da conceituação para o termo deficiências, pode ser estabelecido como: “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda”. Assim, as deficiências correspondem a um desvio ao que é, no geral, tido como modelo do corpo e suas funcionalidades. A Classificação também considera que as deficiências: “podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas” (Idem, p. 15) – tal como o desvio, em relação ao padrão baseado na população, pode ser variável no decorrer do tempo e ser caracterizado como leve ou grave. Segundo o Relatório mundial sobre a deficiência (2012, p. 22), “as deficiências podem ser conceituadas num contínuo de dificuldades menores de funcionalidade a grandes impactos sobre a vida de uma pessoa”.

Do ponto de vista da anormalidade ligada ao meio social, Bueno (2003) contribui com a reflexão sobre a produção social da identidade do anormal. Não como conceito em geral, mas como fenômeno que se apresenta nas relações do homem com o meio e seus análogos, que ocorreu de forma distinta ao longo do tempo. Deste modo, o termo passa a ter uma forma concreta. Ele afirma que a doença foi vista de diferentes formas, em determinadas épocas e sociedades. Já tendo sido enxergada como possessão, em outros contextos sociais como “desequilíbrio da totalidade do homem”, como resposta do organismo em busca de cura, ou, ainda mais recentemente, como “um desvio quantitativo do funcionamento regular do ser humano”. Para o autor, o conceito de anormalidade social modifica-se à medida que ocorrem transformações sociais, ocasionadas pela própria ação do homem, o que faz surgir “novas necessidades na relação indivíduo-meio social”. Ainda há a distinção entre diferenças “universais abstratas” e determinações sociais construídas, como é o caso da deficiência visual, por exemplo, quando se expressa:

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

possibilidades de sobrevivência física e, por isso mesmo, foram identificadas. (BUENO, 2003, p. 167).

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

Isso evidencia que o conceito de anormal, no entendimento do comportamento humano em sociedade, é transitório e variável, estabelecendo-se de acordo com o período e o contexto social. Parece que demoramos em começar a sermos entendidos como humanos, que, todos, possuímos imperfeições, limitações. É claro que ainda existem padrões sociais, mas nos cabe aqui focalizar a atenção àqueles que mais parecem distantes desse registro social, que é o padrão de normalidade.

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

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

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

2. Deficiência múltipla

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

Dessa forma, entende-se que a deficiência múltipla pode acometer grande possibilidade de associação de deficiência. À medida que existem variações quanto o número, a natureza, o grau e a abrangência das deficiências associadas, conseqüentemente, também se diversificam os efeitos dos comprometimentos, fazendo com que os processos de ensino-aprendizagem dependam das especificidades de cada estudante com deficiência múltipla. (KASSAR, 2011, p. 371).

Segundo a proposta do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (MEC, 2004), a escola inclusiva deve ser aberta ao ensino à diversidade e responsável quanto aos esforços ao ensino de qualidade a qualquer aluno, atuando, portanto, de forma flexível em relação às diferentes necessidades educativas especiais, “reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. O que parece representar um desafio, considerando que podem existir variáveis a respeito do processo de desenvolvimento e sociabilidade de alunos com deficiência múltipla. Isto por que eles

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

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

3. Os dados coletados: as estratégias utilizadas pelos professores

A pesquisa caracterizou-se por um estudo qualitativo de caráter descritivo, dividido em três etapas. A 1ª. etapa, com a intenção de mapear estratégias de inclusão utilizadas pelos professores no contexto do ensino regular, cinquenta e nove professores responderam um questionário com perguntas fechadas e duas questões abertas. Na 2ª. etapa, para obtenção de mais informações sobre como os professores acolhem crianças com deficiências múltiplas e as estratégias que utilizam no processo de inclusão, quatro professores foram entrevistados. Por último, com a intenção de acompanhar boas práticas de inclusão de crianças com múltipla deficiência, acompanhamos duas professoras em diferentes escolas.

Cumprе lembrar que as entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas em áudio para melhor transcrição das respostas. Para completar o quadro de investigação, acompanhamos duas crianças matriculadas no ensino fundamental de escolas diferentes. Um diário de observações permitiu a descrição de aulas com itens a serem priorizados no momento das observações em sala de aula e na observância do contexto interescolar.

O questionário - perguntas fechadas e abertas - foi enviado aos grupos exclusivamente de profissionais da educação, em rede social. É um grupo de WhatsApp composto por professores que atuam na área da educação especial. Para atrairmos docentes com experiência no ensino de alunos com deficiência múltipla, apresentamos breve texto indicando a finalidade e importância da contribuição de professores que tivessem experiência com alunos com deficiência múltipla. Além disso, deixamos claro que nosso trabalho operaria sigilosamente com identidades, não as divulgando.

Resumidamente, nessa primeira etapa os dados apontaram que:

- A maioria dos respondentes está na faixa etária entre trinta e três e nove anos;
- A maioria atua exclusivamente na área da docência, lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental;
- A maioria afirmou que atua em uma única escola e no serviço público;
- A maioria tinha mais de quinze anos de experiência na área da educação.

Com relação às experiências que os professores tinham a respeito do atendimento com crianças com múltipla deficiência, a maioria dos docentes indicou a ocorrência de duas e não mais deficiências associadas. As respostas parecem apontar para a predominância de deficiência intelectual em alunos com deficiência múltipla. O quadro a seguir demonstra os resultados:

Quadro 1 – Deficiências múltiplas apontadas.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao final das questões fechadas os professores responderam duas questões abertas. Foi solicitado aos docentes que escrevessem sobre suas experiências em sala de aula com aluno (s) com deficiência múltipla. Entre as respostas, a palavra mais citada foi “difícil”. Com relação aos motivos da dificuldade que enfrentam, a maioria apontou que a ausência familiar é o principal problema que enfrentam. O quadro a seguir ilustra as dificuldades apontadas pelos docentes:

Quadro 2 – Dificuldades apontadas na experiência docente.

Aspectos	Ocorrências
Ausência familiar	4
Quantidade de alunos por sala	4
Acompanhamento especializado	3

Falta de recursos	3
Apoios para locomoção e cuidados	2
Ambiente escolar	2
Falta de informações	2
Necessidades do (a) aluno (a)	1
Falta de estagiário (a)	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

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

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

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

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

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

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

Docente P55: “Já atuei e ainda atuo com alunos (as) com deficiência múltipla. Confesso que de início há uma insegurança no modo de tratamento, aproximação e mesmo em relação ao processo de ensino-

aprendizagem. Porém, no desenrolar das atividades, a convivência e as experiências diárias criam laços afetivos insubstituíveis”.

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

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

Na questão seguinte intentamos descobrir especificamente sobre estratégias mencionadas pelos professores durante o processo de ensino de alunos com deficiência múltipla. As respostas foram variadas. Alguns professores expuseram três ou mais estratégias em sua resposta, enquanto outros uma ou duas. Por isso, destacamos respostas, que separamos em dois grupos, no primeiro constam citações referentes a adaptações de materiais e potencialidades:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Docente P33: “Pesquisas e adaptação de materiais”.

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

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

Docente P08: “Parceria com as demais crianças”.

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

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

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

Docente P15: “Adaptação curricular e de material”.

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

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

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

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

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

Merece atenção o fato de apenas 22% (13 respostas) indicarem o trabalho em grupo como estratégia de inclusão. Parece-nos que ainda estamos distantes de uma percepção que valorize a importância do trabalho coletivo como estratégia para as ações de inclusão. Compactuamos com as ideias de Carvalho (2010) de que é tarefa da escola estimular a participação coletiva de todos os grupos que se encontram excluídos.

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

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

Com isso, quatro docentes foram entrevistados individualmente e responderam a seis questões. As entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas em áudio para posterior transcrição das falas. Os áudios transcritos foram organizados em quadros. Os quatro entrevistados, que aqui serão nomeados de “A”, “B”, “C” e “D”, se enquadraram perfeitamente naquilo que buscávamos no âmbito da pesquisa. A Professora A atua no ensino de Artes, e o Professor B em Educação Física, ambos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O “Professor C” é docente da disciplina de Geografia do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental. A Professora D é professora polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental. Em primeiro lugar, quisemos saber como foi o princípio da relação com o (a) aluno (a) com deficiência múltipla no processo de ensino-aprendizagem. As afirmações remeteram a receio, susto, medo e dificuldade, especialmente no início do processo educativo. As falas a seguir ilustram essa constatação:

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

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

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

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

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

Sensibilidade, criatividade, estudos na área, vínculo, flexibilização de conteúdo. (Professora A);

Interação com aluno (a), diálogo com professora polivalente e profissionais de inclusão presentes na escola para auxílio na adequação do planejamento de aulas. (Professor B);

Replanejamento de atividades, adaptações de acordo com as necessidades do aluno, apoio da professora de educação especial (especialista) com orientações sobre o trabalho. (Professor C);

Sociabilização com envolvimento do grupo nos temas: diferenças, respeito e aceitação. Auxílio de coordenação. Parceiras de trabalho. (Professora D).

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

Quadro 3: Estratégias classificadas como mais importantes.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

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

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

Demos sequência ao trabalho com observações que partiram da premissa de gerar informações sobre o cotidiano em sala de aula, no ensino comum, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência múltipla. Uma síntese, resultado de diário de campos encontra-se na parte que se segue. As escolas foram nomeadas como “A” e “B” para cumprir com o sigilo e os alunos deficientes múltiplos pela inicial de seus nomes.

Foi possível perceber, nas observações feitas na escola “A” que o grupo de alunos da sala observada - um 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - mantinha uma relação harmoniosa com J., um menino deficiente físico. Vale destacar que essa relação harmoniosa foi construída desde a Educação Infantil, pois o grupo praticamente se manteve o mesmo. Era uma turma com número equilibrado entre meninos e meninas, o relacionamento professor-alunos / aluno-aluno era constantemente trabalhado pela professora de maneira respeitosa. Inúmeras vezes ela lembrava: “Vamos escutar a fala do colega”.

Da mesma forma que a professora dava atenção particular a cada um, tutorando atividades, esclarecendo dúvidas, também ia à mesa de J., comunicava-se com ele, organizando a sequência de atividades do dia. Vale ressaltar que a comunicação com a família era muito boa, ocorriam muitas trocas por meio do caderno de comunicação, de forma que a família colava praticamente uma foto por semana para demonstrar os interesses de J., como ele se divertia nos finais de semana, além da possibilidade da interação também ocorrer no momento em que os familiares iam até a sala de aula buscá-lo, ao término das aulas.

As atividades mais significativas também eram registradas por fotos pela professora, com explicações sobre o que ele havia desenvolvido, ou mesmo atividades flexibilizadas coladas nesse caderno de comunicação, além de momentos de passeios e atividades em grupos em interação com os amigos. Nota-se que o vínculo professora-família foi construído no dia a dia. Cabe ressaltar, além do mais, que os pais demonstraram ser abertos ao diálogo, muito presentes e interessados, cientes das limitações de J., e também muito empolgados com cada

avanço percebido. Nos momentos em sala de aula não foi verificado o trabalho em duplas produtivas – talvez por estarem em fase final de alfabetização.

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

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

Em relação à diversificação de atividades, a própria dinâmica do Centro Educacional, um espaço amplo, propiciava o encontro das crianças com diferentes atividades em grupo, fossem culturais, recreativas ou direcionadas nos diferentes espaços, como sala de leitura, informática biblioteca, piscinas, teatro e etc. Em sala de aula, a rotina envolvia o trabalho com livros didáticos e atividades complementares impressas, além de jogos e outros recursos presentes, como televisão e *datashow*. A sala de aula não dispunha de mesa adaptada para a aluna que utilizava uma mesa convencional pequena, não sendo adequado para a aluna que utilizava cadeira de rodas. Não foi possível verificar a presença de professora especialista em inclusão. A orientação aos professores da unidade escolar pareceu não ser realizada diretamente com eles. Existia sala de recursos multifuncionais, que também era utilizada para atendimento aos alunos da Escola de Educação Infantil, situada no mesmo Centro

Educacional. Foi verificado registros de faltas recorrentes da aluna durante o ano letivo, justificadas pela família por questões de saúde. Outras crianças disseram que quando retornava de alguns dias faltando, S. demonstrava resistência a partilhar momentos com o grupo de crianças e demorava alguns dias para que voltasse a conviver de forma mais harmoniosa, sem gritos ou jogar materiais no chão. Conversando com a professora, fui informada que a aproximação com a família era dificultada, já que a aluna utilizava transporte escolar e, aparentemente, os familiares não procuravam a escola. Quando convidados a participarem de atividades extracurriculares, como mostra cultural, era comum a falta.

Conclusões

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

São diversas as estratégias para favorecer o ensino na perspectiva da educação inclusiva. Não podemos classificar uma ou outra como mais ou menos importante. Antes, a reunião de uma gama de ações favorece a consolidação de ações escolares institucionais inclusivas. Isto porque não se trata da mera inserção do (a) aluno (a) com deficiência na escola, mas, sim, de adequações para receptividade inclusiva. A inclusão vai além de simplesmente matricular o aluno com deficiência. Ela implica em que os docentes ampliem a perspectiva educativa, atuando diante da diversidade.

Dessa forma, é intrínseca a superação de preconceitos, desde a etapa escolar inicial, na relação docente-aluno (a) para que o aprendizado, de ambas as partes, ocorra. Ademais, o que falta diz respeito à insuficiência do todo escolar em buscar bases teóricas e vivências compartilhadas por pares, formações por cursos, assim como a participação da família e auxílio de profissionais de apoio a fim de compreender o universo da pessoa diferente – levando em consideração que todos somos diferentes.

A questão da socialização é igualmente importante. Em princípio, parece ser lógico e sem muitas implicações: ora, se existem grupos de pessoas em uma instituição de ensino, logo, a socialização será consequência natural. No entanto, ser incluído em um meio (no caso,

o educacional) é ação que não necessariamente ocorre sem entraves e fatores negativos a todos os estudantes. Antes, carece, em muitos casos, de mediação, de processo pedagógico para o exercício da coletividade, de modo que o indivíduo se torne social, ou comum, e seja membro funcional da comunidade escolar.

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

Nesse ponto, podemos inferir adaptações possíveis para a construção da escola para todos, encontramos respostas tais como a importância em conhecer o aluno e sua família; e, também, busca por informações por meio de diálogos com pares, buscas literárias e curso na área. Também foi recorrente a questão das adaptações em atividades, trabalho envolvendo grupos de alunos (as) para promover socialização, adaptações curriculares e etc.

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

Certamente, não é possível generalizar, pois o professor não trabalha sozinho. Foram investigadas duas escolas de ensino público na quais estudavam dois alunos com deficiência múltipla. Foram coletadas informações nas escolas e observações dentro das salas de aula desses alunos, ambos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Duas situações diferentes foram observadas e aspectos interessantes a serem refletidos. Em uma das escolas, a relação com os familiares era de troca, aceitação, reflexão, como se escola e família estivessem aprendendo juntos a compreender o educando, sabendo de suas necessidades especiais e limitações, percebendo seus avanços sociais e em aspectos da aprendizagem em comunicação, exploração tátil, percepção do todo, que envolve a escola, com atividades adaptadas, mais lúdicas e divididas em temáticas trimestrais.

Cabe salientar que houve grande ajuda da professora auxiliar, que era orientada pela professora polivalente e professora de inclusão escolar quanto aos objetivos do trabalho. Então não ocorria como se a professora auxiliar trabalhasse à parte da sala de aula. Havia uma rotina. Enquanto a sala terminava uma folha de lição, recebia um desenho, ao passo que ao terminar sua atividade adaptada o aluno com deficiência múltipla recebia um brinquedo estimulatório. Neste caso não foi percebida a chamada “inclusão oculta” que ocorre quando o aluno ou aluna com deficiência está no mesmo ambiente da sala de aula, mas não há interação e participação. Naquela situação presenciada o estudante era, sim, auxiliado por uma professora, mas interagia com os colegas em momentos coletivos, comunicava-se com a professora em sala de aula, ainda que por meio de placas de SIM/NÃO e expressões faciais.

Na outra situação observada, por mais que esforços dentro da sala de aula fossem realizados pela professora polivalente, houve situações de inconstância de profissional para com a aluna com deficiência múltipla, tanto em relação à estagiária, como a profissional de apoio à inclusão, fato que foi colocado pela professora polivalente. O grupo como um todo parecia acolhê-la bem. Por fim, diante do percurso da pesquisa aqui apresentada evidenciamos aspectos coletivos como muito importantes para a prática educacional inclusiva. As estratégias que melhor demonstram essa afirmação são: diálogo entre pares, adaptações curriculares, aproximação com a família e socialização do educando.

Referências

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

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

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

BRASIL. *Decreto N° 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: Questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ, 2011.

CARVALHO, R. E. *Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva – desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n° 41, p. 61 – 79. 2011.

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

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

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.