

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



***ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS
COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL***

Aline Kelly Scalco Gonçalves

**São Carlos
Fevereiro de 2006**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



***ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS
COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL***

Aline Kelly Scalco Gonçalves

Orientadora: Prof^a. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Documento apresentado para o exame de Defesa de Dissertação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Especial

São Carlos

Fevereiro de 2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G635ep

Gonçalves, Aline Kelly Scalco.

Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com
paralisia cerebral na educação infantil / Aline Kelly Scalco
Gonçalves. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

136 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2006.

1. Educação especial - inclusão. 2. Paralisia cerebral nas
crianças. 3. Educação infantil. 4. Estratégias pedagógicas. 5.
Estudo etnográfico. I. Título.

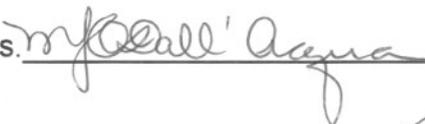
CDD: 371.9046 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Aline Kelly Scalco Gonçalves**

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

(UNESP – Araraquara)

Ass. 

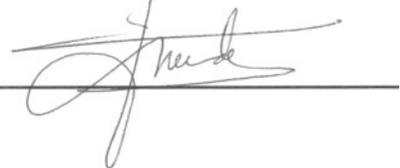
Profa. Dra. Débora Deliberato

(UNESP - Marília)

Ass. 

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

(UFSCar)

Ass. 

DEDICATÓRIA

A Deus, que está acima de todas as coisas, por tudo.

Aos meus pais, que me incentivaram durante toda esta longa jornada e me proporcionaram condições e muito amor para que hoje um sonho se tornasse realidade.

A toda minha família, aos meus amigos e àquelas pessoas que de alguma forma contribuíram para que hoje eu chegasse até aqui.

Às professoras e às crianças que fizeram parte deste estudo e todos os que vivenciam e lutam para que o processo de inclusão deixe de ser parte somente das leis e dos discursos e se torne a prática do nosso dia-a-dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus!

Aos meus pais, base de todas as minhas forças;

À minha família, especialmente à minha tia Ana Elizabeth (in memoriam), pelo incentivo e por sempre acreditar em mim;

À minha orientadora, que, mesmo sempre atropelada com tantos afazeres, me ajudou, me fez crescer, amadurecer.

Às professoras Dr^a Débora Deliberato, Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua e Dr^a Anete Abramowicz, componentes da banca, que muito contribuíram para o desenvolvimento e finalização deste trabalho;

À CAPES pelo patrocínio oferecido durante todo o desenvolvimento da presente pesquisa;

À Fabiana, minha grande amiga e irmã do coração, que sempre me incentivou a fazer o mestrado; à Anyed, uma amiga que esteve presente quando eu mais precisava; à Thaís, Gladys e Eliana; cuja presença espero ter sempre em minha vida;

À Camila, Joslei, que tive o prazer de conhecer, entre tantas outras, durante o mestrado, e que me ajudaram e incentivaram;

A Eli, pela amizade e companheirismo nos momentos mais difíceis, quando sempre nos amparamos uma à outra;

À Neucidéia, pela amizade e apoio; pelo grande dispêndio do seu precioso tempo com as minhas angústias, medos e dúvidas;

À prof^a Cristinha Toyoda e à prof^a Maria Amélia de Almeida, pelas quais sempre tive grande admiração não só como docentes, mas também como pessoas;

Ao pessoal do Departamento de Educação Especial, em especial ao Sr. Avelino e à Elza, que sempre me ajudaram...!

Obrigado a todos vocês!

SUMÁRIO

	Pág.
RESUMO	8
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
• A trajetória da educação especial e a origem do processo da inclusão escolar	19
• Educação inclusiva no contexto atual.....	24
• Educação Infantil e a Inclusão Escolar.....	31
• As estratégias de ensino para com alunos com paralisia cerebral.....	40
MÉTODO.....	52
• Participantes.....	52
• Local.....	57
• Material/Equipamento/Instrumentos.....	61
• Procedimento.....	64
RESULTADOS.....	69
DISCUSSÃO.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXOS.....	137

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro I: Características das professoras participantes.....	54
Quadro II: Caracterização das crianças com paralisia cerebral participantes.....	56
Quadro III: Caracterização das escolas.....	59
Quadro IV: Protocolo de observação e registro.....	62
Quadro V: Delineamento do estudo.....	64

GONÇALVES, ALINE KELLY SCALCO. **Estratégias Pedagógicas Inclusivas Para Crianças Com Paralisia Cerebral na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP. 136 páginas. 2006.

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, entendida não apenas como a garantia legal do direito ao acesso, mas também da permanência e do sucesso no processo de escolarização na classe comum da escola regular, ainda é uma meta muito distante da realidade de nossas escolas. Os sistemas educacionais, as escolas e os professores ainda encontram muitas dificuldades em prover os recursos necessários para garantir um processo bem sucedido de inclusão escolar. Um das dificuldades encontradas tem sido o desconhecimento dos professores sobre o que eles poderiam fazer para aumentar a participação, garantir acesso ao currículo e favorecer a integração e aceitação pelo grupo dos alunos com necessidades educacionais especiais. O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar como está sendo implementado o processo de inclusão na educação infantil de crianças com paralisia cerebral; enfocou especificamente as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para atender as necessidades dessas crianças com vistas a garantir o acesso, a permanência, bem como a participação nas atividades propostas em sala de aula. Participaram do estudo três professoras da rede municipal de educação infantil de São Carlos que possuíam crianças com paralisia cerebral. O estudo, de natureza qualitativa, baseado no referencial etnográfico, envolveu um delineamento com três etapas. Na primeira, denominada de preliminar, foram conduzidos os procedimentos éticos que regem as pesquisas com seres humanos. Na segunda, foram iniciadas a observação e registro das estratégias pedagógicas, durante 22 sessões de observação natural na sala de aula, registradas em um protocolo específico e em anotações em diário de campo. Na terceira e última etapa, procedeu-se à investigação sobre a percepção das professoras sobre suas próprias estratégias e sobre a viabilidade das estratégias apontadas na literatura, através de sessões individuais de entrevistas com as três professoras. Os dados de observação e da entrevista foram interpretados e discutidos na forma de relatos de três casos envolvendo cada uma das díades professor-aluno. De modo geral, os

resultados demonstraram que as respostas que as escolas vêm dando às necessidades educacionais especiais de crianças com paralisia cerebral ainda parecem mínimas. A possibilidade mais viável parece ser a implementação de estratégias de ensino diversificado, que entretanto ainda está muito mais na dependência da boa vontade e competência do professor de classe comum. Constatamos ainda que há um descompasso entre o que os professores dizem fazer e o que se observa de sua prática em relação às estratégias pedagógicas utilizadas para as crianças com paralisia cerebral. Parece que eles desconhecem como o ensino pode ser diferenciado para atender seus alunos; existe no geral, uma idéia de que a igualdade de condições é o princípio a ser seguido. A discussão aponta caminhos para a melhoria nas condições de ensino de modo a favorecer a escolarização desta população em ambientes inclusivos.

Palavras chaves: Educação Especial, Inclusão Escolar, Educação Infantil, Paralisia Cerebral, Estratégias Pedagógicas, Estudo Etnográfico.

GONÇALVES, ALINE KELLY SCALCO. Inclusive Pedagogical Strategies for Children with Brain Paralysis in Child Education. Master Degree Dissertation. Graduation Program in Special Eduaction. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP. 136 páginas. 2006.

ABSTRACT

The school inclusion of students with special educational needs, understood not only as the legal guarantee of the right of attending school but also the permanence and success in the process of education of those students in an ordinary classroom of a regular school, is still an aim which is very distant from the reality of our schools. The educational systems, schools and teachers still face a lot of difficulties in providing the necessary resources in order to guarantee a successful process of school inclusion. One of the difficulties has been the lack of knowledge of the teachers about what they could do to increase participation, ensure access to the curriculum (syllabus) and favor the integration and acceptance of the students with special educational needs in the group. The present study had as its objective to describe and analyze how the process of inclusion of children with Brain Paralysis in Child Education, focusing specifically the pedagogical strategies which are being used to fulfill the needs of those children as to ensure the access and permanence as well as their participation in the activities proposed in classroom. Three teachers of the municipal Elementary School system of Sao Carlos and three children who have Brain Paralysis participated on this study. The study, of qualitative nature, based on ethnographic referential, has involved an outline in three phases. In the first phase, named as preliminary, the ethical procedures which rule the research with human beings have been conducted. In the second phase, the observation and registration of the pedagogical strategies have started, which was carried out in XXX sessions of natural observation of the classroom, registered in a specific protocol and in notes on a field journal. In the third and last phase, it has been carried out the investigation on the perception of the teachers about their own strategies and about the viability of the strategies mentioned in the literature, through individual interview sessions with the three teachers. The data on the observations and interview were interpreted and discussed in the form of reports of the three cases involving each one of the duo teacher-student. Overall, the results have shown that the responses which schools have been giving to the educational needs of children with brain paralysis still

seem to be minimal. The most viable possibility seems to be the implementation of diversified teaching strategies, which, however, still depend much more on the good will and competence of the teacher of the regular class. We have also noticed that there is not agreement between what the teachers say they do and what has been observed in their practice as for the pedagogical strategies used with children with brain paralysis; and they do not seem to know how the teaching can be differentiated in order to fulfill their student's needs. There is in general an idea that equality is a principle to be followed.

The discussion points to ways to reach improvement on the teaching conditions as to favor the education of this population in inclusive environments.

Keywords: Special Education, School Inclusion, Child Education, Brain Paralysis, Pedagogical

APRESENTAÇÃO

Educar é convencer-se da necessidade de realizar a humanidade de cada um pela construção da humanidade de todos (Silva Jr, 1986).

A princípio não avaliava a importância de relatar um pouco da minha formação, da minha história de vida. Entretanto, no decorrer deste trabalho descobri a relevância de me apresentar para que todos compreendessem os meus passos durante o desenvolvimento dele e o meu envolvimento com a área de Educação Especial.

A minha formação foi no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Durante os quatro anos de graduação, tive bolsa de extensão, para trabalhar no projeto “*Se Maomé não vai à montanha...*” que envolvia leitura de livros infantis nos postos de saúde no município de São Carlos; depois me envolvi no projeto “*Arte na Biblioteca*” da UFSCar; também voltado para o público infantil. Neste mesmo período também ingressei no Grupo de Pesquisa sobre “*A interiorização do Ensino Superior no Estado de São Paulo*” sob responsabilidade da professora Dr^a Ester Buffa e o professor Dr Paolo Nosella, realizando iniciação científica voluntária, ou seja, sem o auxílio de bolsa de estudo.

Durante esta formação, pode-se dizer que aprendi muito não apenas em termos acadêmicos, mas principalmente no relacionamento com as outras pessoas. Fiz grandes amizades, das quais tenho muitas saudades. Dentre elas, uma que elevou muito o meu interesse pela área de Educação Especial. A partir de então, comecei a me interessar por eventos relacionados a esta área. Passei cada vez mais a participar de congressos, simpósios, encontros que discutiam a questão da Educação Especial e a proposta da inclusão escolar.

Cursei algumas disciplinas sobre esse tema, que foram oferecidas pelo Departamento de Psicologia da UFSCar, tendo sido monitora por um semestre em uma dessas disciplinas.

Estaguei em uma escola particular de Educação Especial e em duas outras escolas de APAES de diferentes cidades. Foi quando percebi que gostaria de trabalhar em algo que se voltasse para a educação especial.

Quando cursava o quinto ano de Pedagogia, fiquei um ano a mais fazendo complementação do curso, obtive uma bolsa de iniciação científica PIBIC-CNPQ, no mesmo projeto *sobre A Interiorização do Ensino Superior no Estado de São Paulo*.

E neste mesmo ano, por participar de vários eventos e ler a respeito do assunto, descobri que meu objetivo era mesmo a educação especial. Pensei em dois caminhos a seguir; um deles era dar aula em escolas que atendessem crianças com necessidades educacionais especiais, e o outro, pelo qual optei, seria seguir carreira acadêmica na área de educação especial.

Quando realmente escolhi fazer mestrado, resolvi primeiramente freqüentar um curso de especialização em educação especial na Universidade Metodista de Piracicaba, de forma a contribuir para um maior aprofundamento dos conhecimentos da área. O curso me ajudou muito com relação a referências bibliográficas e a descoberta do tema que era sobre o processo de inclusão escolar.

Foi, sem dúvida, um período muito corrido para mim, pois, enquanto cursei essa especialização, também terminei a complementação do Curso de Pedagogia; tinha a bolsa de iniciação científica e, nessa época entrei em contato com a prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes, comentei a respeito do meu interesse pela área e participei do seu projeto de inclusão nas creches municipais de São Carlos. Neste projeto, participava de algumas aulas e reuniões do grupo e freqüentava as creches para realizar a coleta de dados do projeto. Foi a partir dessa experiência com o projeto nas creches que resolvi estudar o processo de inclusão na educação infantil, acreditando que esta etapa é a porta de entrada, um bom começo para se iniciar o processo de inclusão escolar.

No início de 2004, após participar de todo o processo seletivo da UFSCar, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, momento em que meu sonho começou a se tornar realidade.

Desde então, vivencio encontros, discussões, apresentações de trabalhos, participo de grupo de pesquisa sobre o tema Educação Especial e Inclusão, e desenvolvo este estudo com o apoio financeiro da CAPES.

O presente estudo faz parte de um projeto¹ mais amplo, que tem como objetivo estudar a temática da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema brasileiro de ensino regular.

¹ - Projeto desenvolvido ob responsabilidade da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes, realizado no município desde 1999 até a presente data, o qual envolveu e envolve várias outras pesquisas de autores

Acredito que ainda há muito que se fazer para que realmente se construam escolas inclusivas na nossa realidade. Portanto, vivemos repletos de inquietações. Entretanto, diante das pesquisas realizadas, da legislação proposta, das discussões e práticas voltadas ao processo de inclusão, penso ser esse o melhor momento para se lutar por escolas de melhor qualidade que atendam as necessidades, garantam a permanência e o sucesso das crianças desde a educação infantil no sistema de ensino regular. Espero que, de alguma forma, meu trabalho possa contribuir para este processo.

como Capellini (2001), Rosa (2003) e outros, bem como reuniões e discussões realizadas no Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos em Educação especial – FOREESP da UFSCar.

INTRODUÇÃO

“... nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças... Ou seja, a educação só será inclusiva se se prestar à exterioridade, ou seja, se estes novos alunos envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças” (ABRAMOWICZ, 2001; p.8).

Atualmente, estamos vivenciando grandes transformações na maneira de entender e viver em sociedade. Transformações relacionadas tanto às questões políticas, como às sociais, econômicas e, principalmente, educacionais; as quais atingem, a nosso ver, tanto a educação comum quanto a educação especial.

Uma dessas transformações é o respeito à diversidade, às diferenças que se identificam no processo de inclusão social e educacional de pessoas que, por longos períodos na história da humanidade, foram excluídas de viverem juntas e de usufruírem os mesmos direitos e oportunidades.

A perspectiva filosófica e política de inclusão escolar está se tornando cada vez mais presente nos discursos e documentos legais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), dentre outros. Entretanto, quando nos deparamos com a prática, percebemos que há muito que se fazer.

No presente trabalho estarei me referindo especificamente àquelas pessoas com necessidades educacionais especiais que estão sendo inseridas nas nossas escolas do sistema de ensino comum brasileiro. Tal situação nos remete a uma maior preocupação e nos leva a considerar que um passo extremamente importante para melhorar a nossa atual realidade educacional é a garantia do acesso, da permanência e do sucesso de todos os alunos desde a educação infantil.

Esta etapa da escolarização é fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é o momento em que elas ampliam suas relações sociais interagindo com outras crianças e outras pessoas, cada qual com suas próprias características e necessidades. Conforme

defende Souza (2000), é preciso que uma educação de qualidade seja universalizada, a começar pela educação infantil, e que esta encontre sua identidade e o reconhecimento de sua necessidade e importância por parte das autoridades e de toda a comunidade.

Nesse sentido, o processo de inclusão escolar exige esforços e mudanças de todos, e não basta que as escolas de educação infantil iniciem este processo de garantir acesso às crianças com necessidades educacionais especiais, mas sim que elas se modifiquem para atender o seu alunado. Conforme aponta Zanata (2004), a inclusão escolar pressupõe mudança no foco que até então estava centrado no aluno e que deve passar a se centrar no professor, na escola e no sistema, em busca de caminhos e mecanismos que venham garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para o aluno na classe comum.

O grande desafio está em criar condições, buscar recursos e estratégias que favoreçam a participação e o aprendizado das crianças na sala de aula e principalmente oferecer uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o presente estudo preocupa-se especificamente com o processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral que estão sendo inseridas nas classes comuns das escolas de educação infantil.

Especificamente, o interesse centra-se no estudo das estratégias pedagógicas inclusivas a serem utilizadas em sala de aula, pelos professores de educação infantil, para garantir ao aluno, acesso ao currículo, promover seu desempenho acadêmico, seu processo de socialização e favorecer a sua aceitação social pelos colegas. Considerando a necessidade de promover estudos sobre estratégias que favoreçam essa inclusão de alunos com paralisia cerebral, o presente estudo partiu das seguintes questões:

1) Quais são as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelo professores na sala de aula da educação infantil para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral?

2) Como são utilizadas atualmente tais estratégias pelos professores e até que ponto eles reconhecem que as utilizam no processo de inclusão de alunos com paralisia cerebral?

O objetivo do estudo consistiu em investigar como está sendo implementado o processo de inclusão escolar na educação infantil de crianças com paralisia cerebral, e mais especificamente em descrever e analisar as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para atender as necessidades especiais dessas crianças, com vistas a garantir o acesso, a permanência, bem como a sua participação nas atividades propostas pela escola de educação infantil.

Os objetivos específicos do estudo foram:

1. Conhecer, a partir do processo de observação e de análise da literatura, quais são as possíveis estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores na sala de aula para atender às necessidades de seus alunos com paralisia cerebral;
2. Descrever e analisar do ponto de vista dos professores de Educação Infantil, quais estratégias eles utilizam e como eles avaliam a viabilidade das estratégias que vêm sendo recomendadas pela literatura da área.

Tendo em vista a escassez de estudos sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, uma vez que o estudo sobre inclusão tem privilegiado as escolas de ensino fundamental, este estudo poderá reforçar uma linha de investigação emergente e contribuir para a melhoria dos processos de inclusão existentes na rede municipal de ensino.

Espera-se que o estudo, ao identificar e descrever as estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral, contribua para a divulgação e ampliação do acesso a esse conhecimento, pelos professores, sobre como educar melhor tais alunos.

Adicionalmente, o conhecimento sobre a utilização e a aplicabilidade de tais estratégias pelos professores permitirão no futuro aprofundar os estudos sobre novas e mais relevantes estratégias pedagógicas efetivas que possam contribuir para o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino comum.

Tendo em vista os objetivos, o estudo foi estruturado em cinco partes.

Na parte inicial do trabalho, que visa fundamentar teoricamente a investigação, buscou-se primeiramente contextualizar a história da educação especial e todas as suas implicações a fim de possibilitar uma compreensão do movimento pela inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. Na seqüência, tratou-se das questões atuais da inclusão escolar. Num segundo momento, buscou-se contextualizar o processo histórico e a legalização da educação infantil, assim como a sua relação desse nível de ensino com a perspectiva da Educação Inclusiva em nosso país. Aprofundando o objeto de estudo, são apresentadas algumas estratégias pedagógicas consideradas efetivas pela literatura científica e que são direcionadas a crianças com paralisia cerebral inseridas em classes comuns.

A segunda parte descreve a metodologia para a realização do estudo, o qual foi desenvolvido a partir da abordagem da pesquisa qualitativa com referencial etnográfico.

Na terceira e quarta partes são, respectivamente, apresentados e discutidos os resultados, e na a quinta e última parte são oferecidas algumas conclusões a título de considerações finais.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORIGEM DO PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR

“O passado se torna um dado frio sem a vitalidade do presente. Entende-se a história como uma evolução linear, um recurso à mão para explicar ou justificar propostas atuais” (KUHLMANN Jr, 1998, p. 5).

A compreensão do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais-NEEs² exige, antes de tudo conhecimento da história da educação especial, desde sua origem, sua evolução, até suas transformações e implicações com a educação de um modo geral e com a sociedade.

Durante vários séculos, as pessoas com deficiências viveram isoladas, à margem da sociedade, sendo consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para a realização do trabalho (SASSAKI, 1997). Permeavam sentimentos negativos e atitudes de segregação, de discriminação, preconceitos com relação a todos esses indivíduos que possuíam algum tipo de deficiência³.

Assim, a cada período histórico, surgiram variados obstáculos a serem vencidos pelo ser humano, ao lidar face a face com as dificuldades impostas por suas limitações físicas e/ou mentais (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003). Segundo Carvalho (2004), se analisarmos a trajetória da história universal, de certa forma, pode-se afirmar que a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo que estivesse em vigor.

Na antiguidade, os indivíduos com deficiência eram considerados inúteis para a sociedade, e eram abandonados e até exterminados por apresentarem deformações que não condiziam com o padrão esperado socialmente. Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, surge uma outra concepção de vida, outros interesses e valores. Neste

² - O conceito de necessidades educacionais especiais foi definido originalmente no Relatório Warnock em 1978; documento publicado por Mary Warnock. Suas conclusões e recomendações apresentadas ao Parlamento inglês influenciaram nacional e internacionalmente textos legais como Education Act em 1981; a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001. (In BRASIL, 2003).

³ - Cabe ressaltar que no presente trabalho adotou-se o conceito “necessidades educacionais especiais” e, mais especificamente, “crianças com paralisia cerebral”. Entretanto, outros termos como deficiência, portadores de deficiências, portadores de necessidades especiais, excepcionais serão abordados na perspectiva adotada pelos autores citados ou segundo a terminologia da época historicamente retratada.

contexto, os indivíduos com deficiência passaram a ser vistos como “criatura de Deus”; sobrevivendo a partir da boa vontade e da caridade de outras pessoas da sociedade (BRASIL, 2000).

Nesse cenário, os sentimentos com a relação às pessoas com necessidades educacionais especiais modificaram-se de acordo com a época vivenciada, sendo ora tratados com total desprezo, ora vistos com piedade. Tais sentimentos continuam nos séculos seguintes e, por vezes, perpetuam-se ainda hoje, porém de forma mascarada.

O século XVI, corresponde ao período renascentista, em que se buscava o reconhecimento do valor do homem e da humanidade, apresenta-se como um marco na história da educação especial, em que profissionais da saúde e da educação, médicos e pedagogos passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos antes considerados ineducáveis. Mas, efetivamente, foi no século XVIII que se observou o início da educação para os deficientes visando torná-los preparados para exercerem algumas atividades, embora eles ainda fossem completamente isolados (MENDES, 2004).

No século XVIII, surge então a concepção do indivíduo deficiente como doente. De acordo com Bueno (1993, p.42), o desenvolvimento da ciência moderna tirou a doença do campo da explicação sobrenatural e possibilitou a intervenção controlada, a descoberta de agentes nocivos à saúde e aumentou as possibilidades de sobrevivência do homem. Em decorrência dessas concepções, a ação social para a organização do atendimento às suas necessidades teve inicialmente um caráter assistencial, buscando apenas proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar. Posteriormente, surgiram medidas preventivas e curativas que acabaram por conduzir ao atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas, atendimento este chamado de médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2003).

Nessa época, passa a vigorar o modelo médico de deficiência segundo o qual, as pessoas com deficiência precisavam ser curadas, tratadas, reabilitadas e habilitadas a fim de adequarem-se à sociedade como ela é, sem modificações (Sasaki, 1997).

Foi principalmente na Europa, especificamente no século XIX, que surgiram os primeiros movimentos voltados ao atendimento dos deficientes, os quais refletiam mudanças na atitude dos grupos sociais, que se concretizaram em medidas educacionais (MAZZOTTA, 2003). Tais medidas educacionais foram expandindo-se, tendo sido, a princípio, levadas para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países.

Entretanto, no final do século XIX, assistimos ao declínio dos esforços educacionais e ao início do processo de institucionalização de asilos e manicômios com o objetivo de "tratar" os desviantes da sociedade.

No Brasil, o atendimento educacional especial teve início exatamente neste período, sendo as primeiras instituições especiais criadas no período imperial, como o Instituto dos Meninos Cegos⁴ em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos⁵ em 1857, no Rio de Janeiro (BUENO, 1993). A segregação em instituições especiais, conforme aponta Jannuzzi (1985), consolidou-se mais como um mecanismo de atendimento assistencial e isolamento social do que como uma forma alternativa apropriada de formação e reabilitação de pessoas com deficiência.

Paralelamente ao processo de institucionalização, ocorria a institucionalização da escolaridade obrigatória, a partir do qual surgiram muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular, dando origem às classes especiais nas escolas públicas (MENDES, 2004b). Posteriormente, foram surgindo mais instituições e classes especiais em outros Estados; porém, o atendimento educacional aos excepcionais foi assumido em nível nacional pelo governo federal, somente a partir da década de 1960, com o aparecimento de campanhas especificamente voltadas para os indivíduos com deficiências (MAZZOTTA, 2003).

Verificam-se no panorama mundial algumas transformações na sociedade consolidadas pelos ideais dos movimentos sociais por direitos humanos, conscientizando e sensibilizando a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Foram criadas diversas instituições especializadas tais como escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. Nesse sentido, assistimos, no século XX, à consolidação dos principais componentes da educação especial formados com um aporte teórico-conceitual e algumas propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais (MENDES, 2004b).

Em nosso país, surge nesse contexto o reconhecimento pelos direitos dos deficientes à educação consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 1961, lei nº4024/61 em seu artigo 88, que, para integrá-los na comunidade, preconiza que sua educação deveria enquadrar-se no sistema geral de educação (MAZZOTTA, 2003).

⁴ - Atual Instituto Benjamim Constant

⁵ - Atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos

Porém, somente no final deste período é que o movimento pela integração social buscou inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. A partir de então, foram estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da "normalização e integração escolar" que se originaram nos países desenvolvidos, filosofia esta que propõe oportunidades iguais de participação em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes.

O princípio da normalização proposto prevê o oferecimento das mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm direito e acesso, aceitando e respeitando a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres e, principalmente, com suas diferenças.

Na década de 1970, a proposta de educação integrada defende que escolas comuns passem a inserir crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou em classes especiais, ou, ainda, em salas de recurso em ambientes com o mínimo de restrição possível. Tal proposta estaria em consonância com os valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito aos direitos e deveres estabelecidos socialmente. Essa proposta não visava apenas à inserção física do indivíduo a um grupo, mas à aceitação deste, respeitando-se os seus valores.

Segundo Mendes (2004b), surgiu nesta época a proposta do "sistema de cascata" que pressupunha: classe comum com ou sem apoio; classe comum associada a serviços complementares; classe especial em tempo parcial; classe especial em tempo integral; escola especial; lares; e ambientes hospitalares ou domiciliares. As críticas ao modelo desse *continuum* de serviços foram em relação à passagem do aluno de um nível mais segregado a outro supostamente integrador, que dependia do progresso da criança, mas essas transições raramente aconteciam. Assim, o termo integração passou a significar, na prática, a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não deficientes na mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu nos Estados Unidos o movimento de "desinstitucionalização". A promulgação da lei pública 94-142, que passou assegurar a educação pública para todas as crianças com necessidades educacionais especiais, e instituiu o processo de "*mainstreaming*", o qual tem como princípios básicos: a preferência pelos serviços educacionais com o mínimo de restrição; oferta de serviços educacionais e regulares coordenados; promoção de situações escolares que favorecem

a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (KIRK & GALLAGHER, 1979 apud MENDES, 2004b).

Segundo Sasaki (1997, p. 33), a prática do *mainstreaming* corresponde ao processo de integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva.

Na década de 1980, observa-se a insatisfação de alguns educadores, principalmente norte-americanos, em relação aos resultados do processo de integração escolar. Emergem nos Estados Unidos iniciativas de reformas da educação regular e da educação especial, como a proposta de “*Full inclusion*”, que significa “Inclusão total” e a “*Regular Educational Initiative*” propriamente traduzido como a “Iniciativa da Educação Regular” (MENDES, 2004b).

De acordo com a autora, a proposta da “Iniciativa da Educação Regular”⁶ propunha que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da educação regular, por meio da união dos recursos da educação regular e especial, buscando melhor atender os estudantes. A proposta de “Inclusão Total” era mais radical, e defendia a inserção de todas as pessoas nas classes regulares, independentemente do tipo e grau de limitação, além da eliminação dos serviços paralelos de educação especial.

Para Fuchs & Fuchs (1994), a “Inclusão Total” parece ser uma resposta muito simplista e equivocada a um tema excessivamente complexo. Neste sentido, há várias críticas com relação à proposta da inclusão total, sendo uma delas a grande dificuldade de aplicação prática devido à realidade das escolas, as quais ainda não possuem condições adequadas e já apresentam dificuldades em lidar com alunos com deficiências leves existentes nas suas classes. Mais ainda com alunos com deficiências severas que necessitam de maiores apoio e serviços da educação especial.

Deste modo, a idéia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum não é tão recente, pois estava presente no movimento pela integração escolar já na década de 1960 e foi mantida na perspectiva da inclusão escolar (MENDES, 2002, 2004c).

⁶ - Tal proposta foi apresentada por Madeleine Will em 1986 (apud MENDES, 2004b)

EDUCACAO INCLUSIVA NO CONTEXTO ATUAL

“A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social”
(ARANHA, 2000, p.2)

O termo “Educação Inclusiva” vem sendo uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado como “Inclusão Social”, atrelado à construção de uma sociedade democrática, de resistência contra a exclusão social de qualquer minoria. Tal movimento iniciou-se a partir da segunda metade da década de 1980 nos países mais desenvolvidos e tomou impulso na década de 1990 nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Segundo Sasaki (1997), a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade adapta-se para incluir, em seus sistemas sociais e gerais, pessoas com necessidades especiais, existindo, deste modo, um modelo social da deficiência segundo o qual, para incluir todas as pessoas a sociedade deve modificar-se a partir do entendimento de que é ela que deve ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Mrech (1999) argumenta que a educação inclusiva não surgiu ao acaso. Na verdade ela é produto histórico de uma época e realidade educacional contemporânea que exige o abandono dos nossos estereótipos e preconceitos para a compreensão do outro. Ou, ainda, conforme Mendes (2002), tal termo implica a construção de um processo bilateral em que tanto as pessoas excluídas quanto a sociedade buscam efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Nesta perspectiva, Aranha (2000) salienta que o principal valor que permeia a idéia de inclusão é o princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa. Ou seja, uma sociedade em que o respeito e a valorização da diversidade entre os indivíduos requerem a peculiaridade de tratamentos, para que esta não se transforme em desigualdade social.

Assim, a construção de uma escola inclusiva deverá ter como pressuposto básico um novo paradigma educacional que preconiza uma escola para todos, com a garantia de igualdade de oportunidade, independentemente de qualquer característica individual, incorporando a diversidade existente num país multicultural como o Brasil, e nos remetendo a uma nova forma de conceber o papel da escola e o próprio conceito de deficiência (OLIVEIRA; LEITE, 2000, p 11).

Neste sentido, encontros importantes foram realizados na tentativa de fazer que os países se unissem na busca de garantia dos direitos e melhoria das condições educacionais a todos. Dentre eles, um marco na educação inclusiva foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jointiem na Tailândia em 1990, a qual propunha uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhora da qualidade de vida e do conhecimento, bem como a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade.

O termo “educação inclusiva” foi institucionalizado no encontro em Salamanca na Espanha, em 1994, reafirmando o compromisso para com a educação para todos. Nesta ocasião foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, que definiu os princípios, a política e a prática educativa para as pessoas com necessidades especiais, bem como ações no sentido de atender às minorias (BRASIL, 1997).

Atualmente, o debate acerca da educação inclusiva vem sendo um assunto muito polêmico em todo o mundo, e vem também influenciando as políticas e práticas educativas do nosso país. De acordo com Mendes (2001), o movimento de inclusão social teve, no Brasil, seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sabe-se que no Brasil a questão da educação constitui-se legalmente um direito assegurado a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades, bem como envolve todas as etapas escolares, conforme esta previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB – 9394/96 (BRASIL, 1996), na Constituição Federal de 88 em seu artigo 206 (BRASIL, 1988), dentre outras leis. Entretanto, na prática, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais requer uma atenção diferenciada, embora venha sendo efetivada sem necessariamente garantir as devidas aprendizagens dos alunos, o seu bem estar e para de suas famílias.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o grande desafio que as escolas devem enfrentar com o processo de inclusão é a tentativa de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educá-la quaisquer que sejam suas dificuldades de aprendizagem.

E é neste contexto que a discussão sobre inclusão escolar no Brasil tem sido sustentada, quer pela crítica a uma escola pública que é seletiva, quer pela preconização do acesso permanente e da garantia de aprendizagem.

Aliás, o desafio da escola atualmente é trabalhar com a diversidade de seus alunos, considerando que as diferenças fazem parte do ambiente escolar; é constituir-se um ambiente educacional aberto que contribua para o desenvolvimento de todas as crianças, tenham ou não problemas ou dificuldades de adaptação. Deste modo, a diversidade deve ser reconhecida pelos educadores, pelos especialistas, pais, crianças e pela sociedade, no sentido de mudar comportamentos, idéias, procedimentos, em busca de uma educação e vida de qualidade para todos (REGEN, 1998).

Dessa forma, a inclusão é entendida como um princípio, um fundamento filosófico que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade e admite que as diferenças são constituintes da formação humana (ARANHA, 2000).

Para Mendes (2001), o termo inclusão assume, na atualidade, o significado desejado por quem o utiliza. Ou seja, para aqueles que não desejam mudanças, ele equivale ao que já existe; para outros, no entanto, incluir implica uma reorganização profunda nos sistema educacional. Também Martins (2003) diz que os grandes defensores da inclusão escolar fundamentam-se na idéia de que, para que o processo de inclusão ocorra com sucesso, a escola deve se modificar. Para tanto, deve aceitar os alunos como são, com suas características e necessidades educacionais individuais, buscando ao mesmo tempo projetar, ajustar e aplicar programas e ações de forma a atendê-los.

Outros autores como Stainback e Stainback (1999), ao discutirem a proposta de inclusão escolar, acreditam que escolas inclusivas são aquelas que asseguram uma educação de qualidade a todos, não somente oferecendo o acesso (matrícula), mas também toda uma organização com um currículo flexível, dinâmico, apropriado, adaptado às necessidades das crianças; que promovam aprendizagens significativas a partir da realidade dos alunos, bem como arranjos organizacionais; que criem diferentes estratégias de ensino; que estimulem trabalho coletivo e a preparação dos educadores; que estabeleçam interações entre as crianças, parcerias com instituições da comunidade,

em especial com a família dos educandos; que conquistem apoio de outros especialistas procurando, assim, contribuir para o desenvolvimento do aluno para a sua educação e formação pessoal.

Entretanto, por ser um processo muito complexo, existem dificuldades a começar pela compreensão do próprio termo, principalmente, pela sua aplicação prática.

Mendes (2004c, p. 228), na tentativa de responder qual seria a melhor maneira de educar as crianças com necessidades educacionais especiais, aponta alguns princípios importantes como:

1- Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema brasileiro, pois, principalmente em uma sociedade tão desigual quanto a nossa, ela é o caminho para transformar nossa escola pública em uma escola mais justa e de qualidade, que atenda às diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais e às necessidades especiais de aprendizagem de todos os alunos;

2- A ciência será essencial para que a sociedade brasileira contribua de maneira intencional e planejada para a superação de uma educação especial que atua contra os ideais de inclusão social e plena cidadania;

3- O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais;

4- A implementação de uma política de inclusão escolar é processual, devendo, portanto, ser construída de forma sistemática, planejada, e avaliada por meio de ações no âmbito do sistema, da escola e da sala de aula;

5- Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica na destruição do que existe, é preciso respeitar e manter o contínuo de serviços existentes;

6- Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante não apenas no que tange à socialização, mas também na questão do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a ensinar ao aluno o domínio de habilidades e conhecimentos necessários para sua vida;

7- A inclusão bem-sucedida envolverá, necessariamente, a provisão de apoios;

8- Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar;

9- A defesa de uma escola inclusiva ou de uma política de inclusão escolar não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, nem a necessidade de produzir conhecimentos sobre a realidade desses alunos e, tampouco, a necessidade de formar profissionais que atuarão na área. Portanto, a educação especial, na área de produção de conhecimento como científico, permanece com sua identidade e relevância reconhecidas.

Como vimos, a autora aponta alguns pontos relevantes sobre questões sociais, políticas, de ensino - como a formação de professores, a necessidade de apoio, a presença dos serviços da educação especial - que devem ser considerados para a reflexão e efetivação do processo de inclusão educacional.

Nessa perspectiva, segundo Mazzotta (2003), apesar de os esforços voltarem-se prioritariamente para as situações educacionais mais integradas no ensino regular, não se pode desmerecer a relevância das situações educacionais vistas como mais segregadas como, por exemplo, as classes especiais. É, necessário cuidar de não se incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais especiais como estes, apenas por se caracterizarem como segregados. Eles foram duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, e devem ter seu devido valor e importância (MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 1995). Omote (2000; p.50) também defende que tais recursos precisam ser utilizados para a escolarização de crianças; que, em função de alguma limitação específica, não podem aprender por meio de recursos comuns utilizados por alunos comuns.

A respeito disso, Oliveira e Poker (2003) apontam que a Educação Especial assume outro papel no sistema inclusivo, devendo ser encarada na perspectiva política como uma extensão ou desdobramento da educação comum. Podendo servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares (BRASIL, 1997) deixando, desta forma, de ser considerada um sistema paralelo ao sistema de educação comum.

Nesta mesma perspectiva, Capellini (2004, p.16) lembra-nos que a Educação Especial não se configura assim por ser diferente, separada da educação geral, mas sim por fazer uso de procedimentos especiais, objetivando o mesmo fim educacional, base do discurso democrático da educação no país. Por outro lado, a educação inclusiva é aqui entendida como um processo contínuo de melhoria da escola para atender todos os alunos, portanto, voltado para uma educação não excludente.

Posto isto, ter que incluir não é somente colocar as crianças com necessidades educacionais especiais com outros alunos em uma escola regular ou propriamente em uma sala de aula comum. Conforme afirma Lima (2005, p.88), estar incluído implica um sentimento de e uma prática mútua de pertencer entre a escola e a criança, isto é, a criança sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ela. Responsabilidade esta que se faz ao nosso ver por meio de ações de toda a escola em busca de uma educação de qualidade a todos.

Para tanto, a proposta de inclusão requer alterações estruturais no sistema, mudanças na organização escolar e nas práticas pedagógicas dos professores em suas salas de aula (MENDES, 2002; FERREIRA & GUIMARAES, 2003). Principalmente, requer provisão de suportes (físicos, materiais, pessoais, técnicos, e sociais) sem os quais a inclusão escolar não se concretiza; e nem o princípio fundamental de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

De acordo com Ribeiro e Baumel (2003), a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação. Assim, é preciso dar relevância ao currículo como ferramenta básica da escolarização, e adotar estratégias inclusivas necessárias às condições dos alunos com necessidades educacionais especiais, estratégias que implicam planos e ações não apenas para estes alunos, mas para o desenvolvimento de todas as crianças.

Uma escola inclusiva requer, antes de tudo, a crença de que todas as crianças podem aprender, e um compromisso de proporcionar a todas elas igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Entretanto, o que se vê é que atualmente a perspectiva de mudança através do processo de inclusão, embora seja uma grande conquista na nossa realidade educacional

há muito que se fazer, pois ainda vivemos no discurso e em práticas isoladas. Todos almejam saber por onde começar?

Consideramos que um bom começo, para que se realize uma prática efetiva de inclusão, é a importância de se iniciar tal processo na Educação Infantil, conforme Mendes (2005) ressalta: que a finalidade dupla (cuidar e educar) da Educação Infantil, poderia ser um facilitador da inclusão escolar, visto que muitas das dificuldades de inserção social surgem à medida que se ampliam as demandas acadêmicas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO ESCOLAR

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste meninos sem escola, mais triste é vê-los enfileirados em salas de aula sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (CARLOS DRUMOND de ANDRADE)

Segundo Kuhlmann Jr (1998), vários estudiosos, tais como Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, têm demonstrado a partir de seus estudos que o sentimento de infância esteve presente ao longo da história da humanidade, podendo esse sentimento ser ilustrado por meio de determinadas pinturas e objetos de cada época.

Entretanto, a idéia de infância aparece de forma mais definida com o desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Assim, se na sociedade feudal a criança exercia um papel de ser produtivo (de adulto em miniatura), na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de cuidados, de escolarização (KRAMER, 1982).

Aparecendo, no entanto, como um ser ora visto como um adulto pequeno, ora como um ser frágil que necessita de proteção, ou ainda como um ser que diverte e que faz brincadeiras, foi a partir da sociedade contemporânea que a criança passou então a exercer o seu papel enquanto criança, e não mais vivenciando um mundo só de adultos.

Rousseau (1992) já dizia que a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias. Por isso mesmo, a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Isso nos demonstra a importância da infância, como uma base necessária e permeada de características próprias que são importantes para a formação da criança e para o seu desenvolvimento.

Conforme coloca Kuhlmann (1998, p. 31)

... é preciso considerar a infância como uma condição da criança. A experiência vivida por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida.

Em se tratando do “sentimento de infância” especificamente no Brasil, há controvérsias com relação ao seu surgimento. Segundo Áries (1981), tal sentimento aparece somente no século XIX, mas há sinais dele já no século XVI com a chegada dos jesuítas e seu processo de catequização dos pequenos indígenas pela mediação de crianças órfãs vindas de Portugal ou pela inovação dos colégios com a “*Ratio Studiorum*”⁷ (KUHLMANN Jr, 1998).

Isso nos leva a entender que, em relação à história da educação infantil, as instituições de educação da criança pequena têm estreita relação com as questões que dizem respeito à própria história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção e, conseqüentemente, com a história das demais instituições educacionais.

Assim, a história da constituição das instituições infantis no campo da assistência à infância é marcada pela articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, resultando em três influências básicas: médico-higienista⁸, jurídico-policial⁹ e religiosa¹⁰. Além desses interesses, a infância, a maternidade, o trabalho feminino, bem como a questão econômica (envolvendo a constituição da sociedade capitalista, urbanização, organização do trabalho industrial) são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil.

Segundo Craidy & Kaercher (2001), pode-se notar que as creches e pré-escolas surgiram, portanto, a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade, bem como de um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade.

Assim, tem-se que as diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII; mas, historicamente, foram favorecidas na segunda metade do século XIX acompanhando o processo de expansão do ensino elementar, sendo difundidas amplamente durante as

⁷ - Regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico através da organização em classes, os horários, os programas e a disciplina (MANACORDA, 1999).

⁸ - Tal influência deu-se na década de 1870 com a entrada das descobertas e do trabalho dos médicos na educação, principalmente no que tange à questão da higienização (KUHLMANN Jr, 1998; p. 90).

⁹ - Surge a partir das preocupações com as leis trabalhista e criminal em relação ao amparo e proteção à chamada infância; de recursos necessários para o aproveitamento do ensino público primário; de convencimento das famílias sobre a importância da instrução; da redução de convivência dos menores de ambos os sexos; e da promoção de assistência dos detentos menores e etc. (KUHLMANN Jr, 1998; p.93).

¹⁰ - O papel da Igreja foi grande aliada ou mesmo um sustentáculo, segundo os religiosos, da sociedade capitalista; contribuindo para a manutenção e o controle das classes trabalhadoras (KUHLMANN Jr, 1998; p. 95).

Exposições Internacionais como modernas e científicas, como modelos de civilização (KUHLMANN Jr, 1998).

Segundo Sousa (2000), o crescimento da educação infantil viabilizou-se mais especificamente a partir da década de 1970, quando passou a ser objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente, reforçadas ao longo dos anos, à medida que emergiam as reivindicações dos movimentos sociais reinterpretando o direito da criança ao atendimento educacional institucionalizado.

Embora a educação infantil tenha sido originada, a princípio, com o objetivo de atender as crianças de baixa renda, e ser de cunho assistencialista, apenas recentemente tem sido reconhecida, social e legalmente, a partir da constituição de 1988, cujos dispositivos foram reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996). Só então, passou, ao menos do ponto de vista legal, a ser um dever do Estado e um direito da criança (Artigo 208, Inciso IV).

Octaviani (2003) considera que a garantia desse direito às crianças implica na luta por uma política de efetiva expansão do número de creches e pré-escolas no país, exigindo-se para tanto o comprometimento e esforços de diversas esferas da sociedade, sendo necessária a democratização das oportunidades de acesso e permanência das crianças em instituições que ofereçam não apenas o acesso, mas, acima de tudo, um atendimento e qualidade.

Nesta perspectiva, o documento “Política de Educação Infantil: Proposta” do MEC esclarece que a trajetória da educação infantil no Brasil ultrapassa 100 anos, porém o interesse pelo tema deu-se somente a partir da década de 1970 com o aumento do número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais (SOUSA, 2000).

A educação infantil vem passando, nos últimos tempos, por grandes transformações devido às pressões políticas e intelectuais e expectativas sociais, o que leva as creches e as pré-escolas a buscarem sua própria identidade, e não serem consideradas apenas “preparatórias” para as séries iniciais do ensino fundamental, ou possuírem característica compensatória e assistencial.

Neste sentido, Octaviani (2003) aponta que não se trata de antecipar a escolaridade nesta etapa, mas de considerar a continuidade entre estes níveis de ensino,

ênfatizando sempre a criança e não o ensino oferecido. Assim, à educação infantil não deve ser atribuído o papel de evitar os problemas do ensino fundamental, porém, à medida que a criança amplia e adquire novos conhecimentos referentes ao mundo físico e social, estes, indiscutivelmente, contribuem para a melhoria de seu desempenho nas primeiras séries (KRAMER, 1989).

Dessa forma, deve-se dar importância à especificidade da educação infantil, levando-se em consideração conceitos relacionados ao cuidado com a criança, às atividades de vida diária, à saúde e independência pessoal e social, valorizando sempre as brincadeiras e a afetividade no trabalho com ela.

A educação infantil é um campo de prática social que deve mudar sua função, passando a ser de educar e cuidar de crianças de zero a seis anos, em instituições coletivas; é uma área que começa a demandar por pesquisas que ajudem a induzir as mudanças. A partir dos atuais contextos específicos em que se concretizam a educação e o cuidado da criança, as creches e pré-escolas, como instituições sociais devem compartilhar esta tarefa com as famílias e a sociedade (ROCHA, 1999).

Assim, a educação infantil tem passado nos últimos anos por avanços não somente quanto ao aspecto legal, como também quanto ao desenvolvimento de programas que visam estabelecer, em creches e pré-escolas, a indissociabilidade entre cuidar e educar. Nesse sentido, torna-se importante a compreensão dos conceitos “educar” e “cuidar”.

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitudes básicas de aceitação, respeito e confiança, e facilitar o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Enquanto que cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998).

Portanto, a questão educativa deve ser levada em consideração na educação infantil, mas juntamente dando-se grande relevância à questão do cuidar, desta maneira contemplando e atendendo as reais necessidades das crianças.

Nessa perspectiva, Souza (2000) coloca que, para educar as crianças, torna-se imprescindível conhecer suas necessidades, suas habilidades e seus interesses afim de se adequar as exigências de desenvolvimento e aprendizagem às suas reais características o

que, por sua vez, contribuirá para maior eficiência do ensino e aprendizagem. Isso equivale também, ao nosso ver, a atender as crianças com necessidades educacionais especiais, facilitando a sua permanência e o seu desenvolvimento na educação infantil.

Legalmente, a previsão de serviços de educação infantil para a população com necessidades educacionais especiais aparece no artigo 58, do capítulo V da LDB/96 (BRASIL, 1996). Tal artigo dispõe que o atendimento à população infantil de zero a seis anos deveria ser em creches e pré-escolas comuns. Entretanto, conforme aponta Mendes (2004), como esse acesso instituições para crianças com necessidades educacionais especiais ainda é pequeno no nosso país, uma diretriz política baseada no princípio de inclusão escolar poderia contribuir para a universalização, num momento em que há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na educação infantil para todas as crianças.

Neste sentido, o documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação” (BRASIL, 2003) aponta os princípios básicos da educação especial na educação infantil:

- Acreditar que o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida da criança é um direito fundamental;
- Reforçar a idéia de que uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida beneficia a criança, sua família e a sociedade;
- Garantir que toda criança vivencie um ambiente enriquecido que reconhece e incorpora os seus valores culturais e lingüísticos;
- Garantir o direito de toda criança de ser feliz, saudável e de ter o seu potencial desenvolvido em um ambiente que respeita e provê cuidados essenciais.

Tais princípios podem ser considerados como a base fundamental para que se faça da educação infantil o alicerce da construção das escolas inclusivas.

Assim, conforme recomenda o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento da criança. Por isso, parece de grande importância que o processo de inclusão ocorra desde a entrada no sistema educacional, que seria, principalmente, nas escolas de educação infantil.

Ou, ainda, conforme o documento “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 1997)

“O sucesso das escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais” (p.14).

A inclusão na educação infantil, especificamente na pré-escola, é fundamental por proporcionar às crianças com e sem necessidades educacionais especiais oportunidade de serem educadas juntas, criando laços de amizade que se apresentam como base importante para enfrentarem futuras experiências de inclusão. Nesse sentido, é necessário que os profissionais de educação infantil estejam atentos a essas crianças com necessidades educacionais especiais, procurando compreender e reconhecer seu modo particular de ser e estar no mundo, identificando os desejos, as necessidades e particularidades de cada uma delas. Com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento, por participarem, desde cedo de um ambiente coletivo e aberto às diversidades, às necessidades e suas diferenças.

Segundo os autores Alcludia et al (2000), a obrigação das escolas de educação infantil frente à grande diversidade dos alunos é promover estratégias e atuações para que os alunos desenvolvam ao máximo suas capacidades, de tal modo que as diferenças não se convertam em desigualdades.

De acordo com Regen (1998), o processo de inclusão poderia oferecer às crianças de maneira geral um excelente ambiente para o seu desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de uma geração menos preconceituosa; e possibilitar às crianças com necessidades educacionais especiais a convivência com outras, propiciando trocas e condições de melhor aprendizagem. Ou, ainda, conforme Ferreira e Guimarães (2003; p.116),

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças sem distinção podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional.

Pesquisas estão verificando resultados positivos para as crianças com, e sem necessidades educacionais especiais que convivem juntas em ambientes inclusivos. Um

estudo descritivo a respeito do processo de inclusão com base na revisão bibliográfica da área foi realizado por Odom & Diamond (1998); Odom & Speltz (1989) apud Odom (2000). Os resultados apresentaram que os programas educacionais é que devem estar preparados para a inclusão, e não as crianças; no entanto, eles são baseados nas necessidades individuais de cada criança e nas preocupações e prioridades dos pais. Segundo algumas pesquisas a solução não estava no processo de inclusão, mas no apoio profissional, que pode criar melhores ambientes de aprendizagem a todas as crianças.

Entretanto, de acordo com estudos conduzidos por Buysse et al (1996 apud Macdonnell et al 2001), percebe-se que muito pouco se conhece sobre as atitudes pessoais dos professores da primeira infância quanto à inclusão de crianças cuidadas em creche e pré-escolas, informações que seria muito importante para se garantir o sucesso dos programas inclusivos.

Segundo Bruno (2000), é fundamental compreender a importância e a necessidade de profissionais capacitados para assumirem a responsabilidade pedagógica nas escolas de educação infantil, uma vez que os seis primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança.

Estudos recentes têm demonstrado que os professores de educação infantil possuem dificuldade com relação ao processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Santos (2002) desenvolveu um estudo etnográfico sobre o cotidiano de cinco crianças com deficiências inseridas numa classe comum de uma escola de educação infantil, e seus resultados permitiram questionar se estaria, de fato, sendo construída uma proposta de educação inclusiva naquela realidade.

Rosa (2003) pesquisou sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais em creches no município de São Carlos, envolvendo a participação de 12 diretoras e, posteriormente, cinco atendentes e cinco crianças com necessidades educacionais especiais. Verificou a necessidade de promover formação às educadoras para a construção de um sistema de creches inclusivas.

Lauand (2000) estudou o atendimento de 22 crianças com deficiências múltiplas associadas à paralisia cerebral, em uma escola de educação infantil pública municipal a fim de identificar, planejar, implementar e avaliar estratégias para a melhoria da qualidade desse serviço. Os resultados indicaram necessidade de implementar medidas de acessibilidade física na escola e na sala de aula, além da de capacitar o professor para educar esses tipo de aluno.

Diante disso, é preciso conhecer que o cotidiano das escolas de educação infantil deve levar em conta algumas “estratégias inclusivas,”¹¹ que devem ser utilizadas nas diversas atividades, no tempo, nos conteúdos e objetivos específicos que busquem responder às particularidades das crianças, para que estas se sintam incluídas na sala de aula com todos os seus pares. Além da questão da avaliação, conforme os autores Alcudia et al (2000), tal processo na educação infantil deve-se realizar de forma processual ao longo das atividades, por meio da observação e da interação com as crianças proporcionando informações sobre o processo individual.

A educação infantil é uma situação complexa que exige ainda uma análise lúcida e crítica acerca do ambiente escolar; das situações e condições concretas existentes; dos conteúdos propostos; das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização; da participação nas brincadeiras e atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças (BRASIL, 1998).

Neste sentido, o desafio que se impõe é justamente o de ser a primeira infância um período fundamental para a estruturação da criança. A base para o aprimoramento da sua personalidade, suas condições cognitivas e perceptivas, a forma como se relaciona com o mundo dos objetos e das pessoas dependerão dos estímulos que irá receber, dos afetos trocados e do seu lugar na sociedade. Portanto, a educação infantil tem um papel fundamental no processo de formação da criança, por ser o primeiro momento de sua inserção social fora da família, ou seja, o primeiro passo para a inclusão (BRASIL, 2003).

Diante do exposto, Bruno e Heymeyer (2003) defendem que as crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser felizes; algumas vezes, de forma diferente.

Ao nosso ver, a diferença está em trabalhar a partir da utilização de estratégias diversificadas, envolvendo adaptações desde o ambiente físico até os recursos necessários para a participação e realização das atividades propostas. A literatura sobre

¹¹ - Estratégias inclusivas são ações que favorecem a participação do aluno na escola, de modo a garantir o alcance dos objetivos da educação, que seriam: o desenvolvimento pleno, a promoção da cidadania e a inserção social futura. Tais ações poderão ser desenvolvidas no âmbito do sistema educacional, da escola e da sala de aula (BRASIL, 1998).

inclusão escolar tem uma variedade de sugestões sobre estratégias pedagógicas efetivas e inclusivas, que serão discutidas a seguir.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

(...) “Na verdade, o especial da educação especial está muito menos nas características dos alunos e muito mais na diversidade das ofertas educativas que as escolas devem dispor a todos, por direito de cidadania”
(CARVALHO, 2000, p.168).

Oliveira e Leite (2000) argumentam que a incorporação de um novo paradigma educacional que inclua a diversidade obriga modificações internas na escola, na sua organização, na oferta de apoios específicos (seja para professores ou alunos), nos intercâmbios entre escolas, classes, comunidades, na utilização dos recursos da comunidade (sejam de ordem clínica, pedagógica, materiais, físicos), alterações estruturais e adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico administrativo, treinamento de funcionários, viabilização de recursos.

A inclusão escolar requer, portanto, mais do que intenções, e necessita de ação eficaz e de uma pedagogia diferenciada capaz de considerar as diferenças e expor os alunos a situações ótimas de aprendizagem (BRUNO, 2000).

As adequações compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, bem como da própria escola, denominadas de Adaptações ou Adequações Curriculares de Grande Porte ou Significativas. Outras compreendem modificações de competência do professor na sala de aula, nomeadas de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou Não-Significativas.

A maior parte das adequações realizadas na escola é considerada menos significativa, porque se constituem modificações menores no currículo regular, “facilmente” realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e compreendem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula (BRASIL, 2003). Ao contrário do que aponta o documento, a realização de tais adequações não é tão fácil de ser executada pelo professor. Torna-se uma prática difícil que exige dele um maior conhecimento sobre quais estratégias devem ser utilizadas,

bem como maiores informações a respeito do aluno e suas necessidades. Além do fato de que tais adaptações devem ser realizadas quando realmente se fizerem necessárias.

Considerando-se que o processo de inclusão exige equiparação de oportunidades educacionais e sociais a todos os alunos, é necessário que o atendimento às diferenças individuais se dê no sentido de potencializar o desenvolvimento do aluno, implicando na flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão de recursos e dos currículos. Ribeiro e Baumel (2003) apontam que o reconhecimento e aceitação das diferenças individuais entre os alunos implicam na necessidade de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e adequadas, que decorram da e visem à assunção dessas mesmas diferenças entre os alunos.

Destaca-se que, de acordo com o parecer CNE/CEB nº 17/2001,

(...) Todos os alunos em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001).

Ruiz e Pereja (2002) defendem que nem todos os alunos desenvolverão todos os objetivos e conteúdos, bem como outras exigências educacionais, da mesma forma. Porém, todos trabalharão em função de suas capacidades, expectativas e estilos de aprendizagem. Alguns necessitariam de determinadas estratégias de ensino, que atendessem as suas necessidades mais específicas.

Consideram-se parte dessas estratégias, as adequações ou adaptações que atingem tanto o projeto pedagógico, como o currículo na sala de aula e que levem em consideração a individualidade do aluno, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar pressupõe atender à diversificação existente na sala de aula do cotidiano escolar.

As adequações curriculares são possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, que atenda realmente a todos os

educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2003; BRASIL, 1998).

Neste sentido, na inclusão escolar espera-se que a escola se adapte à condição dos alunos, que a escola se modifique, se transforme no sentido de atender todas as necessidades das crianças. Visando alcançar este objetivo, o próprio documento Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares- PCNs (BRASIL, 1998) discute as necessidades educacionais especiais dos alunos de acordo com os tipos de deficiências: Deficiência Auditiva- DA; Deficiência Visual- DV; Deficiência Mental- DM e Deficiência Física-DF e Deficiências Múltiplas.

Em se tratando especificamente da deficiência física, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) colocam que esta condição pode ser definida como uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, ainda, de malformações.

O documento "Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização-Deficiência Física" refere que esta condição diz respeito ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso, sendo uma deficiência que pode apresentar comprometimentos diversos das funções motoras do organismo físico, que variam em número e grau, de indivíduo para indivíduo, dependendo das causas e abrangências (BRASIL, 2003).

Segundo Lauand (2000) e Alpino (2003), a deficiência física pode interferir na aprendizagem e adaptação do indivíduo, prejudicando frequentemente sua socialização, devido à redução da mobilidade.

A deficiência física é classificada por Wolf (1990) em:

- Desordens do sistema nervoso central: paralisia cerebral; epilepsia; espinha bífida e lesões medulares;
- Deficiências esqueléticas e musculares: distrofia muscular, artrite e intoxicações.

Especificamente, a paralisia cerebral, segundo alguns autores como Finnie (1980) e Bobath (1984), é uma desordem neuromotora que afeta o movimento e a postura devido a uma lesão do cérebro relacionada à maturação do Sistema Nervoso Central. Sendo uma lesão não progressiva que provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, normalmente aparece associada a problemas da fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção e, às vezes, a um certo grau de deficiência mental e epilepsia.

As desordens do movimento que ocorrem na paralisia cerebral podem ser classificadas de acordo com o tipo de envolvimento motor e de acordo com os membros envolvidos ou topografia (BLECK & NAGEL, 1982).

Conforme Basil (1995), a paralisia cerebral pode ser classificada:

- por seus efeitos funcionais, relativos à qualidade do tônus que pode ser espástica, atetóide, atáxica e hipotônica;
- pela topografia corporal, que pode ser classificada em monoplegia, hemiplegia, diplegia, triplegia e quadriplegia.

Conforme Bleck & Nagel (1982), na monoplegia, apenas um membro é afetado; na hemiplegia, um lado do corpo está envolvido, membro superior e inferior; na diplegia, há o envolvimento de membros superiores e predomina o comprometimento dos membros inferiores; na triplegia, ocorre predominantemente o acometimento de três membros, na maioria das vezes um membro superior e ambos membros inferiores; e na quadriplegia, há o envolvimento dos quatro membros tronco, pescoço e cabeça.

Segundo a severidade do comprometimento, a condição pode ser classificada em graus (leve; moderado e grave), considerando-se vários sintomas, desde perturbações motoras discretas até alterações motoras que praticamente imobilizam a criança com paralisia cerebral (BASIL, 1995).

Na criança com paralisia cerebral existem algumas dificuldades típicas que devem ser consideradas, com as seguintes características: alterações no desempenho motor ao andar, ao usar as mãos para comer, ao escrever, ao se equilibrar, ao falar, ao olhar, ou ao praticar qualquer outra atividade que exija controle do corpo e coordenação motora adequada, assim como comprometimentos das funções neurovegetativas (sucção, mastigação e deglutição) (BRASIL, 2003).

É importante destacar que a paralisia cerebral pode ser o resultado de uma grande variedade de causas que freqüentemente ocorrem em crianças antes, durante ou logo após o parto, ou seja, nos períodos pré, peri e pós-natais.

Segundo os autores Souza e Ferraretto (2001), na paralisia cerebral as conseqüências são muito diferentes, variando de criança para criança. Sendo assim, uns falam, outros não, outros ainda o fazem com dificuldades; outros não mexem os braços e/ou as mãos, ou só o fazem com ajuda; outros possuem movimentos involuntários ou espasticidade grande ou plegias nos membros superiores; enfim a gama é muito extensa e variada.

Na sua forma mais leve, os autores acima apontam que a paralisia cerebral pode resultar em movimentos desajeitados ou em controle deficiente das mãos; na sua forma mais severa, pode resultar em falta de controle muscular, afetando profundamente os movimentos globais e a fala.

Rossi (1999), investigando 83 crianças e jovens com paralisia cerebral predominantemente inseridos na pré-escola ou da primeira à quarta série do primeiro grau da escola regular, encontrou que, dos alunos com paralisia cerebral inseridos em classe comum, 73,7% possuíam marcha independente (ou seja, conseguiam se locomover sozinhos); 20% possuíam marcha com apoio, e somente 6,2% não apresentavam marcha, indicando, desta forma, baixo número de crianças com paralisia cerebral na escola à medida que aumenta a dificuldade na marcha. O estudo demonstrou que a maioria das crianças com paralisia cerebral que estão inseridas na escola regular tem grau leve de deficiência física.

Torna-se importante ressaltar que o desenvolvimento global de uma criança acometida por lesões cerebrais será mais lento em todos os aspectos, principalmente se comparado com o desenvolvimento de uma criança sem deficiência (BRASIL, 2003).

As divergências que poderão existir entre o desenvolvimento dessas crianças se restringem às fases do desenvolvimento, que na criança comprometida pela deficiência física poderão iniciar mais tarde, além de serem mais demoradas porque o ritmo de interação social e o de execução das suas ações apresentarão formas diferentes de manipulação e experimentação com o meio (BRASIL, 2003).

Assim, o aluno com comprometimento motor deverá receber atenção necessária para que possa participar das atividades, dentro de suas possibilidades. Tendo as mesmas oportunidades de participação e de execução, a criança se sentirá valorizada e estimulada, desenvolvendo sua auto-estima. Por meio das experiências e oportunidades de interação social, terá então condições de formar as estruturas mentais básicas para aprendizagem.

De acordo com Basil (1995), se a atenção, a reabilitação física e a educação com auxílios pedagógicos forem adequados, bem como as medidas que levem as crianças a perceberem seus próprios êxitos como resultado de sua habilidade e competência, pode-se conseguir muitos progressos no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral.

Conforme afirma a autora, no enfoque educacional não se deve perder de vista que o objetivo último é garantir que a criança com paralisia cerebral, da mesma forma que as demais, consiga desenvolver ao máximo suas capacidades para alcançar uma vida de relações e um aproveitamento de seu tempo de trabalho e de lazer os mais intensos e felizes possíveis. Assim, torna-se muito importante que, no caso, o professor estimule a criança com comprometimento motor, procurando suprir as suas carências no seu desenvolvimento global, criando para tanto oportunidades de experimentações, vivências e exploração com o meio.

Desse modo, as crianças que apresentam paralisia cerebral com diferentes comprometimentos motores poderão adquirir maior independência com a utilização das mais variadas adaptações ou adequações, seja no ambiente físico da escola, na sala de aula, seja na sua alimentação, higiene, no seu processo de ensino e aprendizagem, nas brincadeiras, etc.

Segundo Capellini (2004), a estratégia escolhida depende tanto das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, da experiência profissional e preferência por parte do professor, como também de assuntos de ordem prática, como espaço físico e temporal disponível.

Carvalho (2004) salienta que algumas das estratégias utilizadas para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, e muitas outras se devem à sua criatividade.

No que se refere ao aspecto físico, é importante e necessário que a escola busque adaptar-se para garantir o acesso e a permanência das crianças com paralisia cerebral. Ela precisa eliminar algumas barreiras arquitetônicas; as adaptações do edifício devem ser efetivadas com a criação de rampas de acesso, instalação de barras de apoio e alargamento das portas, adaptação de piso com antiderrapante, bem como de banheiros.

Na sala de aula, além das adequações acima citadas, são importantes as que dizem respeito ao melhor posicionamento para as diversas atividades e às adaptações ou confecções de mobiliário específico; é necessário verificar o modelo da mobília como a mesa e a cadeira na qual a criança se senta, de maneira que o corpo fique reto; os braços

devem estar apoiados, alinhados e afastados dos lados do corpo; as mãos devem estar na frente dos olhos para melhor função durante a atividade escolar e alinhamento do corpo; a distribuição do peso deve ser igual para os dois lados do corpo - braços, quadris, joelhos e pés - são ainda necessários cadeira de posicionamento (com encosto reto, com encosto sextavado), cadeira de chão, cavalo de abdução, mesa com recorte, conforme sugere o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização, deficiência física” (BRASIL, 2003).

Basil (1995) ressalta a importância da adequação da mobília, dos espaços físicos acima citados, bem como a dos auxílios pedagógicos orientados ao desenvolvimento das possibilidades intelectuais; além da implementação de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação adequados à melhor possibilidade de controle pelo aluno. Consideramos que recursos de Comunicação Alternativa Ampliada-CAA devem ser utilizados quando há realmente necessidade, sempre ajustados às características das crianças.

Assim, quando a criança apresenta dificuldades motoras acentuadas que a impedem de fazer uso da comunicação escrita, deverá ser valorizada a comunicação oral ou, ainda, a possibilidade de uma outra habilidade de comunicação. Quando necessário, deve ser considerada a possibilidade de uso de uma tecnologia de apoio - computadores e/ou outros recursos de tecnologia assistiva - que garanta uma maior participação do aluno nas atividades desenvolvidas.

Tecnologia assistiva¹² é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com necessidades especiais (DAMASCENO e GALVAO FILHO, s/d). Ou, ainda, a tecnologia é considerada assistiva quando é usada para auxiliar no desempenho funcional de atividades, reduzindo incapacidades para a realização de atividades da vida diária e da vida prática, nos diversos domínios do cotidiano. Denomina-se tecnologia assistiva qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, adquirido comercialmente ou desenvolvido artesanalmente, produzido em série, modificado ou

¹² - Tecnologia Assistiva ou Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O termo Tecnologia Assistiva pode ser utilizado quando referido como apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais (DAMASCENO e GALVÃO FILHO, s/d. Artigo encontrado online http://www.educacaoonline.pro.br/art_tecnologias_assistidas.asp) no dia 09/08/2005.

feito sob medida, que é usado para aumentar, manter ou melhorar habilidades de pessoas com limitações funcionais, sejam físicas, sejam sensoriais¹³.

A utilização de tais recursos deve-se ao fato de que, dentre crianças com paralisia cerebral, cerca de 65% apresentam dificuldades no processo de comunicação oral, que variam desde pequenos erros de articulação até a impossibilidade absoluta de movimentação dos órgãos fonoarticulatórios na pronúncia de palavras com significado (CRICKMAY, 1987 apud DELIBERATO e MANZINI, 2000). O tipo de dificuldade de linguagem depende, normalmente, do tipo de paralisia cerebral.

De acordo com Deliberato e Manzini (2000, p.36), a fala, a escrita, a expressão corporal são formas de comportamento que o indivíduo utiliza para manifestar a linguagem interna construída. Assim, cabe ao professor e à equipe de apoio buscar melhores condições de compreender a linguagem da criança com paralisia cerebral.

O “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-RCNEI” (BRASIL, 1998) e as “Estratégias e Orientações para a educação de crianças com NEE na Educação Infantil” (2001) recomendam um trabalho conjunto, parceria e apoio de serviços especializados para o atendimento às necessidades dos alunos. Basil (1995) também atesta que a educação da criança com paralisia cerebral terá que ser sempre um trabalho de equipe, em que o professor atua em estreita colaboração com outros profissionais, como o fisioterapeuta e o fonoaudiólogo.

Neste sentido, Alpino (2003) e Lauand (2005) consideram importante que, em determinados momentos do processo de inclusão da criança com paralisia cerebral, o fornecimento de apoio especializado possa representar uma grande contribuição no sentido de possibilitar uma melhor adaptação e desempenho da criança.

Tal apoio também é discutido por Giangreco (1997, citado por ROSE, 2001), que, ao estudar as condições para encorajar e desenvolver práticas inclusivas em escolas regulares, identifica a presença dos seguintes aspectos: trabalho de equipe colaborativo; estrutura compartilhada; envolvimento familiar; relacionamento com educadores do ensino comum; clara função no relacionamento entre os profissionais; uso efetivo de apoio do pessoal; significativo plano de educação individual e procedimentos para avaliar a eficácia do processo.

¹³ - Artigo encontrado online <http://www.entreamigos.com.br/textos/tecassi/informbasic.htm> no dia 09/08/2005.

Autores como Hallanhan e Kauffman (1994); Argueles; Hugues e Schumm (2000) apontam a importância do ensino colaborativo, que normalmente é realizado entre o professor da sala comum com o professor de Educação Especial, trabalhando juntos na sala de aula, responsabilizando-se pelo planejamento e avaliação do ensino. Segundo Argueles; Hugues e Schumm (2000), há sete fatores essenciais para que ocorra um trabalho efetivo de colaboração, os quais se consistem na existência de um tempo para o planejamento comum entre os professores; flexibilidade tanto dos professores quanto dos administradores; necessidade de correr riscos; definição de papéis e responsabilidades dos envolvidos; compatibilidade; habilidades de comunicação e suporte administrativo.

A importância do ensino colaborativo também é mencionada por pesquisadores nacionais (BRUNO, 2000; CAPELLINE, 2004; ZANATA, 2004), os quais ressaltam que para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, torna-se imprescindível um trabalho conjunto e de apoio do ensino especial e do regular.

Conforme afirma Wood (1998), a colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola tem sido vista como uma característica crítica para o sucesso da inclusão. Colaboração, portanto, significa trabalhar junto, e deve ter uma amplitude que abarque toda a comunidade escolar (RODRIGUES, 2005).

Além do ensino colaborativo, existem outras estratégias que podem ser desenvolvidas especificamente na sala de aula como:

- Participação parcial, que se constitui da alteração de regras de jogo, em que o professor modifica a forma de apresentação ou organização da tarefa de todos os alunos.
- A Tutoria de colegas (Peer Tutoring), o qual é realizado entre os próprios alunos: um ajuda o outro que possui maior dificuldade (KORINEK et al, 1999).
- A Integração inversa (Reverse Mainstreaming), que envolve a colocação de alunos sem nenhum tipo de deficiência em classes com alunos que possuem deficiência ou dificuldades específicas temporárias.
- Aprendizagem cooperativa (Cooperative Learning), que consiste na colocação dos alunos em pequenos grupos com diferentes tipos de

habilidades para encorajar aqueles com variadas habilidades a trabalhar juntos realizando uma meta comum (GARGIULO, 2003).

- Ensino individualizado, no qual se dedica uma maior atenção ao aluno com necessidades educacionais especiais, realizando-se trabalho por projetos, envolvendo os alunos em projetos específicos segundo o interesse deles (RUIZ e PEREJA, 2002).

Destacamos que, assim como se deve dar importância às estratégias diferenciadas, há também que se levar em conta a necessidade de os mais variados tipos de recursos serem trabalhados com as crianças com paralisia cerebral. Com relação a este aspecto, Araújo e Manzini (2001) argumentam que a educação do aluno que apresenta deficiência física, no caso envolvendo também alunos com paralisia cerebral, inclui uma variedade de materiais e procedimentos não utilizados rotineiramente no contexto do ensino comum, tornando-se, muitas vezes, necessária a utilização de recursos adequados; levando-se em conta as características motora, cognitiva, pedagógica, psicológica e física impostas pelo meio.

Em se tratando dos materiais ou recursos de apoio pedagógicos, temos que eles precisam ser adequados e adaptados às condições de manipulação e uso da criança. Sendo para isso, de grande importância, a criatividade e inventividade do professor fundamental (BRASIL, 2003).

Nesta perspectiva, Oliveto e Manzini (1999) apontam que num estudo realizado com onze professores, oito orientadores pedagógicos e três diretores de seis escolas de educação infantil do município de Presidente Prudente, constatou-se que a maior dificuldade colocada por estes profissionais com relação ao processo de inclusão foi em relação à necessidade de conhecimento sobre a criança com necessidades educacionais especiais, e o procedimentos para trabalhar com ela.

A dificuldade em obter recursos pedagógicos adaptados foi também encontrada por Manzini et al (1997 apud MANZINI, 2001), os quais ressaltam que a falta de materiais adaptados é comum, sendo necessária a criação e adaptação de materiais que possibilitem atingir os objetivos do ensino, apesar de os professores não possuírem formação teórica suficiente para lidar com a adaptação de recursos.

Sabe-se que não existem receitas prontas e acabadas para se ensinar, criar, adaptar e utilizar materiais de ensino, etc; até porque cada professor é diferente um do outro, assim como os alunos são diferentes entre si. Entretanto, existem várias possibilidades de criar, e os professores podem utilizar o fruto disso com suas crianças

na sala de aula. Dentre elas, encontram-se as pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira; o suporte para lápis; lápis engrossados com fita crepe, espuma ou outro material; pulseiras com peso para controlar a movimentação involuntária, assim como evitar o uso de cadernos comuns para a realização de atividades da criança (porque não são bem fixados e pela diferença da altura em relação à mesa), ou providenciar cadernos adaptados; ou ainda usar papel maior que o sulfite; ou papel preso também com fita adesiva à carteira.

As atividades deverão envolver traçados grossos feitos com pincel atômico, de preferência na cor preta (seja nas letras, desenhos, números, seja nas linhas); as figuras geométricas, letras e números usados deverão ser revestidos com lixa na face principal. As atividades com papel deverão ser poucas e organizadas, de forma a facilitar a visualização, compreensão e execução da criança (BRASIL, 2003). Além de outros recursos como jogo de dominó em relevo, tangran imantado e com tamanho aumentado e quebra-cabeça com espessura engrossada, dentre outros. (MANZINI et al; 1997 apud ARAUJO e MANZINI, 2001).

Sasaki (1997) considera que o professor deverá fazer os colegas revezarem-se para ajudar; usar materiais pré-cortados; usar materiais que sejam fáceis de manusear; colocar os alunos sentados próximos a saídas de emergência sem ficarem isolados dos colegas; oferecer papéis adaptados nas dramatizações; providenciar salas e outros espaços que sejam acessíveis. São algumas modificações e adaptações necessárias para a permanência e participação do aluno na sala de aula.

Em se tratando da questão da avaliação que permeia todo o currículo escolar, há uma grande preocupação no sentido de dever ou não, e como avaliar as crianças com necessidades educacionais especiais ou, no nosso caso, crianças com paralisia cerebral. Com relação a esse importante aspecto, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo determina que as crianças com deficiência física, inseridas nas classes comuns estarão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação adotados para as demais crianças, mas com a utilização de formas alternativas de adaptação de materiais didáticos e espaço físico (CANOTILHO, 2002).

Segundo o mesmo autor, além da importância da avaliação, o envolvimento dos pais também é um fator preponderante no processo de inclusão de seu filho com deficiência física na escola regular. Eles devem primeiramente atuar, solicitando o ingresso do filho na escola e, depois, como colaboradores no processo de inclusão,

acompanhando desde o desenvolvimento das atividades realizadas com e por seus filhos, a maneira como estes estão sendo avaliados, etc.

Para tanto, é extremamente importante o papel do professor, que sempre deverá refletir sobre sua prática na hora de planejar, desenvolver as atividades, avaliar, etc. Além de ter plena consciência de que um aluno com paralisia cerebral apresenta as mesmas necessidades e desejos de qualquer criança: encanta-se com histórias, músicas, adora desenhar, brincar (BRASIL, 2003), a sua limitação não pode se sobressair à sua potencialidade, à sua capacidade e à sua essência de ser criança.

MÉTODO

O estudo foi desenvolvido numa abordagem de pesquisa qualitativa apropriando-se das contribuições da pesquisa etnográfica para o contexto educacional (ANDRÉ, 1995). Ele faz parte de uma agenda de investigação sobre esse tema, de um grupo de pesquisas¹⁴ que tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida à população alvo da educação especial. No presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada pelo grupo, entre outros motivos porque partimos do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

Investigações anteriores do grupo, com base no estudo de caso do município de São Carlos, têm problematizado o desafio que tem sido, entre outros aspectos, a inclusão escolar de crianças com deficiência física, e particularmente de crianças com paralisia cerebral, que ainda permanecem marginalizadas da escola¹⁵. Na tentativa de contribuir para os problemas que vêm sendo identificados, a presente investigação tem como objetivo investigar as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para atender as necessidades dessas crianças.

Participantes

Participaram do estudo três professoras de pré-escola das EMEIs, e três alunos com paralisia cerebral-PC, com idades entre cinco e seis anos, inseridas em classes comuns. O Quadro I apresenta as características das professoras que participaram do estudo.

A fim de preservar a identidade das professoras e das crianças, optou-se pela adoção de nomes fictícios. As professoras foram denominadas como Cláudia, Fátima e

¹⁴ - O Grupo de Pesquisa GP-FOREESP (Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial), que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão; de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

¹⁵ - Balanços parciais de nossos estudos anteriores vêm sendo regularmente publicados (MENDES, 2004; MENDES, ZAMBON & SILVEIRA, 2004; MENDES, 2005).

Mara, e seus alunos com paralisia cerebral foram respectivamente denominados como Clarinha, Flavinha e Marinho¹⁶.

Todas as professoras eram do sexo feminino e da raça branca. Cláudia e Fátima tinham respectivamente 35 e 36 anos de idade, ensino superior completo, com graduação em Pedagogia e História/Geografia.

¹⁶ - A inicial dos nomes fictícios é a mesma para professora e aluno de uma mesma díade, para facilitar a identificação.

Quadro I: Características das professoras participantes

Prof ^{as}	Sexo	Idade	Formação	Raça	Nível	Tempo de formação	Tempo de atuação na Educação infantil	Tempo de atuação na escola	Cursos relacionados ao tema Educação Especial ou Inclusão	Cursos adicionais
Cláudia	F	35	Magistério; Pedagogia (com especialização em Educação Infantil) e História/ Geografia	Branca	Superior Completo	17 anos	14 anos	14 anos	Nenhum	Cursos de capacitação sobre diversos temas referidos a Educação
Fátima	F	36	Magistério; Pedagogia e História/ Geografia	Branca	Superior completo e Pós-graduação	15 anos	15 anos	13 anos	Curso sobre Inclusão realizado na UNICEP ¹⁷ e um de estimulação precoce	Especialização em Educação Infantil e Cursos de capacitação sobre diversos temas referidos a Educação
Mara	F	47	Magistério e Pedagogia incompleto	Branca	Superior incompleto	24 anos	24 anos	21 anos	Curso oferecido pela Prefeitura em 2002, “Escola Inclusiva”.	Curso de capacitação sobre diversos temas sobre Educação

¹⁷ - Uma faculdade particular do município de São Carlos

Fátima tinha feito um curso de pós-graduação em Educação Infantil. A professora Mara era a mais velha e tinha o diploma de magistério e nível superior incompleto.

O tempo de formação variou de 15 a 17 anos para Cláudia e Fátima; Mara estava formada há 24 anos. Todas eram professoras experientes. O tempo de atuação na Educação Infantil foi semelhante para Cláudia e Fátima (14 e 15 anos respectivamente), e Mara trabalhava na escola há 21 anos.

Das três professoras, Fátima e Mara relataram ter feito algum tipo de curso relacionado ao tema “inclusão escolar” ou “educação especial”, sendo um deles feito em uma faculdade particular, no âmbito de um curso de Pedagogia, e o outro oferecido pela prefeitura aos professores da rede. Fátima comentou que também fez um curso de estimulação precoce, enquanto que Cláudia relatou nunca ter feito nenhum curso relacionado com o tema.

O Quadro II apresenta a caracterização das crianças com paralisia cerebral que participaram do estudo. Os dados sobre diagnóstico clínico foram obtidos da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Das três crianças selecionadas, duas possuíam quadros de hemiplegia¹⁸, e uma, de quadriplegia¹⁹.

¹⁸ - Refere-se a uma das classificações da paralisia cerebral em que há o envolvimento de um único lado do corpo, com comprometimento do membro superior e membro inferior (BLECK & NAGEL, 1982).

¹⁹ - Na quadriplegia há o envolvimento dos quatro membros, tronco, pescoço e cabeça ((BLECK & NAGEL, 1982).

Quadro II. Caracterização das crianças com paralisia cerebral que participaram do estudo

Aluno	Características
Clarinha	Idade: 6 anos Sexo: F Raça: Branca Nível escolar: cursou dois anos na sala de quatro anos da pré-escola e estava na turma de cinco anos da pré-escola de CLÁUDIA. Tipo de PC e outras características: Quadriplegia com comprometimento dos membros superiores (braços) e membros inferiores (pernas), porém sendo mais acentuado nos membros inferiores. Sua fala é comprometida e possui também hidrocefalia.
Flavinha	Idade: 5 anos Sexo: F Raça: Negra Nível escolar: Turma de cinco anos da pré-escola de FÁTIMA. Tipo de PC e outras características: Hemiplegia com comprometimento leve do lado direito do corpo.
Marinho	Idade: 6 anos Sexo: M Raça: Branca Nível escolar: Turma de seis anos da pré-escola, de MARA. Tipo de PC e outras características: hemiplegia com comprometimento leve do lado esquerdo do corpo

Das três crianças, duas eram brancas e uma negra. Todas as três freqüentavam a escola de Educação Infantil; entretanto, Clarinha estava na sala de cinco anos mesmo já possuindo seis, justamente porque fora retida na sala de quatro anos, por dois anos consecutivos, enquanto que Flavinha e Marinho estavam com a idade compatível com a de suas turmas de pré-escola.

Em termos de maiores dificuldades e necessidades, Clarinha era a criança mais comprometida, pois tinha dificuldade motora em todos os membros, sendo mais afetada nos membros inferiores, e por isso era dependente tanto para alimentar-se como para se locomover. Utilizava cadeira de rodas ou carrinho de bebê para andar. Além de fala comprometida, possuía hidrocefalia²⁰.

As crianças Flavinha e Marinho possuíam dificuldade motora de grau leve e eram totalmente independentes.

²⁰ - Hidrocefalia é o acúmulo anormal de líquido céfalo-raquidiano (líquor) no interior do crânio. Na criança pequena, com o acúmulo do líquido costuma haver uma dilatação dos ventrículos cerebrais, aumentando também o volume do crânio. (MELATO L; BIGAL. M. E & SPECIALI J.G, 2000).

Local

O contexto do estudo foi a rede de Educação Infantil do município de São Carlos, interior do estado de São Paulo, especificamente em salas de aulas de pré-escola das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs que possuíam crianças com paralisia cerebral, inseridas em classes comuns.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação - SMEC, a rede municipal era composta, em 2004, por 28 Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIs²¹ e dois Centros Municipais de Educação Infantil-CEMEIs²². Das 30 unidades, nove tinham alunos com paralisia cerebral.

O primeiro contato com as escolas ocorreu no início do segundo semestre de 2004. Foi apresentada a proposta da pesquisa para a direção das escolas e para as professoras que possuíam alunos crianças com paralisia cerebral em suas classes.

Dentre as nove unidades, seis não atenderam aos critérios da pesquisa, que eram: 1) ter alunos com paralisia cerebral, na faixa etária entre quatro a seis anos, freqüentando regularmente a pré-escola numa turma comum; e 2) ter consentimento do diretor, professores e pais para participar da pesquisa.

O Quadro III apresenta a caracterização das três escolas que participaram do estudo. De forma a preservar a identidade das escolas, optou-se pela denominação de E1, E2, E3.

As escolas E1 e E2 estavam localizadas em bairros da periferia da cidade e foram fundadas quase na mesma época, enquanto que E3 era uma escola mais antiga, e localizava-se numa região mais central da cidade. Todas as escolas funcionavam nos mesmos períodos e horários. As três eram escolas de Educação Infantil, mas E1 e E2 também atendiam o EJA²³, e E3 atendia o Brasil Alfabetizado²⁴, ensino esses destinados a jovens e adultos.

Quanto ao número de alunos, de professores, bem como de sala de aula, houve uma grande variação entre as escolas: E1 era uma escola maior e, por isso, possuía maior

²¹ - Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIs são estabelecimentos de ensino que atendem crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

²² - Centros Municipais de Educação Infantil-CEMEIs são centros que envolvem o atendimento em creches e EMEIs, ou seja, atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e de 3 a 4 anos.

²³ - Educação de Jovens e Adultos, educação básica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

²⁴ - Ensino também destinado aos jovens e adultos na Educação Básica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental

número de alunos, professores e funcionários; entretanto, E3 era a maior escola em termos de estrutura física.

Em relação ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, informados pelas diretoras, constatou-se que na E1 havia um maior número.

Quadro III: Caracterização das escolas

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA E1	ESCOLA E2	ESCOLA E3
Ano de criação	1991	1987	1955
Localização	Bairro periférico da cidade	Bairro periférico da cidade	Numa área mais central
Organização dos níveis	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: pré-escola de quatro a seis anos • EJA: no período noturno • Projeto Recreação - para alunos de outras escolas em período de contraturno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: pré-escola de quatro a seis anos • EJA : período noturno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: pré-escola de quatro a seis anos • Projeto Brasil Alfabetizado: período noturno
Horário de funcionamento	7:30 às 11:30 13:00 às 17:00 19:00 às 22:30	7:30 às 11:30 13:00 às 17:00 19:00 às 22:30	7:30 às 11:30 13:00 às 17:00 19:00 às 22:30.
Nº de professores	18 (12 efetivos, 6 ACTs ²⁵ ; dos quais 7 eram pedagogos)	7 (4 efetivos e 3 ACTs)	10 (10 efetivos, alguns desses trabalham na escola com um cargo suplementar, ou seja atuam em dois períodos)
Pessoal de gestão e administração	Diretora, vice-diretora e secretária.	Diretora	Diretora
Nº de funcionários	8 (um servente-vigia; 6 serventes-merendeiras e um porteiro)	4 (duas merendeiras e dois auxiliares de serviços gerais)	7 (quatro merendeiras e três auxiliares de serviços gerais, os quais são terceirizados)
Nº de alunos	502 na pré-escola 95 na recreação ²⁶	150 na pré-escola	345 alunos (entre pré-escola e recreação) 13 alunos do projeto Brasil Alfabetizado
Nº indicado de alunos	6	3	1 (e alguns com dificuldades)

²⁵ - Professores que estão temporariamente naquela escola mesmo que tenham passado no concurso público, normalmente são efetivos de outras escolas da cidade.

²⁶ - A recreação é um projeto municipal que visa atender alunos de outras escolas em período alternado de aula para desenvolverem outras atividades como a esportiva.

com necessidades educacionais especiais			de aprendizagem)
Nº de salas de aula	10 salas e 3 salas adaptadas de madeira (para aulas de reforço, hora do conto e outras atividades)	3 salas de manhã e quatro a tarde	5 salas
Ambientes externos e pátios	Pátio interno, e na área externa, parque, piscina, quadra.	Pátio interno e na área externa há também um pátio fechado, além do parque.	Sala para recreação e teatro e um pátio externo aberto com gramado, piscina e parque.
Ambientes adicionais	Sala de diretoria/secretaria; sala de professores.	Sala de diretoria/secretaria e sala de professores.	Sala de diretoria/secretaria e sala de professores.
Quadra esportiva	Uma quadra descoberta.	Não tinha	Uma quadra descoberta.
Refeitório/Cozinha?	Sim, o qual se localiza no pátio interno ao lado da cozinha	Sim, há um pequeno refeitório ao lado da cozinha	Sim, o refeitório está ao lado da cozinha e da diretoria
Acessibilidade na entrada e locomoção	Possui rampa na entrada	Há apenas escadas na entrada	Aparentemente existe uma rampa na entrada, mas a escola possui muitas escadas para se chegar às salas de aula, bem como no refeitório, na diretoria e etc
Acessibilidade de banheiros	Adaptados para crianças pequenas, mas não para alunos com deficiências físicas	Adaptados para crianças pequenas, mas não para alunos com deficiências físicas	Não são adaptados, nem para crianças pequenas e nem para alunos com deficiências físicas
Outras informações	Na escola existe o Projeto de Recreação (Prefeitura) e existia até o ano passado o Projeto SOS- Inclusão (UFSCar) ²⁷	Projeto de Prevenção da Obesidade (UFSCar) e havia o SOS- Inclusão	Havia o projeto do SOS- Inclusão e sempre conta com voluntários fazendo estágios

²⁷ - UFSCar- Universidade Federal de São Carlos-SP

No que se refere à acessibilidade física, pode-se constatar que E1 e E3 possuíam pelo menos uma rampa na sua entrada, enquanto que E2 não possuía uma sequer. Nenhuma das escolas possuía banheiros adaptados para alunos com algum tipo de deficiência física. No relato da diretora de E3, os banheiros e pias não estavam adaptadas às alturas das crianças de acordo com os regulamentos para a Educação Infantil.

As três escolas recebiam suporte de projetos externos, tais como da prefeitura e do Projeto “SOS- Inclusão”²⁸ da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Material/ Equipamentos/Instrumentos

Para a realização do presente estudo, foram utilizados: gravador, fitas, cassetes-áudio, folha de papel sulfite, disquetes, lápis, borracha, caneta, caderno e computador.

Para a observação natural e registro de eventos em sala de aula, foi elaborado o “*Protocolo de observação e registro das estratégias pedagógicas inclusivas*”, cujo desenvolvimento será descrito a seguir.

Protocolo de Observação e Registro

Este instrumento foi elaborado com base na literatura, especificamente tomando-se como referência alguns instrumentos já existentes para esta finalidade, tais como: o “Protocolo de observação em creches inclusivas” de Mendes (2005), a “Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola” traduzido e adaptado por Sasaki (1998), e a proposta de Stainback & Stainback (1999), a qual oferece opções para facilitar o acesso dos alunos à aprendizagem, em que se encontram algumas categorias de estratégias que favorecem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula.

Uma versão preliminar do instrumento foi elaborada e submetida a cinco juízes, que são pesquisadores da área, e a partir das sugestões foi aperfeiçoado até se chegar à versão final (ver modelo Anexo III).

²⁸ - O projeto S.O.S. Inclusão envolve alunos de graduação da UFSCar que têm como objetivo colaborar com professores das escolas comuns que possuem alunos com necessidades educacionais especiais.

O protocolo foi desenvolvido em forma de um quadro, dividido em 9 partes que correspondem às categorias, havendo em cada quadro questões afirmativas a respeito de estratégias de ensino. As respostas foram estruturadas em forma de lista de checagem. O objetivo do instrumento foi o de captar as estratégias utilizadas pela professora para favorecer a participação da criança nas atividades em sala de aula. Ele permite registrar se a professora promove ou não modificações na organização do espaço, do tempo, nas estratégias instrucionais, no material de ensino, na forma de avaliação, na interação com a criança com deficiência, e com seus pais.

O protocolo conta com cinco colunas. A primeira era reservada para a descrição dos itens que seriam observados, e as restantes eram para registrar: SIM, NÃO, NSA²⁹, no caso do item ter sido observado ou não, ou se ele não se aplicava a situação. A quinta e a última coluna eram destinadas à descrição de alguma observação considerada relevante. O Quadro IV apresenta a estrutura da versão final do protocolo dividido em categorias e com a respectiva quantidade de itens.

Quadro IV- Apresentação da estrutura do protocolo

Divisões em Categorias	Número de itens em cada categoria
A- Dados de identificação.	
B- Ambiente físico da sala de aulas	09
C- Organização e realização das atividades	03
D- Adaptações do tempo	02
E- Ensino e aprendizagem	12
F- Material	04
G- Avaliação	03
H- Interação (comunicação)	10
I- Interação com os pais	01

Diário de campo

Como diário de campo, foi utilizado um caderno para complementar os dados, com anotações manuscritas das impressões, conversas com a professora, após as observações em sala de aula.

Roteiro de entrevista com as professoras

Foi elaborado roteiro de entrevista (ver modelo no Anexo IV), a partir das propostas de Stainback & Stainback (1999), adaptando-se os itens à realidade

²⁹ - Referente à resposta “Não Se Adequa- NSA” à necessidade da criança ou mesmo a atividade (Ver anexo III).

educacional brasileira. Uma versão preliminar foi submetida a cinco juízes externos até se obter uma versão final das questões a serem utilizadas.

O roteiro continha dados de identificação das professoras, dados sobre a formação e experiência profissional e outras 41 questões abordando os seguintes tópicos:

- 1) Percepções sobre o processo de inclusão escolar: realização de curso relacionado com o tema; se já trabalhou com algum aluno com outro tipo de deficiência; quantos alunos possuíam na sala no total; quantos alunos com necessidades educacionais especiais existiam na sala; o entendimento do tema inclusão escolar; a importância da inclusão na educação infantil; condições que dificultaram a inclusão do aluno; condições que facilitaram;
- 2) Conhecimento sobre paralisia cerebral: se foi a primeira vez que trabalhou com uma criança com PC; sobre o significado do termo e;
- 3) Conhecimento sobre estratégias inclusivas para a criança com PC: o que entende por estratégias inclusivas; necessidade de alteração para a participação do aluno com PC; se recebeu apoio; arranjo da sala; modificação no ambiente físico; ambiente de aprendizagem; participação da criança; interesse da criança; variação no tempo da aprendizagem; instrução e método utilizado; materiais diferenciados; objetivo, conteúdo e avaliação; atenção com a criança; comunicação; postura da criança; envolvimento com a escola sobre a criança; relação com a família; se havia dificuldades para trabalhar com a criança; e com relação às expectativas em trabalhar com a criança com paralisia cerebral.

Roteiro de entrevistas com as diretoras para a caracterização das escolas

Para a realização da caracterização das escolas, foi elaborado um roteiro de entrevista com a diretora com questões direcionadas à fundação das escolas, a rotina, as etapas de ensino que atende, ao número de alunos, professores, salas de aulas, banheiros adaptados, etc (ver AnexoV).

Procedimento

O delineamento do estudo foi desenvolvido em 3 etapas , que estão ilustradas no Quadro V.

Quadro V- Delineamento do estudo

Etapas	Objetivos
Etapa preliminar	Condução dos procedimentos éticos
Segunda etapa	Identificação e descrição das estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a escolarização de crianças com paralisia cerebral em idade pré-escolar em escolas de educação infantil
Terceira etapa	Percepção das professoras das escolas de educação infantil sobre suas práticas voltadas para alunos com paralisia cerebral inseridos em suas turmas

Etapa preliminar- Condução dos procedimentos éticos

Inicialmente, a proposta da pesquisa foi apresentada a Secretaria Municipal de Educação-SMEC - São Carlos, que consentiu com a realização do estudo. Foi, então, efetuado um levantamento junto a este órgão, a respeito das Escolas Municipais de Educação Infantil que possuíam alunos com paralisia cerebral, a fim de definir o universo e proceder à seleção prévia dos participantes.

Em seguida, foi efetuado o contato direto com a direção das escolas selecionadas. O contato ocorreu no início do segundo semestre de 2004, especificamente no mês de agosto.

Definida a amostra das três escolas e das três díades, o projeto foi apresentado a todos os participantes, tendo sido as crianças representadas por seus pais ou responsáveis, que assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (ver os modelos nos Anexos I e II).

Obtida a anuência das instituições, o projeto foi submetido e posteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar (ver cópia do ofício do CEP/UFSCar no Anexo VI).

Após a obtenção dos termos de consentimento, foi realizada uma entrevista com a diretora de cada estabelecimento de ensino, para obter dados de caracterização da escola (ver Anexo V).

Após o consentimento das professoras, dos pais das crianças-alvo, e coletados os dados para a caracterização das escolas, deu-se início ao processo de observação nas salas de aula.

Segunda etapa: Observação na sala de aula

A descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador (TRIVIÑOS, 1995). Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc, próprios do sujeito e do ambiente sócio-cultural e econômico ao qual este pertence.

Neste sentido, nessa etapa foi desenvolvido o processo de identificação e descrição das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para favorecer a escolarização de crianças com paralisia cerebral em suas salas de aula.

A coleta foi realizada nas próprias salas de aulas das turmas de Cláudia-Clarinha, Fátima-Flavinha, e Mara-Marinho; envolveu visitas sistemáticas e observação participante na situação natural das turmas dos professores que possuíam alunos com paralisia cerebral.

Primeiramente, foi efetuado um período de familiarização entre a turma, a pesquisadora e a professora. Para tanto, gastas, em média de três a quatro semanas, com observação participante na sala, antes de se iniciar o registro no protocolo.

Vale ressaltar que, embora a pesquisadora tivesse participado das atividades que se desenvolveram fora da sala de aula, tais como de educação física, parque, alimentação no refeitório e outras situações vivenciadas pelas respectivas turmas, o presente estudo buscou especificamente focalizar os episódios cujas atividades foram desenvolvidas no interior da sala de aula.

Após as sessões de familiarização com a situação, tiveram início as sessões de coleta com o protocolo de registro de observação de estratégias inclusivas. A pesquisadora entrava na sala, observava a atividade e preenchia os protocolos simultaneamente, de forma a manter maior precisão no registro. Após o encerramento das sessões de observação participante, eram feitas anotações em diário de campo.

Para cada sessão observada e para cada criança, foi preenchido um protocolo de registro das informações obtidas em determinada sessão.

O número de visitas a cada uma das três turmas variou, mas manteve-se igual ao número de sessões nas quais foi efetuado o preenchimento do protocolo que ocorreu em quatro sessões, cuja duração variou, de acordo com a atividade que estava em curso.

É necessário ressaltar que o preenchimento se deu nas últimas quatro sessões de observações em cada turma. Ao todo, nas três turmas foram realizadas 22 sessões de observação, de sete a nove por turma, e ocorreram no período de setembro a novembro de 2004. Das 22 sessões realizadas, em 12 foram preenchidos os protocolos.

As visitas foram realizadas semanalmente, e nas E1 e E3, elas se deram no período matutino, e na E2, no período vespertino. A pesquisadora permanecia, na maioria das vezes, todo o período na escola, de forma a obter um maior contato com os participantes e, desta forma, tornar-se mais familiar a eles, bem como para obter uma maior conhecimento a respeito do ambiente escolar.

Houve um número maior de visitas nas escolas, tanto na fase de familiarização quanto na de coleta de dados, mas tais visitas não foram computadas porque as crianças alvo não estavam presentes, não sendo possível fazer a observação pretendida.

As sessões foram amostradas ao longo das semanas e dos horários, em dias alternados, buscando-se observar as diversas atividades desenvolvidas com as crianças durante o período na escola, perfazendo um cronograma de 3 meses de coleta de dados, no período de setembro a novembro de 2004.

Terceira etapa: O relato dos professores

Concluída a etapa de observação, foi estabelecido o contato com as professoras das escolas para que elas agendassem as entrevistas no dia e horários disponíveis.

Todas as três entrevistas foram realizadas individualmente e nas escolas. As entrevistas foram áudiogravadas e posteriormente transcritas. A sua duração variou de 0:30 min a 1:30 min.

Optou-se por realizar as entrevistas ao final do período de coleta, justamente para que as professoras não modificassem sua prática, em função das questões do roteiro de entrevista.

De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode ser definida como uma conversa intencional, entre duas ou mais pessoas, que é dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Assim, a escolha da entrevista deu-se por ser um instrumento que possibilita ao entrevistador obter conhecimento a respeito das opiniões, ações, sentimentos, crenças e valores do entrevistado.

Após as datas e horários agendados, precedeu-se à realização das entrevistas com as professoras, utilizando-se o roteiro de entrevista semi-estruturado.

O roteiro continha questões sobre o processo de inclusão escolar e estratégias inclusivas a fim de obter informações sobre se elas utilizam tais estratégias e sobre como percebem a aplicabilidade de cada uma delas na situação natural em que os alunos com paralisia cerebral estão incluídos na sala de aula.

A pesquisadora tinha intenção de realizar as entrevistas logo após a coleta de dados, porém, como toda pesquisa está permeada de imprevistos, elas não puderam ser realizadas na data pretendida, que era no mês de dezembro de 2004. Assim, devido à falta de disponibilidade das professoras, logo após o encerramento do processo de coleta, as entrevistas ocorreram em fevereiro de 2005, período que condizia com o início das aulas e, portanto, mais tranquilo para elas poderem participar da última etapa da pesquisa.

Procedimento de Análise de Dados

Os dados deste estudo foram analisados utilizando-se a abordagem de pesquisa qualitativa (ANDRE, 1995). Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998).

Os registros do diário de campo foram lidos integralmente de forma a se extrair os principais episódios observados ao longo do período da coleta. Foram selecionados alguns dos episódios a fim de ilustrar a prática das professoras com relação às suas crianças com paralisia cerebral.

Os dados foram ainda analisados agrupando-se os resultados dos registros obtidos nos quatro protocolos, a fim de caracterizar o ensino de cada um dos professores para cada uma de suas respectivas crianças.

Posteriormente, os relatos dos professores com relação à entrevista foram transcritos. Em seguida, foi efetuada uma análise de conteúdo, a categorização das falas, reagrupamento e descrição da análise das estratégias que os professores diziam utilizar e o quão viável era a aplicação de cada uma das estratégias na perspectiva dos professores. A análise de conteúdos das respostas obtidas na entrevista foi realizada também de forma a agrupar as informações sobre as categorias: inclusão escolar; paralisia cerebral e estratégias inclusivas, ambiente, aprendizagem, participação, avaliação, materiais, comunicação, família e escola.

Neste trabalho, os resultados serão descritos na forma de casos, agregando-se os dados da entrevista, do protocolo e da observação, e do diário de campo, que foi a forma que pareceu melhor para descrever o que os professores fazem e o que afirmam fazer com relação ao ensino de alunos com paralisia cerebral.

A forma de descrição dos casos de cada turma foi baseada nas categorias do Protocolo de Registro, segundo a orientação de Minayo (1994), utilizando-se ainda a “técnica da triangulação” com as anotações do diário de campo realizadas em situação de observação natural e os relatos dos professores coletados através das entrevistas. A “técnica da triangulação” tem por objetivo básico abranger máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (TRIVIÑOS, 1995. p. 138).

RESULTADOS

A apresentação dos resultados foi organizada em forma de composição dos casos com base nos dados do protocolo de observação e registro; das anotações em diário de campo; e dos relatos verbais transcritos das entrevistas.

A descrição contempla a seqüência das categorias do roteiro, apresentada em tópicos que cobrem os itens do instrumento (ambiente físico da sala de aulas, organização e realização das atividades, adaptações do tempo, ensino e aprendizagem, material, avaliação, interação-comunicação, interação com os pais) com o acréscimo de três outros pontos que mereceram destaques (motivação, manejo da conduta e posicionamento pessoal da professora sobre a perspectiva de inclusão escolar). Em cada item são oferecidas ilustrações de como a professoras adequaram o ensino às necessidades das crianças com paralisia cerebral.

Os relatos das entrevistas foram identificados em itálico, e os excertos dos registros do diário de campo foram notificados em quadros com molduras.

Foram compostos três casos, cada um recebendo um título que destaca a descrição deles.

CASO 1- A Professora Cláudia e Clarinha:

“Tem que respeitar, estimular, aplaudir quando consegue fazer porque só assim que eles conseguem se sentir importantes e eles conseguem produzir assim muito mais”.

CASO 2- A Professora Fátima e Flavinha

“Eu achei que ela não fosse conseguir e ela me surpreendeu!”

CASO 3: A Professora Mara e Marinho

“Eu não fazia diferença...”

CASO 1- A PROFESSORA CLÁUDIA E CLARINHA:

“Tem que respeitar, estimular, aplaudir quando consegue fazer porque só assim que eles conseguem se sentir importantes e eles conseguem produzir assim muito mais”.

Na escola E1, havia a classe da professora Cláudia. Ao todo, era 28 alunos sob a sua responsabilidade, sendo Clarinha a única criança que possuía necessidades educacionais especiais, segundo relato da professora. Tratava-se de uma classe de pré-escolares de cinco anos, embora Clarinha já estivesse com seis anos. Segundo a professora, a aluna havia ficado retida dois anos na sala de quatro anos.

As crianças eram muito alegres, inteligentes, espertas e carinhosas. Clarinha também era uma criança muito alegre, sensível, carinhosa e interessada nas atividades. Ela apresentava habilidades de comunicação, expressando-se por meio de gestos, choro e sorriso, demonstrando aparentemente gostar de estar naquela turma e da professora.

Clarinha possuía dois irmãos, era a filha mais velha, e embora morasse com a mãe, recebia cuidados dos avós maternos sempre que necessário, enquanto a mãe trabalhava fora de casa. Ela possuía hidrocefalia e paralisia cerebral do tipo quadriplégica. Estava aprendendo a andar após passar por cirurgias realizadas nas pernas. Portanto, ainda se locomovia, na maioria das vezes, com cadeira de rodas ou num carrinho de formato grande para bebês. Recebia atendimento de profissionais da área da saúde, como de fonoaudiólogos e fisioterapeutas, além de praticar aulas de equoterapia segundo relato de sua professora.

Durante a entrevista, Cláudia afirmou entender que estratégias de ensino era algo relacionado com o que o professor deveria fazer, ou seja, adaptações para envolver a criança com necessidades educacionais especiais, como salienta em sua fala:

“é o professor... ele tentar adaptar da melhor maneira possível tudo aquilo que é trabalhado com as outras crianças pra aquela criança... ele tem que adaptar todo aquele trabalho pra atender aquela necessidade, eu acho que estratégia é isso...não vejo outro jeito”.

A Professora Cláudia informou que não teve informações sobre Clarinha antes de seu ingresso na turma, mas afirmou que, aos poucos, foi conhecendo-a. Quando

obteve algumas informações, já estava há um certo tempo com a criança, conforme se percebe no seu relato:

“...quando eles chegaram até a escola já era março e eu já tinha trabalhado fevereiro inteiro com ela, já tinha chamado mãe, já tinha chamado a vó...já tava trabalhando com ela da forma que eu encontrei pra trabalhar” (Cláudia).

A maior dificuldade sentida pela professora, no processo de ensino e aprendizagem, era quanto à coordenação motora, que ela descreveu:

“a coordenação motora dela é muito, muito danificada... que tem que ser muito trabalhada....a parte de entendimento das coisas isso ela tá conseguindo administrar bem...”.

Com relação às dificuldades encontradas no processo de inclusão de Clarinha, a professora considerou um outro aspecto:

“Ela era uma criança muito pesada, grande e eu sou miudinha...(rss)...Então, era difícil carregar a Clarinha...eu tive muitas dores nas costas... tinha o apoio das merendeiras... mais você não vai deixar 30 alunos numa sala pra ir chamar uma pessoa lá na frente pra ela vim te ajudar, você acaba fazendo...Então, mexer com a Clarinha propriamente dito, o transporte né! Põe na cadeira e tira, põe na cadeirinha...e ela é muito pesada e ela não ajuda...Agora, assim, uma coisa que naquela escola precisa ser modificada pra que ela possa andar na escola é o chão...o chão é muito liso...eu acho que só essa parte de locomoção que tá muito difícil...muitas vezes andei com ela pela escola porque o médico pediu pra que a gente caminhasse com ela, mais eu morria de medo...eu mesmo escorregava...”.

A professora contou ainda que não sabia o que significava o termo “Paralisia Cerebral”, mas que foi adquirindo informações a partir de conversas e leituras de alguns textos que recebeu de uma aluna do Curso de Terapia Ocupacional da UFSCar.

Com o intuito de averiguar as estratégias utilizadas pela professora para atender as necessidades de Clarinha, foram realizadas sete sessões de observações, porém quatro protocolos foram preenchidos, e em todos os dias foram realizadas anotações no

diário de campo das impressões e conversas com a professora. A seguir, serão descritos os principais achados com suas respectivas ilustrações baseadas nos dados coletados.

1. Ambiente físico da sala de aula

A sala de aula de Cláudia era espaçosa, bem iluminada e duas janelas sem cortinas. Havia as mesinhas coletivas com quatro cadeiras para as crianças se sentarem, e também a mesa da professora. Havia, ainda, dois armários de aço: um para guardar os materiais e produções dos alunos; o outro para a professora de cada período.

As paredes estavam repletas de atividades produzidas pelas crianças, além de um alfabeto pendurado em cima da lousa. Na parede de fundo da sala, ficava um calendário, sempre utilizado pela professora, para mostrar às crianças a data do dia.

Na sala de aula, havia alguns obstáculos como, por exemplo, um degrau na entrada da sala, que dificultava a acessibilidade de Clarinha. A porta da sala era estreita, acentuando o problema.

A aluna sentava-se numa cadeira pequena (própria de uma escola de Educação Infantil), mas adaptada com braços para ela se apoiar; sentava-se à mesa com outras crianças, numa posição que lhe permitia encostar-se na parede lateral da sala, de frente para toda a turma e não em direção a lousa; e mais perto da porta da sala para facilitar a movimentação e a saída da sala.

Como salienta Cláudia:

“...não foi preciso mudar o ambiente, eu apenas colocava a Clarinha encostada na parede, é a única coisa que tive que fazer, ela sentava na cadeirinha como as outras crianças...o avô dela adaptou uma cadeirinha pra mim, ele colocou bracinhas pra ela se apoiar e não cair...não tive que mudar nada”.

Assim, Cláudia acomodava Clarinha sempre no mesmo lugar, numa mesa perto da porta, encostada na parede, na frente da sala, não tão próxima da sua própria mesa, mas próxima aos colegas; e por estar em mesinhas coletivas, como é costume nas classes de Educação Infantil, os alunos que ficavam mais próximos apoiavam Clarinha.

Observou-se que Clarinha não teve oportunidade de explorar o espaço físico da sala, pois como era dependente para se locomover, permanecia na sua cadeira, no mesmo lugar durante todo o tempo da aula. Ao contrário de Clarinha, seus colegas se locomoviam livremente pela sala.

Quando questionada sobre o arranjo da sala, a professora disse que as crianças trabalhavam em grupo “*sempre em grupo...porque as próprias mesinhas já são com quatro lugares né, então elas acabavam trabalhando juntas*”. Entretanto, nas observações na sala de aula, constatou-se que não havia propriamente trabalho com grupos. Porém, algumas vezes, os alunos acabavam ajudando, colaborando de alguma forma com Clarinha, fosse auxiliando-a na atividade antes da professora vir apoiá-la, ou mesmo, limpando sua boca com a toalha que ela levava para a escola. Entretanto, as crianças acabavam realizando sempre as atividades individualmente mesmo sentando em grupo; principalmente Clarinha, que fazia a sua e de forma individual com o apoio da professora, por meio de um ensino mais individualizado.

Clarinha demonstrava estar acomodada em relação à iluminação, aos seus colegas e à sua posição na sala. No entanto, quanto à acomodação na cadeira, sempre estava escorregando, às vezes parecendo querer sair do lugar, outras vezes demonstrando uma certa dificuldade em se equilibrar e se manter numa posição mais confortável. Em determinados momentos, ela demonstrava satisfação ao escorregar, porque provavelmente sabia que a professora lhe daria atenção, falaria com ela e a arrumaria na cadeira. De qualquer forma, a cadeira, ainda com uma adaptação improvisada, não atendia às necessidades da criança.

2. Organização e realização das atividades

As atividades propostas pela professora eram oferecidas a todos os alunos, inclusive para Clarinha, que participava, na maioria das vezes. Em outras ocasiões, foi observado que a criança permanecia no carrinho esperando a sua vez de realizar a atividade; em outras, não participava.

Na sala de aula ocorreram três tipos de atividades: desenho, cópia e matemática. Quando participava da atividade, devido às suas dificuldades motoras, eram feitas algumas adequações tais como: trabalhava com folha de papel sulfite, com pedaços de papéis recortados para identificar determinadas letras, palavras e números, para depois serem colados em outra folha de papel sulfite. Assim, em vez ter que copiar como os demais alunos, ela participava de outra forma. Ela compunha palavras a partir das letras desenhadas em pedaços de papel, enquanto os colegas copiavam a tarefa do quadro no caderno.

Assim, constatou-se que, se a aluna não podia participar da atividade proposta da mesma maneira que os outros alunos, havia uma certa adequação de materiais (como o

uso de adaptador para escrever, fixação do papel na carteira), bem como apoio mais específico da professora, que sempre trabalhava com ela na sua mesinha, utilizando outros materiais.

Neste sentido, observou-se que na sala de aula Clarinha conseguia participar das atividades com acomodação, modificação ou, mesmo, com o auxílio e apoio da professora. Ela necessitava de adequações desde a cadeira para se manter sentada, até materiais de aprendizagem mais específicos, ou seja, adaptados às suas necessidades e, principalmente, do apoio direto da professora. A professora adaptava e confeccionava os materiais para Clarinha realizar as atividades na própria sala de aula, enquanto as outras crianças realizavam as suas.

As crianças sempre brincavam de jogos de encaixe após terminarem as atividades e, algumas vezes, brincavam no parque, nos brinquedos, ou corriam. Nestas atividades mais livres, apesar de não ter sido objeto da observação, percebeu-se que Clarinha não brincava, e nem mesmo saía da cadeira para se sentar ao chão com as outras crianças. A professora Cláudia tinha consciência da diferença que foi assim explicada por ela:

“...A única participação de Clarinha que me deixava triste era no parque; porque a mãe dela não admitia que ela se sujasse na areia onde eu poderia a colocar sentada e encostada. As várias vezes em que coloquei Clarinha na areia, a mãe ficava louca; era uma briga constante. Então era o único lugar que Clarinha ficava isolada. Quando a avó cuidava dela, eu a colocava um pouco na areia, porque a avó não se importava de Clarinha se sujar” (Cláudia).

3. Adaptações do tempo

Com relação ao tempo de realização das atividades, foi verificado que a aluna necessitava de mais tempo que as demais, pois trabalhava um pouco mais devagar devido as suas dificuldades motoras.

O próprio início da atividade exigia todo um preparo, e a professora organizava a cadeira da aluna na mesa, arrumava seu corpo de forma a obter uma postura mais funcional, organizava seus materiais; e, quando necessário, colocava o adaptador de lápis ou canetinha na mão de Clarinha. Além disso, dedicava tempo necessário para a explicação da atividade e o seu entendimento.

Neste sentido, pode-se considerar que a professora permitia variar o ritmo e o tempo para a realização da atividade, e Clarinha necessitava desta variação. Segundo a Cláudia, ela realizava a atividade com a aluna depois que os outros já estavam engajados na tarefa. Entretanto, ao contrário do que foi observado, durante a entrevista a professora comentou em relação ao tempo:

“...Deixa-me lembrar...ah não, conseguia sim...aliás por ser adaptada pra ela né...com as condições que ela tinha, ela até acabava primeiro que alguns porque a dela era mais rápida...e era sempre exigido até onde ela conseguia fazer...então não tinha problema com o tempo né...”

4. Ensino e aprendizagem

Com relação à necessidade de mudar os objetivos, os conteúdos e critérios de avaliação, Cláudia colocou:

“Eram os mesmos...é claro que ela fazia o que ela tinha condições, né. Eu avaliava o que ela podia fazer e fazia, eu não podia exigir o mesmo que exigia dos outros...Mas o conteúdo era o mesmo...ela alcançava meus objetivos né, ela fazia o que eu achava que ela conseguiria, nunca exigei além do que ela podia fazer...É, não precisava mudar isso não, não tinha necessidade”

Pode-se observar ainda, com relação ao método, que a professora variava algumas vezes o modo de apresentar as atividades. Quando ela ensinava, a Clarinha o fazia diferentemente, pois era realizado um ensino mais individual; ao passo que, ao ensinar aos outros, dava instruções coletiva através de explicações na frente da sala, ou apresentava a atividade na lousa e, depois, ia assessorar a aluna, utilizando outros materiais.

Cláudia utilizava um método de ensino dirigido ou instrução direta com Clarinha: sentava-se ao lado dela, oferecia-lhe maior atenção e um apoio mais específico, pois, sem essa ajuda, ela não tinha condições de realizar a atividade.

Entretanto, quando questionada sobre o seu método de ensino para com Clarinha, Cláudia considerou que sempre ensinava da mesma maneira a todos sem diferenciação:

“...ele era o mesmo, eu ensinava ela do mesmo jeito que os outros, com a mesma atividade...é acho que não tinha essa necessidade...tinha?...não, não, eu não mudava o método. Todos eram ensinados com o mesmo método, eu explicava, mostrava...é isso”.

“Não, eu instruí do mesmo jeito sempre, não tinha que ser nada diferente...de diferente mesmo era só as adaptações que eu tinha que fazer na atividade pra ela, né! Embora fosse a mesma atividade também...é não tinha diferença não”.

Na instrução das atividades, a professora utilizava, algumas vezes, a demonstração prática, que consistia em exemplos na lousa sobre o que queria, mas depois ia para a carteira de Clarinha e demonstrava como ela deveria fazer sua atividade.

De maneira geral, as atividades eram transmitidas aos alunos por meio de várias instruções: a professora explicava a atividade, demonstrava aos alunos o que deveriam fazer e, posteriormente, dirigia-se à Clarinha, para demonstrar de forma mais detalhada como fazer. Por exemplo, pegava o papel, fazia o modelo das letras ou números e apresentava à aluna para que reconhecesse, como no exemplo abaixo:

“Em seguida a professora distribuiu umas folhas mimeografadas com um desenho para os alunos escreverem dentro o que estava na lousa... Então falou que agora precisaria fazer a folha da Clarinha, foi até sua mesa e escreveu as letras de cada palavra em quadradinhos e recortou, depois colocou uma folha com fita crepe na carteira de Clarinha. Escreveu na lousa a palavra AMIZADE em letras maiores e sentou-se ao lado de Clarinha; espalhou as letras desta palavra na mesa de Clarinha e perguntava para a aluna que letra começava a palavra; após um tempo a aluna procurava e apontava as letras para a professora colar na folha...” (10/11/04).

“A professora distribuiu os cadernos de desenhos deles e os estojos (que ficavam guardados dentro do armário) e foi até a lousa e desenhou a folha de caderno e escreveu em cima: “VIVA A BANDEIRA”; disse que era para eles desenharem a bandeira e pintarem com as mesmas cores, podiam ir perto da bandeira para ver realmente como ela era. A professora desenhou a bandeira na lousa e distribuiu uns retângulos, losangos

e círculos para eles contornarem em volta ao fazerem a bandeira.

Em seguida, a professora pegou uma folha de sulfite e foi até a mesa da Clarinha, dizendo “agora é você Clarinha”, perguntou se podia sentar ao lado, a Clarinha fez sim com a cabeça; a professora disse “Clarinha vamos arrumar estas pernas para não ficarem tortas e, assim, arrumou a Clarinha na carteira”; pregou a folha na carteira com fita crepe e colocou um adaptador de canetinha na mão da Clarinha. Enquanto a professora segurava o retângulo, ela traçava; depois foi o losango e o círculo” (19/11/04).

5. Material

Cláudia relatou que procurava sempre adequar as atividades às condições da aluna por meio de materiais diferenciados, adaptados, como ilustraremos abaixo com algumas falas:

“...tinha aqueles adaptados pra ela né...a Clarinha precisava assim...de coisas mais voltadas pras condições dela né...acho que a folha né...a fita crepe...essas coisas voltadas pra ela mesmo pra que ela fizesse a mesma atividade...os materiais que o pessoal da Federal me arrumou, só esses...entendeu...não tinha muita coisa diferente...porque a atividade era a mesma...então era só o modo de fazer que ela precisava de alguns materiais né...” (Cláudia).

“... o adaptador foi moldado na própria mão de Clarinha, então, ficava perfeito na mão dela, com os dedos nos lugares certos; completou sua fala ressaltando que isso foi ótimo, pois até então, Clarinha não pegava no lápis, nem canetinha porque não conseguia fechar os dedos” (Cláudia).

A professora colocava a folha de papel sulfite presa na carteira com fita crepe para que esta não saísse do lugar, já que a aluna não tinha como escrever e, ao mesmo tempo, apoiar o papel com a outra mão. Clarinha ainda fazia uso regular de recursos, tais como adaptador para engrossar o lápis e canetinha para favorecer a preensão e possibilitar a escrita ou o desenho.

Considera-se, no caso de Clarinha, que seria importante e necessária a utilização de tecnologia de apoio, como o uso de computadores para ajudá-la, principalmente no

desenvolvimento da leitura e escrita. Na sala de aula não havia provisão de recursos de comunicação alternativa e ampliada e nenhum apoio desse tipo.

6. Avaliação

Quanto à avaliação, o critério para a aluna era diferente da dos demais. Segundo a professora, ela não podia exigir muito da aluna, portanto considerava o que a aluna conseguia fazer; e exemplificou dizendo que, se a aluna fizesse alguns traços, já estaria ótimo, pois antes não conseguia nem segurar o lápis. Dizia ter que avaliar a aluna pelo o que ela conseguia fazer, e não manter a mesma exigência cobrada dos demais alunos. Sendo, uma avaliação processual, deveria ser realizada da mesma forma com as outras crianças.

Assim Cláudia disse:

“Acho que assim a avaliação de uma criança assim...a secretaria me mandava um relatório pra eu preencher né! Eu dizia que o relatório não, não, eu não visualizava a Clarinha naquele relatório. Eu visualizava a Clarinha nos meus relatórios, nas minhas observações, de mês a mês você vai identificando as mudanças nela, às vezes alguns meses mais e outros menos, mais você vai visualizando o crescimento da criança..né! O reconhecimento, por exemplo, de letras do nome dela que no princípio ela não conseguia, identificação do nome dela junto aos demais nomes da sala...é, observações, por exemplo, do tipo esse é de menino aquele é de menina por causa da cor né! Não que se fosse cor de rosa e azul não, mas assim ela conseguiu visualizar que existiam duas cores de crachás diferenciadas, então, esse aqui é dos meninos e aquele é das meninas, se entendeu?...Colocar o nome dela na ordem alfabética que tinha, que tinha na sala o nominho dela e encaixar no lugar certo...Então eu acho que isso aí é um crescimento diário, a avaliação deles é diária mesmo e observação constante, não tem outro jeito”.

“A avaliação da Clarinha era assim de acordo com aquilo que ela conseguia atingir, que ela conseguia fazer...sempre foi assim né!...É lógico que você dava todo estímulo pra que ela acertasse, né? Pra que ela conseguisse fazer corretamente do jeito dela, mas que ela conseguisse...Isso era um ponto positivo pra ela...então, eu sempre...a produção dela acabava sendo diferenciada, a produção em si era aquilo que ela conseguia mesmo realizar... Mais ela atingia os objetivos, por exemplo, se tava trabalhando com números, se ela tinha que pintar cinco flores, dá um exemplo né! Ela

fazia do jeito dela tá...mais ela atingia os objetivos do jeito que ela conseguia...entendeu...ela atingia praticamente o necessário, só que do jeitinho que ela conseguia fazer...tinha que respeitar as dificuldades dela, acho que é o respeito às dificuldades o tempo inteiro, não tem, não existe uma outra forma de trabalhar com uma criança assim...né tem que respeitar, estimular, aplaudir quando consegue fazer, porque só assim que eles conseguem se sentir importante e eles conseguem produzir assim muito mais”.

Na prática, percebeu-se que, de fato, a professora não exigia da aluna o mesmo nível de desempenho que ela exigia dos outros, podendo ser demonstrado em alguns episódios do diário de campo.

“...a professora disse que hoje era o dia da Bandeira e mostrou a bandeira feita de pano que estava pregada numa das paredes laterais da classe, falou para as crianças repararem nas cores, pois a bandeira do Brasil só pode ser pintada com aquelas cores... disse que era para eles desenharem a bandeira e pintarem com as mesmas cores... a professora pegou uma folha de sulfite e foi até a mesa da Clarinha, disse “agora é você Clarinha...”. Enquanto a professora segurava o retângulo, a Clarinha traçava; depois foi o losango e o círculo... Depois dos contornos, a professora disse “muito bem” e terminou a atividade sem pedir para a aluna pintar o desenho da bandeira como os demais alunos fizeram...” (19/11/04)

“... A atividade era de matemática, em que havia uns desenhos sobre natal como sinos, caixas de presentes, estrelas, bolas, árvores. As crianças deveriam colorir e depois contar o número de cada símbolo do desenho... A Clarinha fez a parte da matemática: com a ajuda da professora ela contou os desenhos e a professora colava um papel com o número abaixo do desenho, mas ela não pintou os desenhos como os demais alunos.” (29/11/04)

Ao comentar sobre suas expectativas com relação à Clarinha, Cláudia assim se referiu:

“A expectativa da gente é muito grande no início...aí ao longo do tempo você vai criando mais confiança naquilo que você tá fazendo e aí você começa a colher os

resultados...Eu acredito, assim, que ela conseguiu atingir muitos dos meus objetivos, da parte da socialização, da comunicação... ela evoluiu muito no meu ponto de vista”.

7. Interação e comunicação

Quanto aos colegas, Clarinha demonstrava-se muito confortável com seus amigos da mesa, que normalmente eram sempre os mesmos, pois, segundo as próprias palavras da professora, ela chorava quando um deles saía para trocar de lugar. Cláudia ressaltou em sua fala no tocante à relação de Clarinha com os colegas.

“Eu não precisava fazer nada, eles gostavam dela e ela então nossa gostava de tudo na escola, participava de tudo o que eles faziam... Quando a gente sentava no chão, nos jogos...ela tinha muito carinho por mim, pelos amigos e pelo pessoal que sentava com ela então...ela adorava as meninas...a Laura (nome fictício) e era uma graça. Quando a Laura queria sentar em outra mesa ela começava a querer chorar e então a Laura falava...que só ia conversar um pouquinho na outra mesa. Ai ela esperava a Laura voltar, mas quando ela queria sentar em outra mesa, não podia porque senão Clarinha chorava muito...todos na escola gostavam muito dela”.

O apoio dos alunos a Clarinha era evidente na ajuda que eles prestavam mesmo sem a solicitação da professora, não existindo necessariamente a adoção sistemática de tutoria de colegas. A interação com os pares se deu de forma espontânea, e não foram observadas intervenções da professora nesse sentido.

Entretanto, eventualmente comentava algo como elogios sobre Clarinha com os outros alunos, como uma aprovação em voz alta, uma observação de como a aluna estava bem vestida, e isso parecia tornar-se motivo para os colegas quererem se aproximar e interagir com a criança. Isso provocava expressões de felicidade em Clarinha, como sorrisos, por saber que estavam falando dela ou com ela. Em relação à interação de Clarinha com os colegas, Cláudia assim se referiu:

“Era muito boa...todos gostavam dela, ficavam felizes de quando ela conseguia fazer a atividade, conversavam, brincavam com os joguinhos; ela participava das atividades que a gente realizava no chão, todo mundo junto...quando eles tinham que

contar alguma coisa, eles falavam muito né...mais ela também falava do jeito dela e eles prestavam atenção, queriam ouvir a Clarinha”.

Durante as observações, pôde-se constatar que as atividades não eram estruturadas para promover a interação entre as crianças, mas este processo acabava acontecendo de forma espontânea.

Em se tratando da comunicação, Clarinha tinha oportunidade e acabava comunicando-se de maneira diferente dos demais, pois ela dificilmente conseguia falar e interagiu através de gestos com a cabeça e, poucas vezes, com as mãos. Os alunos e, principalmente, a professora entendiam na maioria das vezes o que ela pretendia dizer. Não existindo neste sentido, apesar do comprometimento da fala, dificuldades de interação e comunicação de Clarinha com os outros e com a professora, e destes com a aluna.

Cláudia, com relação a comunicação com Clarinha, ressaltou:

“Eu acho que a nossa comunicação...que a gente estabeleceu foi o amor, o carinho uma pela outra foi o básico...que ela assim tinha um carinho por mim, uma afeição...ela sentia segurança...tudo que eu falava “vai Clarinha que você consegue”, ela ia, ela conseguia, sabe às vezes faltava isso pra ela...E assim a parte de falar mesmo que até então ninguém ouvia a voz dela mesmo, aí ela começou a falar e aí tudo ela falava né e do jeito dela eu entendia tudo...às vezes as pessoas não entendiam mas eu entendia tudo...(rss)...tudo...até os gestos”.

8. Relação família- escola

A respeito da interação com os pais e do envolvimento deles com a escola, Cláudia relatou que possuía mais contato com os avós da criança. Conforme ilustra o trecho abaixo extraído do diário de campo:

“Salienta que não tem muito contato com os pais da aluna, mas considera que quando precisa de algo, como enfatizar um recado da escola, por exemplo, avisa os avós até porque eles são mais preocupados com a aluna e são eles que estimulam mais Clarinha quando a professora necessita de ajuda” (10/09/04)

No geral, a escola, bem como a professora, não solicitava apoio dos pais durante o processo de observação na classe; não havia, portanto, um trabalho, uma parceria entre escola e família. A professora até reclamou da falta de apoio deles e reforçou na entrevista que, quando precisava de ajuda, pedia aos avós de Clarinha e não para a mãe. Dizia ser ajudada somente quando a aluna estava na casa dos avós; caso contrário, de nada valia o trabalho realizado na escola.

Nas respostas da entrevista, Cláudia ressaltou em relação com a família de Clarinha:

“Eu tinha uma relação muito boa com a família...Quando iniciou o ano, a mãe chegou assim muito ansiosa, ela queria que eu resolvesse o problema da Clarinha, porque a Clarinha não sabia nada...sem saber ler, ela não identificava o nome e a mãe veio então assim equipada...(rss)...dando bordoadas pra tudo quanto é lado...aí eu comecei adaptar as atividades de acordo com aquilo que ela conseguia fazer...aí a mãe voltou pra escola...disse que eu estava fazendo diferença, que isso não podia acontecer numa instituição escolar e não sei o que...aí eu expliquei pra mãe...O que você prefere que ela consiga fazer do jeito dela, com as atividades adaptadas pra ela ou que ela não faça nada...Então, foi um trabalho muito difícil no começo...agora tive assim...alguns atritos...acontece às vezes com a mãe porque era uma diferença muito grande de quando a menina estava com a mãe e de quando a menina estava com a vó...”

9. Motivação

Mesmo a atividade sendo realizada de forma mais individual, verificou-se que a aluna apresentava-se muito motivada e se esforçava para realizá-la, demonstrando ansiedade ao esperar até que a professora dissesse que era a vez dela. Ela sorria, demonstrava satisfação e ficava feliz com os incentivos e elogios que recebia da professora. Os trechos abaixo ilustram esses episódios.

<p>“Agora é sua vez, vamos desenhar uma bandeira bem bonita, você consegue...Eu sei que você sabe, é só pensar um pouco e olhar para a atividade” (19/11/04).</p>

Cláudia salientou na sua entrevista que é muito importante a motivação, a estimulação da criança e afirmou “...*Né tem que respeitar, estimular, aplaudir quando*

consegue fazer porque só assim que eles conseguem se sentir importante e eles conseguem produzir assim muito mais”.

Além de receber incentivo e motivação de forma verbal, a professora às vezes gesticulava para Clarinha, por exemplo, fazendo um sinal de positivo, gestos de confirmação com a cabeça, e a aluna ficava muito feliz.

Ela também elogiava as produções concretas de Clarinha, ressaltando sua capacidade de fazer a atividade, sendo este fato exemplificado nas seguintes falas de Cláudia:

“Muito bem, Clarinha! Sabia que você conseguiria!” (10/11/04)

“Isso aí, você conseguiu, viu? Era só tentar...” (23/11/04)

10. Comportamento da criança

Assim como em qualquer sala de aula, as crianças conversavam bastante e por isso, a professora chamava a atenção quando necessário, mas não havia diferenciação de regras para alguns alunos. Algumas vezes, ela pedia silêncio, pois dizia não conseguir trabalhar com Clarinha com aquele barulho na sala.

Nas ocasiões em que Clarinha se distraía, a professora não alterava a disposição física para reduzir as distrações e garantir o acesso físico; até porque a aluna sempre estava no mesmo lugar.

Clarinha apresentava-se distraída algumas vezes, porém isso ocorria principalmente enquanto Cláudia não realizava a atividade com ela. Nesses momentos, a aluna apresentava-se ansiosa, ficava empolgada na espera de sua vez, até porque Cláudia demorava um pouco para realizar a atividade com ela; que só fazia depois de passar a atividade aos outros alunos.

Devido às dificuldades de Clarinha em se equilibrar na cadeira, a professora sempre a ensinava a se auto-controlar, a se manter sentada reta na cadeira e encostada na mesa, demonstrando constante preocupação e atenção com a postura de Clarinha. A professora procurava fazer com que ela se sentasse direito na cadeira, numa posição mais adequada para que não desequilibrasse ou caísse. Numa de suas falas durante o processo de observação, Cláudia disse:

“Clarinha, vamos arrumar estas pernas para não ficarem tortas...” (19/11/04).

“Clarinha, vamos arrumar sua cadeira, as suas pernas para não cair...a professora falava e sorria para a aluna, que adorava que Cláudia a arrumasse (29/11/04).

Em sua entrevista, ela confirmou a necessidade de controlar a postura da aluna.

“Assim o tempo todo, tinha que ficar falando Clarinha senta direitinho, olha as costinhas né, arruma a mesinha direitinho; e ela puxava a mesinha perto dela pra ela ficar melhor que se não ela acabava caindo...e isso aí foi constante, o tempo inteiro”.

11. Opiniões da professora sobre a inclusão escolar

Ao tratar do processo de inclusão, a professora definiu assim:

“É uma criança como no caso da Clarinha que tem toda uma deficiência né...física...ela tá dentro de uma realidade de crianças com...é com as características normais, vamos dizer assim e ela está participando ativamente ali...Então, acho que assim ela vai se espelhando, ela vai se empolgando e as crianças acabam ajudando...Então, acho que pra mim, inclusão é isto, é a criança tá participando e mesmo com a deficiência dela, com as dificuldades que ela tem dentro de um contexto normal, na vida normal” .

Mas disse que para que a inclusão ocorra é necessário: *“Apoio! É a palavra que eu defino tudo, acho que o professor ele tem que ter apoio... o apoio maior meu foi do pessoal da Federal”.* A professora informou que obteve apoio somente da Federal, através do projeto “SOS- Inclusão” que estava sendo realizado na escola; ressaltou que foi muito pouco o apoio do pessoal da escola.

Quando questionada sobre a importância da inclusão escolar se iniciar na educação infantil, Cláudia relatou :

“Quando menor a criança, mais fácil pra ela aceitar as suas diferenças, as suas limitações,.. tem que ser desde pequeno. Acho que até porque eles aceitam mais; eu acho que os pais também acabam perdendo aquele preconceito que existe”.

O caso de Clarinha nos permitiu fazer algumas reflexões a respeito de como está se dando o processo de inclusão na educação infantil; demonstrou que, de certa forma, a professora procurou realizar algumas estratégias para que aluna participasse das atividades propostas na sala de aula; bem como também salientou que, em meio a tantas

dificuldades, Clarinha conseguia do seu jeito fazer parte da classe como um todo, participando, interagindo, comunicando-se. Sua participação seria ainda mais efetiva se ela tivesse outros recursos à sua disposição, bem como mais apoio da própria escola e da sua família.

CASO 2: A PROFESSORA FÁTIMA E FLAVINHA

“Eu achei que ela não fosse conseguir e ela me surpreendeu!”

A turma da professora Fátima era constituída por crianças com cinco anos de idade. Havia no total 22 alunos; era uma turma muito alegre, harmoniosa, bem disciplinada. Fátima considerava que dois de seus alunos tinham necessidades educacionais especiais, conforme indica seu relato na entrevista:

“Na classe tem a Flavinha né! E também tem a Juliana que ela tem um “tique” na mão, tem umas tremedeiras...isso dificulta na aprendizagem da escrita, então, ela tem necessidades especiais”.

Flavinha era uma criança de cinco anos de idade, a segunda filha de um casal; e ficava, sempre que necessário, aos cuidados dos avós para que seus pais pudessem trabalhar. Era uma criança tímida, quieta, inteligente, interessada nas atividades realizadas na escola. Demonstrava ser uma criança muito preocupada com sua aparência física. No que diz respeito à sua mão, uma vez comentou na sala de aula:

<p><i>“...Ela falou que a mão dela tem um probleminha, mas que é era só um probleminha” (16/08/04).</i></p>

Pelas informações obtidas na Secretaria da Educação Municipal-SMEC e confirmadas no relato de Fátima, Flavinha tinha paralisia cerebral, do tipo hemiplégico, não possuía muita firmeza na sua mão direita, e, apesar de seu comprometimento ser leve, ainda assim, possuía dificuldade motora fina. Ela era uma criança totalmente independente na locomoção, na alimentação, bem como nas realizações das suas atividades em sala de aula.

Com relação às informações sobre Flavinha, Fátima assim falou a respeito de seu ingresso na turma:

“Ela chegou assim meio perdidinha. Sabe porque, também, ela não freqüentou muito a sala de quatro anos. Ela foi matriculada na escola, mas ela não freqüentava. Então, ela chegou no cinco praticamente crua, eu acho que ela tinha muita insegurança quanto a isso, de não saber”.

Quando questionada sobre o significado do termo paralisia cerebral, no caso de Flavinha informou:

“Eu acho que não totalmente, eu acho às vezes...se tem assim informações, algumas informações, mas saber exatamente o que é, quais são as complicações realmente que pode ter, se essa complicação ela vai ainda se agravar não sei, não tenho informação suficiente”.

Em relação às dificuldades com Flavinha, Fátima disse:

“Não encontrei dificuldades pra trabalhar com ela, porque ela era uma criança muito receptiva, ela se esforçava mesmo se sáísse alguma coisa assim meio tortinha...(rss), você falava pra ela... nossa hoje tá muito melhor e ela já sorria. Então, ela era uma criança que, ela tentava, ela ia te mostrar e dependendo do seu elogio ela ficava super feliz. Então, não teve dificuldades”.

Na classe em que estava Fátima foram realizadas nove sessões de observações; em quatro delas foram preenchidos os protocolos de observação e registro das práticas pedagógicas de Fátima direcionadas à Flavinha, os quais foram utilizados para análise. A seguir, serão descritos os principais achados com suas respectivas ilustrações baseadas nos dados coletados.

1. Ambiente físico da sala de aula

E2 aparentemente demonstrou não possuir nenhum tipo de modificação, nem mesmo uma rampa na sua entrada ou em seu interior. Porém, a diretora demonstrou uma preocupação com relação à necessidade de mudanças não apenas físicas, mas também de formação do corpo docente, que não estava preparado para atender crianças com necessidades educacionais especiais.

A sala de aula da turma de Fátima era estruturalmente grande, bem iluminada, possuía duas janelas com cortinas coloridas, havia um armário, uma lousa, a mesa da professora e seis mesinhas com quatro cadeiras para as crianças se sentarem.

As crianças, de modo geral, possuíam seu próprio grupo para sentarem juntas e desenvolver as atividades propostas; tais grupos eram formados por elas próprias e poucas vezes modificados pela professora.

Constatou-se que Flavinha participava e realizava todas as atividades propostas, no geral sem necessidade de nenhum tipo de acomodação ou modificação no ambiente físico. A percepção de Fátima, colhida na entrevista, confirma essa constatação da observação:

“Não houve necessidade né...é eu acho que a maior necessidade para ela mesmo era trabalhar com a folha no sentido de tá prendendo só. Agora um arranjo, assim, físico não teve necessidade”.

Flavinha demonstrava aparentemente que se sentia bem acomodada em relação à sua posição na sala, bem como à mobília, à iluminação e aos seus colegas.

2. Organização e realização das atividades

Geralmente, após terminarem as atividades, elas brincavam com jogos de encaixe dentro da sala, bem como, às vezes, a professora cantava e fazia coreografia com elas. Brincavam também no parque após a refeição e antes de irem embora para casa.

A partir das anotações e da análise do protocolo, foi constatado que as atividades realizadas na sala de aula foram de educação artística, em duas sessões; as demais se referiram a atividades de cópia de escritos do quadro negro. Obviamente, as atividades possuíam seus objetivos pedagógicos e sua importância, porém esses nunca foram explicitados aos alunos diretamente. Fátima transmitia a eles o que precisavam fazer, mas não enfatizava o porquê.

Com relação à posição de Flavinha na sala de aula, constatou-se que ela sentava-se sempre no mesmo lugar, em uma das mesinhas existentes na sala, com outros alunos. Sua mesa ficava perto da porta da sala e ao mesmo tempo próximo à lousa, porém não tão perto da mesa da professora, que se localizava mais no fundo da sala.

Apesar de Flavinha sentar-se acompanhada de outros alunos, suas atividades eram sempre realizadas individualmente. Não havia muito apoio dos colegas, que também faziam as atividades sozinhos.

Quanto à acessibilidade de Flavinha aos diferentes espaços da sala de aula e da escola, observou-se que ela se locomovia independentemente, sem necessidade de ajuda, por todo o espaço físico da classe e da escola.

3. Adaptações do tempo

Flavinha participava das atividades da mesma forma que os outros alunos, não demonstrando nenhum tipo de dificuldade, nem mesmo necessidade de variação de tempo para realização das tarefas. Neste aspecto normalmente concorria com seus colegas, assim como também parecia conseguir aprender com os mesmos tipos de instruções. Em se tratando do tempo de realização das atividades, Fátima expressou-se assim:

“Deixa eu lembrar, pera aí...ela fazia no tempo, ah..ela tinha alguma dificuldade assim pra respeitar limites né! Então, tipo assim se tem que pintar aqui dentro e ela dava umas escapadas assim...mas em relação ao tempo sem problema”.

4. Ensino e aprendizagem

Flavinha demonstrou ter condições de acompanhar o nível de dificuldade das atividades, não necessitando de variações no sentido de diminuir ou aumentar o nível de suas dificuldades. Ela acompanhava as atividades sem nenhum problema, fazia tudo o que lhe era pedido como os demais alunos.

Em se tratando de outros tipos de atividades envolvendo outras habilidades motoras da aluna, Fátima assim expressou:

“Eu sempre gostei de cantar com eles né! Então, cantava, levantava, fazia gestos e tudo mais e quando a gente ia fazer roda que ela tinha dificuldade de pra abrir a mão, então, a criança que tava do lado dela com a mão esquerda ela abria a esta mão aqui (fez o gesto) dava pra outra criança, a criança segurava na mão e aí ela dava a mão aqui. Então, ela conseguia participar de tudo, mesmo fazer gesto, mesmo...Então, todas as “musiquinhas” que a gente cantava, também ela fazia gestos e eu gostava muito de fazer muito...olha pra mim e vê o que eu tô fazendo e repete, então, esticava a mão, ela não esticava tudo mais ela tentava e mexia a mão, mas ela sempre participava bem”.

No diário de campo, um episódio ilustra uma variação na atividade de cópia que pareceu ter sido bem sucedida para todos os alunos, inclusive para Flavinha:

“Depois de copiarem os nomes de uma parte da lousa, a professora disse que era para eles levantarem as mãos, balançarem os braços; fez um pouco de relaxamento com eles e falou que isso era para eles não cansarem muito para fazerem a outra parte. As crianças adoraram, principalmente Flavinha, ficou muito satisfeita com a brincadeira” (09/11/04).

Fátima sempre explicava as atividades oralmente na frente da sala, dando instrução verbal coletiva a todos os alunos; utilizando normalmente os recursos de lousa e giz. Quando necessário, realizava demonstração prática, por exemplo, desenhando na lousa o que queria que os alunos fizessem. Nas palavras dela:

“Verbal. E no coletivo, ela conseguia assimilar como todo mundo. Não tinha problema”.

“Não tinha nenhuma diferença. Às vezes, assim como na parte do recorte que eu precisava até, assim, olhando mais um pouquinho pra ela, mas ela acompanhava o ritmo de todo mundo, a mesma explicação pra todo mundo, não tinha que ficar focada nela”.

Também não foi constatada a necessidade de variação de conteúdo e de objetivos. Quando questionada se adotava métodos de ensino diferenciado, Fátima disse em sua entrevista:

“Não, não usava. Não era preciso!”. Não porque eu sabia o ritmo dela e eu sabia as dificuldades dela né! Então, diante disso eu sabia até onde ela podia produzir, né tanto que deu pra observar bem essa evolução dela desde o começo do ano até o final. Ela evoluiu bastante, então, não tinha que mudar nada”.

O ensino oferecido para Flavinha era o mesmo oferecido aos outros alunos, não havia mais individualização para nenhuma das crianças. Era realizado de forma coletiva em todas as atividades, ou seja, a professora ensinava a todos ao mesmo tempo e

esperava que eles desenvolvessem as suas atividades de forma individual e completamente autônoma.

5. Material

Quando questionada sobre o que sabia a respeito de estratégias de ensino para crianças com NEE, Fátima respondeu:

Quando questionada sobre a necessidade de realizar algum tipo de adaptação para Flavinha, Fátima informou:

“...No começo a gente não tava adaptada que eu precisava colocar a fita crepe na folha pra ela, pra segurar né! Então, e depois que ela sentiu que a fita crepe a auxiliava ela vinha me pedir. Então, no começo o que eu fazia? Eu fazia bolinha de fita crepe, ia lá colava, depois de um tempo ela já me dava a mãozinha eu colocava a fita crepe na mãozinha dela...”

“Por exemplo, essa parte da fita, mesmo pra tarefa de lápis e a tarefa de recorte ela tinha muita dificuldade. Era o lado direito dela, era? (perguntou para a pesquisadora que disse que sim). Então, aí eu acho que complicava mais na parte de recorte porque daí ela não conseguia segurar com a mão direita a folha e recortar com a esquerda, ela tinha muita dificuldade. Então, eu colocava a fita também bem na beiradinha da mesa assim pra deixar a folha caída, pra ela ter só um apoio com a mão direita e recortar com a mão esquerda, mas também nessa parte de recorte ela evoluiu bastante, depois que a gente adaptou a fita e tudo mais”

Flavinha, em geral, também não necessitava de modificações ou adaptações no ambiente de aprendizagem. Ela tinha condições de realizar as atividades sem nenhum tipo de adequação, pois fazia uso de lápis, caderno e de todos os materiais utilizados pelos outros alunos. Porém, quando as atividades eram realizadas em folhas de papel sulfite, por exemplo, havia necessidade da utilização de pedaços de fita crepe para prender a sua folha de atividade na mesa, já que, devido ao seu comprometimento na mão direita, não conseguia apoiar a folha com uma mão e escrever ou pintar simultaneamente com a outra. O trecho extraído ilustra isso:

“Assim que começaram a pintar, a Flavinha se levantou e foi até a professora que colocou pedaços de fita crepe no braço da Flavinha; ela voltou para a mesa e fez bolinha com a fita e pregou o desenho na mesa...ela falou que a mão dela tem um probleminha, mas que é era só um probleminha” (16/08/04).

6. Avaliação

A professora Fátima não acompanhava ou supervisionava diretamente o desempenho de Flavinha nas tarefas realizadas, mas também não fazia para nenhum outro aluno da turma. Ela demonstrava estar atenta e preocupada em saber se era realmente ela quem havia feito a atividade quando estava muito bem feita, e quando os alunos demonstravam precisar de ajuda ou quando tinham alguma dificuldade na realização das atividades. Um episódio do diário de campo ilustra isso:

“A professora veio perto da pesquisadora e perguntou se era a Flavinha quem havia achado as palavras sozinhas; a pesquisadora respondeu que sim. Fátima ficou contente e disse que desconfiava porque às vezes as crianças queriam fazer por ela” (14/09/04).

Na entrevista, Fátima argumentou que acompanhava o desempenho de Flavinha ressaltando que:

“...O dela sim, eu acho que ela tinha muita insegurança quanto a isso, de não saber. Quando ela descobriu que ela poderia fazer, então, aí ela se deslanchou como todo mundo dentro do limite dela é lógico. Claro que eu não ia exigir dela a mesma coordenação motora que uma criança normal”.

Fátima ressaltou ainda em relação à inserção de Flavinha na sua turma:

“... não teve dificuldades, mas eu acho assim ela podia ter se desenvolvido muito melhor se tivesse esse, este apoio da família...porque eu não conheço o Criando Asas, mas eu acho que eles iam dar um suporte bem melhor pra ela. Se ela tivesse ido na natação, ela ia desenvolver melhor a parte de coordenação, de musculatura”.

Quanto às suas expectativas para Flavinha informou:

“As minhas expectativas, eu acho que elas eram baixas porque ela me surpreendeu, eu achei que ela não fosse conseguir e ela me surpreendeu, eu acho que as minhas expectativas foram superadas quanto a ela. Você vê, eu não tinha conhecimento assim de até aonde ela poderia chegar, mas ela me surpreendeu”.

7. Interação e comunicação

Constatou-se que, apesar de os alunos sentarem-se em grupos, dificilmente um ajudava o outro e, se isso eventualmente ocorria, era de forma espontânea e não por meio da intervenção ou incentivo da professora. Portanto, elas não participavam de grupos de aprendizagem cooperativa ou trabalhavam juntas de alguma forma; o arranjo era apenas para sentarem-se juntas, mas trabalhavam em suas atividades individualmente.

Na verdade, as atividades não foram estruturadas pela professora com o objetivo de promover a interação entre os alunos, e nem mesmo a cooperação. Isso foi constatado durante o processo de observação e confirmado na fala de Fátima:

“Ah! A gente sempre trabalhou em mesinhas né...então eram grupos; eles trabalhavam nas mesinhas em grupo, mas a atividade era desenvolvida individualmente... era o jeito que era arranjada a sala com as mesinhas, entendeu e não tinha carteiras eu tinha mesinhas, então, eles trabalhavam ali naquelas mesinhas... Já, era um esquema da escola e mais a atividade era, ela era individual”.

A professora variava os grupos dos alunos, trocava os coleguinhas entre as mesas, porém Flavinha sentava-se sempre na mesma mesa, embora houvesse variação dos colegas aí.

Quanto à comunicação da aluna com a professora e com os demais colegas, Fátima assim descreveu:

“...Era uma forma de comunicação normal”.

Em se tratando da interação entre os alunos, Flavinha não recebia apoio para interagir com seus pares até porque não necessitava; pois, em geral, ela se relacionava espontaneamente com os colegas, e estes também interagiam com ela. Entretanto, Fátima tinha opinião diferente sobre a aceitação de Flavinha pela turma.

“Eu acho que ela se sentia assim um pouco rejeitada, ela não me falava nada mais eu acho que ela se sentia um pouco rejeitada... ela brincava com eles, ela interagiu, mas eu acho que ela se sentia rejeitada e eu acho que não era nem tanto por conta da deficiência, mas eu acho que por conta da cor. Porque ela chegou a me dizer várias vezes que as meninas falavam assim dela que ela era feia porque ela era preta. Então, eu acho que ela se sentia mais rejeitada neste sentido e não pela deficiência. Que pela deficiência eles ajudam, né...mas por conta da cor dela mesmo”.

A respeito das reações das outras crianças da classe para com Flavinha, foram extraídos os seguintes episódios do diário de campo.

“Uma das alunas disse que a mão da Flavinha é doente, que ela não faz nada direito e perguntou à pesquisadora se ela sabia disso...” (14/09/04).

“Uma das meninas que estava sentada com Flavinha disse: “ela pinta tudo rabiscado e sem contornar direito, pra fora, ela não capricha porque ela não tem coordenação motora”; disse que foi a professora que falou isso” (21/09/04).

“Flavinha errava ao escrever alguns nomes e tentava apagar; nisso demonstrava ter um pouco de dificuldade, pois apagava mais do que devia ou não conseguia apagar o que queria, já que não conseguia apoiar a outra mão no caderno; então, ela pediu para uma colega sua para apagar pra ela e a menina imediatamente disse que não; numa outra vez, a menina acabou falando “dá aqui que apago, Flavinha, cê não sabe nem apagar mesmo hein” (09/11/04)

Tais episódios ilustram que havia uma certa desvalorização de Flavinha pelos colegas por conta de suas dificuldades.

8. Relação família-escola

Pelos documentários da professora (durante a observação na sala) sobre o seu relacionamento e o da escola com a família de Flavinha, constatou-se que não havia muita comunicação entre eles; nem ela e nem a escola tinham muito contato com a

família. Segundo ela, a família não contribuía para a evolução e desenvolvimento da menina. Assim Fátima comentou:

“...Mãe e pai eu vi pouquíssimas vezes. Quem ia levar e quem ia buscar eram os avós, então, era bem complicado...Os avós já tinham idade, ela tava matriculada naquele Criando Asas, ninguém levava, acho que tinha um projeto de natação do SESC, uma coisa assim também que ela poderia ir, mas também ninguém levava...A mãe alegava que não tinha tempo, quando eu mandava livrinho pra casa, toda sexta-feira ele levavam um livrinho pra casa, a família lia, eles tinham que responder algumas questões e desenhar, ela só levava o livrinho porque ninguém lia, ninguém ajudava a fazer a tarefa. Então, eu acho que neste sentido a família foi muito falha, o progresso que ela teve foi por conta dela mesmo, não tinha estimulação... Era mais os avós, e os avós eles tinham mais idade, você conversava com eles, eles ah! não se Deus quiser a gente leva, não virava sabe. Era complicado”.

9. Motivação

Na sala de aula Flavinha demonstrava ser uma criança muito interessada e atenciosa. Ela dificilmente se distraía; prestava muita atenção enquanto a professora estava explicando a atividade. Quando questionada sobre o interesse de Flavinha, Fátima argumentou:

“Ela é muito interessada e, tipo assim, depois que ela descobriu que ela conseguia fazer, porque antes ela se sentia limitada. Ela descobriu que ela poderia fazer as coisas aí ela deslanchou e ela participou de tudo, ela não tinha uma coisa assim que ela preferisse ou não; ela participava de tudo”.

Além do grande interesse de Flavinha pelas atividades propostas, ela sentia-se muito motivada em realizá-las. Algumas vezes, recebia estímulo da professora de forma verbal. Ao finalizar a atividade, procurava sempre mostrar o que havia feito para Fátima, que, conseqüentemente, sempre a elogiava. Os episódios abaixo ilustram esta prática.

“Flavinha veio toda feliz com a sua atividade, dizendo que a professora falou

que o seu desenho estava uma beleza” (16/08/04).

“A professora passou perto de Flavinha e disse: “vamos, Flavinha, você consegue” (09/11/04).

Flavinha demonstrava reagir bem à atenção diferenciada de adultos e percebeu o interesse da pesquisadora em sua pessoa. Dois episódios ilustram esta constatação.

“A professora disse que em relação a Flavinha não tem muita coisa, mas foi bom a pesquisadora estar na sala, porque ela se sente mais estimulada e perdia um pouco sua insegurança” (25/10/04).

“Hoje Flavinha ficou um pouco incomodada pelo fato da pesquisadora sentar-se também nas outras mesas das crianças. Ela desenvolvia sua atividade na mesinha com as outras crianças, mas queria a todo momento a presença da pesquisadora em sua mesa (23/11/04).

Com relação à avaliação, a observação indicou que Fátima quase sempre elogiava as produções de Flavinha, mas mais direcionada para o processo ou para motivar o engajamento do que para o produto. Os relatos descritos abaixo ilustram esses critérios de avaliação do desempenho:

“Não tinha nenhuma diferença na avaliação. Às vezes, assim como na parte do recorte que eu precisava até assim olhando mais um pouquinho pra ela, mas ela acompanhava o ritmo de todo mundo, a mesma explicação pra todo mundo, não tinha que ficar focada nela”.

“Não considerava as dificuldades dela não. Tipo assim, ela sempre tentou fazer, então, eu estimulava mais esta parte do tentar fazer...do que o produto pronto. Quer dizer se ela fosse estruturar uma palavra e a palavra não ficasse encaixadinha, mais a seqüência das letras estava certa mesmo que tivesse meio bagunçada, meio bagunçada assim um pra cima, um pra baixo e tal, então, eu avaliava mais neste sentido deste estágio, desta produção do que o produto final”.

“Não; é como eu te disse. Eu avaliava mais o processo do que o produto. Porque pra mim era mais importante ela ter conseguido realizar do que ficar, do que geralmente quando tava muito bonitinho...(rss)...eu sabia que não era ela. Eles faziam disso, se lembra? Às vezes eles pegavam a folha dela e pintavam e tal né. Então, eu já sabia que não era ela. Então, eu contava mais o processo de produção dela do que o produto”.

Em outros momentos, ao descrever a forma de avaliação, percebiam-se contradições conforme ilustra o relato de Fátima comparado ao que já foi exposto.

10. Comportamento da criança

Os alunos eram muito disciplinados; às vezes a professora chamava atenção de algum, mas não havia diferenças na aplicação de regras para os alunos e nem mesmo para Flavinha, que, segundo a professora, era muito quieta e tímida. Fátima salientou:

“...Quando a gente tava sentado na rodinha pra conversar, cada um tinha o seu momento de falar, então, todo mundo tinha que respeitar né e quando chegava a vez dela também... esperava chegar a vez dela, ela era num contexto igual todo mundo. Às vezes, até melhor do que os outros porque os outros falavam mais do que a boca e ela era quietinha, esperava a vez dela né....(rss)”.

11. Opiniões da professora sobre a inclusão escolar

Quando questionada sobre sua percepção da inclusão escolar na educação infantil, Fátima disse:

“Eu acho assim; inclusão é no meu modo de vista, ela é uma coisa boa, eu acho que ela deve acontecer, mas em determinados casos. E também dependendo do número de alunos que tem na sala porque a professora não dá conta de muitas crianças e mais uma criança com uma deficiência grave; eu acho impossível, dependendo da deficiência ela não consegue... A inclusão ela é válida desde que ela tenha alguns parâmetros né...não é coisa assim, vamos incluir todos, assim não dá...é preciso condições”.

“Acho importante a inclusão começar na Educação Infantil... porque acho que nesta idade que as crianças estão, elas ainda não tem tanto preconceito; eu acho que parte mais pelo lado do preconceito. Você atender ou não e você socializar ou não. A partir daí você já começa a trabalhar a criança para que ela não tenha preconceito com relação aos outros como eu não tenho experiência nos maiores eu não sei te dizer, mas eu acho que o preconceito é maior com criança maior”.

O caso da Flavinha e da professora Fátima nos demonstrou que nem todas as crianças que possuem paralisia cerebral necessitarão de muitas adequações e estratégias de ensino diferenciadas para que a criança possa participar das atividades e mesmo freqüentar classe e escola regulares. Entretanto, há certas adequações mínimas: o uso de uma simples fita crepe, por exemplo, ajuda no desenvolvimento das atividades. Tal caso nos permitiu refletir que há necessidade de a escola se preocupar com questões que sempre estiveram presentes antes mesmo de se pensar na inclusão de crianças com paralisia cerebral, como por exemplo, o preconceito racial.

CASO 3: A PROFESSORA MARA E A CRIANÇA MARINHO

“Eu não fazia diferença...”

A classe da professora Mara era formada por pré-escolares de 5 anos, num total de 26 alunos. Ela era professora firme, exigente, mas muito brincalhona; fazia piadinhas que as crianças adoravam, e era muito carinhosa.

A sua turma de Mara era muito agitada; as crianças conversavam bastante, faziam brincadeiras entre si como pegar o objeto do colega. Entretanto, brincar mesmo era só no parque ao finalizar as atividades. Aí elas brincavam livremente. Não havia brincadeiras orientadas pela professora; tal situação só existia durante as aulas de Educação Física.

Dentre os alunos da classe, Marinho foi o único identificado por Mara como aluno com necessidades educacionais especiais. Era um menino de 6 anos, filho único, que morava com a avó paterna, pois sua mãe o havia abandonado ainda bebê, e ele ficou sob a guarda do pai. Segundo Mara, esta situação o afetava bastante, e ela o considerava uma criança muito carente, tímida, insegura e com baixa auto-estima.

Em relação ao ingresso de Marinho em sua turma, Mara relatou que obteve informações da professora anterior:

“...Eu tive contato com a professora de cinco anos, que ele passou por ela e aí veio pra mim...Ela falou o que ele tinha pra que eu pudesse continuar o trabalho...”

“...Também quando ele chegou a profª de Educação Especial havia feito várias recomendações...ela falou que ele ia ter muita dificuldade...que era para colocar um isopor em baixo da folha dele porque ele forçava muito o lápis e eu achava que não...Eu ia conversando com ele e ele escrevia com o lápis no caderno sem nada em baixo...”

Nas anotações no diário de campo, apareceram alguns episódios nos quais Mara comentou que Marinho é uma criança insegura e com baixa auto-estima.

<p>“A professora perguntou à pesquisadora se ela havia percebido que o Marinho andava puxando a perna esquerda e também encolhendo a mão esquerda. Comentou que</p>

agora ele estava ótimo, pois antes chorava muito, achava que não conseguiria fazer nada; disse ainda que antes uma das meninas que observou o Marinho, o ajudava muito a ponto de ele não querer fazer mais nada sozinho, mas ela não gostava e sempre dizia a ele que ele era capaz de fazer sozinho sim” (31/08/04).

“A professora disse que ele pode fazer as coisas (atividades) sozinho; que fala para ele que ele não é diferente de ninguém. Comentou que falta o Marinho elevar a sua auto-estima” (31/08/04).

Quando questionada a respeito de sua compreensão sobre o significado do termo paralisia cerebral, Mara disse:

“Posso ser sincera com você?...não sei o que significa”.

Essa falta de informação foi constatada em um dos trechos dos episódios do diário de campo reproduzido abaixo, no qual Mara demonstrou não possuir informações acerca do conceito de paralisia cerebral e nem mesmo de outras questões normalmente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como o próprio conceito de dislexia³⁰.

“Mara veio dizer que uma menina que está fazendo estágio na classe falou que Marinho tinha dislexia. Mara disse que na hora retrucou dizendo que ele tem outra coisa, mas confundiu o termo dislexia que a criança poderia ter com hemiplegia” (21/09/04).

Na turma de Mara foram realizadas sete dias de observação em sala de aula, preenchidos quatro protocolos de observação e registro. A seguir serão descritos os principais achados com suas respectivas ilustrações baseadas nos dados coletados

³⁰ - A dislexia, segundo Jean Dubois et alii (1993), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. Os disléxicos têm dificuldade em relacionar as letras com os sons que elas representam, invertem sua posição dentro da palavra, alguns têm dificuldade em seguir instruções e em entender os enunciados.

1. Ambiente físico da sala de aula

A sala de aula era estruturalmente grande, porém pouco iluminada; havia quatro pequenas janelas que ficavam no alto da parede. Havia ao todo nove mesinhas coletivas com quatro cadeiras para as crianças se sentarem e uma mesa para a professora, bem como dois armários de madeira no fundo da sala; um para a professora de cada período. Numa das paredes havia uma lousa, na outra ficavam os armários embutidos, em outra as mochilas das crianças, penduradas; na quarta a porta e as produções das crianças, penduradas numa espécie de varal.

Durante as observações e dos relatos dados por Mara, foi observado que Marinho era uma criança que não necessitava de nenhum tipo de adaptação ou modificação no ambiente físico para permanecer na sala de aula. A esse respeito Mara opinou:

“Não tinha necessidade não...”.

Ele demonstrava estar acomodado em relação à sua posição e à iluminação da sala e aos seus colegas. Ele se sentava sempre na mesma mesa, na frente da sala, de lado para a lousa, e ao lado da mesa da professora. Alguns alunos também ficavam de lado, outros de frente, e ainda outros, de costas para a lousa, já que a mesa era para quatro crianças. Esta posição dificultava Marinho a copiar as atividades da lousa, o que o fazia dispersar-se mais facilmente. Porém, no penúltimo dia de observação, Mara modificou a posição dos alunos, sendo essa situação ilustrada abaixo nas anotações no diário de campo.

<p>“Todas as crianças estavam sentadas em suas mesas de frente ou de lado para a lousa; hoje não tinha ninguém virado de costas para a lousa. O Marinho agora se sentou de frente para a lousa” (26/10/04).</p>

Neste sentido, com relação à organização da sala de aula, Mara relatou que sua sala era assim arranjada:

“...Era grupo, cada mesinha quatro...eu acho melhor pra aprendizagem deles...apesar que eu te falo; eu ultimamente eu gosto assim a mesinha pra quatro, mas

eu prefiro três pra que eles possam ter visão na lousa pra escrever...aí quando não dá é quatro e não tem jeito...”.

2. Organização e realização das atividades

Constatou-se, a partir da análise das anotações e da análise dos protocolos, que em três sessões as atividades foram de cópia da lousa e, na outra, a atividade foi de recorte e colagem. Embora todas atividades possuíssem sua importância, os seus objetivos não eram explicitados aos alunos, apenas se pedia a eles que a realizassem.

Com relação às atividades, constatou-se que, durante as observações na classe, Marinho realizava as atividades sem apresentar dificuldades; e nem mesmo precisava de um apoio mais direto da professora. Porém, ao contrário, Mara assim comentou na entrevista:

“A atividade era a mesma, mais quando era preciso eu sentava lado a lado dele né...”.

3. Adaptações de tempo

Marinho também não pareceu precisar de variação do tempo para realizar suas atividades. Assim como outros alunos, algumas vezes ele demorava mais para finalizá-las, mas sempre acabava, e junto com os colegas. Porém, no relato, Mara acrescentou:

“Ah!...ele era lento...às vezes ele era lento e aí começava chorar... Ele chorava, eu sentava do lado dele...ia falando devagarzinho com ele e ele completava na boa...”.

Na verdade, na turma foi possível observar que era permitido a todos os alunos variar seu ritmo e tempo; a professora os deixava realizando a atividade e, conforme acabavam, podiam sair para o parque. Então, dependia do próprio aluno - do seu tempo gasto na atividade - sair para brincar. Mara, muitas vezes, falava que havia gente que nem ia para o parque antes do refeitório, porque estava demorando muito para acabar a atividade.

4. Ensino e aprendizagem

Quando questionada sobre estratégias de ensino, Mara apontou que usava as mesmas para os demais alunos. Assim esclareceu:

“Esse tipo de conhecimento você vai vendo no decorrer das atividades...você vai descobrindo no trabalho com a criança, seria isso né...”

Em se tratando da forma de instruir e apresentar as atividades, observou-se que não havia necessidade de uma instrução diferenciada para Marinho, já que ele acompanhava toda a turma e conseguia plenamente compreender o que era para ser feito na atividade proposta. Nas palavras da professora:

“Era verbal e quando ele não conseguia entender eu ficava do lado dele...com ele eu trabalhava...só com ele...mais tinha uma coisa eu não fazia diferença com ele não...nem com ele e nem com o outro, ele era tratado como uma criança comum...Ele tinha as dificuldades dele, mais ele tinha outra parte que ele conseguia fazer...que as vezes por causa de mimo ele fica meio “soltão”...então eu puxava ele”

“Considerava né...é a onde eu ia trabalhar só com ele...eu deixava as outras crianças em atividade e ia com ele só..”

Na hora de explicar a atividade, a professora fazia uso dos recursos como a lousa e giz, e algumas vezes com demonstração prática nas próprias folhas mimeografadas que continham os exercícios. Quando questionada sobre a necessidade de ter ou não de utilizar formas de instruções diferenciadas para Marinho, a professora esclareceu:

“Eu mexia tanto com o tradicional como com o construtivismo, mas não era preciso adotar outro não...”

Mara disse ainda que não havia necessidade de mudanças nos objetivos, nem nos conteúdos.

Na sala, Marinho se mostrava carinhoso e um pouco distraído. Apesar da paralisia cerebral do tipo hemiplegia, com um comprometimento leve do lado esquerdo do corpo, ele realizava as suas atividades escolares, brincava no parque com as outras crianças; ou, mesmo, participava das de Educação Física ou de quaisquer outras atividades propostas.

No seu relato na entrevista, Mara informou ainda:

“A minha atenção?...Pra mim eu tinha atenção como eu tinha com as outras crianças, pra mim não mudava em nada...pra mim não muda em nada eu acho...”

5. Material

Ele fazia uso dos mesmos materiais e do mesmo ensino oferecido aos outros alunos da sala, não requerendo nenhuma adaptação, nem diferenciação. Ainda assim, com relação à utilização de diferentes materiais, Mara argumentou:

“Ah! depende...depende a atividade, às vezes a atividade tava ali de certo eu tava falando com e de repente surgia uma outra oportunidade...eu ia buscar material pra mostrar pra eles na biblioteca ali em baixo, mas nada só pra ele...”

De fato a observação comprovou que não havia necessidade de nenhum tipo de material adaptado, mais específico ou mesmo de recursos de tecnologia assistiva.

6. Avaliação

Quanto à forma de avaliação, ela informou:

“Não...não...eu avaliava através das atividades...do cotidiano dele né”

“Não...avaliava ele normal como as outras crianças através das atividades...pra nós é a peça chave...as atividades...a socialização dele na escola...”

E ao ensiná-lo, com relação as dificuldades e capacidade de Marinho, Mara informou:

“A maior dificuldade era a coordenação... Ah!...ele era muito bom na parte da matemática, na parte de pintura...é ele sobressaia bem...mais ali também vou te falar uma coisa dependia muito do emocional dele...pelo problema que ele não ficava com a mãe e ficava com a vó... aí a mãe começou a pegar ele na escola e ele começava a chorar”

O que preocupava a professora desde o início, portanto, foi a insegurança que Marinho apresentava, embora ela tenha relatado assim sua evolução:

“...De acordo com o que eles falaram do Marinho...eu acho que ele teve um pulo tão grande, ajudei tanto ele...No processo de aprendizagem, ele era uma criança insegura, tudo ele tinha medo, ele achava que ele nunca ia conseguir...Na sala de cinco anos ele chorava muito, já comigo ele não chorava...ele tava tentando...querer aprender, ele buscava...ele não ficava uma criança esperando... as crianças ajudaram ele...”Quando ele sentia alguma dificuldade as crianças iam ao encontro dele como com a criança da tarde...eles não deixavam ele ficar desesperado porque ele não sabia...eles iam lá ensinavam ele...mesmo quando a gente tava com o alfabeto móvel...então ele teve apoio das outras crianças...”

Quando questionada sobre se as alterações que realizava foram significativas para Marinho, a professora falou:

“Apresentou alteração...ele tava mais assim consciente do trabalho dele...ele não tava mais assim...como fala...ele tinha segurança...no final ele, de julho em diante ele já tava mais seguro pra poder desenvolver...porque a peça chave que também ajudou muito ele foi a avó...”

Quando questionada sobre as dificuldades e as facilidades encontradas pelo fato de ter Marinho em sua turma, Mara informou que o que facilitou foi *“O apoio da família...e o apoio da diretora junto”*. Quanto às dificuldades encontradas no processo de ensinar ou trabalhar, como denominou Mara, ela disse:

“Sinceramente eu não tive dificuldade pra trabalhar com ele...eu tratava ele igual a todas as crianças independente de vim a Elaine³¹...eu sempre tratei ele igual...Então, o que eu dava pra um e para as outras eu dava pra ele também...e ele acompanhava porque eu fazia um trabalho lado a lado com ele...o trabalho era mais dirigido”

Mara concluiu sua fala na entrevista dizendo que as suas expectativas com relação a Marinho foram superadas:

³¹ - Professora de Educação Especial que atuava de modo itinerante e que visitava a classe periodicamente para apoiar esta professora com este aluno.

“Eu to vendo agora, que a vó falou que ele ta se saindo muito bem na escola...Então, elas foram além do que eu esperava, ele no primeiro ano...”

7. Interação e comunicação

Mara comentou que Marinho gostava de trabalhar em grupo.

“Ele gostava muito do trabalho em grupo porque ele sabia que ele tinha a ajuda dos amigos...ele não era bobo não oh!...Ele sabia que quando eu punha em grupo ele não ia precisar queima...(rss)...ele tinha um pra sempre que...empurrava ele...ele não era bobo não”

Entretanto, a cooperação entre os colegas e Marinho não foi observada e, quando esses estavam em grupo, cada um realizava sua atividade individualmente. As próprias atividades eram organizadas de forma a serem realizadas individualmente, e não estruturadas para promover a interação entre as crianças.

Quanto à interação de Marinho com os outros alunos, constatou-se que ele não necessitava de apoio ou intervenção para interagir com os colegas; fazia isso espontaneamente. Mara esclareceu que não precisava intervir porque era:

“Tranqüila...a participação dele era tranqüila...”

“Quando ele sentia alguma dificuldade as crianças ajudavam...eles não deixavam ele ficar desesperado porque ele não sabia...então ele teve apoio das outras crianças...”

Também salientou que a comunicação com a criança Marinho era *“Igual com as outras crianças...comunicação verbal...”*

Embora se sentasse sempre em grupo nas mesinhas com seus colegas, as atividades eram realizadas individualmente pelos próprios alunos. Não havia, portanto, uma relação de apoio mútuo ou, mesmo, de cooperação entre as crianças; todas faziam individualmente suas tarefas.

8. Motivação

Com relação ao estímulo e incentivo de Mara ao Marino, foram poucas as vezes em que houve demonstração de elogios. Porém, em uma das observações, Mara falou para os alunos fazerem logo a atividade e também se dirigiu ao Marinho, como ilustra o episódio abaixo.

<p>“A professora foi até a lousa e começou a escrever; voltou-se para a sala e disse para as crianças copiarem logo. Passou perto de Marinho e disse: “vamos, Marinho, que você consegue” (26/10/04).</p>

Quanto ao interesse de Marinho pelas atividades desenvolvidas na sala de aula, Mara informou que ele não tinha preferência e parecia gostar de tudo. Segundo seu relato:

“Tinha dia que se tivesse acontecido alguma coisa em casa, a participação dele era nula...mais o contrário não... ele era tranqüilo, tudo ele aceitava na boa...A única dificuldade dele foi quando nós começamos a passar pra letra de mão...a dificuldade dele, mais depois uma tranqüilidade...É a dificuldade motora né, é a motora...essa passagem da caixa alta pra letra de mão...”

Acrescentou ainda que, para despertar o interesse de Marinho, trabalhava junto com ele, e assim comentou:

“Eu tava sempre lado a lado com ele...trabalhando lado a lado com ele...não deixando ele...“cair a peteca” dele...”

9. Comportamento da criança

Algumas vezes, Marinho se distraía e acabava não se engajando na atividade. Parecia não saber onde havia parado e o que era, então, para ser feito. Tal situação sempre era percebida pela professora. Os trechos do diário descritos a seguir ilustram essa característica de Marinho.

“A professora falou que ele é muito distraído, vive se perdendo; ele escreve, copia muitas vezes as palavras juntas, emendadas” (31/08/04).

“Marinho começou a escrever, de repente parou, olhou para os lados, para os colegas; às vezes, ficava um tempo assim parado olhando e depois voltava a escrever bem devagar ou se perdia na atividade” (14/09/04).

Na observação da sala de aula pode-se constatar que Mara sempre colocava as crianças com dificuldades ou que estavam fazendo bagunça na sala para se sentar com Marinho, conforme se percebe nos seguintes trechos do diário de campo.

“Marinho estava sentado junto com Rodrigo, que, segundo a professora, é lento; ela ainda comentou “olha como são distraídos”, um fica falando com o outro e acabam se atrapalhando...” (21/09/04).

“Bianca estava conversando muito e dando risada. Mara, então, disse que hoje a aluna estava pedindo...que ela não iria avisar mais e em seguida falou para ela ir sentar-se na mesa de Marinho; a menina foi um pouco contrariada. Logo depois, a professora chamou atenção de outra aluna e também mandou a menina ir sentar-se na mesa junto com Marinho. Disse de forma clara “Vai sentar na mesa do Marinho hoje” (14/09/04).

Tais situações fizeram a mesa de Marinho um lugar de castigo para aqueles que não se comportavam bem ou tivessem alguma dificuldade.

Ao comentar sobre a postura de Marinho, apesar de não ter sido constatada nas observações nenhuma situação que demonstrasse a intervenção de Mara, ela ressaltou:

“A maneira de sentar...tudo?...Toda hora eu tava chamando a atenção dele na hora de escrever, na hora de ir pro parque...saber andar...”

Um episódio registrado no diário de campo ilustra como Mara se refere à conduta de Marinho.

“A professora foi para o parque e... ela disse que não ligava muito pra ele, ou seja, não ficava muito em cima dele porque achava que ele tinha que se sentir como os

demais, tinha que se sentir normal; completou ainda dizendo que se ela elogia muito ele, o aluno acaba nem fazendo mais a atividade” (27/09/04).

10. Relação família-escola

A relação da professora e da escola com a família de Marinho assim foi expressa por ela:

“Era uma boa relação...na hora da saída a vó vinha e perguntava...quando tinha reunião sempre...um bom relacionamento...tudo o que eu passava pra vó ela nunca foi contra, ela sempre deu uma maior força...tudo o que eu exigia dele...”

O diário de campo contém os seguintes episódios relacionados à interação entre escola e família:

“A professora disse que Marinho morava com o pai e a avó paterna; pois a mãe dele não o quis. Porém, ele a vê de vez em quando, embora não goste. A avó o ajuda bastante quando a professora pede” (31/08/04).

“A professora disse que ontem ela havia conhecido a mãe do Marinho e comentou que ela não era nada do jeito que a professora imaginava. Argumentou que a mãe dele parecia estar preocupada com ele; a mãe falou que iria buscar o Marinho na escola todos os dias...” (14/09/04).

11. Opinião da professora sobre a perspectiva de inclusão escolar

Ao ser solicitada para expressar sua opinião sobre o processo de inclusão escolar, ela comentou:

“Que a criança com necessidades especiais ela tem direito à escola, ela tem que ser tratada igual como outra criança...só que a gente tem que ter um respaldo atrás pra poder trabalhar com eles...se não coisa que tem hora você não encontra...não encontra...entendeu...eu acho assim o que fala pra você essa criança é necessidade especiais...como eu vou trabalhar com uma criança cega eu não tenho curso pra isso,

eu tenho que ter um respaldo atrás...se não invés de eu ajudar a criança eu vou atrapalhar...”.

E salientou a importância de a inclusão iniciar-se na educação infantil.

“Eu acho... Porque é importante, porque como que vai começar depois...a criança tem que ser tratada desde de pequenininha já que ela tem a necessidade especial...é desde de pequenininha que ela tem que ta sendo observada na escola tudo...”.

Acrescentou ainda que achava que, para ocorrer a inclusão:

“Tem que ter um respaldo, uma equipe atrás da gente...Apesar assim equipe de respaldo assim que vão te ajudar e não te atrapalhar tá...Porque se começa o trabalho com a criança, se vai vendo como se pode trabalhar com ela no decorrer do processo das atividades...Não adianta um tá atrás de você falando é isso ou aquilo, tem que sentar antes pra colocar tudo, planejar”.

O caso de Mara e de Marinho nos permite perceber que não é sempre que se tem uma criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula que será preciso adaptar, modificar materiais e arranjos, pois são todos os casos de crianças com paralisia cerebral e conseqüentes que exigem tais mudanças.

DISCUSSÃO

Este estudo procurou analisar como está ocorrendo a inclusão de crianças com paralisia cerebral-pc nas escolas regulares de educação infantil, e visou, principalmente, investigar que estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas para atender às necessidades delas.

O estudo buscou também descrever, a partir do processo de observação, quais foram as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na sala de aula para atender às necessidades de suas crianças com paralisia cerebral e confrontar com a percepção de professoras de Educação Infantil, estratégias que estas diziam usar – como as utilizavam - para facilitar o processo de inclusão escolar.

O estudo indicou que, de fato, estava havendo um acesso, já que algumas crianças encontram-se inseridas nas classes comuns na rede municipal. Porém, parece que este acesso é mais limitado aos casos da paralisia cerebral com níveis leves de comprometimento, e que, provavelmente, sempre tiveram acesso às escolas comuns do ensino regular, porque suas condições não implicavam adequações curriculares substancialmente diferentes das demais crianças.

Entretanto, parece que ainda há muito que fazer para que ocorra o processo de inclusão conforme está previsto nas origens da filosofia do movimento da inclusão e na sua legalização. O primeiro passo teria que ser a adequação da estrutura física dessas escolas para favorecer a acessibilidade desses alunos à escola.

Os resultados obtidos a partir do estudo de três diferentes casos mostram que a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais, decorrentes da paralisia cerebral, é um processo complexo que varia de uma criança para outra, de acordo com suas reais necessidades, e depende ainda de vários fatores para sua concretização, dentre eles: o histórico de escolarização e de atendimento dado à criança e à sua família, o papel do professor, o envolvimento da família, os recursos existentes na escola e na comunidade, bem como a existência de um trabalho de colaboração. Assim, como Mendes (2002) e Ferreira (2003) apontaram, a proposta de inclusão requer alterações no sistema, mudanças na organização escolar e nas práticas pedagógicas dos professores em suas salas de aula.

Neste sentido, as opiniões das professoras sobre o processo de inclusão demonstraram que elas consideram que a política de inclusão deve mesmo acontecer. Porém, cada uma considerou um argumento diferente para defender sua opinião. Uma

das professoras, por exemplo, relatou o próprio caso da sua criança para explicar o que é inclusão, ressaltando que ajuda a criança a “crescer” por estar num ambiente com outras crianças “normais” e tê-las como modelos. Mesmo apresentando dificuldades, ela deve participar dentro de um contexto que propicie diferentes experiências. Tal concepção sobre inclusão vai ao encontro das idéias de Ferreira e Guimarães (2003; ODOM, 2000 dentre outros), quando ressaltam as atitudes positivas de se iniciar este processo nesta etapa educacional, por ser o primeiro contato dessas crianças com outras pessoas fora do ambiente familiar.

A professora Fátima considerou que a inclusão deve acontecer, mas não em determinados casos; admite que não é sempre que se podem incluir crianças com necessidades educacionais especiais: depende dos tipos de necessidades que elas apresentam. Se for uma criança com uma necessidade especial severa, a inclusão escolar na escola comum não seria ideal ou adequada. Conforme salientam vários autores, dentre eles, Mendes (2004b), nem sempre todas as crianças com necessidades educacionais especiais poderão usufruir o ambiente de uma escola regular. Algumas necessitam de maiores cuidados e de locais mais apropriados, que nem todas as escolas regulares possuem: classes especiais ou até mesmo maiores serviços especiais oferecidos em escolas especiais, etc. Cabe, ainda, lembrar o respeito que se deve ter ao direito da família de optar sobre o que é melhor para a criança com deficiência.

A questão do direito também foi abordada pela professora Mara, que alegou o direito das crianças com necessidades especiais de freqüentar a escola, para obter as mesmas oportunidades que as outras.

Embora com argumentos diferentes, as três professoras demonstram uma aceitação do princípio da inclusão escolar na educação infantil.

Todas as professoras consideraram importante que a inclusão se inicie neste nível de ensino, entretanto as falas de duas professoras, Cláudia e Fátima, se diferenciam no sentido de ressaltarem a importância de se começar neste nível por ser mais fácil de se trabalhar e evitar o preconceito entre as crianças, porque elas aprendem a lidar com as diferenças, com deficiências desde pequenas. Regen (1998) refere que a prática da inclusão pode beneficiar todas as crianças de maneira geral em relação ao seu desenvolvimento integral, e para à formação de uma geração menos preconceituosa; e ainda possibilita às crianças com necessidades educacionais especiais a convivência com outras, propiciando trocas e condições de melhor aprendizagem.

A professora Mara ressaltou a importância de se iniciar neste nível por causa do próprio tratamento da criança: observada e tratada desde pequena, é possível prevenir as necessidades presentes ou futuras. Tal concepção retrata o que Sasaki (1997) refere como o modelo médico de deficiência: segundo o qual se pensa que as pessoas com deficiência precisam ser curadas, tratadas, reabilitadas e habilitadas, etc, a fim de serem adequadas à sociedade como ela é, sem modificações. Como vimos no estudo, há necessidade de mudança de concepção sobre as pessoas com deficiência, para que passem a ser analisadas numa perspectiva social e cultural.

Quanto ao essencial para que ocorra o processo de inclusão, as professoras apontaram ser necessário apoio, condições e respaldo. Na opinião de Cláudia, esse apoio deve ser dado por profissionais especializados, que colaborem com ela dentro da sala de aula, pois ela teve este tipo de suporte e avaliou que esse seria o caminho para atender às necessidades diferenciadas destas crianças.

Em se tratando especificamente dos casos analisados, constatou-se que as três crianças identificadas possuíam paralisia cerebral com variados graus de comprometimento. Entretanto, apesar do mesmo rótulo, conforme é esperado, constataram-se muitas diferenças nas necessidades educacionais especiais das três crianças quando comparadas entre si.

Duas possuíam hemiplegia com um comprometimento leve e eram crianças totalmente independentes; a outra possuía quadriplegia com um grau maior de comprometimento motor, e mostrou ser uma criança dependente tanto para se locomover, como para se alimentar e para realizar as atividades escolares.

As diferenças entre as crianças, entre os seus comprometimentos influenciaram significativamente na análise dos resultados, já que quanto maior o grau de comprometimento, maior foi a necessidade de utilização de estratégias na sala de aula. Estes dados corroboram a posição de Souza e Ferraretto (2001), que apontam haver uma grande variação de comprometimento de criança para criança, nos casos de paralisia cerebral: afeta a fala de uns e de outros não; em alguns casos há movimentos e em outros não; às vezes há movimentos involuntários. Isso significa que há casos em que uns precisam mais de recursos do que outros não.

De maneira geral, pôde-se concluir que a criança que mais precisava do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas para permanecer na sala de aula, participar das atividades propostas foi a criança que apresentou o maior comprometimento motor.

Coincidentemente ou não, pôde-se constatar que sua professora foi a que mais implementou estratégias de ensino diferenciadas para atender às suas necessidades.

Apesar de nunca ter realizado nenhum curso ou algo relacionado ao tema inclusão e/ou Educação Especial, na prática Cláudia demonstrou ser uma professora criativa, com vistas a melhor atender sua aluna. Assim, seu papel enquanto professora vai ao encontro do que sugere o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física” (BRASIL, 2003), em que o material pedagógico precisa ser adaptado às condições de manipulação e de uso da criança, para o que a criatividade e inventividade do professor são fundamentais.

Reyle (2004) também ressalta que são as necessidades da prática cotidiana que determinam os recursos e os instrumentos mais eficazes para solucionar as dificuldades rotineiras da sala de aula. A prática de Cláudia demonstrava justamente isto: ela utilizava diferentes materiais, mudava sua metodologia de ensino conforme percebia a necessidade disso para que a criança participasse das mesmas atividades que seus pares. As necessidades eram imprevisíveis, Cláudia improvisava as estratégias na própria classe, no momento da realização das atividades, não existindo um planejamento anterior.

Cabe ressaltar também que Cláudia refere ter recebido suporte de profissionais que a ajudaram a implementar adaptações, e sua prática demonstrou que ela passou a ter autonomia para diversificar sua forma de ensinar.

No entanto, nos casos das duas outras crianças, verificou-se pouco uso de estratégias diversificadas, primeiramente porque eram desnecessárias considerando-se as deficiências das crianças. Entretanto, em um ou outro aspecto, as duas professoras afirmaram na entrevista adotar estratégias diferentes para ajudar no desenvolvimento e na própria evolução da criança. Estes exemplos demonstram que nem sempre o discurso condiz com a prática.

Com relação às informações sobre as crianças, duas professoras, Fátima e Mara, relataram que tiveram pouca informação antes ou logo após o ingresso delas na turma. Foram descobrindo por si as necessidades das crianças quando trabalharam com elas. Tais achados confirmam os resultados apresentados por Oliveto e Manzini (2001) sobre a necessidade de os professores obterem maior conhecimento sobre a criança, bem como a necessidade de procedimentos para trabalhar com ela.

Em se tratando das informações sobre o conceito de paralisia cerebral, vimos que nenhuma das professoras tinha conhecimento a respeito. Embora conhecer a

paralisia cerebral não fosse o principal, certamente ajudaria no atendimento mais adequado. Ter uma compreensão da condição seguramente auxiliaria a criação e adaptação de recursos, bem como das estratégias de ensino. O conhecimento do conceito, além de evitar a confusão sobre o significado – como o da professora Mara, que identificou hemiplegia como dislexia – evitaria também desenvolvimento ou a manutenção de preconceitos. Melo e Martins (2004) também informaram que os professores não apresentam conhecimentos precisos sobre paralisia cerebral e conseqüentemente, a maioria desconhece as implicações que esta pode acarretar para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Quanto ao conceito de estratégias de ensino, todas disseram se referir à prática do professor, o qual deve buscar trabalhar a partir do que o aluno necessita para aprender. O significado atribuído pelas professoras equivale, em grande parte, ao significado atribuído pelo documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), para o qual as estratégias são ações realizadas para favorecer a participação das crianças, podendo essas ações ser desenvolvidas no âmbito do sistema educacional, da escola e da sala de aula.

Observou-se que a professora da criança Clarinha conseguia realizar algumas estratégias para favorecer a participação da aluna. Verificou-se que elas geralmente ocorriam com os materiais/recursos de aprendizagem, os quais eram adaptados. Por exemplo: o uso de folha de papel sulfite afixada na carteira, adaptador de lápis, cadeira adaptada, bem como no processo de ensino-aprendizagem, no método de ensino, que se tornava mais individualizado para a aluna quando a professora se sentava ao lado dela auxiliando-a na realização das atividades.

Um aspecto importante a salientar é que a professora, no decorrer dos seus relatos, não se deu conta de que fazia uso de estratégias diferenciadas para a aluna, mas, ao contrário, dizia que a atividade era a mesma, apenas adaptada ao que a aluna conseguia fazer, reafirmando que ensinava de forma igual a todos.

A professora Cláudia modificou a sua prática de ensino enquanto ensinava Clarinha, e isso corrobora a idéia de Freire (1997), que coloca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, à medida que a professora ensinava a criança, ela obtinha o aprendizado de que era preciso ensinar diferentemente para que a criança conseguisse participar das atividades e, ao mesmo tempo, era Clarinha que, ao aprender, ensinava a sua professora a respeito de modificações no método, nos materiais, etc.

Vimos que com relação aos recursos, em momento algum as professoras mencionaram recursos pedagógicos diferenciados quando se referiram à questão das estratégias. Apesar do interessante trabalho desenvolvido por Cláudia, ela relatou sua dificuldade em trabalhar com a criança, pois não sabia o que fazer. Queria aprender a fazer mais, não sabia o que adaptar e como adaptar os materiais. Como apontam Manzini et al (1997 apud MANZINI, 2001), os professores em geral têm dificuldade em obter e criar recursos adaptados devido à falta de formação teórica suficiente. Assim, tal carência condiz com a própria formação do professor, que desconhece a grande diversidade dos seus alunos, e é formado para lidar com uma homogeneidade que não condiz com a nossa realidade educacional.

A professora Fátima havia feito um curso relacionado à inclusão e já havia trabalhado com outros alunos com deficiência diferente. Sua aluna Flavinha não precisava de muitas adequações para a sua permanência e participação nas atividades, sendo necessário somente fazer mudanças quando a atividade envolvia trabalho com folha de papel sulfite. Ela usava fita crepe para prender a folha já que possuía dificuldade para apoiar a folha com uma mão e escrever com a outra ao mesmo tempo. Nas atividades com recorte, ela também necessitava de um apoio para segurar a folha ou, mesmo, um tempo maior para recortá-la. A professora, em seu relato, demonstrou estar ciente de que a aluna não precisava de estratégias de ensino diferenciadas para participar da aula, e que conseguia fazer sempre o que lhe era proposto, da mesma forma que os outros colegas.

A professora Mara também havia realizado um curso de Educação Inclusiva, embora nos seus relatos tenha demonstrado ser a professora que menos tinha conhecimento a respeito de inclusão, das estratégias de ensino, assim como da deficiência do aluno. Marinho, em relação às outras duas crianças que participaram do estudo, foi o que menos precisou de modificações e adequações para sua permanência na sala de aula, já que o seu comprometimento motor era muito leve e não afetava sua participação na sala de aula.

Neste sentido, não foi observado nenhum tipo de estratégia para atender o aluno, até porque ele não necessitava de nenhuma adequação motora. Segundo a professora Mara, sua dificuldade era lidar com sua insegurança e baixa auto-estima. Entretanto, isso deveria ser trabalhado com a criança. Apesar disso, a professora relatou que as alterações que realizou foram significativas para o seu desenvolvimento, o que demonstra que a observação de sua prática não condiz com o seu relato.

Apesar da oferta de cursos sobre educação inclusiva pela rede municipal, percebe-se que Cláudia não participou, e que Fátima e Mara, apesar de terem participado, ainda relatam desconhecimento e solicitam apoio para melhor atender as necessidades educacionais especiais de seus alunos. Portanto, a formação continuada na forma de cursos esporádicos pode não ser suficiente para que melhores práticas pedagógicas sejam implementadas na sala de aula.

No aspecto da avaliação, a professora Cláudia relatou que avaliava a aluna pelo o que ela conseguia fazer, porém, durante as observações, foi verificado que de fato a aluna só realizava aquilo que lhe era pedido. Algumas partes da atividade não lhe eram exigidas, por exemplo, a pintura de um desenho. Esta prática acontecia, não porque a criança tinha dificuldade em realizar a tarefa, mas porque precisaria de mais tempo para completá-la. Para que ela acompanhasse a turma na atividade, sua tarefa era simplificada e abreviada.

A professora Fátima afirmou que avaliava a aluna da mesma maneira que os demais alunos; porém, em outro momento, se contradisse dizendo que procurava avaliar o processo da sua aprendizagem e não a sua produção final, e que não esperava que ela tivesse o mesmo nível de desempenho que seus colegas.

A professora Mara, por sua vez, disse que avaliava o desempenho de Marinho da mesma forma que avaliava os demais alunos, ou seja, por meio das próprias atividades.

Neste sentido, as avaliações realizadas pelas professoras Cláudia e Mara condizem com a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual destaca que se devem avaliar as situações de aprendizagem e não as crianças (BRASIL, 1998). Há também neste documento a recomendação para que a avaliação na educação infantil seja contínua e sistemática, favorecendo o processo de aprendizagem e fortalecendo a auto-estima de todas as crianças. Portanto, é importante a evolução do processo da criança e não o seu produto final.

Cabe ressaltar que, segundo as recomendações no tocante à avaliação, a princípio não deveria ser utilizada a prática de retenção, como ocorreu no caso da Clarinha, que ficou retida por dois anos na turma de quatro anos por não acompanhá-la.

Nas três classes observadas, constatou-se que, embora fosse utilizado o arranjo de grupos em mesas coletivas, a exigência foi invariavelmente que as crianças fizessem individualmente suas tarefas. A única variação na instrução para a criança com deficiência foi observada na turma de Cláudia, que, após instruir coletivamente, sentava-se próximo à Clarinha para oferecer um suporte mais individualizado. Nas

demais turmas, as instruções orais e demonstrações na lousa, oferecidas ao conjunto dos alunos, eram as práticas instrucionais mais utilizadas.

Entretanto, todos os casos indicam práticas instrucionais centradas na professora, e estratégias consideradas mais efetivas para todos os alunos, tais como as tarefas de grupos, tais como os projetos, ou a tutoria de colegas, não foram observadas.

Em se tratando dos recursos materiais, percebe-se que apenas uma das crianças, Clarinha, teria necessidade de adequação do material pedagógico. Alguns recursos de tecnologia assistiva e baixo custo, tais como os engrossadores de lápis e canetas, ou a fixação de papel na carteira, foram observados. Entretanto, haveria necessidade de introduzir recursos de alto custo - pelo menos o uso do computador e de um sistema de comunicação alternativa - para favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicativas que dessem suporte à aquisição da leitura e escrita. Cabe ressaltar que, sem o uso deste tipo de recurso de alta tecnologia, o acesso ao currículo fica muito prejudicado, e isso compromete a finalidade do processo de inclusão escolar para esta criança.

A utilização de recursos de alta tecnologia assistiva, entretanto, nem sempre é possível porque eles não são acessíveis para a maioria da população da escola pública e, além disso, sua implementação requer pessoal capacitado para ensinar o usuário a utilizar adequadamente o recurso. Alpino (2003) e Lauand (2005) apontam para a importância de ser fornecido em determinados momentos do processo de escolarização da criança com paralisia cerebral, apoio especializado, que representa uma grande contribuição no sentido de possibilitar uma melhor adaptação e desempenho da criança. Entretanto, nem o recurso e nem pessoal especializado parecem disponíveis na realidade dessas escolas de Educação Infantil.

Quanto à interação entre os alunos, percebeu-se que, no caso de Clarinha, que era uma criança com grande limitação nas habilidades comunicativas e motoras, aparentemente não havia nenhum tipo de barreira explícita, mas ao contrário, os colegas sempre que possível a ajudavam, e esta parecia pertencer de fato à sua turma. Os outros alunos foram informados das dificuldades de Clarinha, respeitavam-na, ajudavam-na e, quando preciso, torciam para que ela realizasse as tarefas.

Com relação à Flavinha e os colegas, foi observado que havia interação entre eles. Entretanto, sua professora considerava que a aluna se sentia rejeitada, não pela deficiência, mas mais pela cor. Apesar de interagirem com ela, os colegas sempre se referiam a ela com certo menosprezo, enfatizando especificamente suas limitações de

desempenho, o que significa que haveria também preconceito racial subjacente a essa desvalorização.

No caso específico de Flavinha, é possível que, ao preconceito racial, se somasse o preconceito à deficiência pois, no contexto educacional, manifestam-se os mais variados tipos de preconceitos, que necessitam ser discutidos e trabalhados pela professora com os alunos. Souza (1997) diz que as crianças não conseguem escapar das suposições preconceituosas que a sociedade lhes transmite, as quais, modelando suas atitudes e comportamentos, acabam por perpetuar a discriminação e a injustiça social.

Com relação às dificuldades de Flavinha, observou-se que as crianças, de maneira geral, ora a tratavam naturalmente como uma pessoa igual, ora com discriminação; muitas vezes reforçavam em suas falas as dificuldades dela e não demonstravam querer apoiá-la na realização da atividade. Ainda que Flavinha fosse uma criança independente e que dificilmente precisasse de um apoio mais direto dos seus colegas ou de sua professora, ainda assim se observava que não era socialmente bem aceita pelo grupo. Caberia ressaltar, nesse caso, que os episódios indicativos de barreiras para o desenvolvimento da cooperação entre essas crianças e seus colegas pareceram indicar uma ausência de mediação de sua professora no sentido de favorecer mudanças de atitudes das demais crianças para com Flavinha.

Nesse sentido, cabe à escola, especificamente ao professor, lidar com esta importante questão com seus alunos, de forma a contribuir para a constituição do sujeito no respeito à diversidade existente na sala de aula. Ao nosso ver, tais conceitos merecem ser trabalhados, principalmente quando é possível que a discriminação parta da própria prática do professor que, inconscientemente, serve de modelo para seus alunos.

Mara, por exemplo, punia os atos indisciplinados dos alunos, colocando-os sentados na mesa em que estava Marinho, a criança com deficiência. Logo, os colegas poderiam estar aprendendo que se sentar ao lado de Marinho é um castigo e daí para rejeição social da criança poderia ser um passo. Tal prática representa um ato de discriminação contra Marinho, realizado pela própria professora, que na sala de aula, é o exemplo para seus alunos. Obviamente que ela não tinha intenção de prejudicar Marinho, mas talvez, mesmo que inconscientemente, o fazia.

Silva e Monteiro (2000, *apud* Abramowicz e Mello, 2000) apontam que, se a professora demonstra falta de conhecimento dos preconceitos que perpassam suas ações, fica difícil fazer que a escola seja um lugar privilegiado para se estabelecer um

diálogo respeitoso entre as distintas culturas presentes na sociedade. Para combater o racismo e toda sorte de discriminação, é preciso que tenhamos consciência dos preconceitos que perpassam nossas ações, idéias.

Constatamos que a interação da criança Marinho com os demais colegas se dava de forma espontânea e natural e que, em geral, ele se relacionava muito bem com as demais e vice-versa. Entretanto, em alguns momentos ele se apresentava inseguro e com baixa-estima. Embora não possa ser considerado a causa de seus problemas emocionais, o fato de ele ser o companheiro dos castigos certamente não o ajudava a superar seus problemas.

Em outros momentos, Marinho apresentava dificuldades de concentração, se distraía; esta era a sua maior dificuldade, encontrada e ressaltada pela professora Mara. Ela dizia tratá-lo normalmente, já que seu comprometimento não o limitava de realizar as atividades, e de fato ele não precisava realmente ser tratado diferentemente, pois apresentava uma dificuldade motora leve que não interferia em sua participação nas atividades.

Conforme os relatos da professora, quando era preciso, ela se sentava com ele para dar um apoio mais individualizado, porém, foi observado que não houve variação no ensino para ele, pois todos eram igualmente ensinados.

Conclui-se, no caso das crianças Flavinha e Marinho que eles estavam adaptadas à classe, não porque a escola ou a professora tivessem contribuído para isso, mas pelo fato de que as próprias crianças não necessitavam de mudanças em respostas às suas necessidades, em função da paralisia cerebral.

Entretanto a criança Clarinha, apesar de todo o empenho de sua professora Cláudia, precisaria da utilização de mais adequações para poder participar das atividades e da aula. Há necessidade de a escola modificar-se para atendê-la, seja na remoção de barreiras arquitetônicas - aumentar a largura da porta da sala de aula, adaptar os banheiros, construir rampas - seja na provisão de recursos humanos - contratar pessoal de apoio para as questões de cuidado (higiene, alimentação, locomoção, etc) e pessoal especializado, além de adquirir recursos materiais, tais como pelo menos o computador e um sistema de comunicação alternativo.

A professora Cláudia relata as dificuldades quanto ao deslocamento, e possivelmente também ela é onerada com tarefas de cuidado à criança: manter posicionamento, limpar a baba, dar refeição, levar ao banheiro, empurrar o carrinho para o parque, para o refeitório, etc. São tarefas que, normalmente, não teria se a criança não

tivesse deficiência. Tal situação não é justa para a professora e não é de se estranhar que muitos professores resistam a essa sobrecarga de trabalho de ter um aluno com tal nível de dependência. No caso, é recomendável que a escola ofereça pessoas, que podem ser paraprofissionais, capazes de oferecer esse suporte para evitar sobrecarga para as professoras, evitando uma prática que tende ao fracasso porque depende exclusivamente da boa vontade de professores mal pagos e que atuam em inadequadas condições de trabalho.

Cláudia fez referência à importância do trabalho colaborativo com a universidade, através do qual ela recebia visitas de profissionais em suas aulas, que lhe davam sugestões de como adequar o material e as atividades para Clarinha. Por isso, consideramos importante ressaltar a positividade da parceria entre a universidade e escolas, como forma de apoio, promovendo a função de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, contribuindo de alguma forma para o desenvolvimento da sociedade. Tal parceria corrobora as idéias de Oliveira e Poker (*apud* Oliveira, 2003), que destaca a importância da parceria entre universidade, equipe técnica da secretaria, escola, instituições da educação municipal e professores, o que beneficiará alunos, pais e comunidade escolar como um todo, além de levar a universidade a refletir sobre os problemas da escola pública.

Em se tratando de uma criança com paralisia cerebral, Tabith Jr (1989) considera que a equipe se torna de grande necessidade, desde a questão da avaliação diagnóstica até os cuidados necessários para o desenvolvimento da criança.

Em relação à socialização, ao contrário do que seria esperado, Clarinha, a criança mais prejudicada, foi a que pareceu estar mais integrada à turma, sendo socialmente mais bem aceita e acolhida pela escola, a despeito de seu maior comprometimento motor. Observou-se um esforço maior de sua professora em responder às suas necessidades e em fazer o possível para promover seu desempenho e inserção na turma, mesmo sem os recursos de alta tecnologia assistiva, sem os quais a aprendizagem acadêmica fica muito comprometida. Neste caso, seria recomendável um sistema alternativo suplementar de comunicação (por exemplo, o uso de prancha de comunicação, livro de figuras ou mesmo sistemas computadorizados com sintetizadores de vozes) e recursos de informática para o ensino da leitura e escrita. Entretanto, a implementação desse tipo de recurso na sala somente seria possível, se houvesse a colaboração efetiva entre a família, o professor de ensino comum e profissionais da educação especial.

Em se tratando da questão familiar, os resultados apontam que, de modo geral, há pouco contato da escola com as famílias das crianças com deficiências e isso dificulta ainda mais a prática do professor, que poderia ter nas famílias uma fonte de suporte afim de, por exemplo, obter informações, criar estratégias e recursos para a efetiva participação das crianças na sala de aula.

Vimos, ainda, que duas das professoras relataram sentir falta do apoio da família para o próprio desenvolvimento da criança. Mara foi a única professora a relatar que a família de Marinho era exceção.

Neste sentido, acreditamos na necessidade de uma maior integração entre família e escola, como forma de atender as necessidades das crianças e, deste modo, contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem. Belisário e Manzini (2001) afirmam que a família pode afetivamente incentivar o aluno a superar suas dificuldades. Ao mesmo tempo em que pode também, ao nosso ver, estimular a criança dando uma continuidade ao que foi trabalhado na escola.

Wood (1998) considera que a colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola tem sido vista como uma característica crítica para o sucesso da inclusão. No que se refere à inclusão de crianças com paralisia cerebral, Souza e Ferraretto (2001) admitem que todas as pessoas que estiverem em contato com essas crianças desempenham um papel importante e decisivo para o seu bem estar físico, intelectual e social. Daí a importância do trabalho integrado dos membros da equipe e do entrosamento constante com a família.

Um maior contato com as famílias e a escola poderia melhorar o processo de inclusão das crianças, o relacionamento das professoras e dos pais. Como vimos nos três casos, as crianças, de modo geral, brincam no parque, principalmente Flavinha e Marinho, enquanto que Clarinha não participa, segundo a professora, por causa da proibição da mãe. No caso, haveria necessidade de um maior entendimento entre pais e escola, no sentido de estimular a participação das crianças, principalmente nas brincadeiras, que é essencial na educação infantil.

Ainda que o tempo de observação tenha sido curto, restrito à sala de aula, foi possível constatar que a maior ênfase nas três classes era nas atividades de cunho pedagógico mais tradicional, desenvolvidas na sala de aula. Brincar na sala de aula é mais raro, embora seja muito importante para as crianças, pois possibilita a socialização, a aprendizagem entre as crianças e, conseqüentemente, colabora para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência.

Quando o currículo da Educação Infantil privilegia as atividades acadêmicas tradicionais, as dificuldades de participação das crianças com deficiência física tendem a aumentar e se destacar porque, ao desafio de uma tarefa mais complexa, se soma a dificuldade motora para realizá-la.

As professoras constroem suas práticas a partir de suas concepções de ensino, de vida e de mundo, absorvidas durante toda sua trajetória de vida. Nesse sentido, seus diferentes modos de ensinar refletem suas crenças e valores temerosas e confusas diante do processo de inclusão escolar. Entretanto, diferenças entre seus alunos sempre estiveram presentes na sala de aula, mas muitas vezes foram ignoradas.

A prática da inclusão escolar propõe, acima de tudo, o atendimento desses alunos; que o professor enxergue a diversidade existente na sua sala de aula e procure ensinar a partir das necessidades pessoais de seus alunos.

Constatamos que, tanto na prática quanto no discurso, um conflito se faz presente: a dicotomia entre igualar X diferenciar o tratamento. Há no geral uma idéia de que a igualdade de condições é o certo a se fazer. Entretanto, em outros momentos, as professoras se contradizem e apontam a necessidade de diferenciar como se isso fosse “desigualar” ou prejudicar as crianças com deficiência oferecendo-lhe um ensino de menor qualidade. O conflito aparece como mais evidente quando se analisam as práticas e discursos sobre a avaliação do desempenho do aluno; sobre a especificação dos critérios e consequênciação.

A respeito do que significa “equiparar” e “igualar”, Carvalho (2004) considera que a igualdade pode ser entendida como sinônimo de paridade, de uniformidade de direitos por justiça; enquanto que equidade³² implica em educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem. Assim, partindo das idéias da autora, o valor de equidade associado ao da igualdade de direitos, permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais. Nesse sentido, equidade implica na necessidade de reduzir as desigualdades, ampliar o acesso a serviços e promover a qualidade de vida, que são termos e expressões compatíveis com a ideologia da inclusão de quaisquer indivíduos.

³² - A autora se fundamenta no documento “En búsqueda de la equidad: encuentro regional sobre educación para todos em América Latina” publicado pela Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC) realizado em abril de 2002 (CARVALHO, 2004).

Entretanto, vimos que o professor não está conseguindo por si só dar conta da situação, sendo preciso buscar apoio com os colegas de trabalho, relaciona-se mais com a família dos alunos, para que, juntos, possam sanar as dificuldades e oferecer um ensino de melhor qualidade a todas as crianças.

Consideramos que isso ocorrerá no momento em que o professor for capaz de enfrentar com competência a diversidade em sua sala de aula, de forma a garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, até tornar-se livre para efetivar sua prática pedagógica (ZANATA, 2004).

Nesse sentido, as mudanças deverão forçosamente começar nas concepções e atitudes dos professores para com os alunos (RIBEIRO e BAUMEL, 2003). Há, portanto, a necessidade de reformar o pensamento para reformar o ensino, e reformar o ensino para reformar o pensamento (MORIN, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados e discutidos na forma dos três casos nos permitem concluir que, no que se refere à questão da inclusão, as respostas que a escola vem dando às necessidades educacionais especiais de crianças com paralisia cerebral ainda parecem mínimas, e a possibilidade mais viável parece a implementação de estratégias de ensino pouco diversificado, que ainda está na dependência da boa vontade e competência do professor de classe comum. Entretanto, quando a adequação envolve gastos, tais como as modificações para tornar o ambiente físico mais acessível, a necessidade de uso de recursos de alta “tecnologia assistiva” ou de pessoal especializado, a política de inclusão continua deixando a desejar.

Mendes (2002) alerta para o perigo de que a política de inclusão escolar esteja servindo ao propósito de mascarar a redução de gastos públicos, e de diluir os recursos antes destinados a serviços de ensino especial separados da classe comum.

Num contexto no qual as mudanças adotadas são mínimas e ainda se encontram na dependência da boa vontade e competência do professor, parece ser muito variável o impacto da escolarização exclusiva em classe comum para crianças com paralisia cerebral, na Educação Infantil.

O ganho acadêmico no caso dos graus mais severos de comprometimento motor parece não depender exclusivamente da ação do professor da classe comum, e irá requerer suporte de pessoal especializado. Isso implica na necessidade de uma proposta de ensino colaborativo, no qual os professores (do ensino regular e da educação especial) juntos buscarão um ensino de melhor qualidade para todos.

Os benefícios da socialização, por outro lado, parecem depender muito da ação do professor de classe comum, e a falta de uma mediação adequada das interações entre crianças com e sem paralisia cerebral pode levar a experiências de discriminação e de rejeição social, o que compromete os objetivos da inclusão escolar. O presente estudo indicou que a aceitação social e os benefícios da socialização não parecem depender necessariamente do grau de limitação, mas sim da atitude do professor do ensino comum. Tal procedimento, em se tratando da professora, deve ser reformulado, para que o reconhecimento da diversidade não reflita em discriminação de preconceitos.

No tocante à implementação de estratégias diversificadas para atender às necessidades educacionais especiais de crianças com paralisia cerebral, o que se observou foi que os professores parecem desconhecer de que forma o ensino pode ser

diferenciado para atender seus alunos de modo geral, e não necessariamente apenas aqueles com paralisia cerebral.

As estratégias de ensino observadas ainda estão muito tradicionais, centradas na figura do professor, carregadas de construção verbal envolvendo a passividade do aluno, dificultando interação entre pares. Enfim, as práticas pedagógicas observadas pareceram distante do que a literatura vem apontando sobre práticas efetivas para promover o ensino-aprendizagem de modo geral, e sobre o que a inclusão escolar, em particular, tem apontado como estratégias efetivas de ensino.

Um ponto interessante a ser observado se refere ao descompasso entre o que os professores dizem fazer e o que se observa de sua prática. A professora Cláudia, por exemplo, que foi a única que praticamente falou que seu ensino é igual para todos demonstrou, na prática, adotar estratégias diferenciadas para sua aluna Clarinha. As demais, que afirmaram adotar diferentes estratégias, na prática demonstraram usar as mesmas estratégias para todos. Enfim, os resultados indicam que não há consciência e que, portanto, falta a intencionalidade necessária ao ato de ensinar. As professoras não apenas desconhecem como fazer adequações, mas também não as reconhecem, mesmo quando as implementam.

De maneira geral, a inclusão deve se tornar uma luta de todos, envolvendo os professores, os alunos, a escola com seus membros - as merendeiras, secretarias, diretora e outros profissionais - mas, principalmente, exige a participação e interação da família no que diz respeito a todos os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, desde a socialização até atividades acadêmicas.

Nas palavras de Mendes (2005), o futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de para garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

De fato, há muito que ser feito, desde os aspectos estruturais nas escolas - como rampas, banheiros adaptados, etc - modificações nos cursos de formação de professores; aquisição de recursos educacionais e tecnológicos, que contribuam para a permanência e participação do aluno nas classes comuns. Para tanto, como já discutido, a inclusão escolar ainda depende do apoio dos serviços da Educação Especial.

Cabe ressaltar que a inclusão escolar desde a educação infantil é um passo muito importante na vida dessas crianças com necessidades educacionais especiais; é o

momento certo de exercerem o direito de se educar juntas cada qual com suas peculiaridades. Mas, para isso, não basta estar numa mesma classe do ensino regular, pois há necessidade de promover suas habilidades e competências e não apenas em função de suas limitações.

Concluindo, percebe-se que o olhar que os professores têm sobre as crianças na educação infantil privilegia especificamente o aluno, desconsiderando muitas vezes o ser criança que necessita de atividades lúdicas. Tal situação merece ser repensada para que se valorize esta etapa de acordo com as suas reais características e não como preparatória para as outras. Além do fato de ser extremamente importante pensar a crianças como um todo e não apenas em suas dificuldades. Sobre esse aspecto, é preciso repensar as escolas de Educação Infantil ao mesmo passo em que se luta por uma escola inclusiva.

O estudo mostrou que aspectos como o currículo, estratégia de ensino, formas de avaliação, organização do espaço e tempo, manejo da disciplina, relação família-escola, incentivo à motivação e às interações humana que ocorrem no âmbito da sala de aula estão comprometendo a proposta de escolarização inclusiva de crianças com necessidades educacionais especiais.

Mas esta conclusão não é prerrogativa para esse tipo de crianças, pois tais condições, de modo geral, comprometem a aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, a discussão sobre a inclusão escolar deve ultrapassar a questão de onde tais alunos serão ensinados, avançando para o debate de como melhorar a qualidade da escola e do ensino para todos os alunos (Mendes, 2005).

Finalmente, é preciso lembrar que, se a política de inclusão escolar continuar colocando sob a responsabilidade quase que exclusiva do professor a condução do processo, é muito provável que ela falhará. As professoras estão fazendo o que podem, com os recursos pessoais que conseguiram acumular ao longo de suas vidas. Infelizmente, por melhor boa vontade que elas tenham, isso não tem sido suficiente. Não vai aqui uma crítica pessoal ao trabalho delas, mas uma ênfase na necessidade de tirá-las deste isolamento e da injusta sobrecarga que hoje pode representar o fato de ter uma criança com deficiência em sua sala de aula. Portanto, é hora de se avançar na definição e provisão dos suportes necessários para se construir escolas verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. v.7, n.1, 2001. Marília: UNESP-Marília- Publicações. Semestral, 2001.
- _____. WAJSKOP, Gisela. *Educação Infantil. Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- ALCUDIA, R; CARME, M. D; GAVILAN, P e SACRISTÁN, J. G et al. *Atención a la diversidad*. Editorial Laboratorio Educativo. Grão, 2000.
- ALPINO, A M. S. O aluno com paralisia cerebral no ensino regular: ator ou expectador do processo educacional? *Dissertação de mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação Especial- Universidade Federal de São Carlos- São Carlos- SP: UFSCar, 2003.
- ANDRÉ, Marli, E.D.A. A abordagem de pesquisa qualitativa. IN: *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP: Papyrus, 1995.
- ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola. Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP- Publicações, 2000.
- _____. Prefácio: inclusão. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M A; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F; LUJISAWA, D. S. (Orgs). In: *Inclusão. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial 2*, Londrina: Eduel, 2003.
- ARAÚJO, R. C. T; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP- Publicações, 2001.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.
- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Rio de Janeiro: Persona, 1977.
- BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3 Porto Alegre. Artes médicas, 1995.

BELISÁRIO, A E P; MANZINI, E. J. Um estudo sobre o trabalho pedagógico com o aluno deficiente físico. In: MANZINI, E. J (Org). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília. Unesp-Marília-Publicações, 2001.

BLECK, E. E; NAGEL, D. A. *Physically handicapped children: a medical atlas for teachers*. 2 ed. Orlando: Grune & Stratton, 1982.

BOBATH, K. *Uma base neurofisiológica para o tratamento da Paralisia Cerebral*. Tradução de Alves, Ana F. R. 2ª edição. Editora Manole LTDA. São Paulo, 1984.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil-1988*. Brasília, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2ª edição. Brasília. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência: CORDE, 1997.

_____. *Direitos das pessoas portadoras de deficiência*. CORDE. Lei nº 7853/89-decreto nº 914/93. Brasília/ Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. CORDE, 1994.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer nº 17/2001, 2001.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. Lei n. 8.069, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

_____. *Referencial Curricular para a Educação Infantil. V.I. Introdução*. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. *RCNI- Estratégias e orientações para a educação de crianças com NEE na educação infantil*. Brasília, 2001.

_____. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados*. Secretaria de educação especial- Brasília: MEC: SEESP, fascículo I, 2002.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação*. nº 9. Brasília: MEC, SEESP, 2003

_____. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*- 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: Guia do formador de grupo*. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRUNO, M. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. In: *Series Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da DCDB*. Campo Grande- MS. N.10. p.79-90. dez. 2000.

BRUNO, M; HEYMEYER, U. *Educação infantil- Referencial Curricular Nacional: das possibilidades às necessidades*, 2003. Artigo encontrado online na pg www.ibenet.org.br. Capturado no dia 11/08/2004

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPOS, M. M. M. *Aspectos socioeducativos e sugestões para uma política nacional de educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil*. FCC/UNICEP, fev, 1989.

CANOTILHO, M. M. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. v.8, n.1, 2002. Marília: UNESP- Marília- Publicações. Semestral, 2002.

CAPELLINI, V. L. M. F. Ensino Colaborativo com possibilidade de escolarização inclusiva para alunos com deficiência mental. Tese de Doutorado. (Educação Especial- Educ. do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Medieval, 2000.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CRAIDY, M; KAERCHER, G. E. P. da (Orgs). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAMASCENO, L. L; GALVÃO FILHO, T. A. *As novas tecnologias e as tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial*. s/d. Artigo encontrado online http://www.educacaoonline.pro.br/art_tecnologias_assistidas.asp).

- DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. SP: Cultrix. In: VICENTE, M. A. Dislexia em Sala de Aula, 1993. Artigo encontrado no dia 13/09/2005 online: <http://centrorefeducacional.pro.br/dislesala.htm>.
- FARIA, Ana Lúcia. G; PALHARES, Marina. S (Orgs). *Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios. (Polêmicas do nosso tempo)*. Campinas-SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.
- FERREIRA, Júlio. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 46, setembro, 1998.
- FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FINNIE, Nancie. A . *O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral*. Traduzido por Duarte, J. P. São Paulo. Editora Manole, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FUCHS, D; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309, 1994.
- GARGIULO, R. M. Persons with mental retardation: educational considerations. In: GARGIULO, R. M. *Special education in contemporary society- An introduction to exceptionality*. (Belmont (CA): Wadsworth/Thomson Learning, 2003 (pp. 172-180).
- GIANGRECO, M. F. Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell memorial lecture. *Internacional Journal of Disability*. 1997, 44 (3), pp. 193-206.
- GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 2ª edição. Rio de Janeiro. Sette Letras, 1998.
- HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo, Loyola, 1991.
- HALLAHAN, D; KAUFFMAN, J. *Exceptional Children*. Introduction to Special Education 6 ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.
- JANNUZZI, G. S. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2004.
- KORINEK, L et al; Creating classroom Communities and Networks for Student Support. *Intervention in school and clinic*. Vol.35, Nº1. september, 1999, pp. 3-8.

- KRAMER, Sônia. (Coord). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo, Ática, 1989.
- _____. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- KUHLMANN, Jr, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- LAUAND, Giseli. B. *Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular*. *Dissertação de Mestrado* (Educação Especial- Educ. do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2000.
- LIMA, L. *Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas*. In: RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. (Orgs). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. Tradução. Gaetano Lo Monaco. 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- MANZINI, Eduardo. J. (Org). *Integração do aluno com deficiência: perspectivas e prática pedagógica*. CAPES/UNESP- Marília Publicações, 1999.
- _____. (Coord). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Unesp-Marília-Publicações. Marília, 2001.
- MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; TANAKA, E. D. ; BUSTO, R. M; SOUZA, S. R; MELETTI, S. M. F. (Orgs). *Inclusão. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial 2*. Londrina: Eduel, 2003.
- MARTINS, L. A R. *A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos*. In: MARQUEZINE, M. C et al (Orgs). *Inclusão. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial 2*. Londrina: Eduel, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4 ed- São Paulo: Cortez, 2003.
- MCDONNELL, A P; BROWNELL, K; WOLERY, M. *Teachers' views concerning individualized and support roles within developmentally appropriate preschools*. *Journal of intervention*, 2001. vol. 24, Nº 1, 67-83.
- MELATO L; BIGAL ME & SPECIALI JG. *Hidrocefalia de pressão normal: avaliação de cinco anos de experiência e revisão de literatura*. *Medicina*, Ribeirão Preto, 33: 499-505, out./dez, 2000. Encontrado online: www.psiqweb.med.br/gloss/dicgh.htm, no dia 01/05/2005.

- MELO, F.R.L.V de; MARTINS, L.A.R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. v.10, n.1, 2004. Marília: UNESP- Marília- Publicações. Semestral, 2004.
- MENDES, Enicéia. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. *Anais do III encontro de educação especial na UEM*. (p.15-35) Maringá, PR: Bertoni, 2001.
- _____. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina; MARINS, Simone. C. F. (Orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- _____. *Inclusão escolar marco zero- iniciando pelas creches*. Anpedinha da região sudeste, 2004a.
- _____. *Raízes históricas da Educação inclusiva*. Texto apresentado na disciplina Educação Especial no Brasil, na pós-graduação turma 2004. 2004b
- _____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A & WILLIANS, L. C. A (Orgs). *Temas em Educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004c.
- _____. A formação de educadores de creches para a inclusão escolar: identificando situações-problemas. *Relatório entregue ao CNPQ*. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, fev, 2005.
- MENDES, E. G et al. *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino regular*. Manuscrito não publicado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.
- MENGA, L; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em saúde*, 7ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.
- MINAYO, M. C. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MINTO, César. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. v.6, n.1, 2000. Marília: UNESP- Marília- Publicações. Semestral, 2001.
- MORAES, Zilma et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Rio De Janeiro: Vozes, 1992.

- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? Trabalho apresentado no evento do LIDE, *Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?*, no dia 05 de maio de 1999, no auditório da Faculdade de educação da USP. Disponível online http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopi.asp. Capturado em 06/04/2004
- OCTAVIANI, M. I. C. As concepções de educar das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. *Tese (Doutorado)*- Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- ODOM, S. L. *Preschool Inclusion: what we know and where go from here*. Topics in Early Childhood Special Education, 2000. 20:1, 20-27.
- OLIVEIRA, Anna. A S de; LEITE, L. P. *Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais*. In: MANZINI, J. (Org). Educação Especial: temas atuais. Marília. Unesp-Marília-Publicações, 2000.
- OLIVEIRA, Anna. A S de. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C et al (Orgs). *Inclusão. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial 2*. Londrina: Eduel, 2003.
- OLIVEIRA, Anna. A S de; POKER, Rosimar. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. v. 8, n.2, 2003. Marília: UNESP- Marília- Publicações. Semestral, 2003.
- OLIVETO, J; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de pré-escolas no trabalho de integração com alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. CAPES/ UNESP- Marília- Publicações, 1999.
- OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas em Psicologia*, nº 2, 1995.
- _____. Classes especiais: comentários a margem do texto de Torezan & Caiado. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. v. 1, n.6, 2000. Marília: UNESP- Marília- Publicações. Semestral, 2000.
- _____. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.
- PALHARES, M; MARINS, C. F. (Orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

- REGEN, M. (Coord). *Uma creche em busca da inclusão*. São Paulo: Edições Memnon, 1998.
- RIBEIRO, M. L. S; BAUMEL, R. C. R de. (Orgs). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1997.
- ROCHA, Eloísa Candal. *Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação*. In: *Perspectivas*. Florianópolis, 1997. v. 15, n. 18, 21-33.
- RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. (Orgs). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria, Ed. UFMS, 2005.
- RODRIGUES, G. R; BRANCATTI, P. R. Ser deficiente é um problema? In: MANZINI, Eduardo. J. (Org). In: *Integração do aluno com deficiência: perspectivas e prática pedagógica*. CAPES/UNESP- Marília Publicações, 1999.
- ROSA, Ligia C. S. Formação Continuada de Atendentes para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais em Creches. *Dissertação de Mestrado*. (Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- ROSE, Richard. Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*. 2001. vol. 53, Nº 2.
- ROSSI, L. S. P. A Os caminhos e descaminhos da Educação da criança com paralisia cerebral: pais- crianças- professores. *Dissertação de Mestrado*. Centro Sarah de Formação e Pesquisa- Programa de Pós- Graduação: Brasília- DF, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. Editora Bertrand Brasil, 1992.
- RUIZ, M. J. C; PEREJA, E. D. Las adaptaciones curriculares como estratégias de atención a la diversidad. In: PALOMINO, A. S; GONZÁLES, J. A T. *Educacion Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Psicología Pirámide. Ediciones Pirámide, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso acerca da diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R et al. *Atención a la diversidad*. Editorial Laboratorio Educativo. Grão, 2000.
- SANTOS, NÚBIA S. A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora/MG. *Dissertação de Mestrado* (Educação Especial: Educ. do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2002.

SASSAKI, Romeu K. *Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola*. (tradução e adaptação), 1998. Disponível no site <http://www.educacaoonline>.

_____. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: PRODEF, 1997. 16p. apost. In: *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997a.

SILVA, P. B. C; MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, A; MELLO, R. R. (Orgs). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas/São Paulo: Papirus, 2000.

SILVA Jr, C. A escola publica como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1986. In: BRUNO, M. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. In: *Series Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da DCDB*. Campo Grande- MS. N.10. p.79-90. dez. 2000.

SILVEIRA, D. B. A educação infantil no município de Ivinhema- MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de São Carlos, 2001.

SOBRINHO, F. P. N. (Org). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro; Livre Expressão, 2003.

SOUZA, Ana Maria. C. de. *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, A. M. C de; FERRARETTO, I. *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 2001.

SOUZA, S. J. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.7- 29

STAINBACK, S & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TABITH Jr, A. Foniatria: disfonias, fissuras labiopalatais, paralisia cerebral. 4ª edição- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

TRIVIÑOS, A N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas, 1995.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 1998. 64, 2, 181-195.

ANEXOS

Anexo I

Termo de consentimento Informado Livre e Esclarecido

Prezadas professoras,

Será realizado uma pesquisa em Escolas Municipais de Educação Infantil que possuem alunos com paralisia cerebral inseridos em classes comuns.

O objetivo deste estudo é descrever e analisar as estratégias inclusivas existentes na educação infantil para favorecer a inclusão de crianças com paralisia cerebral.

Serão parte deste estudo crianças com paralisia cerebral e os seus professores. As atividades realizadas na sala de aula serão registradas a partir de um protocolo de observações de estratégias inclusivas na sala de aula. Posteriormente será aplicado um questionário aos professores com perguntas referentes às estratégias inclusivas existentes na sala de aula.

O estudo poderá ser interrompido a qualquer momento caso o participantes ou responsável não se sintam satisfeitos. Será mantido sigilo quanto aos nomes dos participantes desta pesquisa e não haverá gastos e riscos para os mesmos.

A pesquisadora realizará encontros semanalmente com horários a ser combinados com a professora.

Solicitamos a autorização de vocês para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Eu, _____ concordo voluntariamente a participar da pesquisa “Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil”.

São Carlos, ____ de ____ de 2004

Assinatura

Pesquisadora responsável: Aline Kelly Scalco Gonçalves sob orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Fone para contato: (16) 91535049 ou (16) 32461766 (falar com Aline Kelly)

Anexo II

Termo de consentimento Informado Livre e Esclarecido

Prezados senhores pais,

Será realizado uma pesquisa em Escolas Municipais de Educação Infantil que possuem alunos com paralisia cerebral inseridos em classes comuns.

O objetivo deste estudo é descrever e analisar as estratégias inclusivas existentes na educação infantil para favorecer a inclusão de crianças com paralisia cerebral.

Serão parte deste estudo crianças com paralisia cerebral e os seus professores. As atividades realizadas na sala de aula serão registradas a partir de um protocolo de observações de estratégias inclusivas na sala de aula. Posteriormente será aplicado um questionário aos professores com perguntas referentes às estratégias inclusivas existentes na sala de aula.

O estudo poderá ser interrompido a qualquer momento caso o participantes ou responsável não se sintam satisfeitos. Será mantido sigilo quanto aos nomes dos participantes desta pesquisa e não haverá gastos e riscos para os mesmos.

A pesquisadora realizará encontros semanalmente com horários a ser combinados com a professora.

Solicitamos a autorização de vocês para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Eu, _____ autorizo meu filho (A) a participar da pesquisa “Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil”.

_____ São Carlos, ____ de ____ de 2004

Assinatura

Pesquisadora responsável: Aline Kelly Scalco Gonçalves sob orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Fone para contato: (16) 91535049 ou (16) 32461766 (falar com Aline Kelly)

Anexo III



Projeto: Estratégias inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO

A- Dados de identificação	
Data:	Sessão N°
Criança – alvo:	
Idade:	Sexo:
Professora:	Nível:
Horário de início:	Horário de término:
Descrição da Atividade:.	
Objetivo (s) de ensino:	

B- Ambiente físico da sala de aula:				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. O aluno é capaz de participar da aula sem acomodação, com auxílio de apoio e/ou modificações.				
2. Tais modificações envolvem adaptações no ambiente de aprendizagem.				
3. Tais modificações envolvem adaptações nos materiais de aprendizagem.				
4. Tais modificações envolvem adaptações na provisão de tecnologia de apoio.				
5. Existem mudanças no ambiente físico que permitem a permanência do aluno.				
6. O aluno sente-se acomodado em relação a sua posição, aos seus colegas, à mobília da sala, à iluminação e etc.				
7. O professor acomoda a disposição da cadeira, deixando o aluno próximo à frente da classe, próximo do apoio dos colegas.				
8. O professor altera a disposição física para reduzir distrações e garantir o acesso físico.				

9. Ensina os alunos a usar eficientemente o espaço físico.				
10. Comentários adicionais				

C- Organização e realização das atividades				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. A atividade que está sendo desenvolvida pelo educador tem objetivo pedagógico.				
2. O aluno com necessidades educacionais especiais pode participar de determinada atividade da mesma maneira que os outros alunos.				
3. O aluno observado participa das atividades.				
COMENTÁRIOS				

D-Adaptações do tempo				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. O aluno requer variação no ritmo e tempo na realização das atividades				
2. É permitido que o aluno varie no ritmo e tempo na realização das atividades.				
COMENTÁRIOS				

E- Ensino e aprendizagem				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. O aluno é ensinado de acordo com o seu estilo de aprendizagem (linguístico, espacial, lógico-matemático, corporal-cinestésico, musical, interpessoal, intrapessoal).				
2. As atividades são transmitidas aos alunos através de várias instruções para maior facilidade de entendimento.				
3. O nível de dificuldade das atividades diminui-se ou aumenta de acordo com o nível de dificuldade do aluno.				

4. O professor varia os métodos de ensino.				
5. Utiliza ensino dirigido, individualizado.				
6. Realiza ensino por tutoria de colegas.				
7. O professor diferencia as regras para alguns alunos.				
8. Ensina autocontrole.				
9. Acompanha o desempenho do aluno.				
10. O professor muda os métodos de apresentação.				
11. O professor varia a quantidade de conteúdos a serem aprendidos.				
12. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem.				
COMENTÁRIOS:				

F- Materiais				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. O aluno tem a oportunidade de manipular objetos.				
2. Os objetos manipulados pelos alunos são modificados conforme suas necessidades.				
3. O professor usa materiais suplementares.				
4. Usa equipamento eletrônico.				
COMENTÁRIOS:				

G- Avaliação				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. O aluno é avaliado de diferentes maneiras de acordo com suas potencialidades e capacidades.				
2. O professor usa demonstração prática.				
3. Usa gravuras.				
COMENTÁRIOS				

H- Interação (comunicação)				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. O aluno tem oportunidade de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades.				
2. O aluno recebe apoio na interação social com os seus pares.				
3. O aluno participa de grupos de aprendizagem cooperativa.				
4. O professor varia a disposição dos grupos.				
5. O aluno participa das atividades de forma variada (as vezes em grupos, outras individualmente).				

6. O aluno sente-se motivado e reforçado para realizar determinada atividade.				
7. O aluno recebe motivação e reforço de forma verbal e não-verbal.				
8. O professor elogia realizações concretas.				
9. Oferece opções aos alunos.				
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social.				
COMENTÁRIOS				

I- Interação com os pais				
	SIM	NÃO	NSA	OBS
1. A escola, o professor e outros profissionais da escola solicita apoio dos pais para o processo de cuidar e educar o aluno com necessidades educacionais especiais.				
COMENTÁRIOS				

* NSA= Não se adequada, no sentido do aluno não necessitar de estratégias para realizar determinada atividade

* OBS= Observações paralelas

Anexo IV



Projeto: Estratégias inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil

Roteiro de entrevista

A- Dados de identificação	
Iniciais do nome:	Data:
Formação	
Idade:	Sexo:
Tempo de formação	Nível:
Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação na escola:
Cursos adicionais	

1- Você já participou de algum curso de capacitação ou outro tipo relacionado ao tema Educação Especial ou Inclusão?
() sim () não
Qual? _____

2- Foi a primeira vez que trabalhou com uma criança com PC?
() sim () não

3- Já trabalhou com aluno que possui outro tipo de deficiência? Qual?
() Deficiência mental () Deficiência visual () Outra. Qual?
() Deficiência auditiva () Deficiência física _____

4- Quantos alunos no total você possuía na sala de aula?

5- Quantos alunos com necessidades educacionais especiais você possuía na sala de aula?

6- O que você entende por inclusão escolar?

7- Você considera importante que o processo de inclusão escolar se inicie na Educação Infantil? Por quê?

8- O que você acredita ser essencial para que ocorra o processo de inclusão escolar?

- 9- Desde o início você teve informações a respeito da “deficiência da criança” e das suas necessidades?
- 10- Você sabe o que significa o termo Paralisia cerebral?
- 11- O que você entende por estratégias inclusivas ou de ensino inclusivo?
- 12- Você considera que realizou algum tipo de alteração para favorecer a participação do aluno com PC na sala de aula? Se sim, qual (is)?
- 13- Você recebeu algum tipo de apoio para realizar estratégias pedagógicas inclusivas? Qual?
- 14- Como era arranjada a sua sala (grupos, duplas, individual)? Porque?
- 15- Você modificou o ambiente físico da sala de aula para acomodar a todos os alunos, inclusive a criança com paralisia cerebral- PC?
- 16- Você individualizava a aprendizagem para o aluno com PC de acordo com suas necessidades educacionais? Como?
- 17- Como era a participação do aluno com PC com os outros alunos na sala?
- 18- Você precisava fazer algo para favorecer a participação do aluno com os outros e vice-versa? O que/Como?
- 19- Como era o interesse do(a) aluno(a) nas atividades? Ele(a) tinha preferências ou coisas que não gostava?
- 20- O que você fazia para despertar ou manter o interesse dele(a)?
- 21- Ele(a) conseguia ou não fazer as atividades no tempo previsto? E se ele(a) não conseguia o que acontecia?
- 22- Como você costumava dar a instrução para a tarefa? (Instrução verbal, demonstração?)
- 23- Você tinha que mudar sua forma de instruir ou não?
- 24- Você adotava métodos de ensino diferenciados? Quais?
- 25- Você utilizava diferentes materiais numa mesma atividade? Exemplifique?
- 26- Você considera que era preciso mudar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em função das necessidades educacionais especiais do(a) aluno(a) com PC? De que forma?
- 27- Como você avaliava a aprendizagem e o desenvolvimento do(a) aluno(a)?

- 28- O que o(a) aluno(a) era capaz de fazer e o que ele(a) tinha dificuldade? Você considerava esses aspectos para ensiná-lo(a)? Como?
- 29- Como você avalia sua atenção para o(a) aluno(a) em relação aos demais?
- 30- Como era sua comunicação com o(a) aluno(a). Você utilizava alguma forma diferenciada para se comunicar ou não?
- 31- Como era a participação do(a) aluno(a)? Você propunha trabalho em grupos com a participação dele(a)?
- 32- Como você avaliava? Que tipo de produção você considerava na avaliação. Você acha que diferenciava a produção do(a) aluno(a) em relação aos demais?
- 33- Você verificava e modificava a postura do(a) aluno(a)? Como?
- 34- Você envolvia o(a) aluno(a) em atividades corporais? Como?
- 35- Você considera que as alterações que fazia apresentou diferenças significativas no processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a)?
- 36- Você discutia com o coletivo da escola o processo de ensino do(a) aluno(a)? Como?
- 37- Como era sua relação com a família do(a) aluno(a)?
- 38- Quais as condições que você acha que dificultou a inclusão da criança com PC na escola?
- 39- Quais as condições que facilitaram?
- 40- Quais as principais dificuldades que você encontrou para trabalhar com a criança com PC?
- 41- Quais as suas expectativas quanto ao desenvolvimento e desempenho do(a) aluno(a)?

Anexo V



Projeto: Estratégias inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil

Roteiro para a caracterização da escola:

- A escola atende a que etapa de ensino?
- Onde se localiza? (Centro, periferia e etc)
- Em que período funciona? Que turnos?
- Qual o horário de funcionamento?
- Qual o ano de fundação?
- È uma escola nova ou antiga?
- Quantas salas de aula possuem?
- Possui pátio interno e externo?
- Possui secretaria, sala de professores, diretoria, biblioteca?
- Quantos banheiros a escola possui? Existe algum adaptado?
- Se existe refeitório?
- Existe quadra coberta?
- A escola parenta ser uma escola grande?
- A escola possui rampa, acessibilidade para atender um deficiente físico?
- A escola possui diretora, assistente de diretora, coordenadora?
- Quantos funcionários existem na escola?
- A escola possui crianças com necessidades educacionais especiais? Quantos alunos?
- Quantos alunos a escola possui no total?
- Existe projetos na escola realizados por alunos das Universidades ou promovido pela prefeitura e etc?



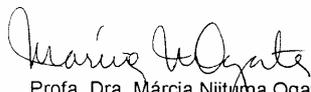
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110
Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
End. Eletrônico: propg@power.ufscar.br

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo Nº.
119/04.

Deliberação

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "**Estratégias Inclusivas para Crianças com Paralisia Cerebral na Educação Infantil**", com protocolo nº 119/04, a ser desenvolvido por Aline Kelly Scalco Gonçalves sob a orientação do (a) Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos, 6 de dezembro de 2004.


Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar