

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Infantil

Saberes e práticas da inclusão



Dificuldades acentuadas de aprendizagem

Deficiência múltipla

Brasília
2004

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

- Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
- Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP

Elaboração

- Prof^a Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno. Consultora autônoma.

Revisão Técnica

- Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP

Revisão de Texto

- Prof^a Idê Borges dos Santos - MEC/SEESP
- Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP

Consultores que emitiram parecer

- Iracilda Rodrigues de Souza – SE/DF
- Maria do Carmo M. F. de Paula – SE/DF
- Maria Renata da Silva Pereira – SE/DF
- Nina Maria F. Coura – SE/DF

2ª edição revista: 2003

Tiragem: 10.000 exemplares

Saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla. / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão – Brasília : MEC, SEESP, 2004.
58p. : il. – (Educação infantil ; 4)

1.Educação inclusiva 2. Educação infantil 3.Dificuldade de aprendizagem. 4. Deficiências múltiplas. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

CDU 376: 373.2

Carta de Apresentação


A primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento, um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação infantil é mais do que *cuidar de crianças*. É abrir a elas o caminho da cidadania.

Se essa compreensão orienta, hoje, as políticas públicas, até ela se consolidar foi um longo caminho. Entre os séculos XVIII e XIX, na época da Revolução Industrial, crianças e mulheres participavam de regimes desumanos nas fábricas. Trabalhadoras e trabalhadores tiveram que lutar, então, por melhores condições de trabalho, inclusive para preservar a vida em família e para que as crianças pudessem viver sua infância. Já entre os séculos XIX e XX, certas teorias sugeriam haver pessoas e grupos inferiores ou superiores, ao defenderem que a capacidade mental vinculava-se à herança genética. A educação, assim, viria apenas confirmar o veredito da desigualdade.

Hoje, estudos mostram que o potencial humano não se define de antemão: nos três primeiros anos de vida a criança forma mais de 90% de suas conexões cerebrais, por meio da interação do bebê com estímulos do meio ambiente. Essas novas idéias e a luta por um mundo mais justo passaram a demandar novas políticas, que criassem, para todas as crianças – inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais – contextos afetivos, relacionais e educativos favoráveis. Isso é tarefa da educação infantil, e demanda: projeto pedagógico na creche e na pré-escola; atuação de profissionais capacitados; participação da família e da comunidade.

Os sistemas de ensino devem se transformar para realizar uma educação inclusiva, que responda à diversidade dos alunos sem discriminação. Para apoiar essa mudança, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, elaborou uma Coleção – ora apresentada em sua 2.^a edição, revisada – composta por nove fascículos. São temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias. Os fascículos são os seguintes:

1. Introdução
2. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento
3. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo
4. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla

- 
5. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física
 6. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira / Múltipla Deficiência Sensorial
 7. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez
 8. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual
 9. Altas Habilidades / Superdotação

Esperamos que este material possa ser estudado no conjunto, e de forma compartilhada, nos programas de formação inicial e/ou continuada de professores da educação infantil. E que os conhecimentos elaborados no campo da educação especial colaborem para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso a espaços e processos inclusivos de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

É esse o nosso compromisso.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial - MEC

Sumário

INTRODUÇÃO	07
1. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES	09
2. CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	11
3. AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: DAS NECESSIDADES ÀS POSSIBILIDADES	13
3.1 Abrindo caminhos e construindo pontes	13
3.2 Superando barreiras	14
3.3 Uma história singular	15
4. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	19
5. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA	23
6. CURRÍCULO: EIXOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	27
7. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA	31
8. ADAPTAÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO	33
8.1 Adaptações organizacionais e didático-metodológicas	34
8.2 Adaptações avaliativas	36
8.3 Adaptações relativas ao espaço e tempo	37
9. ATIVIDADES SUPLEMENTARES ALTERNATIVAS	41
9.1 Comunicação suplementar alternativa	41
9.2 Sistemas tecnológicos e computadorizados	42



10. O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: ABORDAGEM SOCIOPEDAGÓGICA- ECOLÓGICA	43
11. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
12. RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

Introdução

A educação de alunos com múltipla deficiência no ensino regular tem deixado, no Brasil, uma grande lacuna. Até recentemente, as crianças com múltipla deficiência eram educadas separadamente em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência mental.

O que tem sido feito em relação à inclusão desses alunos no sistema comum de ensino constitui, geralmente, experiências isoladas.

No meio escolar, discute-se, freqüentemente, se esses alunos podem se beneficiar de sistemas inclusivos de ensino em virtude de acentuadas necessidades especiais relativas à particularidades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 1996) e as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001) condenam a exclusão social com base nos padrões de normalidade. Elas entendem a educação como principal alicerce da vida social, capaz de construir saberes, transmitir e ampliar a cultura, consolidar a liberdade humana e a cidadania.

A inclusão de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem no sistema comum de ensino requer não apenas a aceitação da diversidade humana, mas implica em transformação significativa de atitudes e posturas, principalmente em relação à prática pedagógica, à modificação do sistema de ensino e à organização das escolas para que se ajustem às especificidades de todos os educandos.

Essa é uma ação a ser construída coletivamente, pois participar do processo educativo, no mesmo espaço com os demais alunos, requer, na maioria das vezes, apoio e recursos especiais que já estão legalmente garantidos aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas que na prática ainda não estão disponibilizados na escola.

Esse é o grande desafio que se impõe aos Municípios brasileiros, aos gestores, aos serviços de educação especial, aos educadores na classe comum, à toda comunidade escolar, às universidades, às famílias e organizações não-governamentais, para que juntos possam elaborar um projeto pedagógico que realmente atenda às necessidades educacionais especiais desses alunos, construindo, assim, uma escola e uma comunidade mais inclusiva.

1. A inclusão de alunos com deficiência múltipla na educação infantil: algumas reflexões

A inclusão de alunos com deficiência múltipla que apresentam necessidades educacionais acentuadas é um fato relativamente recente e novo na educação brasileira. É natural que a escola, educadores e pais se sintam receosos e apreensivos com relação à possibilidade de sucesso nessa tarefa.


São muitas as dúvidas que assaltam a todos: será que crianças com tantas dificuldades podem se beneficiar do sistema comum de ensino? Podem obter sucesso em classes regulares com professores não especializados? Como são elas? De que gostam? Como agem? Como podem brincar com as demais crianças? Como podem aprender? Como professor, o que posso fazer para ajudá-las nesse processo?

Quando a escola recebe, pela primeira vez, uma criança com discrepâncias significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem em relação aos demais alunos da mesma faixa etária é natural que muitas dúvidas surjam. O professor, geralmente, sente-se ansioso e temeroso diante de nova situação para a qual não se encontra preparado. Inicialmente, alguns professores pensam ser necessário se especializarem para poderem melhor atender o aluno com necessidades educativas especiais.

Com a convivência, a experiência e ajuda de profissionais especializados e da família, o professor verifica que o processo de inclusão não é tão difícil como parecia. Boa parte dos alunos com múltipla deficiência adapta-se muito bem às creches. Essas crianças se sentem felizes por poderem participar da vida, conviver e brincar com outras crianças. Isso é perfeitamente possível, desde que o professor seja orientado e ajudado na tarefa pedagógica. As situações devem ser cuidadosamente planejadas e as atividades ajustadas e adaptadas para que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Hoje, é indiscutível o benefício que traz, para qualquer criança, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional, um bom programa de educação infantil do nascimento aos seis anos de idade. Efetivamente, esses programas tem por objetivos o cuidar, o desenvolvimento das possibilidades humanas, de habilidades, da promoção da aprendizagem, da autonomia moral, intelectual e, principalmente, valorizam as diferentes formas de comunicação e de expressão artística.

O mesmo *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998) recomendado para as outras crianças é essencial para estas com alterações significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois valoriza: “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.” (p.13)



Para que esses princípios se concretizem, torna-se fundamental a elaboração, por toda comunidade escolar, de um projeto pedagógico de inclusão contando com a participação efetiva dos pais, profissionais ou instituições especializadas que realizam o atendimento complementar, tendo em vista a avaliação das necessidades educacionais específicas desses educandos para as adaptações e complementações curriculares que se fizerem necessárias.

2. Conceituando deficiência múltipla e necessidades educacionais especiais

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

O desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis. Alunos, com níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio podem e devem ser educados em classe comum, mediante a necessária adaptação e suplementação curricular. Outros, entretanto, com mais dificuldades, poderão necessitar de processos especiais de ensino, apoios intensos, contínuos e currículo alternativo que correspondam às suas necessidades na classe comum.

Observa-se maior resistência para inclusão em escolas e instituições que ainda se apóiam no modelo médico da deficiência, em técnicas de reeducação, educação compensatória ou de prontidão para inclusão. O conceito de necessidade educacional especial vem romper com essa visão reducionista de educação especial centrada no déficit, na limitação, na impossibilidade do sujeito de interagir, agir e aprender com os demais alunos em ambientes o menos restritivos possíveis.

O enfoque da proposta inclusiva é sociológico e relacional. O eixo teórico-metodológico da abordagem sociológica em educação é explicitado por Becker: *“Quando você pensa na sociedade como ação coletiva sabe que qualquer conversa sobre estruturas ou fatores acaba por se referir a alguma noção de pessoas que fazem coisas juntas, que é o que a sociologia estuda.”* (Becker, 1977, p.10)

Nessa perspectiva, as questões de desvio, estereótipos e preconceitos, comportamentos, atitudes e expectativas são analisadas no contexto da totalidade de vida, na qual os participantes alunos, pais, professores e comunidade escolar estão envolvidos mutuamente num sistema relacional mais amplo. Torna-se importante, então, perguntar-nos: qual a qualidade dessa interação? Quais as expectativas dessas pessoas? Quais as necessidades dos participantes? Quais as dificuldades que interferem nesse processo de relação e interação? E na prática pedagógica?

No projeto educativo para inclusão de crianças com dificuldades acentuadas na educação infantil, a relação interação-comunicação, construída de forma positiva, é essencial. Entretanto, as necessidades vão além das atitudes positivas e práticas sociais não

discriminatórias. Dependem essencialmente das oportunidades de experiências, de aprendizagem, e principalmente da modificação do meio e das estratégias para que possam ter êxito na escola e comunidade.

O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência múltipla compreende uma ação coletiva maior, intersetorialidade e responsabilidade social compartilhada. Requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência.

Essas ações integradas de educação, saúde e assistência social são essenciais e imprescindíveis para que as necessidades educativas específicas sejam atendidas, mas não justificam o afastamento ou o atendimento educacional segregado.

Não se trata, no entanto, de a escola assumir ou desenvolver um trabalho terapêutico ou excessivamente especializado, mas significa adequar as atividades pedagógicas às necessidades particulares de cada criança, permitindo, assim, sua participação em todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar para uma efetiva promoção do processo de desenvolvimento e aprendizagem na classe comum.

A abordagem pedagógica para as crianças com deficiência múltipla na educação infantil enfatiza o direito de ser criança, poder brincar e viver experiências significativas de forma lúdica e informal. Assegura ainda o direito de ir à escola, aprender e construir o conhecimento de forma adequada e mais sistematizada, em companhia de outras crianças em sua comunidade.

A educação infantil, nesse contexto, tem duas importantes funções: “cuidar” e “educar”. Cuidar tem o sentido de ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, atender às necessidades básicas, valorizar e desenvolver capacidades. Educar significa propiciar situações de cuidado, 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 uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, pp. 23 e 24).

A implementação de um projeto para educação inclusiva é uma tarefa coletiva que demanda vontade política dos gestores e serviços responsáveis pelos centros de educação infantil, como também o envolvimento e a participação da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. Exige um trabalho de pesquisa-ação: estudo, debate, avaliação, planejamento, estratégias conjuntas do professor da classe regular e do especialista em educação especial que acompanha o processo de inclusão, contando com a participação de toda comunidade escolar. Torna-se também essencial a capacitação continuada, em serviço, desses professores, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciados.

3. As crianças com deficiência múltipla: das necessidades às possibilidades

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais são crianças que têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes.

Essa forma diferente de ser e agir é que as torna ser único, singular. Devem ser olhadas não como defeito, incompletude ou incapacidade, mas como pessoas com possibilidades e dificuldades que podem ser superadas ou minimizadas. Trabalhar com crianças que apresentam dificuldades acentuadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem é um grande desafio, com o qual podemos aprender e crescer como pessoas e profissionais, buscando compreender e ajudar o outro.

Os alunos com deficiência múltipla podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos.

A inclusão desses alunos no sistema regular de ensino é desejada por famílias, escolas e professores solidários que se propõem a assumir esse desafio. As escolas que têm obtido êxito no processo de inclusão adotam como compromisso o respeito à diversidade e diferenças individuais, a adaptação do currículo e a modificação dos recursos metodológicos e do meio. Esses são fatores essenciais e capazes de atender às expectativas das famílias e necessidades específicas de aprendizagem desses educandos.

Convidamos os leitores adentrarem ao mundo das pessoas com deficiência múltipla e conhecerem um pouco das possibilidades, interesses, desejos, necessidades e expectativas dessas crianças e de seus familiares.

3.1. Abrindo caminhos e construindo pontes

Esta é a história de T., uma criança alegre e feliz, que frequenta desde os quatro anos de idade a classe comum, em um centro de educação infantil no Rio de Janeiro. Ela ficava muito triste, sozinha no silêncio de sua casa, irritava-se, chorava muito, ficava nervosa e mordida muito a sua mão. A família observou que quando saía à rua ou ia ao parquinho próximo de sua casa, ela se transformava, era outra criança, ficava muito alegre e feliz.

Resolveram então, procurar um centro de educação infantil. T. gosta muito da escola, raramente chora e faz birra, só quando não é compreendida. Tem prazer em conviver e se relacionar com outras crianças.

T. possui deficiência visual severa, com acentuada microcefalia decorrente de toxoplasmose congênita, alteração significativa das funções neurológica, motora e intelectual. Não fala, não anda, mas gosta de brincar com ajuda, interage e se comunica por algumas expressões faciais, gestos muito simples e pelo tabuleiro de comunicação com objetos símbolos que foram adaptados.

A escola trabalha em parceria com a professora especializada e com a equipe terapêutica (fisioterapeuta, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional), que realiza atendimentos individuais fora da escola. Esses profissionais têm pesquisado e ajudado a escola com relação às necessidades específicas de T. e às adaptações correspondentes, possibilitando um melhor nível funcional da criança em todas as atividades escolares.

T. utiliza programas muito simples de informática, o que possibilita a comunicação, a expressão dos sentimentos, pensamentos e a construção do conhecimento. O que ela mais gosta na escola é de brincar de faz de conta, do cantinho da leitura onde ela participa com personagens concretos (bonecos ou objetos), do parque, onde ela precisa de constante ajuda física para poder participar dos brinquedos e brincadeiras com as outras crianças.

No lanche, ela já gosta de mostrar suas habilidades: aprendeu a beber no copo, come com suas mãos o biscoito ou fruta e toma iogurte com a colher. Com ajuda física, já está aprendendo a pôr e tirar a roupa, participa da arrumação da mesa e lava os utensílios como as outras crianças. Nas atividades de pátio e quadra, T. gosta muito de participar das brincadeiras e algazarras das outras crianças, e quase voa atrás delas, no seu possante andador protegido que lhe permite movimentar-se e correr com a ajuda de seus colegas. É feliz porque pode participar da vida e aprender com as outras crianças.

3.2. Superando barreiras

A. é um rapazinho do interior de São Paulo que teve muitos problemas quando nasceu: adquiriu vírus hospitalar, teve septicemia (infecção generalizada), encefalite, ficou longos dias em coma na U.T.I. e teve muitas convulsões. Em virtude disso têm inúmeras dificuldades: motora, visual e problemas neurológicos. Frequentou desde bebê um programa de intervenção precoce e teve atendimento em fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

O neurologista recomendou que os pais o colocassem, desde cedo, em um centro de educação infantil, na classe comum, para que pudesse conviver com outras crianças e aprender a falar. Os pais, embora temerosos e com muita resistência dos avós, colocaram A. aos dezoito meses de idade no nível maternal. Os avós ficavam muito ansiosos e preocupados com a reação das outras crianças, julgando que elas poderiam maltratá-lo ou machucá-lo.

A acolhida da escola foi excelente. Desde os funcionários, professores e todas as crianças da escola queriam ser responsáveis por A., que era uma criança muito simpática, alegre e que gostava de interagir com os outros e participar de tudo. Suas dificuldades motoras e

visuais eram muito grandes, mas isso não o impedia de brincar e rolar na areia. Com ajuda dos colegas construía castelos, gostava de desmanchá-los, colocava e tirava objetos de baldes.

O que mais o fascinava eram os cânticos, a roda de conversa, as histórias infantis e o teatro. Foi tão bom ir à escola que no jardim já estava tentando falar e expressar seus pensamentos com ajuda de ilustrações.

Na hora das atividades de mesa – pintar, desenhar, elaborar com massinha, realizar atividades de encaixe e quebra cabeça, a alegria se dissipava do rosto do mocinho. Essas eram suas grandes dificuldades. Frustrava-se muito, ficava aborrecido porque não conseguia pintar, recortar, desenhar e construir. Embora a professora se utilizasse de todas as técnicas e metodologias adequadas para crianças com dificuldade motora e visual, mesmo assim o pequeno não conseguia realizá-las.

A professora, com ajuda da especialista em educação especial, planejava atividades coletivas para que essas dificuldades fossem diluídas no grupo, mas o processo de leitura e escrita somente foi construído muito mais tarde, porque naquela época ainda não existia a informática como instrumento facilitador da leitura e escrita.

3.3. Uma história singular

A história de E. ilustra uma possibilidade diferente. Os pais tinham recebido o diagnóstico de cegueira e autismo com deficiência mental em virtude de encefalopatia congênita e anoftalmia (ausência do globo ocular) por malformação embrionária. E. era um garoto de seis anos de idade que gostava muito de música, repetia com entonação e ritmo alguns refrões desconexos. Não tolerava o contato físico e verbal das pessoas, enrolava-se como um tatu na rede ou colchão, pois gostava apenas de ficar deitado. Se crianças ou pessoas aproximavam-se dele, ficava muito ansioso, irritado e nervoso; fugia de qualquer contato e escondia-se, enrolando-se no colchão.

A mãe relatava que E. não gostava de colo e afagos, esquivava-se do contato materno. Ele era indiferente ao chamado pelo nome, à voz da mãe, pai, irmã e avós. Não manifestava ou reagia a qualquer forma de expressão afetiva. A família preocupava-se muito com as questões de alimentação, porque E. era muito seletivo: não aceitava modificação alimentar, só comia arroz com farinha, um tipo de biscoito salgado e coca-cola. Irritava-se e entrava em crise diante de qualquer modificação no ritual de alimentação.

O que proporcionava prazer a E. era o balanço na rede e a piscina. Esses elementos foram utilizados para iniciar o processo de interação e comunicação com E. O caminho escolhido pela família foi uma escola especial que atendia crianças autistas, isso porque a escola de cegos não recebia crianças com deficiência múltipla.

O processo de adaptação de E. foi lento. Irritava-se muito com barulho, com vozes e movimento das outras crianças, mesmo sendo poucas. Desorganizava-se com frequência, beliscava, batia, jogava longe tudo que estivesse ao seu alcance. Quando o nível de tensão aumentava, engolia sua prótese sabendo que chamava atenção com isso. Afastava as pessoas, ria e esperava a reação. De forma semelhante, fazia xixi e cocô nas calças, mesmo sem vontade,

na tentativa de isolar-se no banheiro, que era um dos seus lugares preferidos, talvez pelo pouco barulho.

No início, qualquer pessoa que se aproximasse dele apanhava muito: levava socos, mordida, beliscões. Utilizava-se um aparato protetor para se lidar com E., luvas etc. Procurava-se antecipar a aproximação das pessoas e a ocorrência dos eventos com mensagens curtas e objetivas, descrevendo-se e interpretando-se as ações. Decodificar a linguagem e interpretar o contexto era a grande dificuldade de E. As pessoas e objetos eram sempre uma ameaça, por isso isolava-se ou agredia os outros.

Como apresentava dificuldades para construir vínculos, priorizou-se inicialmente o atendimento individual com programa de interação e comunicação. O professor e a família tornaram-se “companhias vivas”, ajudando E. a interpretar o mundo, seus sentimentos e reações.

Foi elaborada uma proposta de currículo funcional para a casa e para a escola, traçando em conjunto com a família poucos objetivos prioritários e sistematização da rotina: sentar-se à mesa, ter cuidados básicos de higiene e alimentação e colocar um varal com objetos significativos da rotina diária.

Na escola, E. foi incluído aos poucos em pequenos grupos de atividades que lhe proporcionavam prazer, como músicas, balanço (onde, por sinal, fazia malabarismos) e piscina. Os objetos não lhe despertavam interesse, pois não construía significados.

Por meios dos movimentos do corpo, que eram significativos, foram introduzidos objetos que também produziam movimento e poderiam modificar de função: pneu de balanço, pneu para rolar e pular. A bola na água foi interessante (produzia barulho) e podia obtê-la facilmente, porque E. se deslocava melhor na água. Depois foram oferecidos balde, garrafas e latas na água para perceber que podia fazer coisas: encher, despejar, jogar-se água etc.

Tudo foi muito lento – a cada mudança, nova guerra. Aos poucos, foi, compreendendo como as coisas funcionam. E. substituiu o colchão por uma garrafa de Confort, com a qual brincava na água. A garrafa foi substituída mais tarde pelo canudinho. Adorava brincar com canudos e picá-los. Após três anos, já haviam diminuído bastante os episódios de crise e E. já conseguia trabalhar e alimentar-se em pequenos grupos.

Hoje tem plena independência e autonomia em sua casa, na escola, e domínio da comunidade. Desenvolveu melhor a linguagem compreensiva do que a expressiva. No entanto, comunica seus pensamentos, desejos e necessidades, gosta de jogos de mesa e atividades sociais. A compulsão por canudos foi transformada em atividade mais criativa: faz lindas bijuterias, bordados e telas de pintura em alto relevo.

Participa hoje de um centro de convivência, trabalho, artes, cultura e lazer. Frequenta uma academia, nada no clube, faz compras e viaja sem problemas. Seu programa preferido, como o de outros adolescentes, é ir ao McDonald's e a restaurantes de comidas variadas, passear, ir a festas e ao cinema.

Poderia hoje frequentar uma classe de EJA (educação de jovens e adultos), com tutoria. Entretanto, a família crê que E. não pode se beneficiar de uma classe comum, pois imprevisivelmente se desorganiza e entra em crise, mesmo com medicação adequada.

Os casos relatados nos apontam que a decisão sobre o tipo de escola e a proposta

pedagógica necessária e desejável para pessoas com deficiência múltipla não tem relação direta com os níveis de comprometimento, tipos de deficiências associadas, nem com as possibilidades cognitivas desses alunos. Essa decisão depende mais de outras variáveis, como: avaliação das características e necessidades da criança, avaliação e análise do ambiente, das estratégias metodológicas e recursos utilizados e, principalmente, da possibilidade de a escola se modificar para atender a essas demandas. Depende ainda do desejo dessas pessoas e, principalmente, da expectativa e opinião dos familiares. A nosso ver, não cabe apenas ao professor e aos especialistas a decisão com relação ao processo de educação mais adequado para qualquer aluno. Essa é uma ação coletiva que envolve a família e toda a comunidade escolar.

4. O processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência múltipla

Os relatos das histórias de vida e a experiência pré-escolar de crianças com deficiência múltipla que acabamos de conhecer nos mostram que a inclusão desses alunos não depende do grau de severidade da deficiência ou nível de seu desempenho intelectual, mas da possibilidade de interação, acolhida, socialização, adaptação do indivíduo ao grupo e, principalmente, da modificação da escola para atendê-lo.

Isso somente foi possível graças à disponibilidade da escola e dos profissionais de trabalharem juntos, de buscarem ajuda, de aprender a conviver com situações-problema, dificuldades de adaptação, interesse e níveis diferentes de desempenho escolar.

Piaget afirma que a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas *“o organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas”*.

Esse autor coloca que o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a seqüência das ações empreendidas pela criança, mas sim o esquema geral dessas ações que pode ser transposto de uma situação para outra. Assim, os esquemas são concebidos como resultado direto das generalizações das próprias ações, não sendo de natureza perceptível, mas funcional.

Dessa maneira, as ações da criança sobre o meio: fazer coisas, brincar e resolver problemas, podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca.

Estudos em diferentes momentos históricos acerca das possibilidades cognitivas de crianças com deficiência mental e paralisia cerebral, como os de Inhelder (1963), Sastre & Moreno (1987), mostram oscilações e ritmos diferentes no processo de construção da inteligência dessas crianças. Evidenciam esses estudos que os programas das escolas especiais, muitas vezes, centram-se nas limitações, nos déficits, nas impossibilidades, e não aproveitam as potencialidades e os recursos que esses alunos dispõem, para que suas possibilidades intelectuais e de adaptação ao meio sejam aumentadas.

Investigações recentes levantam novas hipóteses acerca da deficiência mental. Ela não se originaria apenas no déficit estrutural, mas também, na capacidade funcional da inteligência. Scarnhont & Buchel (1990) afirmam que essas pessoas apresentam pouca habilidade para problemas de generalização da aprendizagem e no funcionamento da memória prejudicada. Entretanto, as estratégias de memória, imagem mental e categorização podem ser melhoradas nos alunos com deficiência mental, mas não treinadas mecanicamente.

Estudiosos da metacognição têm afirmado hoje que o funcionamento intelectual deficitário pode ser ativado por ajudas que podem propiciar maior mobilidade cognitiva.

Assim, a convivência, o trabalho pedagógico e as atividades desenvolvidas em conjunto com os outros alunos da mesma idade sem deficiências poderão aumentar as possibilidades cognitivas e a elaboração de estratégias de ação e planejamento das crianças com severo comprometimento.

Esses achados tem aberto caminho e novas possibilidades para os alunos com múltipla deficiência no ensino comum, pois deslocam o foco do déficit, das limitações e impossibilidades para a importância da mediação social – das posturas, das relações e interações positivas, da modificação do meio e de estratégias que favoreçam e potencializem a aprendizagem dessas crianças.

As necessidades educacionais

Na abordagem sociohistórica, o desenvolvimento humano é uma construção de natureza social que ocorre no contato com o outro. Tanto para Vygotsky (1991) como para Bakhtin (1988) o desenvolvimento cultural é mediado pela linguagem, pelos signos e significados construídos na interação contínua e permanente com o outro, abrindo novas possibilidades na constituição do sujeito.

Analisando a educação de pessoas com múltipla deficiência no Brasil, sob a essa perspectiva, Kassar (1999) afirma que o aprendizado escolar (praticamente silenciado pela nossa legislação para as pessoas que freqüentam instituições especializadas) *“pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia o desenvolvimento do sujeito, possibilitando seu acesso sistematizado à cultura produzida historicamente”*. (p.80).

Torna-se necessário então, além da participação da vida cultural, que esses alunos convivam com expectativas positivas, *“com formas adequadas de comunicação e interação, com ajudas e trocas sociais diferenciadas, com situações de aprendizagem desafiadoras: solicitados a formular escolhas, pensar, resolver problemas, expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas.”* (Bruno, 2001a, p.56).



As crianças com deficiências múltiplas podem necessitar de mais tempo para adquirir mecanismos de adaptação às novas situações, mas com uma boa mediação de professores e pais poderão criar estratégias de ação e pensamento; assim, poderão auto-regular com ajuda seu comportamento e desenvolver a autonomia pessoal, social e intelectual.

Dessa forma, a primeira etapa de educação de crianças com múltipla deficiência consiste na crença de que todas as crianças são capazes de aprender, não importando o grau de severidade da deficiência. *“A educação deveria ser individualizada para focalizar o desenvolvimento das capacidades únicas de cada criança. Essa educação deveria ser desenvolvida no contexto com outras crianças para promover as relações sociais e de amigos”.* (Perreault, apud Masini, 2002, p.117).

Fundamentadas nesses princípios, as *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica* (Brasil, 2001), recomendam a inclusão de crianças com deficiência, inclusive as com deficiência múltipla desde cedo em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade.

Com o movimento da inclusão, todas as crianças com algum tipo de deficiência, mesmo nas alterações severas de desenvolvimento, passam a ter direito o mais cedo possível aos serviços educacionais disponíveis em sua comunidade. Esse fato traz implicações importantes para a educação infantil, principalmente no que diz respeito à educação de crianças com dificuldades neuromotoras acentuadas ou de adaptação socioemocional. Incluir essas crianças na escola não significa apenas inseri-las no contexto da sala de aula, adaptar os objetivos, algumas atividades ou dar mais tempo, como freqüentemente ocorre com as crianças com deficiência mental. Além disso tudo, a inclusão requer modificações atitudinais e estruturais dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades, adaptação de jogos pedagógicos, materiais específicos e recursos tecnológicos que favoreçam a interação, a comunicação e aprendizagem. Esses procedimentos e instrumentos são essenciais, pois determinam a qualidade da oferta educativa para o sucesso na aprendizagem e a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

As crianças com múltipla deficiência que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem não se desenvolvem ou aprendem espontaneamente como as demais crianças. Elas necessitam de uma escola que tenha como foco a qualidade e a equidade. Isso se manifesta pela



eficiência nas estratégias de comunicação e instrução, no suporte tecnológico capaz de minimizar as desvantagens e, principalmente, nas formas diferenciadas de avaliar e intervir no planejamento individual e coletivo.

Nessa abordagem ecológica, a mediação e a modificação do meio são fundamentais para propiciar oportunidade de aprendizagem. O trabalho é transdisciplinar: o professor do ensino regular identifica e registra as necessidades educacionais especiais em conjunto com o professor especializado de apoio, a família e a equipe de suporte (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo), avaliando as necessidades específicas e sugerindo ajudas, adaptações e recursos que facilitam o processo de interação, comunicação e aprendizagem da criança.



**Mesa e cadeira adaptada por terapeuta ocupacional (T.O.).
Pais e professores no Centro de Apoio Pedagógico de Laramara, SP.**

5. A importância da interação e comunicação na educação e inclusão de crianças com deficiência múltipla em creche e pré-escola

Para inclusão de crianças com múltipla deficiência em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, pessoas disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação que, muitas vezes, as diferenciam das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, professores desejosos e empenhados em querer ajudá-las.

Nesse sentido, a adequação da proposta pedagógica para atender as necessidades específicas das crianças com múltipla deficiência na educação infantil precisa valorizar a interação e comunicação, a construção do sistema de significação e linguagem, a expressão oral e as diferentes formas de comunicação alternativas e de expressão. Isso possibilita a independência e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual desses educandos.

Trabalhar com as “diferenças”: alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, aprendizagem e, diferentes maneiras de interagir e comunicar-se, crianças com possibilidades, interesses e necessidades diversificadas, torna-se para o professor uma tarefa desafiadora.

De um lado, é uma situação que pode apresentar muitas dificuldades iniciais, angústias, conflitos, desequilíbrios; por outro lado, pode ser uma situação de aprendizagem e crescimento, tanto para os alunos quanto para o professor. Essa pode ser, portanto, uma experiência criadora no sentido da construção do conhecimento por formas e caminhos diversificados, pois motiva e impulsiona buscas, trocas positivas de interação, de ajuda e cooperação.

Ter alunos com diferentes níveis e estilos de aprendizagem possibilita ao professor, aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios, problematizações, questões a serem discutidas, investigadas. Isso deve levar a escola



como um todo à reflexão conjunta, a buscar novas formas de interação e comunicação para a resolução de problemas no cotidiano escolar.

Há, entretanto, crianças com limitações e dificuldades reais que não podem ser negadas; necessitam portanto de eficiente mediação no processo de interação e comunicação, de adaptação e modificação no currículo e no ambiente como forma de compensar as dificuldades e minimizar as defasagens.

O movimento de inclusão não atribui a incapacidade apenas à criança, mas às limitações produzidas na interação com o meio, entendidas como tempo e espaço onde a criança vive, interage, brinca, comunica-se, aprende e se socializa.

Conhecer, então, as características do ambiente familiar e escolar onde o aluno se desenvolve, as formas de interação e expressão utilizadas pelo aluno, pelos colegas e seus cuidadores, conhecer também os interesses, necessidades e experiências vividas constituem-se em valiosos pontos de partida para adaptar as atividades às demandas das crianças com deficiência múltipla.

A necessidade básica do ser humano, independentemente da habilidade ou nível de desenvolvimento cognitivo, é de comunicação. Isso significa compartilhar sentimentos, desejos, ações, experiências e pensamentos.



As crianças com múltipla deficiência geralmente apresentam dificuldade de comunicar seus pensamentos, desejos, intenções. A maior parte desses alunos não apresenta linguagem verbal, mas pode comunicar-se por gestos, olhar, movimentos corporais mínimos, sinais, objetos e símbolos. Necessitam, para isso, de pessoas interativas, receptivas, que ofereçam apoio e incentivem esse processo de comunicação não-verbal. Brodin (1991) observou que essas crianças tomam pouca iniciativa de comunicação espontânea, talvez pelo fato de terem pouca experiência nesse sentido, e porque os adultos tendem a superprotegê-las, adiantando-se às suas necessidades, sem esperar que haja algum esforço para comunicar-se.

Estudiosos da deficiência múltipla, Nielsen (1983) e Akesson & Brodin (1991) afirmam que o adulto se converte na parte mais forte da interação, tende a falar sem esperar resposta

ou sem dar tempo suficiente para que a criança possa produzir a resposta, reduzindo, assim, a capacidade responsiva e a intenção comunicativa.

O grande desafio que se impõe aos centros de educação infantil no Brasil hoje constitui-se na transformação da cultura pedagógica. Isso requer a compreensão das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, e a identificação dos talentos, necessidades e limites de todas as crianças, considerando suas diferenças e os mecanismos funcionais de cada uma, conhecendo seus interesses, desejos e experiências vividas.

6. Currículo: eixos da proposta pedagógica

A organização e estruturação do currículo, na educação infantil, compreendem dois eixos de experiências: formação pessoal e social (identidade, autonomia, brincar, movimento e conhecimento de si e do outro) e conhecimento do mundo (diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática, conhecimento da natureza e sociedade).

Kuhlmann (*apud* Faria & Palhares, 1999), analisando esses eixos da educação infantil, afirma que tomar a criança como ponto de partida da proposta pedagógica exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática de forma integrada, pois a vida é algo que se experimenta por inteiro.

Essa mesma proposta pedagógica e organização de currículo são essenciais para as crianças com múltipla deficiência. Não há necessidade de um currículo especial. Há, sim, necessidade de ajustes nos objetivos, adaptações nos conteúdos e atividades, avaliações diferenciadas para que esses alunos possam experimentar a vida por inteiro.

Kishimoto (2000), apontando os problemas e perspectivas da educação infantil, diz que a inclusão de brinquedos no interior da escola requer sua organização de forma peculiar, sem sofisticação, adaptada aos interesses e necessidades das crianças, favorecendo a recriação da brincadeira, a cooperação e a expressão da criança.

Sugere, ainda, o uso das linguagens expressivas de forma integrada: artes visuais, plásticas, música, dança, teatro, movimento e literatura infantil, que devem ser enfatizadas na prática pedagógica da educação infantil.



O “brincar” deve ser o eixo do currículo e da proposta pedagógica. O brincar, o movimento, as histórias e a arte devem perpassar todos os conteúdos do currículo para que

não ocorra a escolarização precoce ou didatização do lúdico. O grande obstáculo para inclusão de crianças com múltipla deficiência têm sido a antecipação da escolarização, com ênfase no processo de produção da leitura e escrita ainda na pré-escola.

Essas reflexões são importantes e nos levam a priorizar o brincar, a conversa, a literatura e a arte como forma de prazer, de interação, possibilitando a expressão de sentimentos, trocas significativas de aprendizagem e construção do conhecimento.



Esses procedimentos são essenciais para todas as crianças, não devendo ser, portanto, tratados apenas como conteúdos estruturados de ensino ou até mesmo com objetivos terapêuticos como ainda são utilizados em algumas escolas especiais.

Muitas crianças com deficiência mental associada têm condições de aprender a ler e escrever. Necessitam, no entanto, de mais tempo e de acessibilidade para desenvolver essa competência. Precisam estar expostas continuamente a situações de aprendizagem em ambientes alfabetizadores, necessitando de convivência com livros interessantes, poesias e textos significativos. Algumas crianças poderão necessitar de procedimentos metodológicos menos complexos, partindo de suas experiências concretas, da leitura e produção de textos da vivência cotidiana.



O aprendizado da leitura e escrita envolve a representação simbólica: os gestos, os desenhos e os brinquedos.

As crianças com deficiência neuromotora acentuada que apresentam dificuldade de comunicação, expressão do pensamento, expressão gráfica e manipulação de livros podem se beneficiar da informática como instrumento facilitador do processo de alfabetização e de acesso ao conhecimento. Um ambiente alfabetizador e lúdico, com experiências diversificadas, respeitando o tempo e o momento de cada um, sem pressão ou exigências irreais, pode determinar o sucesso na aprendizagem desses alunos.

7. A prática pedagógica na escola inclusiva

A simples aceitação das diferenças e a oportunidade de acesso à classe comum não determinam nem contribuem de forma consistente para a elaboração do projeto pedagógico e não asseguram a inclusão escolar dos alunos com acentuadas necessidades educativas especiais.

O processo de aprendizagem desses alunos requer modificações. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intra-pessoais vividas na escola, modificações espaço-temporais, didático-pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e adaptação desses alunos ao grupo.

A educação infantil, não somente de crianças com deficiências, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca do cenário escolar, das situações e condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas.

A proposta pedagógica, numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e nas suas possibilidades o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem.

O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos por eles atribuídos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno possui.

Essa é uma tarefa coletiva, compartilhada entre o professor do ensino regular e especial; tem este último a função de ser o mediador e articulador do projeto de inclusão. A participação e cooperação dos pais, terapeutas ou serviços especializados são fundamentais para que se atinja o objetivo de promoção do desenvolvimento global e o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

O êxito no processo de aprendizagem depende também de uma pedagogia de projetos, atividades que possam ser desenvolvidas coletivamente, de maneira que as dificuldades sejam diluídas e superadas pela qualidade de solicitação do meio,



pela ajuda do professor e cooperação dos colegas não deficientes.



A atitude positiva da professora é fundamental para interação, confiança na comunicação e construção de vínculo. Para isso, é importante que a professora não use os defeitos ou dificuldades da criança como referência, por exemplo: *“não babe que é feio, feche a boca, ponha a língua para dentro, não aperte os olhos, pare de balançar”*. As mensagens positivas podem ser transmitidas de forma simples, direta, reforçando e elogiando as tentativas de acerto utilizando, quando necessário, dicas gestuais ou figuras.

De forma semelhante, as atitudes de superproteção, tratar a criança com piedade, dó, como se fosse uma coitada, ou supervalorizá-la, destacar muito suas qualidades ou privilegiá-la, deve ser evitado. A criança gosta de ser compreendida e tratada da mesma forma que os outros, com os mesmos direitos e deveres.

8. Adaptações de acesso ao currículo

Incluir alunos com deficiência múltipla e necessidades educativas especiais nos centros de educação infantil não requer um currículo especial, mas ajustes e modificações curriculares envolvendo objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e de avaliação que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

Esse processo é concebido como um conjunto de procedimentos que visa oferecer experiências de aprendizagem adequadas aos diferentes níveis de comunicação, de possibilidades motoras, cognitivas, socioemocionais e de vida diária, tendo em vista o atendimento às necessidades específicas dos educandos.

É a escola que se modifica para que o aluno obtenha êxito na aprendizagem e adquira conhecimento. As adaptações de acesso ao currículo são *“modificações ou provisão de recursos espaciais, temporais, materiais ou de comunicação que favorecem o aluno com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento do currículo regular”*, ou, se for o caso, do currículo adaptado (Guijarro, 1992, p.134).

Os ajustes, as modificações e adaptações são necessárias não apenas em decorrência das necessidades específicas dos alunos, mas porque os sistemas de ensino, infelizmente, ainda fundamentam sua prática pedagógica em conceitos homogêneos. Muitos professores e pais têm como ideal o modelo de escola homogênea e reprodutora, onde todos aprendem os mesmos conteúdos, da mesma forma, ao mesmo tempo e na mesma medida.

O obstáculo que se enfrenta em alguns centros de educação infantil é com relação ao conceito da homogeneidade no processo de desenvolvimento. Há escolas que ainda esperam que o aluno esteja pronto para desempenhar determinadas tarefas ou lidar com determinados conteúdos. Por exemplo: exigem autonomia no banheiro, coordenação motora, habilidade para o desenho, letra cursiva para a escrita, leitura e escrita alfabética na pré-escola.

Nesse tipo de escola não há espaço para crianças com deficiência múltipla. No entanto, selecionar atividades que tenham significado, relação com a vida prática e experiência dos alunos, pode levar a pequenas modificações e adaptações nos objetivos, conteúdos e avaliação, de forma que os alunos com necessidades educativas especiais acentuadas tenham a oportunidade de participar, de se envolver, de aprender e trabalhar junto com seus colegas no ensino regular.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 e pelas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001), que orientam adaptações em três níveis:

- no projeto político-pedagógico da escola elaborado pela comunidade escolar;
- no currículo (objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, metodologia) com a participação de todos os envolvidos;
- no nível individual, com a participação da família na elaboração do plano educacional individual.

O projeto de inclusão é elaborado e desenvolvido coletivamente, não devendo as decisões ser tomadas isoladamente pelo professor ou pela família, sendo elas de responsabilidade da direção dos centros de educação infantil, dos gestores da política de educação dos Municípios. Algumas ações são intersetoriais, e envolvem responsabilidade dos órgãos de saúde e ação social, principalmente no que diz respeito à diagnóstico, tratamento e equipamentos específicos para determinadas deficiências.

As adaptações de acesso ao currículo são de responsabilidade da escola, e envolvem:

- mobiliário adequado (mesas, cadeiras, triângulo para atividades no solo, equipamentos para atividades em pé e locomoção independente);
- equipamentos específicos e tecnologia assistida;
- sistemas alternativos e ampliados de comunicação;
- adaptação do espaço e eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais, playground;
- recursos materiais e didáticos adaptados;
- recursos humanos especializados ou de apoio;
- situações diversificadas de aprendizagem e apoio para participação em todas as atividades pedagógicas e recreativas;
- adaptações de atividades, jogos e brinquedos.

8.1. Adaptações organizacionais e didático-metodológicas

Além das formas de interação, comunicação, seleção de objetivos e conteúdos poderá haver, algumas vezes, necessidade de modificação ou rearranjo nos agrupamentos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e recreativas.

Há crianças que necessitam de ajuda física contínua ou de mediação do professor para que possam comunicar-se ou organizar-se na realização das atividades; nesses casos, torna-se impossível o trabalho em salas com número muito grande de crianças ou em grupos demasiadamente agitados ou barulhentos.

A adequada organização dos grupos, a diminuição do número de alunos, a boa mediação do professor e do grupo, a simplificação da atividade, a seleção dos materiais e os recursos de apoio são elementos imprescindíveis para que a criança com múltipla deficiência possa participar de todas as atividades, desenvolver ação funcional e autonomia moral e intelectual juntamente com as demais crianças.

A introdução ou eliminação de determinados objetivos e conteúdos será aconselhável após a utilização de diferentes estratégias didático-metodológicas e avaliação constante dos procedimentos didáticos e dos recursos específicos utilizados. Essas são decisões que devem ser tomadas em conjunto com a família e equipe de apoio.

Os conteúdos, as atividades, organizações e orientações didáticas estão diretamente relacionados à concepção de aprendizagem e à crença que a escola tem acerca da possibilidade das crianças com deficiências. Dessa forma, as adaptações, os ajustes, tanto

nos objetivos como nas atividades, a organização de espaço, tempo, agrupamentos (número de alunos em sala), adaptação de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos devem estar explicitados no projeto pedagógico de inclusão. Cada escola deve ter seu projeto de inclusão, e cada criança, um plano individual, inserido no plano geral da classe.

Na educação infantil, os objetivos gerais, os conteúdos, os temas e as atividades são os mesmos. Os objetivos específicos, as estratégias didático-metodológicas, os materiais, os recursos e equipamentos é que se diferenciam. As atividades e as formas de avaliar são diferenciadas para todos.

Independentemente do nível intelectual e dos resultados a serem atingidos, os alunos com necessidades específicas devem ser expostos a situações de aprendizagem em seu convívio social, ter um currículo acadêmico, aprender sobre linguagem, comunicação, história, geografia, matemática, arte, música, literatura. Esses conteúdos são conhecimentos essenciais para a promoção do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Para que a criança com múltipla deficiência participe dessas atividades pedagógicas tão importantes para o processo do desenvolvimento e aprendizagem, ela necessita de um professor disponível para dialogar e efetuar a mediação, tanto em termos de comunicação, como de ajuda física, na realização das brincadeiras e tarefas.

Daí a necessidade de os grupos, na educação infantil, serem pequenos na creche e na pré-escola, para que haja a inclusão da criança com necessidades educativas especiais no trabalho em grupo. Dependendo da necessidade de ajuda física contínua, a criança poderá precisar de tutoria para realização das atividades. Essas questões devem ser discutidas com a família e profissionais de apoio.

Proporcionar atividades variadas, como fazer e construir coisas, brincadeiras com o corpo, objetos, jogos, histórias, teatro, música, modelagem, desenhos que permitam adquirir as noções de tempo, espaço e causalidade é fundamental para as crianças com múltipla deficiência.

Essas noções devem ser construídas na ação funcional, nas brincadeiras e jogos com o corpo, nas situações concretas de vida, na rotina diária, como também com jogos pedagógicos adaptados que permitam a aquisição das noções de classe, série, quantidade, número, por meio de atividades contextualizadas. Para isso, as atividades devem ter começo, meio e fim, e serem adaptadas à possibilidade de comunicação, compreensão e ação de cada criança.

As estratégias pedagógicas devem priorizar a formação das habilidades cognitivas e aquisição do conhecimento, incentivando a criança a fazer escolhas, manifestar suas idéias, expressar pensamentos, dúvidas para serem discutidas com os colegas e professor. Planejar situações-problema para que a



criança pense e utilize seus esquemas para perceber semelhanças e diferenças, estabelecer relações entre objetos e acontecimentos, e buscar soluções.

É muito importante que sejam construídos com todas as crianças livros funcionais para comunicação, ilustrados por imagens ou em relevo que contem dados sobre sua história pessoal, seus gostos, desejos, seus brinquedos e brincadeiras preferidas, as vivências gostosas que realizam com os colegas, a participação na escola, na família e na comunidade.

8.2. Adaptações avaliativas

As crianças com deficiência múltipla apresentam particularidades, níveis heterogêneos de capacidade, necessidades educativas diversificadas, e requerem, em consequência disso, uma avaliação individualizada e formas de intervenção didático-metodológica as mais variadas possíveis. Por isso, torna-se indispensável uma avaliação criteriosa e completa de cada criança, com orientações práticas e objetivas de toda equipe que a acompanha, visando possibilitar mecanismos funcionais e de melhor aprendizagem. Para isso, torna-se essencial uma avaliação adequada a cada criança, visando conhecer as formas de interação e comunicação que utilizam, a qualidade de experiências que possuem, as necessidades e possibilidades de ação funcional, os níveis diferenciados, as estratégias de ação e pensamento. Verificar os obstáculos de acesso ao currículo, as necessidades, quais os conteúdos e atividades que podem modificar as possibilidades de funcionamento e produzir respostas qualitativamente melhores e mecanismos de adaptação ao meio.



Nessa tarefa, a educação especial, as instituições especializadas e a família passam a desempenhar papel importante de apoio e suporte à escola comum no que se refere ao atendimento às necessidades específicas dos educandos. As avaliações específicas (audiológica, visual, motora, neurológica, psicológica e outras), as intervenções específicas, o currículo funcional, o acompanhamento terapêutico serão desenvolvidos na escola ou instituição especializada.

As informações e orientações necessárias ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças devem ser compartilhadas por essas instituições no momento da elaboração do projeto pedagógico, das adaptações curriculares, avaliação e acompanhamento do processo de inclusão.

A escola necessita de informações e orientações de como melhorar o processo de interação e comunicação, proporcionar melhor ação funcional e promover a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e independência nas atividades cotidianas. Essas ações transdisciplinares fundamentam não somente a avaliação inicial e a elaboração do projeto pedagógico de inclusão, mas todo o processo de avaliação e cooperação contínua, tendo em vista os planos de intervenção individual e coletivo.

Essa prática transdisciplinar diminui a dicotomia e distância entre o especial e o comum, para que não haja duas formas diferentes de educar. Trata-se de busca conjunta de estratégias e alternativas metodológicas que possibilitem a inclusão social e promoção da aprendizagem de todos os alunos nos centros de educação infantil.

Os procedimentos didáticos e avaliativos deverão ser discutidos, construídos e reformulados, em equipe, ao longo do ano. Torna-se importante, então, o professor registrar os pontos fortes e as dificuldades que a criança encontra para realizar as atividades, registrar a validade dos procedimentos didático-metodológicos utilizados, avaliar ainda o ambiente, a qualidade e quantidade de mediação proporcionada para que o aluno atinja os objetivos propostos.

A avaliação, nessa perspectiva sociológica, não será apenas das dificuldades da criança, mas principalmente da oferta de oportunidades, da qualidade da mediação, da modificação do meio e das estratégias metodológicas oferecidas. Essa responsabilidade social deve ser compartilhada entre a escola, a educação especial ou instituições especializadas, a família e toda a comunidade escolar, buscando em conjunto estratégias para superação das dificuldades.

8.3. Adaptações relativas ao espaço e tempo

Na educação infantil, a organização do tempo e espaço envolve todas as atividades de cuidado, de brincadeiras ou de aprendizagem dirigida. Nas brincadeiras, no espaço interno ou externo, no parque, na roda de conversas, na roda de histórias, na hora do faz-de-conta, nas oficinas de artes, músicas e na hora do lanche, todas essas situações requerem planejamento cuidadoso, para que a criança possa interagir, comunicar-se espontaneamente, ter uma ação funcional melhor, brincar e aprender.

A professora precisa compreender que a criança com deficiência múltipla pode ser mais lenta para agir e dar respostas, por isso é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize as atividades, ou, em determinados casos, diminuir a quantidade de tarefas diárias.

Os recursos pedagógicos, os brinquedos, os equipamentos de parques, as cadeiras e aparelhos de locomoção, para que a criança participe de todas as atividades lúdicas e recreativas, devem ser cuidadosamente planejados e adaptados por toda a equipe de inclusão. Não há necessidade de equipamentos sofisticados, mas funcionais, que possibilitem o ir e vir na escola, dêem mais agilidade para locomover-se em todos os ambientes e participar ativamente.

Algumas crianças, inicialmente, precisam ser encorajadas pela professora para locomover-se, usar o próprio corpo para deslocar-se no espaço, fazer coisas e brincar. Outras se frustram por não conseguirem realizar as atividades ao mesmo tempo ou próxima das outras crianças. As questões relativas ao tempo próprio de cada um devem ser trabalhadas no grupo, o que melhorará a auto-estima de todos.

A organização do espaço de lanche e banheiro com pias e assentos que possibilitem a atividade com segurança são de fundamental importância, como também a facilitação dos cabides, nos quais podem ser utilizadas figuras ou fotos para identificação, e velcro para facilitar a criança pegar sua sacola, lancheira ou casaco.

Estratégias para o banho e lanche

A hora do banho e do lanche é muito importante para a criança desenvolver independência, coordenar os esquemas sensório-motores, desenvolver a intencionalidade, autonomia intelectual e moral. Se a criança tem dificuldade para sentar-se, mastigar, engolir, sensibilidade oral ou rejeição por alimentos diferentes, torna-se importante a orientação de uma fonoaudióloga e terapeuta ocupacional para adaptações relativas a alimentação, postura, mobiliários e equipamentos adequados para o desenvolvimento de atividades da vida diária.



A criança com múltipla deficiência poderá precisar de ajuda até sistematizar a rotina e adquirir independência em atividades básicas, fundamentais para o desenvolvimento humano

e social, como comer sozinha, comer com a mão, colher ou garfo, beber em copo, comer no prato, servir-se, lavar as mãos, utilizar o sanitário e controlar os esfíncteres.



Algumas crianças podem se sentir inseguras no banheiro. O vaso deve ser adaptado às suas necessidades. Se a criança for pequena, a banheira deve oferecer segurança e lugar de segurar para ela poder se manter sentada. Se for maior e ainda não se senta, pode ser providenciada uma cadeira de banho para que sintam-se confortáveis e tenham possibilidade de aprender a se banhar.

Geralmente, a família já foi adequadamente orientada pelos terapeutas com relação às estratégias para atividades de vida diária, e poderá planejar e desenvolver inicialmente em conjunto com os professores na creche e pré-escola.

9. Atividades suplementares alternativas

9.1. Comunicação suplementar alternativa

O professor deve estar atento aos objetivos socioemocionais, pois algumas vezes as crianças podem manifestar insegurança, birra, medo, frustração ou agressividade, isso porque suas necessidades básicas e de comunicação não foram compreendidas. Esses fatores são fundamentais para a potencialização do processo cognitivo e da aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades na comunicação em virtude de alterações neuromotoras e sensoriais.

Dessa maneira, deve-se buscar formas positivas de interação e trocas comunicativas com a criança, tais como toque, olhar, gestos, posturas, palavras adequadas ou símbolos que expressem a situação.

Algumas crianças podem necessitar de formas alternativas de comunicação para expressar seus sentimentos, desejos, necessidades e pensamentos. A professora poderá utilizar, quando a criança não fala, objetos-símbolo, figuras ou códigos de comunicação.



Há diferentes sistemas e códigos alternativos para comunicação que podem ser adaptados para a rotina da sala de aula como o PCS – sistema de comunicação por símbolos, figuras, letras e números.

Um recurso interessante para crianças, na educação infantil, é o PIC – sistema de comunicação pictográfica ou por ideogramas. Os ideogramas podem transmitir a idéia da ação e evidenciar os significados. Esses símbolos são flexíveis e permitem nomear, representar noções concretas (de tempo, espaço, causalidade), agrupar por semelhanças e diferenças, categorizar classe, série e construir conceitos abstratos.

Outro sistema utilizado para crianças que têm alteração verbal e dificuldades motoras é o sistema Bliss. São sinais gráficos simples, fundamentados no significado, podendo ser utilizados por meio de selos adesivos, prancha de comunicação ou por programa informatizado.

Assim, a comunicação alternativa é uma estratégia educativa que pode ser criada de acordo com as necessidades do aluno, planejada com os pais e especialistas da comunicação e linguagem, tendo em vista a elaboração e organização do pensamento e a construção do conhecimento de forma significativa.

9.2. Sistemas tecnológicos e computadorizados

Crianças com severas alterações neuromotoras e sensoriais poderão se beneficiar desde cedo de instrumentos eletrônicos facilitadores do processo de comunicação, avaliação, interação social, linguagem gráfica e aprendizagem da leitura e escrita.

Os equipamentos eletrônicos podem ser operados pelo sistema direto de teclado, *mouse* adaptado, tela sensível ao toque, e indireto, pelo movimento corporal, olhar, sopro, piscar ou varredura automática. Esses equipamentos de ajuda à comunicação possibilitam independência e autonomia na execução das atividades pedagógicas.

Os acionadores eletrônicos tem a função de realizar o movimento, a indicação, a seleção, a escolha ou ação a ser realizada pela criança. Os acionadores podem ser utilizados em membros de melhor ação funcional como: mão, braço, punho, cabeça ou até mesmo com os pés.

Há dispositivos eletrônicos para crianças cegas como os sintetizadores *dosvox* ou *virtual vision*, que podem ser acoplados a qualquer programa de computador, jogos pedagógicos e utilizados em atividades de leitura e escrita. Para as crianças de baixa visão com problemas motores há os programas pedagógicos que podem ser adaptados às necessidades visuais de cada criança, com adaptação do teclado ou dispositivo para acionar. O CCTV, circuito fechado de TV, permite potencializar o contraste, aumentar a imagem e proporcionar tridimensionalidade à figura.

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas nesta última década para desenvolver programas brasileiros para atender crianças com deficiências motoras graves e dificuldade de comunicação. Capovilla (2001), partindo dos tabuleiros de comunicação, do sistema Bliss e PIC desenvolve programas desde 1994; Santarosa (1995) desenvolveu o simulador de teclado; Pelosi (1997), o programa "Comunique"; Borges & Watanabe (2001), o teclado amigo.

Capovilla (2001) desenvolveu sistemas computadorizados de habilitação cognitiva, comunicação pictográfica alfabetização e escrita alfabética para crianças com alterações neurosensoriais e neurolingüísticas. Esses programas permitem à criança compor mensagens, imprimi-las e fazê-las soar com voz digitalizada para comunicação direta e efetiva com os interlocutores. Os recursos tecnológicos são auxiliares efetivos no processo de aprendizagem, construção do conhecimento, acesso ao currículo e inclusão de crianças com múltipla deficiência no sistema comum de ensino desde a educação infantil.

10. O programa de intervenção precoce: abordagem sociopedagógica-ecológica

O movimento educacional de inclusão social requer uma transformação conceitual mais abrangente em termos culturais, sociais, político e ideológico. Essa transformação é necessária para o redimensionamento dos programas de intervenção precoce, para o processo de avaliação e tomada de decisões na elaboração do projeto político pedagógico que serão desenvolvidos de acordo com a realidade individual e coletiva na qual a criança está inserida.

Nesse sentido, torna-se fundamental um trabalho conjunto envolvendo pais, alunos, professores, comunidade escolar como um todo e instituições especializadas, no intuito de se contemplar as reais necessidades dos alunos com múltipla deficiência na família e comunidade.

As crianças com múltipla deficiência podem e são capazes de aprender. Entretanto, esse é um processo que pode ser lento, por caminho e via incompatíveis com o movimento, multiplicidade de estímulos e ações que ocorrem no cotidiano escolar. O grande obstáculo muitas vezes não é a deficiência, mas a inadequação na forma de se comunicar, interagir e lidar com essas crianças.



As famílias das crianças com múltipla deficiência necessitam de apoio e ajuda para interagir, comunicar e aprender a lidar com as dificuldades de suas crianças, por isso necessitam de tempo e espaço para trocas e aprendizagens. Necessitam ainda de encontrar outros pais com os quais possam identificar-se, trocar experiências, apoio e ajuda mútua, como também lutar pela qualidade de vida e educação de suas crianças.

Tradicionalmente, os programas de estimulação precoce eram destinados ao atendimento individual da criança e a orientações à família para estimulação do bebê, tendo em vista prevenir defasagens no desenvolvimento dessas crianças. Assim, os programas de estimulação precoce eram organizados sob o enfoque terapêutico e na perspectiva evolutiva, tendo como parâmetro o desenvolvimento infantil das crianças sem deficiências.

Esses programas enfatizam aspectos do desenvolvimento global da criança:

- interação e comunicação (linguagem receptiva, gestual e expressiva)
- avaliação dos esquemas sensório-motores e cognitivos
- estimulação visual, auditiva, motora, cognitiva
- elementos psico-afetivos e sociais



**Mamãe aprendendo a ajudar seu bebê a firmar o pescoço e brincar
(Bruno, 1992)**

Nas últimas décadas os programas educacionais voltados ao atendimento de crianças com deficiência múltipla, como o Programa Hilton Perkins (EUA), para crianças surdas e cegas e com alterações neuromotoras, o Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual e Múltipla (ICEVI - 1992), o SHI (Suécia) e o Instituto Bartiméus (Holanda) recomendam para a educação de alunos com deficiência múltipla uma proposta pedagógica com abordagem ecológica voltada à modificação do meio e participação ativa da família e do sistema comunitário.

Nessa perspectiva, Stephen & Tauber (*apud* Palácios, 2002) definem a intervenção precoce como um programa destinado a promover ações direcionadas a ampliar e manter o desenvolvimento da criança em ambientes naturais e como membro da família.

Assim, a abordagem ecológica envolve a criança na sua família, os valores pessoais, a cultura, o meio social, a creche, a pré-escola e os próprios recursos comunitários disponíveis para oferecer apoio e suporte nas interações, no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O programa de intervenção precoce nessa abordagem social e ecológica tem como foco central o processo de interação, comunicação e relação da criança e sua família. Esse programa contempla as necessidades, desejos, interesses e prioridades das crianças e

familiares. Os pais são considerados parceiros, cooperadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Participam em conjunto com os demais profissionais envolvidos da avaliação e planejamento do programa.



Brincando e aprendendo: mães do Ganma Laramara SP

O programa propõe o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de atividades naturais, lúdicas, nas atividades de vida diária (AVD) e orientação e mobilidade. Valoriza a construção do conhecimento em grupo, pelo brincar, pelas atividades de ação funcional em casa na escola e comunidade.

A organização do programa está voltada para momentos individuais de trabalho conjunto com a família para escuta, acolhida, avaliações, trocas de informações e orientações, e também para momentos de atividades em grupo, grupos de mães com suas crianças em situações lúdicas: brincar em sala, área livre, pátio, play ground, passeios; atividades de alimentação, higiene, orientação e mobilidade.

A observação e orientação em creches ou pré-escolas é importante, pois as crianças com múltiplas deficiências e com severas alterações de desenvolvimento geralmente têm necessidade de ter prolongado o período de intervenção até os cinco anos.

Algumas famílias podem apresentar necessidade de apoio e suporte na área psicoafetiva e social. Geralmente esses profissionais não estão disponíveis na escola, mas poderão ser agendados encontros, palestras e seminários. A abordagem ecológica motiva e estimula a formação de vínculo entre os pais de crianças com deficiência, a criação de associações de pais e grupos de defensoria e luta pelos direitos dessas crianças.

O programa, a escola, pais e professores devem buscar juntos formas mais adequadas de educar, de compreender as atitudes e de encontrar soluções que permitam adequar a proposta pedagógica às necessidades concretas desses alunos.

Esses profissionais devem ter uma atitude aberta a mudanças, buscando novos caminhos, metodologias diferentes e flexíveis capazes de responder às situações inusitadas, e procurar melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para essas crianças.

A educação infantil, a organização do ambiente e o currículo da forma que se têm desenvolvido não contemplam as necessidades concretas, os conteúdos específicos, o planejamento e sistematização das atividades necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com alterações profundas no processo de desenvolvimento.

Esses alunos necessitam de um programa de intervenção precoce articulado ao planejamento educacional, num sistema flexível, organizado e estruturado de forma a atender diferentes interesses, níveis de motivação e capacidade incomum de aprender. O ponto de partida deve ser a sistematização de um código de comunicação, a utilização de formas positivas de interação, mecanismos de antecipação de eventos e, principalmente, a sistematização da rotina diária para o desenvolvimento da independência e autonomia possíveis.

As atividades devem ser organizadas a partir de conteúdos significativos, de acordo com as demandas, necessidades, expectativas e elementos considerados prioritários pelos pais, alunos, professores e demais profissionais. Os objetivos e as atividades poderão ser elencados mediante entrevista realizada com pais e crianças, por formulários de observação funcional do desenvolvimento integral e por meio de fichas com registro do professor sobre as formas de aprendizagem e atividades desses alunos.

Dessa forma, a avaliação funcional é um procedimento de natureza qualitativa e contínua, realizada por meio de protocolo de observação informal de todas as situações de vida e atividade cotidiana, objetivando compreender as possibilidades globais e verificar as necessidades específicas e dificuldades que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com múltiplas deficiências.

Tanto o processo de avaliação como o currículo chamam-se “funcionais” porque buscam meios úteis e funcionais para melhorar o desempenho global, o desenvolvimento de competência social, o acesso ao conhecimento, à cultura e as formas de trabalho valorizadas pela comunidade a qual os educandos pertencem.

De acordo com Sacristán (1998), a avaliação funcional constitui um diagnóstico pedagógico com fins formativos que serve à tomada de consciência e ajuda a refletir sobre o processo de intervenção e o planejamento de atividades; ela permite compreender como a criança está progredindo, introduzir mudanças e alternativas metodológicas ou reforçar aspectos relevantes.

Nessa experiência, a participação ativa da família tem sido fundamental, porque contribui com informações importantes sobre as potencialidades, as possibilidades, as necessidades e dificuldades dos alunos. Ela informa sobre seus valores, sua cultura e os interesses do aluno, o que o aluno gosta ou rejeita, o que lhe dá prazer ou medo, como se comunica e interage com as pessoas e o meio.

Brodin & Rivera (1999), estudando a família de alunos com deficiência mental, enfatizam a importância do papel ativo da família como recurso no processo de aprendizagem e socialização. Afirmam que é imprescindível que os profissionais escutem e respeitem a opinião dos pais, ajudando-os a redescobrir suas capacidades para que se sintam capazes de descobrir a de seus filhos.

Nessa abordagem a criança é vista integralmente. São valorizadas as experiências e atividades que possibilitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual e sua independência pessoal, de forma a estimular a criança a adquirir competência para atuar de maneira melhor possível no ambiente familiar, escolar e comunitário.

Um plano individual com metas de sistematização da rotina a serem desenvolvidas no lar e na creche é importante, pois essas crianças necessitam desenvolver autonomia em relação a hábitos de higiene e cuidados pessoais. Esses temas têm sido apontados como dificuldades para as famílias resolverem. As necessidades, interesses e expectativas do grupo determinam os objetivos do programa e os tipos de atividades que serão realizados

É importante observar que os alunos com alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento gostam de brincar e podem aprender em grupo, ampliando assim suas experiências e adquirindo recursos para se adaptarem diante de novas situações. Esse é um trabalho de cooperação, de troca de experiências e comunicação entre pais-criança, criança-criança, professor-crianças, professor-pais, pais-pais e professor-professor.

Isso é possível desde que o programa de intervenção precoce não esteja centrado na limitação, na deficiência, nas defasagens, mas voltado para a dimensão humana das possibilidades e para a melhoria das condições socioemocionais e ambientais: interação, comunicação, ação, adaptação do meio e das atividades, pois inclusão significa participação ativa da criança na vida familiar, escolar e comunitária.

11. O papel do professor na educação infantil


Papel do professor especializado ou de apoio

- Favorecer e mediar as relações no programa de intervenção precoce.
- Acolher as necessidades, interesses, prioridades e desejos da criança, familiares e creche.
- Realizar avaliação funcional do desenvolvimento em inter e transdisciplinaridade e intercâmbio com outros profissionais da comunidade.
- Analisar no meio (casa – família – escola – comunidade), as possibilidades reais, as potenciais e as necessidades do aluno.
- Elaborar, em conjunto com os demais profissionais envolvidos, o programa de intervenção precoce.
- Apoiar e ajudar a família a lidar com a criança (cuidados básicos, alimentação, higiene).
- Realizar visita domiciliar, quando necessário, para inclusão da criança na família e comunidade.
- Ajudar, apoiar, avaliar e acompanhar o projeto de inclusão nos centros de educação infantil.
- Participar, em conjunto com a família e demais profissionais envolvidos, da elaboração do plano de desenvolvimento educacional, de forma que contemplem as necessidades específicas e educacionais especiais.
- Favorecer o desenvolvimento de competências na família e comunidade para a resolução de problemas no cotidiano.
- Apoiar a criação de rede de apoio comunitário.

Papel do professor da creche e pré-escola

O professor do ensino comum necessita de ajuda, orientação e apoio do professor especializado para a inclusão da criança com múltipla deficiência em creche e pré-escola. O papel do professor do ensino comum entre outros será:

- motivar e organizar interação e formas de comunicação com a criança, integrando-a ao grupo;
- planejar em conjunto com o professor especializado atividades significativas, lúdicas e funcionais que despertam o interesse da criança;
- ajudar a criança a realizar coisas que sozinha não daria conta de fazer;

- 
- ajudá-la a explorar o meio e a brincar ativamente;
 - evitar subestimá-la ou superprotegê-la;
 - ajudá-la a desenvolver a independência no lanche, na higiene e no brincar;
 - adaptar as atividades de linguagem, simbólicas, histórias, atividades de pesquisa e artes para que possa participar ativamente;
 - avaliar e reavaliar, em conjunto com o professor especializado, família e equipe os avanços, as dificuldades, as estratégias e as intervenções necessárias, e
 - participar da elaboração do projeto político pedagógico (PPP) e do plano de desenvolvimento educacional (PDE) do centro de educação infantil, contemplando as necessidades específicas e educativas especiais.

12. Recursos de acessibilidade na educação especial

Luciana Lopes Damasceno*

Teófilo Alves Galvão Filho**

Nosso objetivo aqui, a partir do trabalho educacional que desenvolvemos no programa “Informática na Educação Especial” do Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiências (CRPD - Obras Sociais Irmã Dulce), em Salvador-Bahia, é apresentar algumas tecnologias e recursos de acessibilidade que utilizamos como ferramenta ou ambiente de aprendizagem na educação especial.

Classificamos os recursos de acessibilidade que utilizamos em três grupos:

1 - Adaptações físicas ou órteses

Adaptações físicas ou órteses são todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.

2 - Adaptações de equipamentos (*hardware*)

Adaptações de equipamentos (*hardware*) são todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo quando os próprios periféricos, em sua concepção e construção, são especiais e adaptados.

3 - Programas (*softwares*) especiais de acessibilidade

Programas especiais de acessibilidade são os componentes lógicos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) quando construídos como tecnologia assistiva, ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno portador de deficiência com a máquina.

Adaptações físicas ou órteses

Quando estamos acomodando em sua postura correta um aluno com deficiência física em sua cadeira adaptada ou de rodas, utilizando almofadas ou faixas para estabilização do tronco, ou velcro etc, antes do trabalho no computador, já estamos utilizando recursos ou adaptações físicas

(*) **Luciana Lopes Damasceno**: Especialista em “Projetos Educacionais e Informática” e pedagoga. É professora do Programa “Informática na Educação Especial” do Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiências – CRPD, em Salvador – Bahia.

(**) **Teófilo Alves Galvão Filho**: Mestrando em Educação pela UFBA, especialista em “Informática na Educação” e engenheiro. É professor e coordenador do Programa “Informática na Educação Especial” do Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiências – CRPD, em Salvador – Bahia.

muitas vezes bem eficazes para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Uma **postura correta** é vital para um trabalho eficiente no computador.

Alguns alunos com seqüelas de paralisia cerebral têm o tônus muscular flutuante (atetóide), fazendo com que o processo de digitação se torne lento e penoso, pela amplitude do movimento dos membros superiores na digitação. Um recurso que utilizamos é a **pulseira de pesos** que ajuda a reduzir a amplitude do movimento causado pela flutuação no tônus, tornando mais rápida e eficiente a digitação. Os pesos na pulseira podem ser acrescentados ou diminuídos em função do tamanho, idade e força do aluno. O aluno Elsimar, por exemplo, utiliza a capacidade total de pesos na pulseira devido a intensidade da flutuação de seu tônus, e também porque sua compleição física assim o permite.



Pulseira de pesos

Outra órtese que utilizamos é o **estabilizador de punho e abdutor de polegar com ponteira para digitação**, principalmente para alunos com paralisia cerebral que apresentam essas necessidades (estabilização de punho e abdução de polegar).



Estabilizador de punho e abdutor de polegar com ponteira para digitação

Além dessas adaptações físicas e órteses que utilizamos, existem várias outras que também podem ser úteis, dependendo das necessidades específicas de cada aluno, como os ponteiros de cabeça, ou hastes fixadas na boca ou queixo, quando existe o controle da cabeça, entre outras.



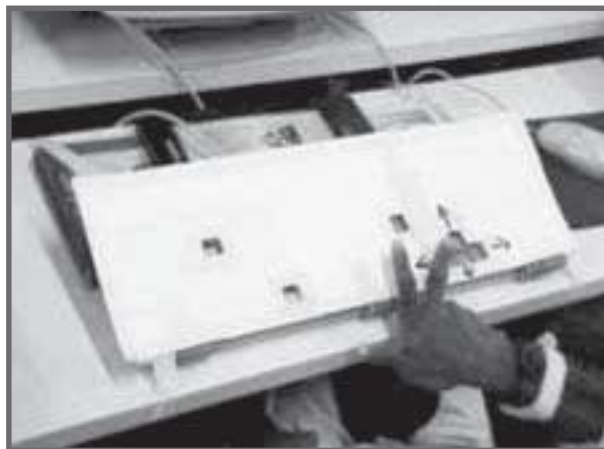
Haste fixada na cabeça para digitação (Catálogo Expansão)

Adaptações de equipamentos (*hardware*)

Um dos recursos mais simples e eficientes como adaptação de equipamentos (*hardware*) é a **máscara de teclado** (ou colméia). Trata-se de uma placa de plástico ou acrílico com um furo correspondente a cada tecla do teclado, que é fixada sobre o teclado a uma pequena distância do mesmo, com a finalidade de evitar que o aluno com dificuldades de coordenação motora pressione, involuntariamente, mais de uma tecla ao mesmo tempo. Esse aluno deverá procurar o furo correspondente à tecla que deseja pressionar.



Máscara de teclado
encaixada



Máscara de teclado
com poucas teclas expostas

Alunos com dificuldades de coordenação motora associada à deficiência mental também podem utilizar a máscara de teclado junto com “tampões” de papelão ou cartolina, que deixam à mostra somente as teclas que serão necessárias ao trabalho, em função do programa que será utilizado. Dessa forma, será diminuído o número de estímulos visuais (muitas teclas), que podem tornar o trabalho muito difícil e confuso para alguns alunos por causa de suas dificuldades de abstração ou concentração. Vários tampões podem ser construídos, disponibilizando diferentes conjuntos de teclas, dependendo do programa que será utilizado.

Outras adaptações simples que podem ser utilizadas dizem respeito à própria posição do equipamento. Por exemplo, nosso aluno Mércio, que digita utilizando apenas uma mão, em certa etapa de seu trabalho e com determinado programa que exigia que ele pressionasse duas teclas simultaneamente, descobriu ele mesmo que se colocasse o teclado em seu colo na cadeira, ele poderia utilizar também a outra mão para segurar uma tecla (tecla Ctrl), enquanto pressionava a outra tecla com a outra mão. Já o aluno Raimundo está começando agora a conseguir utilizar o *mouse* para pequenos movimentos (utilização combinada com um simulador de teclado) com a finalidade de escrever no computador, colocando o *mouse* posicionado em suas pernas, sobre um livro ou uma pequena tábua.

Outra solução que utilizamos é reposicionar o teclado perto do chão para digitação com os pés, recurso utilizado por uma aluna que não consegue digitar com as mãos. E assim, diversas variações podem ser feitas no posicionamento dos periféricos para facilitar o trabalho do aluno, sempre, é claro, em função de suas necessidades específicas.



**Posicionamento do *mouse*
no colo do aluno**



**Teclado com alteração na
inclinação e fixado à mesa**

Além das **adaptações de equipamento** que mencionamos existem muitas outras que podem ser encontradas em empresas especializadas, como acionadores especiais, *mouses* adaptados, teclados especiais, além de equipamentos especiais, como impressoras braille, monitores com telas sensíveis ao toque etc. (ver outras referências no final).

Programas especiais de acessibilidade

Um recurso muito útil e facilmente disponível, mas muitas vezes ainda desconhecido, são as “**Opções de Acessibilidade**” do Windows (Iniciar - Configurações - Painel de Controle - Opções de Acessibilidade). Por meio desse recurso diversas modificações podem ser feitas nas configurações do computador, adaptando-o a diferentes necessidades dos alunos. Por exemplo, um aluno que, por dificuldades de coordenação motora, não consegue utilizar o *mouse*, mas pode digitar no teclado (o que ocorre com muita frequência), tem a solução de configurar o computador por meio das Opções de Acessibilidade para que a parte numérica à direita do teclado realize todos os mesmos comandos na seta do *mouse* que podem ser realizados pelo *mouse*.

Além do *mouse*, outras configurações podem ser feitas, como a das “**Teclas de Aderência**” e a opção de “**Alto Contraste na Tela**” para pessoas com baixa visão, e outras opções.

Outro exemplo de **programa especial de acessibilidade** são os simuladores de teclado e de *mouse*. Todas as opções do teclado ou as opções de comando e movimento do *mouse* podem ser exibidas por meio de um teclado ou *mouse* simulado na tela, e selecionadas de forma direta ou por meio de varredura que o programa realiza sobre todas as opções. Para as necessidades de nossos alunos, encontramos na *internet* o site do técnico espanhol **Jordi Lagares**, que disponibiliza para cópia (*download*) diversos programas de uso livre (*freeware*) por ele desenvolvidos. Trata-se de simuladores que podem ser operados de forma bem simples, além de serem programas muito “leves” (menos de 1 MB). Por meio desse simulador de teclado e do simulador de *mouse*, um aluno nosso pôde começar a trabalhar no computador, começando a aprender a ler e escrever. Raimundo, que é tetraplégico, só consegue utilizar o computador por meio desses simuladores, que lhe possibilitam transmitir seus comandos ao computador **somente por meio de sopros** em um microfone. Isso lhe tem permitido, pela primeira vez na vida, escrever, desenhar, jogar e realizar diversas atividades que antes lhe eram impossíveis. Ou seja, horizontes totalmente novos lhe foram abertos, possibilitando que sua inteligência, antes aprisionada em um corpo extremamente limitado, encontrasse novos canais de expressão e desenvolvimento.



**Comandando o computador
por meio de sopros no microfone**

Esses simuladores podem ser acionados não somente por meio de sopros, mas também por pequenos ruídos ou pequenos movimentos voluntários feitos por diversas partes do corpo, e até mesmo por piscadas ou somente o movimento dos olhos.

Existem sites na *internet* que disponibilizam gratuitamente outros simuladores e programas especiais de acessibilidade, como o site da Rede Saci.

É importante ressaltar que as decisões sobre os recursos de acessibilidade que serão utilizados com os alunos têm de partir de um estudo pormenorizado e individual com cada aluno. Ele deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí, ir optando pelos recursos que melhor respondam a essas necessidades. Em alguns casos é necessária também a escuta de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, antes da decisão sobre a melhor adaptação. Todos os estudos e pesquisas sobre adaptações que fomos construindo ou captando em nosso Programa ao longo dos anos partiram das necessidades concretas dos nossos alunos.

Websites referenciados ou com temática afim:

PROINFO/MEC-textos: <http://www.proinfo.gov.br/>, **BIBLIOTECA VIRTUAL**

Softwares Especiais – Jordi Lagares: <http://www.lagares.org>

Softwares Especiais – Rede Saci: <http://www.saci.org.br/kitsaci.html>

Softwares Especiais: <http://www.qsnet.com.br/imagovox.htm>

Tecnologia Assistiva: http://www.geocities.com/to_usp.geo/principalta.html

Tecnologia Assistiva: <http://www.clik.com.br/>

Tecnologia Assistiva: <http://www.expansao.com>

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Anne. *Companhia viva*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988. 4ª ed.

BAUTISTA, Rafael. (Coord.) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivros, 1997.

BORGES, J.S. & WATANABE, M.K. Teclado amigo. Um sistema para acesso alternativo a computadores para portadores de deficiências motoras severas. *Temas sobre desenvolvimento* 10. Memnon, 2001.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: MEC/SED, 1999a.

_____. *Educação infantil - Parâmetros em ação*. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1999c.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRODIN, J. & RIVERA T. *La familia del deficiente mental*. Inf. n° 25. Estocolmo (Suécia): Escuela Superior de Maestros e I.E.S, 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *O desenvolvimento integral do deficiente visual*. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. *Intervenção precoce: momento de interação e comunicação*. São Paulo: CENP/SEE, 1993.

_____. *Educação inclusiva: problemas e perspectivas*. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: I Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.

_____. *Do currículo funcional ao projeto pedagógico de inclusão escolar e comunitária*. *Anales del I Congreso Internacional de Educación y Salud*. Córdoba: 2001a.

- _____. O Referencial curricular nacional da educação infantil: das necessidades às possibilidades. *Anais 40º Encontro Estadual das APAES*. Paraná: 2001b.
- CAPOVILLA, Fernando**. Comunicação alternativa na USP na década 1991-2001: Tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. *Temas sobre Desenvolvimento 10*. Memnon, 2001.
- CARDOSO, Maria Cecília F.** *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE, 1997.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira.** (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FINO, Maria Noêmia N.D.** *Currículo funcional para alunos com deficiência intelectual*. Portugal: Departamento de Educação Especial, 1993.
- GOETZ, L.; STRENEL & CAMPBELL.** *Inovative program design for individual with dual sensory impairment*. Baltimore: Pare Brooks Publishinh Co. Inc.
- GUESS, D. & CAUSEY, Siegel.** *Combinando un enfoque grupal trasndisciplinario con un modelo de secuencia de curriculum individualizado para niños discapacitados severos*. Kansas City: University of Kansas, Department of Special Education, 1985.
- GUIJARRO, R.B.** (Org.) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- HEREDERO, Eladio Sebastian.** *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.
- HEYMEYER, Úrsula.** *Avaliação do desempenho na PC*. São Paulo: Memnon, 1993.
- KASSAR, Mônica de C. M.** *Deficiência múltipla e educação no Brasil*. Campinas: Edit. Associados, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** Educação infantil: problemas e perspectivas. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.
- KRAMER, Sônia.** (Org.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.
- KYLEN, Gunnar.** *A inteligência e os déficits intelectuais*. Trad. Úrsula Heymeyer. Estocolmo: 1997. (Apostila)

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANZINI, Eduardo et al.** *Cognição, linguagem, aprendizagem.* Marília: Unesp, FFC, 2002.
- MASINI, Elcie F. S.** (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002.
- ____ & **MERCH, Leny M.** O que é educação inclusiva? *Integração* 8 (20): 37-39. 1998.
- MIURA, Regina Keiko Kato.** (Org) Educação especial: formação de professores, ensino e Integração. *Cadernos* 8. Marília: Unesp FFC, 1999.
- PALACIOS, AYOLA C.** Intervenção precoce e liderança das famílias. In: MASINI, Elcie F.S. (Org) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido.* São Paulo: Vetor editora, 2002.
- PIAGET, J.** Desenvolvimento e aprendizagem. In: *Studying teaching.* Prentice Hall, 1971.
- ____ & **GRECO.** *Aprendizagem e conhecimento.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.
- PERRENOUD, Philippe.** *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações.* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- REGEN, Mina.** (Org.) *Uma creche em busca de inclusão.* São Paulo: Memnon, 1998.
- SACRISTÁN, G.J.** *Comprender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 1998. 4ª. ed.
- SASTRE, G. & MORENO, Montserrat.** *Aprendizaje y desarrollo intelectual.* Barcelona: Gedisa, 1987.
- SIH.** *Basic model for functional assessment.* Stockolm: National Swedish Agency for Special Education, 1996.
- STAINBACK, Suzan & STAINBACK, William.** *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TUPY, Tania Maria & DON PRAVETTONI, Giancarlo.** (Org.) *Discurso sobre comunicação alternativa.* São Paulo: Memnon, 1999.
- VYGOTSKY, L.** *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

