

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE  
SUJEITOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS**

**MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE  
SUJEITOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS**

**MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA**

*Sob orientação da Professora Doutora*

**Márcia Denise Pletsch**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu, RJ.

Julho de 2018

371.9

R672s

T

Rocha, Maira Gomes de Souza da, 1984-

Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências / Maira Gomes de Souza da Rocha. - 2018.

308 f. : il.

Orientador: Márcia Denise Pletsch.

Tese(Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 239-262.

1. Educação inclusiva - Teses. 2. Integração social - Teses. 3. Crianças deficientes - Educação - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA**

**“OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS COM  
MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutora em Educação.

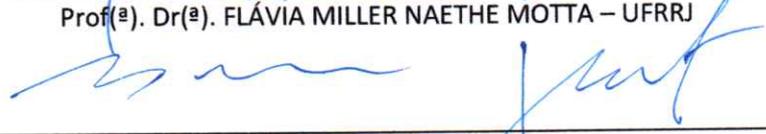
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Tese aprovada em 11/07/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. MÁRCIA DENISE PLETSCH – UFRRJ – Orientador(a)

  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA – UFRRJ

  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. ROSANA GLAT – UERJ

  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA – UERJ

  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. MÁRCIA MARIN VIANNA – CP II

*A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar o seu desenvolvimento em determinada direção.*

*Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade [...] (VIGOTSKI, 2014, p. 13; 61).*

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a Deus porque tudo o que Ele faz é perfeito e maravilhoso*

## AGRADECIMENTOS

É indescritível a minha alegria nesse momento.... e esta alegria não se deve apenas por conseguir concluir este trabalho, mas pelas pessoas que existem em minha vida e que acreditaram e me apoiaram nesta trajetória. A elas agradeço de todo o coração.

Começo por meu querido esposo, Marcos, que sempre me incentivou e que topou o desafio de desenvolver este doutorado junto comigo. Sou grata pelas opiniões e discussões acadêmicas... posso até dizer que está quase virando pesquisador da educação especial! Agradeço por toda a compreensão e pelas muitas vezes em que cuidou da nossa pequena para que eu pudesse cumprir com todos os compromissos, leituras e tantas outras coisas...

E como eu poderia agradecer a ela? Minha pequena doutorandinha... Mariana. Filha, muito obrigada por ter tido paciência com a mamãe quando ainda nem tinha nascido. Posso dizer que nesses anos nunca estudei sozinha. Você, sempre comigo: leu os melhores artigos em minha barriga, assistiu aulas enquanto mamava e escreveu sua própria tese rabiscando folhas de papel ao meu lado enquanto eu percorria por capítulos no computador. Muito obrigada pelos soninhos na hora certa e por tantas vezes ter aceito ir passear sem mim e, depois, voltado para casa com um lindo sorriso para diminuir a minha culpa e me alegrar...

Minha gratidão aos meus pais, Vilma e Sinvanil, por tanto investimento na minha formação e na de minha irmã, Juliana. Hoje eles têm duas doutoras cada qual na área e carreira que eles, tão sabiamente, nos orientaram a buscar. Obrigada mamãe por ter sido também um pouco doutoranda, indo comigo para as aulas para que Mariana pudesse mamar. Obrigada porque junto ao papai, os dois foram mais do que fortes nos momentos mais difíceis que passamos nos últimos tempos. E, é claro, minha gratidão à minha amada Tia Onília, que mesmo no seu mundinho particular, também vibra com esta vitória que também é dela. À querida Ju, meu carinho e gratidão por, mesmo de longe, ter estado tão perto. Obrigada irmã por ter partilhado comigo as suas angústias e, por ter também ouvido as minhas, nos momentos mais tensos da escrita e, mais que tudo, nas situações mais decisivas envolvendo os cuidados com os nossos pais.

Agradeço aos meus cunhados, sogra e sobrinha bem como aos demais familiares e amigos pelas orações e pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente. Minha gratidão por terem torcido e vibrado comigo em cada etapa conquistada. Muito obrigada também às minhas maravilhosas amigas que a vida me presenteou....

Meu agradecimento às equipes, professores e funcionários das escolas que fizeram parte desse processo. Tudo começou quando eu ainda estava na E. M. Paul Harris... Muito disso se passou pela Creche M. Iracy Moreira Theodoro na qual não desisti do sonho da sala de recursos. Lembro das experiências na passagem pela E. M. Pedro Paulo da Silva e do presente que Deus me deu no final deste doutorado indo compor equipe no CCAIC Jardim Anhangá. Nele estou conhecendo uma outra perspectiva da educação inclusiva.

Meu carinho às amigas da Coordenadoria de Educação Especial CEE/SME com quem muito aprendi num ano que valeu por uma década... Meu agradecimento à Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias por ter me liberado em uma das matrículas para a realização deste estudo e também por ter me propiciado o campo de pesquisa. Sou grata às escolas que abriram suas portas e aos familiares dos alunos pela confiança. E o que dizer a eles? Obrigada por terem me proporcionado pensar, refletir... agradeço pelos sorrisos...

Aos meus colegas da turma do doutorado, agradeço o carinho e a parceria principalmente nos desafios iniciais do curso. Aos professores e ao “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)” pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, numa trajetória iniciada ainda no mestrado. Minha gratidão aos queridos amigos do “Observatório de Educação Especial e Educação Inclusiva” pela parceria não apenas acadêmica, mas pelo companheirismo de sempre e por além de terem me recebido, adotarem também a minha família, em especial a minha pequenininha.

Muito obrigada às estimadas professoras que aceitaram participar não apenas da banca, mas da construção deste trabalho: Rosana Glat, Flávia Faissal, Flávia Motta e Márcia Marin. Agradeço a generosidade de suas contribuições desde a época do mestrado e por terem me acompanhado e me ensinado muitas coisas ao longo deste doutorado.

Por fim, difícil expressar em palavras meu agradecimento à minha querida orientadora, professora Márcia Pletsch... Obrigada pela atenção sem medidas, pelas oportunidades, pelas conversas não apenas acadêmicas. Minha gratidão pelo seu cuidado e preocupação comigo e minha família, em especial, pelo carinho pela Mari. Obrigada pelas orientações domiciliares! Agradecimento também ao professor João pela acolhida e pelas discussões a respeito dessa tese. Obrigada Márcia pelos ensinamentos e confiança.

A todos, que Deus abençoe grandemente...

## RESUMO

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

A presente tese tem como objetivo geral analisar o processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla e o seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos a partir de pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Nossa investigação foi realizada, acompanhando três alunos com deficiência múltipla em duas escolas públicas do Município de Duque de Caxias, localizado na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Os educandos estavam matriculados em diferentes modalidades de escolarização (dois em classe especial e um em ensino comum com o suporte do atendimento educacional especializado - AEE). Na pesquisa de campo, empregamos como procedimentos: observação participante (com registros em diário de campo e realização de filmagem) e entrevistas semiestruturadas com as professoras dos alunos participantes e as equipes gestoras das escolas. Realizamos a análise “escolarização-desenvolvimento” tomando como principal referencial, a perspectiva histórico-cultural pela proficiência dos conceitos que apresenta sobre as questões relacionadas à aprendizagem e, em especial, quando o desenvolvimento das pessoas ocorre de modo peculiar. Desta vertente, elencamos as postulações de Vigotski sobre os processos de compensação. Também realizamos análise das produções científicas relacionadas à deficiência múltipla no campo educacional. Nossa tese versa que a escolarização deve/tem que contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla. Os resultados da investigação apontam para as principais demandas vivenciadas para escolarizar essa população. Dentre as quais, destacamos: a dificuldade do acesso e frequência desses estudantes às escolas prejudicando a efetivação da escolarização; práticas pedagógicas pouco sistematizadas e planejadas, bem como ausência de investimento em estratégias diferenciadas de ensino, tanto no ensino comum, quanto nas classes especiais (uso de tecnologias assistivas e comunicação alternativa, por exemplo); falta de articulação e do trabalho colaborativo entre as docentes do ensino comum (professora regente e professora agente de apoio à inclusão) e a professora da sala de recursos; o não atendimento das especificidades de desenvolvimento dos alunos no processo de escolarização. A pesquisa possibilitou pensar propostas sobre como os suportes e os apoios podem se constituir como instrumentos que “viabilizam” o processo de compensação favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos. Também indicou a necessidade de maiores investimentos na produção científica e sua disseminação. Por último, esperamos contribuir para o avanço teórico e a ampliação de investigações sobre o tema, trazendo benefícios para as trajetórias escolares e de vida dos sujeitos que apresentem esse tipo de deficiência.

**Palavras-chave:** Escolarização; Educação especial; Deficiência múltipla; Perspectiva histórico-cultural.

## ABSTRACT

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. 2018. 308 p. **The purpose and meanings of schooling of subjects with multiple disabilities.** Thesis (Doctor Science in Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

The present thesis aims to analyze the process of schooling of students with multiple deficiencies and its impact on the development of these subjects from qualitative research with an ethnographic approach. Our investigation was carried out, following three students with multiple deficiencies in two public schools of the Duque de Caxias city, located in the region of Baixada Fluminense, in the State of Rio de Janeiro. The students were enrolled in different types of schooling (two in special class and one in common education with the support of specialized educational service - SES). In the field research, we used as procedures: participant observation (with field diary records and filming) and semi-structured interviews with the teachers of the participating students and the management teams of the schools. We carry out the "schooling-development" analysis, taking as its main reference, the historical-cultural perspective for the proficuity of the concepts it presents on the issues related to learning, and especially when the people development occurs in a peculiar way. From this perspective, we list Vygotsky's postulations on compensation processes. We also analyze the scientific productions related to multiple deficiencies in the educational field. Our thesis is that schooling should / must contribute to the subjects development with multiple deficiencies. The results of the research point to the main demands experienced to school this population. Among these, we highlight: the difficulty of access and attendance of these students to schools, impairing the effectiveness of schooling; poorly systematized and planned pedagogical practices, as well as lack of investment in differentiated teaching strategies, both in common teaching and in special classes (use of assistive technologies and alternative communication, for example); lack of articulation and collaborative work among the teachers of the common education (regent teacher and assistant teacher inclusion agent) and the resource room's teacher; the failure to meet the developmental specificities of the students in the schooling process. The research made it possible to think about proposals on how the supports can be constituted as instruments that make viable the compensation process favoring the subjects development. It also indicated the need for greater investments in scientific production and its dissemination. Finally, we hope to contribute to the theoretical advancement and the expansion of research on the subject, bringing benefits to the school and life trajectories of the individuals who present this type of deficiencies.

**Keywords:** Schooling; Special education; Multiple deficiencies; Historical-cultural perspective.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Divergências entre conceitos de deficiência múltipla.....	43
<b>Quadro 2:</b> Deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial.....	47
<b>Quadro 3:</b> Associações de deficiências mais frequentes na composição da deficiência múltipla.....	48
<b>Quadro 4:</b> Deficiência múltipla: políticas e documentos mais relevantes.....	58
<b>Quadro 5:</b> Resultados do levantamento bibliográfico realizado por Dugnani e Bravo (2009) .....	65
<b>Quadro 6:</b> Resultados do levantamento bibliográfico realizado por Teixeira, Nagliate e Reis (2009) .....	66
<b>Quadro 7:</b> Nomenclaturas e termos utilizados para a localização de trabalhos na área da deficiência múltipla.....	68
<b>Quadro 8:</b> Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla Redalib.....	69
<b>Quadro 9:</b> Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla Scielo internacional.....	70
<b>Quadro 10:</b> Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla Scielo Brasil.....	70
<b>Quadro 11:</b> Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	71
<b>Quadro 12:</b> Quantitativos de trabalhos que abordam a escolarização de pessoas com deficiência múltipla no contexto brasileiro.....	71
<b>Quadro 13:</b> Número de trabalhos que mencionam a deficiência múltipla em comparação a outras categorias de deficiências.....	72
<b>Quadro 14:</b> Quantidade de unidades escolares por distrito.....	90
<b>Quadro 15:</b> Programas que atualmente compõem a Coordenadoria de Educação Especial (CEE/SME) .....	97
<b>Quadro 16:</b> Suportes que contribuem para a escolarização.....	98
<b>Quadro 17:</b> Modalidades de atuação da educação especial na rede municipal de ensino.....	100

<b>Quadro 18:</b> Classes especiais: quantitativo de escolas, turmas e alunos atendidos.....	101
<b>Quadro 19:</b> Atendimento educacional especializado: quantitativo de escolas, turmas e alunos atendidos.....	101
<b>Quadro 20:</b> Quantitativo de alunos público alvo da educação especial na rede municipal de Duque de Caxias.....	103
<b>Quadro 21:</b> Caracterização da escola 1.....	107
<b>Quadro 22:</b> Turmas, níveis e modalidades de ensino que compõem a unidade escolar 1.....	108
<b>Quadro 23:</b> Caracterização da escola 2.....	111
<b>Quadro 24:</b> Turmas, níveis e modalidades de ensino que compõem a unidade escolar 2.....	111
<b>Quadro 25:</b> Caracterização dos alunos participantes.....	113
<b>Quadro 26:</b> Caracterização das professoras participantes.....	114
<b>Quadro 27:</b> Cronograma de desenvolvimento da pesquisa.....	115
<b>Quadro 28:</b> Desenvolvimento da pesquisa de campo.....	116
<b>Quadro 29:</b> Problemática, questões e objetivos da pesquisa.....	122
<b>Quadro 30:</b> Núcleos temáticos identificados nos registros em diário de campo.....	124
<b>Quadro 31:</b> Núcleos temáticos identificados nas transcrições de vídeos.....	125
<b>Quadro 32:</b> Núcleos temáticos identificados nas transcrições das entrevistas.....	126
<b>Quadro 33:</b> Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas.....	130
<b>Quadro 34:</b> Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas.....	166
<b>Quadro 35:</b> Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas.....	197
<b>Quadro 36:</b> Visão geral da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).....	203
<b>Quadro 37:</b> Exemplos de apoios de acordo com modelo de tecnologia do funcionamento humano.....	210
<b>Quadro 38:</b> Necessidades de apoio médico e comportamental.....	217
<b>Quadro 39:</b> Suportes para desenvolvimento na escolarização.....	230
<b>Quadro 40:</b> Desenvolvimento da pesquisa de campo.....	272

<b>Quadro 41:</b> Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Paulo nestes dias.....	278
<b>Quadro 42:</b> Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Rodrigo nestes dias.....	279
<b>Quadro 43:</b> Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência da aluna Flávia nestes dias.....	280
<b>Quadro 44:</b> Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Paulo.....	281
<b>Quadro 45:</b> Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Rodrigo.....	282
<b>Quadro 46:</b> Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluna Flávia.....	283
<b>Quadro 47:</b> Fatores ambientais e seus suportes.....	284

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E MAPAS

<b>Figura 1:</b> Escolarização e o objeto da presente pesquisa.....	23
<b>Figura 2:</b> Principais conceitos e fundamentos do estudo.....	75
<b>Figura 3:</b> Modelo de apoios.....	208
<b>Figura 4:</b> Modelo de apoios de saúde comunitária.....	215
<b>Figura 5:</b> Processo para a construção de proposta de apoios.....	223
<b>Gráfico 1:</b> Evolução de matrículas de alunos com deficiência múltipla.....	51
<b>Gráfico 2:</b> Comparativo de Índices de Desenvolvimento Humano.....	87
<b>Gráfico 3:</b> Número de matrículas em creche, pré-escola e ensino fundamental no Município (2008-2015) .....	88
<b>Mapa 1:</b> Localização do Município de Duque de Caxias.....	86

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

<b>Apêndice I:</b> Termo de consentimento para a realização da pesquisa.....	264
<b>Apêndice II:</b> Termo de consentimento das escolas para realização da pesquisa.....	265
<b>Apêndice III:</b> Termo de consentimento para a participação dos alunos na pesquisa.....	266
<b>Apêndice IV:</b> Termo de autorização do uso de imagem.....	270
<b>Apêndice V:</b> Roteiro para realização de entrevistas com as professoras e equipes gestoras.....	271
<b>Apêndice VI:</b> Cronograma do desenvolvimento da pesquisa de campo.....	272
<b>Apêndice VII:</b> Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa.....	278
<b>Apêndice VIII:</b> Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa.....	279
<b>Apêndice IX:</b> Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa.....	280
<b>Apêndice X:</b> Quadros com dados sobre os dias de atendimentos acompanhados com registros em vídeos.....	281
<b>Apêndice XI:</b> Quadros com dados sobre os dias de atendimentos acompanhados com registros em vídeos.....	282
<b>Apêndice XII:</b> Quadros com dados sobre os dias de atendimentos acompanhados com registros em vídeos.....	283
<b>Apêndice XIII:</b> Fatores ambientais e indicação de suportes.....	284
<b>Anexo I:</b> Planejamento Educacional Individualizado (PEI) da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias.....	287

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Concepções, conceitos e políticas que permeiam o objeto de estudo.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 - Questões contemporâneas sobre escolarização e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>16</b>
1.1. A escolarização na contemporaneidade.....	16
1.2. A escolarização e o processo de desenvolvimento do sujeito.....	24
1.3. O papel da escolarização à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.....	28
1.3.1. Contextualizando a produção de Vigotski e a sua contribuição para os estudos da defectologia.....	31
1.4. Processos de compensação na aprendizagem.....	35
<b>Capítulo 2 - Conceito, políticas e produção científica sobre a deficiência múltipla.....</b>	<b>41</b>
2.1. Conceito: alguns aspectos a considerar sobre a deficiência múltipla.....	41
2.2. Políticas públicas educacionais na área da deficiência múltipla: desafios e emergência.....	52
2.2.1. As políticas e o seu impacto na escolarização de alunos com deficiência múltipla nos últimos anos.....	58
2.3. A produção científica da área sobre a deficiência múltipla.....	64
<b>Parte II - Caminhos percorridos para a realização e a análise do estudo.....</b>	<b>74</b>
<b>Capítulo 3 - O delinear do estudo: caminhos da pesquisa, suas ações e seus sujeitos.....</b>	<b>75</b>
3.1. Abordagens teórico-metodológicas.....	75
3.1.1. Sobre a pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural.....	76
3.1.2. A investigação por meio de estudo etnográfico em educação.....	79
3.2. Caminhos iniciais da pesquisa.....	84
3.2.1. A escolha para a realização da pesquisa de campo.....	85
3.3. O campo da pesquisa.....	86

3.3.1. Sobre a rede municipal de ensino de Duque de Caxias.....	89
3.3.1.1. A educação especial em Duque de Caxias.....	93
3.3.2. As escolas acompanhadas pela pesquisa.....	104
3.4. Os sujeitos participantes da pesquisa.....	112
3.5. Desenvolvimento da pesquisa.....	114
3.5.1. A pesquisa de campo.....	115
3.5.1.1. Procedimentos para a coleta de dados.....	117
3.6. Procedendo com a análise dos dados.....	121
<b>Parte III – Discussão dos dados e apresentação dos resultados.....</b>	<b>128</b>
<b>Capítulo 4 - O funcionamento e a organização da escolarização de alunos com deficiência múltipla.....</b>	<b>129</b>
4.1. A identificação de estudantes com deficiência múltipla no contexto escolar.....	130
4.2. O processo de escolarização na classe especial e no ensino comum.....	141
4.2.1. Organização e funcionamento das classes especiais de alunos com deficiência múltipla.....	141
4.2.2. Organização e funcionamento da escolarização no ensino comum com o suporte da sala de recursos (AEE).....	145
4.3. A frequência dos alunos com deficiência múltipla à escola.....	149
4.4. Classe especial ou ensino comum?.....	157
<b>Capítulo 5 - As práticas pedagógicas para alunos com múltiplas deficiências.....</b>	<b>166</b>
5.1. As práticas pedagógicas voltadas para sujeitos com deficiência múltipla.....	166
5.1.1. As práticas pedagógicas no contexto do ensino comum.....	167
5.1.2. As práticas pedagógicas na sala de recursos.....	176
5.1.3. As práticas pedagógicas nas classes especiais.....	184
5.2. Considerações sobre a prática pedagógica.....	192

<b>Capítulo 6 - Os sentidos e os propósitos da escolarização para sujeitos com deficiência múltipla.....</b>	<b>197</b>
6.1. O conceito de compensação e a sua relação com sistemas de suportes.....	198
6.2. Apoios e suportes como instrumentos de compensação.....	200
6.2.1. Recursos pedagógicos funcionando como instrumentos de compensação.....	201
6.2.2. Recursos humanos como instrumentos de compensação.....	206
6.3. Suportes para além do contexto de escolarização.....	213
6.4. Os sentidos e os propósitos da escolarização.....	221
<b>Considerações finais.....</b>	<b>233</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>239</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>263</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>286</b>

## INTRODUÇÃO

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

As primeiras questões que deram origem a este trabalho de pesquisa surgiram na minha prática pedagógica com alunos com deficiência múltipla no ensino comum e posteriormente como professora de sala de recursos – modalidade do atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 2008; 2009).

Considero pertinente iniciar este texto trazendo essa informação ao leitor, uma vez que essas experiências foram determinantes para as escolhas na vida acadêmica que fui construindo, bem como na descoberta da docente pesquisadora que poderia ser, a fim de que pudesse transpor às angústias e aos questionamentos que muitas vezes invadiam a minha sala de aula. Minha escrita e modo de fazer pesquisa trazem essas marcas, transbordando o desejo e a esperança de que algum dia possa contribuir – ainda que minimamente - para o ensino de estudantes que nem sempre têm reconhecidas as suas possibilidades de aprender, de se desenvolver.

Minha trajetória profissional iniciou-se em 2003, após a conclusão do curso de formação de professores no ensino médio, como docente nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas do setor privado. No mesmo ano, comecei a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Neste curso, além das habilitações em supervisão, orientação e administração escolar, obtive a licenciatura o que me possibilitou a participar de processos seletivos para atuar no ensino público.

Em 2007, juntamente com a conclusão da graduação, conquistei aprovação em concursos, ingressando nas redes municipais de ensino de Duque de Caxias e Teresópolis. Esta última, deixei em poucos meses para assumir matrícula na cidade de Nova Iguaçu. Nesses primeiros anos de magistério, sempre tive alunos com deficiência nas turmas em que lecionei, me motivando a buscar formação continuada na área da educação especial.

Em 2009, comecei a atuar como professora em sala de recursos em Nova Iguaçu e, posteriormente, também, em Duque de Caxias. Passei a ter contato com estudantes com diversas deficiências e com quadros de associações de comprometimentos severos.

Mesmo com a graduação em Pedagogia e especializações nas áreas de currículo e prática docente (UERJ-FEBF/2008), no atendimento educacional especializado (Curso à distância pela Universidade Federal de Santa Maria/2008) e psicopedagogia (Universidade Cândido Mendes/2009), sentia que a minha prática pedagógica não atendia completamente ao que seria necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Isso me motivou a buscar conhecimento na área das tecnologias assistivas (BERSCH, 2006; PELOSI, 2008) e comunicação alternativa (PELOSI, 2000; MANZINI; DELIBERATO, 2004) a fim de colaborar para a ação pedagógica através da construção e adaptação de materiais, utilizando recursos de baixo custo ou recicláveis<sup>1</sup>.

Em 2012, procurei o “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares” (PPGEDUC/UFRRJ), para aprofundamento teórico, cursando o mestrado sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch. No grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)<sup>2</sup>”, encontrei importantes bases por meio de estudos da perspectiva histórico-cultural e investigações em escolas públicas da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

A convite da professora Márcia Pletsch, atuei como coordenadora adjunta no projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem (2012-2014)”, financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ<sup>3</sup>. Experiência muito importante para a construção da dissertação do mestrado, defendida em 2014, e para a aprendizagem sobre a prática e desenvolvimento de pesquisas de campo.

Também participei da rede investigativa proposta pelo projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)”, financiado pelo Programa Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

---

<sup>1</sup> Nesse projeto, contei com a parceria de outra professora de sala de recursos, a estimada Raquel Nery Mendes Silva, também de Nova Iguaçu.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/>

<sup>3</sup> Através do edital n.º 31/2012 “Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do RJ”.

No contexto deste projeto, paralelamente participei também do curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” realizado em 2015, com carga horária de 120 horas, atuando como professora e ministrando atividades práticas. Este curso contribuiu para a formação continuada de professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense e estudantes de graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Minha dissertação “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural” (ROCHA, 2014), desenvolvida no contexto das duas pesquisas que relatamos anteriormente, apresentou bases teóricas para melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla a fim de realizar intervenções adequadas às suas particularidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A investigação qualitativa com base nos pressupostos da pesquisa-ação foi realizada em duas salas de recursos multifuncionais de uma escola pública do Município de Nova Iguaçu. Por meio desta metodologia, foi buscado em conjunto com as duas professoras dos quatro educandos participantes, alternativas para as dificuldades que foram identificadas, assim como oportunizar intervenções que contribuíssem para a formação e a prática pedagógica com os referidos sujeitos atendidos no AEE. O trabalho de campo se desenvolveu através do acompanhamento semanal das práticas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais, realizando, concomitantemente, encontros com as docentes para discussão sobre o que era observado.

Na coleta de dados, foram empregados procedimentos como a observação participante com registro em diário de campo, análise de vídeos - pautada na abordagem microgenética (GOÉS, 2000) e utilizando como instrumento a filmagem - e entrevistas semiestruturadas com as professoras envolvidas. Como referencial teórico, optou-se pela perspectiva histórico-cultural, em especial, os pressupostos desenvolvidos por Vigotski<sup>4</sup>.

Pertinente às ações pedagógicas, procurou-se o entendimento de como as áreas de tecnologia assistiva e, a partir desta, da comunicação alternativa, poderiam ser utilizadas pelas professoras a fim de atender às necessidades educacionais de seus alunos e, conseqüentemente, contribuir para aprendizagem e desenvolvimento e, para aquisição de conceitos científicos.

---

<sup>4</sup> Empregaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram, entre outros aspectos: a complexidade do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência múltipla no AEE; as potencialidades de aprendizagem que estes sujeitos apresentam; as possibilidades da utilização de recursos de tecnologias assistivas e da comunicação alternativa, funcionando como instrumentos de compensação<sup>5</sup> em benefício dos processos de ensino e aprendizagem; a necessidade de investimentos na formação de professores para a atuação com alunos com este tipo de comprometimento no AEE; urgência de maior aproximação das políticas públicas de inclusão escolar da realidade dos educandos em questão.

É importante ressaltar que entendo a deficiência múltipla como a associação entre duas ou mais deficiências primárias (intelectual, física/motora ou sensorial) em que a combinação entre estas pode acarretar impactos significativos na vida de uma pessoa (BRASIL, 2000; 2006; 2016; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCH, 2015; PLETSCH, 2015; ARÁOZ; COSTA, 2015).

As análises durante o mestrado mostraram que ainda não há pleno consenso sobre a definição desta deficiência, isso se deve ao fato de alguns considerarem que a deficiência múltipla não seja a combinação de diferentes deficiências primárias, mas um quadro em que uma deficiência inicial foi geradora de outras (ROCHA, 2014). Por sua vez, há também os que só consideram deficiência múltipla se houver necessariamente a ocorrência da deficiência intelectual entre as deficiências apresentadas (NUNES, 2001; BERNARDO, 2010).

Além da falta de consenso em relação ao conceito, a investigação evidenciou escassez de pesquisas sobre a deficiência múltipla, em particular no campo educacional. Em relação à escolarização de alunos que a apresentem, a situação piora, havendo bem poucos estudos empíricos. Isso se reflete na qualidade questionável das práticas pedagógicas com essa população, pelo menos em nosso país. Devido a esta constatação, considerei pertinente realizar a pesquisa do doutorado tendo por foco a investigação do processo de escolarização de estudantes com múltiplas deficiências.

Entendo escolarização como processo de sistematização do ensino desenvolvido nas instituições escolares. Não é sinônimo de educação cujo conceito é muito mais amplo, não podendo se restringir ao ato de escolarizar. No entanto, considero que a escolarização contribui para a ação educacional, concretizando-se no acesso a práticas

---

<sup>5</sup> Trabalharemos o conceito de compensação na segunda parte do primeiro capítulo deste trabalho.

formais de ensino que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos. O ponto de partida para a escolarização é a chegada à escola, mas a efetivação deste processo, assim como o seu maior sentido, está nas oportunidades de desenvolvimento que são proporcionadas aos sujeitos.

A escolarização de alunos com múltiplas deficiências é recente na realidade educacional brasileira (BRASIL, 2002; ROCHA; PLETSCHE, 2015; NUNES, 2016). Segundo Kassar (1999) e Nunes (2016), o desenvolvimento da educação especial no país, bem como as concepções e políticas que a nortearam ao longo dos anos, evidenciam a ausência de ações específicas aos sujeitos que apresentassem este tipo de deficiência.

Essa ausência abrange inclusive as atuais políticas de educação inclusiva, que apesar de nos últimos anos terem propiciado progressos no acesso à escolarização, não contemplam diretamente este público. Isso se exemplifica no texto da própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que não menciona de forma explícita a deficiência múltipla (ARAÓZ, 2010).

Ao meu ver, essa questão indica a situação de distanciamento das políticas de inclusão escolar da realidade dos alunos com deficiência múltipla (ROCHA, 2014). A garantia de direitos educacionais deste público fica prejudicada por não haver em documentos oficiais<sup>6</sup> a menção de questões pertinentes às complexidades dos casos e peculiaridades que precisam ser priorizadas no processo de escolarização.

É importante lembrar que a proposta de educação inclusiva se configura ainda hoje como desafiadora na educação brasileira (GLAT; PLETSCHE, 2012; PLETSCHE 2014; PLETSCHE; MENDES, 2014), devendo contemplar não somente pessoas com deficiência, mas toda a diversidade que por alguma razão está excluída da escola. Isso se torna mais evidente quando se trata de sujeitos que por comprometimentos graves em decorrência de seus quadros de associação de deficiências nem sempre têm garantidos efetivos acesso e permanência na escola conforme determinam as legislações (ROCHA, 2014).

Cerca de 84,1% do público alvo da educação especial está matriculado em turmas comuns do ensino. Segundo o Censo Escolar, no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino comum, houve um crescimento de 425%, passando de

---

<sup>6</sup> Apesar de nos últimos anos terem sido desenvolvidos materiais sobre a deficiência múltipla sobre a sua pertinência como público alvo do AEE, estes ainda são poucos e não são documentos norteadores de políticas públicas conforme discutiremos no segundo capítulo deste trabalho.

145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015 (BRASIL, 2016). Isso demanda respostas por parte das políticas educacionais e da pesquisa científica na área.

Ressalto que não é foco da nossa investigação a discussão sobre as políticas de inclusão escolar, no entanto, para que possa tratar sobre a escolarização neste estudo, é pertinente explicitar como a compreendo:

[...] uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades (ROCHA; PLETSCHE, 2015, p. 114).

O direito a uma educação sistemática, hoje garantido a todos (BRASIL, 1988; 1996; 2008 e outros), deve ser efetivado não apenas no acesso aos ambientes escolares, mas na qualidade do ensino oferecido, o qual não se restringe à socialização. Processos de ensino e aprendizagem devem ser valorizados. Por isso acreditamos que o modo como pode ser conduzida a escolarização influencia diretamente no desenvolvimento dos sujeitos e, deste modo, concordamos com Souza e Dainez (2016) que: “[...] as condições escolares impactam nas possibilidades de produção das relações de ensino que se tornam condição de desenvolvimento humano” (p 70). Isso é dever do Estado e este precisa ter conhecimento da realidade dos estudantes, para identificar incompatibilidades das políticas e ajustá-las a fim de que sejam mais eficientes:

[...] em defesa da educação dos alunos com deficiência sob a responsabilidade do Estado, faz-se imprescindível rever as diretrizes políticas – Educação Básica e Especial – tendo como suporte a forma como essas vêm se materializando no cotidiano das escolas brasileiras, a fim de viabilizar o pleno desenvolvimento humano da pessoa com deficiência (SOUZA; DAINEZ, 2016, p. 70).

As referidas autoras lembram que apesar da participação do Brasil em acordos internacionais, desdobrando-se no desenvolvimento de políticas nacionais que propiciaram a presença do aluno com deficiência na escola regular (BRASIL, 2009a), a efetivação dessas políticas mediante às condições reais das escolas brasileiras é um desafio. Ao longo dos anos, pesquisadores preocupados com essa questão têm evidenciado resultados a esse respeito (KASSAR, 1999a; 2011a; 2011b; 2012; 2015; 2016; GARCIA, 2004; 2009; 2013; CAIADO; LAPLANE, 2009; NERES, 2010; GLAT; BLANCO, 2007; GLAT, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2008; 2012; SOUZA, 2013; PLETSCHE; MENDES, 2014; LAPLANE, 2014; 2015). Neste sentido, Neres e Kassar

(2016) sinalizam que: “[...] pesquisas têm revelado a fragilidade do sistema educacional brasileiro em atender ao objetivo da escolarização desses alunos com a qualidade almejada” (p.41).

Isso se relaciona com as demandas de uma escolarização que se constitui na contemporaneidade (AGAMBEN, 2005; 2009). A esse respeito, pode-se exemplificar as dificuldades de uma escola imersa em uma realidade de diversos problemas sociais e políticos, tendo pela frente o desafio de ser inclusiva, de fato, para todos – uma proposta que vai além da inclusão de pessoas que apresentem deficiências.

Ainda sobre o tema, Souza (2013a) analisa a proposta de escolarização inclusiva à luz das diretrizes políticas que foram cunhadas a fim de sustentá-la, questionando como as práticas pedagógicas nesse contexto tem contribuído para o desenvolvimento humano. Traz especificamente o caso de um aluno com deficiência múltipla que estava presente na escola, porém sem receber as condições que lhe eram necessárias para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Neste cenário, cabe destacar as reflexões e crítica da autora sobre a concepção de educação e desenvolvimento que tem sido construída numa perspectiva distante da ideia de desenvolvimento que estamos propondo, mas num viés econômico e de mercado:

[...] a educação alavanca o desenvolvimento na medida em que possibilita a inserção do sujeito no mercado de trabalho (onde ele se torna responsável pela sua vida) e desonera o Estado dos custos de benefícios sociais e dos custos da falta de mão de obra produtiva. Sendo o desenvolvimento compreendido pelo alargamento de escolhas, pelo acesso aos direitos básicos humanos em busca de um padrão de vida digno. Estas ideias estão ancoradas em concepções de desenvolvimento e de educação amparados em preceitos liberais, tais como: sujeito responsável pelo seu desenvolvimento, na medida em que o Estado oferece o acesso ao básico necessário; o problema da pobreza se resolvendo pelo acesso aos direitos, sem se considerar uma divisão de renda menos desigual; a inserção do sujeito, no caso com deficiência, com equiparação de oportunidades, no mercado de trabalho. Esses preceitos acima colocados, eixo das políticas de redução de pobreza do Sistema ONU, dentre elas a Educação Inclusiva, vão ecoando e constituindo a Política de Educação Inclusiva assumida pelo Estado Brasileiro, mesmo que com desenhos específicos (SOUZA, 2013a, p. 251).

A responsabilidade pelo desenvolvimento, seja coletivo e de uma sociedade ou individual, é transferida para as pessoas independentemente da condição em que venham a apresentar. Isso não promove equidade de direitos ou oportunidades, apenas

reforça as diferenças que levam à exclusão. Agamben (2005) também nos ajuda nesta reflexão, vejamos em suas palavras:

As noções de processo, de desenvolvimento, de progresso, com os quais o historicismo procura reintroduzir, como um sentido aparente [...] uma história que ele mesmo reduziu a pura cronologia, devem ser criticamente demolidas. Ao tempo vazio, contínuo, quantificado e infinito do historicismo vulgar, deve ser oposto o tempo pleno, partido, indivisível e perfeito da experiência humana concreta; ao tempo cronológico da pseudo-história, o tempo cairológico da história autêntica; ao <<processo global>> de uma dialética que se perdeu no tempo, a interrupção e a imediatez de uma dialética imóvel (p.166).

Por isso, consideramos importante discutir sobre um processo de escolarização que valorize o desenvolvimento dos sujeitos. Nesta perspectiva, pessoas que sempre estiveram em desvantagem, poderão ter a oportunidade de desenvolvimento uma vez que sejam reconhecidas em suas particularidades, em seus direitos, em sua natureza e experiência humana.

Pino no livro “As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski” (PINO, 2005) discute as origens da natureza humana, problematizando as marcas que a história e a cultura a imprimem, influenciando no seu desenvolvimento. Além de se embasar no pressuposto de desenvolvimento humano pautado na sociogênese postulada por Vigotski, as palavras do autor nos são caras pelas reflexões a respeito da necessidade de resgate da humanização e da valorização da individualidade humana sem desconsiderar o outro. A seguir, destacamos trecho que consideramos pertinente às questões que nos levaram à tese que nos propusemos construir:

O futuro de quem nem mesmo existe biologicamente fica já atrelado às condições reais de existência que ele encontrará no meio social e cultural em que o ato de nascer o inserirá. Como bem sabemos, essas condições variam de um meio a outro e de certos indivíduos a outros dentro de um mesmo meio, em função dos inúmeros fatores que marcam a história social dos homens. História feita mais de conflitos que de entendimentos; feita mais de desejos irrealizáveis que de realizações concretas; feita mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais (necessários à manutenção da vida) e culturais (necessários para a humanização dessa vida), que de igualdades. Paradoxalmente, faz parte da condição humana que o acesso a qualquer um desses dois tipos de bens não esteja garantido pelo simples ato de nascer (milhões de seres humanos morrem por falta de condições de existência), mas fique subordinado à competência humana e à vontade política dos homens (p. 57-58).

Essa competência humana e a vontade política, referidas por Pino, parecem faltar na realidade de muitas pessoas em nossa sociedade. Por isso, quando pensamos no direito à educação e a uma conseqüente escolarização de qualidade, não poderíamos nos eximir da responsabilidade que temos de contemplar sujeitos que muito tempo não tiveram oportunidade de acesso aos ambientes escolares e que agora que tem, precisam ter garantido o direito de se desenvolver nestes espaços. Para nós, a efetivação desse direito precisa passar pela valorização do que é ser o humano. Sendo os bens naturais fundamentais à manutenção da vida e os bens culturais ao da natureza humana, ao nosso ver, a reflexão sobre a escolarização é fundamental a essa condição do humano que por sua vez é determinante para que essa escolarização faça algum sentido.

Mediante a estas colocações, teceremos ao longo desta tese considerações sobre a necessidade da efetivação da escolarização para pessoas com múltiplas deficiências, tendo em vista as diferentes condições que as instituições escolares possam apresentar, demandas sociais e, também, individuais dos sujeitos que façam parte deste processo.

É necessário produzir cientificamente na área da escolarização, mas também problematizar esse tema no caso de estudantes com deficiência múltipla. Essa escolarização, seja nas classes especiais ou no ensino comum, deve ter o foco voltado para o desenvolvimento dos sujeitos. Algo que é mais amplo do que a aquisição de habilidades de leitura e escrita ou o progresso na construção de conhecimentos científicos que geralmente são valorizados pela escola e pela sociedade. Observando isso e os resultados da pesquisa realizada no mestrado, verifiquei a pertinência de se realizar estudo específico sobre a escolarização e a sua relação com o desenvolvimento de educandos com múltiplas deficiências.

Deste modo, a presente investigação de doutorado propôs a análise “escolarização-desenvolvimento” de alunos com deficiência múltipla, elencando importante pressuposto da perspectiva histórico-cultural: os processos de compensação (VIGOTSKI, 1997; 2011). O conceito de compensação, de acordo com esta teoria, é um dos pilares para o desenvolvimento. Desenvolvimento que é processo em conseqüência da aprendizagem e, que por sua vez, deve ser conseqüente do processo de escolarização. Essa natureza de desenvolvimento tão pertinente a qualquer ser humano, precisa ser analisada mais profundamente no caso das pessoas com graves comprometimentos como as com múltiplas deficiências. Nessa perspectiva, o conceito de compensação subsidiou a investigação de como a escolarização pode, de fato, contribuir para aprendizagem dos alunos que apresentam severos comprometimentos no contexto da

escola pública brasileira, em particular na região da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Como principal aporte teórico para as análises, a perspectiva histórico-cultural contribuiu, pela proficuidade dos conceitos que apresenta sobre as questões relacionadas à aprendizagem e, em especial, quando o desenvolvimento das pessoas ocorre de modo peculiar como no caso das que apresentam deficiência múltipla. Tomei como principais referências o próprio Vigotski e estudiosos nacionais e internacionais da teoria histórico-cultural (SMOLKA, 1995; 2006; PINO, 2001; GÓES, 2002; VAN DER VEER, R.; VALSINER, 2009; 2013; FICHTNER, 2010; SMOLKA; GÓES, 2011; SMOLKA; NOGUEIRA, 2011; KASSAR, 2013, 2013a, 2015; 2016; SOUZA, 2013; DAINEZ, 2014; NERES; KASSAR, 2016; PLETSCHE, 2009; 2014a; 2014b; e outros). Dentre estes, destacamos os estudos de Smolka e seus colaboradores no grupo de pesquisa *Pensamento e Linguagem*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP (SMOLKA, 2008; SMOLKA; NOGUEIRA, 2010; 2011; 2013; SMOLKA; GÓES, 2011; SOUZA; DAINEZ, 2016; dentre outros).

Tendo em vista especificamente a condição que pode ser apresentada por alunos com deficiência múltipla, o referencial histórico-cultural colaborou na discussão das seguintes questões: Como tem se desenvolvido a escolarização de alunos com deficiência múltipla? Quais as implicações da escolarização para o desenvolvimento desses alunos? As peculiaridades de desenvolvimento são contempladas mesmo quando os sujeitos são muito comprometidos? É possível uma escolarização que valorize as particularidades destes sujeitos? De acordo com estas indagações, emergiu a questão principal do estudo: como o processo de ensino e aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento destes sujeitos com deficiência múltipla?

Foi a partir deste problema que se estruturou a presente pesquisa com o objetivo geral de analisar processos de escolarização de educandos com deficiência múltipla. Em consonância a este, foram elencados como objetivos específicos:

- Acompanhar e analisar a produção científica em relação à área da deficiência múltipla na educação no cenário nacional e internacional;
- Verificar como tem sido conduzida a escolarização de alunos com múltiplas deficiências no Município de Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro;

- Observar como as práticas pedagógicas contribuem com o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla no contexto de escolarização;
- Discutir a escolarização e o seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos à luz da teoria histórico-cultural, focando o conceito de compensação.

Considerando esses objetivos e as referidas questões que busquei elucidar em relação à escolarização desses estudantes, foi desenvolvida a tese sobre como a escolarização deve/tem que contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla.

A pesquisa foi conduzida, adotando os pressupostos da pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural. Estes colaboraram para abarcar a complexidade do público alvo, bem como das análises realizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FONSECA; 1999; FREITAS, 2002; ANDRÉ, 2005; MOLON, 2008; e outros). A investigação desenvolveu-se utilizando como metodologia um estudo de inspiração etnográfica em educação (ANDRÉ, 1995; GLAT; PLETSCH, 2012; PLETSCH; ROCHA, 2014). Após o encaminhamento do projeto ao comitê de ética da universidade<sup>7</sup>, iniciamos a pesquisa de campo em duas escolas do Município de Duque de Caxias/RJ, acompanhando três alunos com múltiplas deficiências (dois matriculados em classe especial e um em ensino comum com o suporte da sala de recursos - SR). É importante ressaltar que a intenção inicial era de acompanhar apenas uma escola, mas como não foi encontrado aluno com este tipo de deficiência no ensino comum, foi necessário buscar uma segunda unidade - questão que detalharemos em nossas análises.

Nesta pesquisa de campo, foram empregados como procedimentos: observação participante (com registros em diário de campo e realização de filmagem dos alunos nas escolas) e entrevistas semiestruturadas com as docentes dos alunos e equipes gestoras das unidades. O estudo vinculou-se aos projetos, “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” (2013-2017)<sup>8</sup>, já mencionado anteriormente, e a pesquisa “Escarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada

---

<sup>7</sup> Processo nº 23267.000180/2017-51 – Protocolo 926/2017 aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COMEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Teve a sua conclusão em 31 de março de 2017.

Fluminense” (2015-2019)<sup>9</sup>. De acordo, portanto, com o exposto, esta tese se organiza em cinco capítulos, na forma que se descreve a seguir:

No primeiro capítulo “Questões contemporâneas sobre escolarização e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural” abordamos demandas da escolarização na contemporaneidade e questões relacionadas à natureza e individualidades humanas no contexto educacional, considerando a necessidade de uma escolarização que contemple o desenvolvimento dos sujeitos. Na segunda parte, destacamos a perspectiva histórico-cultural contribuindo com pressupostos para o entendimento do processo de aprendizagem de pessoas com peculiaridades em seu desenvolvimento a partir dos estudos na área da defectologia de Vigotski (1997; 2011). Por fim, destacamos as postulações sobre o conceito de compensação (PINO, 1993; 2001; 2005; SMOLKA, 2000a; 2006; TOASSA, 2009; 2010; MOTTA, 2010; 2011; KASSAR, 2013a; 2015; PLETSCHE, 2014; 2015; DUSSEL, 2014; 2014a; DAINEZ; SOUZA, 2016; LIBÂNEO, 2016; MORI, 2016; YOUNG, 2007; 2016; dentre outros).

No segundo capítulo “Conceito, políticas e produção científica sobre a deficiência múltipla” temos um panorama sobre a deficiência múltipla, discutindo suas principais questões conceituais, trazendo apanhado de políticas existentes e por último um levantamento analítico sobre a produção científica da área (KASSAR, 1999; 1999a; 2000; TEIXEIRA; BRASIL, 2002; 2006; 2015; 2016; NAGLIATE, 2009; DUGNANI; BRAVO, 2009; TEIXEIRA, NAGLIATE; REIS, 2009; MACHADO, OLIVEIRA; BELLO, 2009; SOUZA, 2013; SOUZA; DAINEZ, 2016; e outros).

No terceiro capítulo: “O delinear do estudo: caminhos da pesquisa, suas ações e seus sujeitos”, apresenta-se a proposta de pesquisa e os caminhos metodológicos. Iniciamos apresentando as abordagens teórico-metodológicas e, em seguida, descreve-se o campo de investigação, os sujeitos, bem como os procedimentos e instrumentos que foram utilizados para a sua realização e para a análise dos dados (ANDRÉ, 1995; 2005; FREITAS, 2002; GÓES, 2000; SENNA, 2006; MOLON, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012; dentre outros).

No quarto capítulo: “O funcionamento e a organização da escolarização de alunos com deficiência múltipla”, abordamos as tensões existentes na identificação de estudantes com múltiplas deficiências no contexto escolar, bem como os conhecimentos, a formação e as concepções dos docentes para lidar com este público.

---

<sup>9</sup> Financiado pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e pelo, CNPq por meio do Edital Ciências Humanas e Sociais de 2015 e Bolsa de Produtividade.

Também, discorreremos sobre o processo de escolarização tanto na classe especial quanto no ensino comum, analisando os contextos em que ocorre assim como a sua organização. Ao final, questiona-se sobre os objetivos e se problematiza sobre qual a forma de escolarização que seria mais pertinente para o público em questão (GLAT; BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2009; BRAUN, 2012; BRAUN; MARIN, 2012; 2016; SCHIRMER, 2012; 2013; GLAT; PLETSCHE, 2012; GARCIA, 2013; SOUZA, 2013, PLETSCHE; GLAT, 2013; MARIN, 2015; SOUZA; PLETSCHE, 2015; PAIVA, 2017).

No quinto capítulo “As práticas pedagógicas para alunos com deficiência múltipla”, mediante às especificidades de desenvolvimento apresentadas pelos alunos, analisamos as práticas pedagógicas propostas a esses sujeitos, refletindo sobre como podem ou não contribuir para uma proposta de escolarização que busque oportunizar desenvolvimento (BRASIL, 2006; VIGOTSKI, 2007; 2009; 2009a; 2010; 2014; WALTER; SCHIRMER; BRAUN, 2011; BRAUN; VIANNA, 2011; BRAUN; MARIN, 2012; KASSAR, 2011; 2013a; NUNES; SANTOS, 2013; SMOLKA; GÓES, 2013; SOUZA; PLETSCHE, 2015; CORRÊA, 2016; OLIVEIRA, 2016; LIMA, 2017).

No sexto capítulo “Os sentidos e os propósitos da escolarização para sujeitos com deficiência múltipla”, com base nos pressupostos sobre o conceito de compensação, propomos reflexões a respeito da escolarização de estudantes com múltiplas deficiências devendo esta ser propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento. Discutimos os suportes que seriam imprescindíveis para a escolarização desses sujeitos considerando propostas previstas na classificação de sistemas de apoio indicados pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A discussão desse capítulo se encerra com análises sobre sentidos e propósitos dessa escolarização (VIGOTSKI, 1997; 2009; 2009a; 2010; OMS, 2004; 2013; AAIDD, 2011; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCHE; GLAT, 2013; SOUZA; DAINEZ, 2016 e; outros).

Por último, apresentam-se as considerações finais, nas quais retomamos as questões e os objetivos iniciais do trabalho, destacamos os principais resultados obtidos com a realização da pesquisa e apontamos desdobramentos do processo de escolarização dos estudantes participantes após à conclusão da pesquisa de campo.

Vale mencionar que consideramos a pesquisa relevante, uma vez que pode contribuir para a discussão e o avanço na produção do conhecimento sobre a deficiência múltipla no contexto educacional. Esperamos colaborar para o surgimento de novos

estudos sobre as práticas escolares e os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse público, especialmente no que se refere à necessidade de reflexão sobre a escolarização dos alunos com deficiência múltipla em tempos de inclusão escolar e a urgência de que esta seja compatível com as especificidades de desenvolvimento desses sujeitos.

## **PARTE I**

**Concepções, conceitos e políticas que permeiam o objeto de estudo**

## **CAPÍTULO 1**

### **Questões contemporâneas sobre escolarização e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**

Muitas contradições e ainda mais dúvidas: O que aprendiam os alunos sentados e/ou deitados atrás de todos os outros? Seria de fato esse paradigma o mais adequado ao que se propunha, ou seja, garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos com deficiência? Questionava-me sobre o impacto dessa opção política na constituição desses alunos. Indagava-me sobre o que era possível fazer (SOUZA, 2013, p. 06).

No presente capítulo, abordaremos, inicialmente, questões relacionadas à escolarização e suas principais demandas na contemporaneidade, buscando refletir sobre a necessidade de que este processo corresponda também às especificidades pertinentes ao desenvolvimento que alguns sujeitos apresentam. Na segunda parte do capítulo, a partir da contextualização dos estudos de Vigotski na área da defectologia, discutiremos a escolarização e a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem quando o indivíduo apresenta um desenvolvimento peculiar. Por fim, analisaremos o conceito de compensação, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para isso e, conseqüentemente, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos.

#### **1.1. A escolarização na contemporaneidade**

Ao pensar a escolarização na contemporaneidade, primeiramente, seria oportuno expor sobre o que seria escolarização. Em nossa concepção, é o processo de sistematização do ensino desenvolvido nas instituições escolares, concretizando-se no acesso a práticas formais de ensino e aprendizagem que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos. Dentre estes, consideramos a pertinência da construção de conhecimentos científicos, mas principalmente a oportunidade de se possibilitar aprendizagem e desenvolvimento aos sujeitos que frequentam à escola.

Entendendo a escolarização como parte do processo educacional e não como sinônima de educação, buscamos elementos para a problematização desse conceito na perspectiva da organização escolar, suas práticas assim como em seu viés social e cultural. Nossos autores de referência nos levaram a refletir sobre currículo, cultura

escolar, as finalidades de se escolarizar e, também, as tensões que podem se apresentar nesse contexto.

É importante salientar que ao pensar sobre o processo de escolarização, nossas discussões se reportam principalmente ao ensino formal público uma vez que é o lócus escolhido para a nossa investigação. Neste sentido, lembramos das considerações de Lunardi (2004) sobre a escolarização desenvolvida em uma escola pública que democratize o acesso ao conhecimento, constituindo práticas efetivas de emancipação, auxiliando na superação das desigualdades sociais.

Nas próximas linhas, abordaremos a respeito de desafios e demandas que tem emergido em relação à educação contemporânea e que acabam por incidir diretamente nos processos de escolarização na perspectiva inclusiva, que temos discutido. Faremos as nossas considerações sobre a escolarização trazendo alguns apontamentos sobre os propósitos da escola nessa contemporaneidade.

Numa abordagem crítica, Young (2007) pergunta “Para que servem as escolas?”. Libâneo (2016) traz esse mesmo questionamento contextualizando-o à escola pública brasileira cujo alunado é em grande parte composto por pessoas que vivem em situações de sérios problemas sociais e de pobreza. Esses autores questionam os objetivos e funções da escola, as formas de organização e administração, as práticas pedagógicas, avaliações, formação dos professores. Em relação a esse emaranhado de aspectos, ressalta-se a seguinte análise:

No contexto brasileiro pode ser identificada uma variedade de respostas à pergunta mencionada no início do tópico, o que indica visíveis desacordos entre pesquisadores educacionais, funcionários de órgãos públicos e militantes de associações científicas e profissionais acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola pública. Presume-se que esse dissenso repercute em distintos significados de qualidade de ensino, contribuindo para a debilidade das políticas públicas para a escola (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

Essa colocação de Libâneo vai ao encontro à situação de precariedade do ensino público evidenciada pela qualidade questionável. Fracasso escolar, evasão, distorção idade série e analfabetismo funcional são alguns dos temas recorrentes quando se fala dos problemas relacionados à escolarização. Senna (2008) aborda esse fracasso fazendo interface com as contradições inerentes em discursos de inclusão social que acabam reforçando situações de exclusão:

Em boa parte, a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas

públicas e dos preconceitos que, quero crer, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento. Embora aparentemente análogos, os atos de excluir e banir ganharam sentidos distintos na sociedade contemporânea, cujos institutos se organizam politicamente para assegurar o direito à inclusão social [...] O fracasso escolar é produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de um sem-número de mecanismos de banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública (p. 198-199).

Esta problemática, bem como o imaginário social envolvido, afetam os processos de escolarização. Além dos preconceitos e falsas ideias que se propagam pormenorizando o potencial e as possibilidades de atuação acadêmica dos alunos que frequentam a escola pública, esse cenário se concretiza nas dificuldades da escola – até por conta das demandas sociais - em oportunizá-los a aprendizagem de conhecimentos científicos o que a priori seria seu papel. Embora se tenha garantido o acesso físico de todos, ou pelo menos da maioria, à escola, a acessibilidade ao conhecimento ainda se apresenta como desafio na contemporaneidade (CAIADO, 2013; LAPLANE; 2014).

Ao nosso ver, isso ocorre porque a concepção de educação em que se valoriza a escola e as práticas do ensino, bem como a própria aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos está sendo desconsiderada: “[...] a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada [...]” (LIBÂNEO, p. 48). O autor avalia que o processo de escolarização acaba sendo conduzido de forma superficial e aligeirada para o atendimento imediato de demandas de mercado e trabalho. As necessidades básicas para a aprendizagem acabam não sendo contempladas: “[...] fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino” (p. 48).

Nesse contexto, é comum identificar discursos que defendam a valorização do conhecimento cotidiano em detrimento do curricular que geralmente é o que possibilita a construção de conceitos científicos. Esse equívoco tem se estabelecido através de um senso comum que se constituiu de que isso seja valorizar culturas periféricas ou ações populares. Young (2016) nos auxilia na reflexão sobre essa questão, esclarecendo que não existe um melhor conhecimento, mas que há distinção básica entre o conhecimento escolar e o obtido no dia a dia através da experiência e que comumente é levado para a escola pelos estudantes:

Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência (p. 34).

O autor enfatiza que os professores devem entender a diferença entre currículo e pedagogia. Ressalta que currículo é o recurso que guia os objetivos dos docentes, das instituições escolares e do país – a partir do que é considerado como fundamental para todos os estudantes terem acesso. Já a pedagogia refere-se a como o professor articula em sua prática de ensino as experiências anteriores dos educandos, criando condições para que tenham acesso aos conceitos presentes no currículo (YOUNG, 2007; 2016; YOUNG; MULLER, 2016). Sacristán (1996) aprofunda essa questão ao dizer que:

[...] é necessário incorporar a própria prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar. Sem esse duplo exercício prévio de análise fica difícil falar do compromisso cultural das instituições educacionais com a sociedade externa. Apenas desta forma se podem colocar alternativas reais à cultura escolar, para que a escolarização seja um modelo alternativo de dinamização social, de mudança, de progresso (p. 35).

Essas colocações evidenciam a pertinência não somente das postulações curriculares, mas da formação docente para que seja propiciada qualidade nos processos de escolarização (SENNA, 2008; GARCIA, 2013; ARAÚJO, 2016; OLIVEIRA; MENDES, 2016).

Segundo Young (2016) a defesa do acesso ao conhecimento e do seu potencial emancipatório como um direito de todos os alunos é algo que deve ser resgatado nos processos de escolarização e que corresponde a uma demanda da educação contemporânea. Ao analisar a implementação de currículos na Inglaterra, o autor menciona sobre uma onda de “ceticismo ao conhecimento” que foi compartilhada por muitos da comunidade educacional em decorrência de ações políticas implementadas por um determinado período. Ele classifica como “medo do conhecimento” e, também, “ataque ao conhecimento” as implementações governamentais no currículo da educação nacional que foram intensamente enfrentadas pelos educadores e estudiosos do país nos últimos anos.

Além dos aspectos relacionados ao currículo, muitas das questões da escolarização estão relacionadas aos objetivos e formas de funcionamento da escola (DUSSEL, 2014; 2014a; LIBÂNEO, 2016). Autores também pontuam que a atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao conhecimento deveria contagiar o coletivo, abrindo novas possibilidades curriculares, trazendo flexibilidade à estrutura de séries e disciplinas, criando novas lógicas no processo de escolarização e nas relações educativas como um todo (ANJOS, ANDRADE; PEREIRA, 2009; DUSSEL, 2014; 2014a; ASSIS; SANTIAGO, 2016). Dussel (2014) chega a questionar se a pesquisa educacional precisa de uma teoria da escolarização” (p. 252). Segundo a autora, essa questão pode ficar em suspenso, mas não abandonada. Em nossa concepção, uma teoria apenas para constar, sem contribuir para o alcance de uma escolarização de qualidade, não faz sentido. Também deve contemplar o contexto macro, sem desmerecer particularidades.

Estudiosos tem investigado as possibilidades e limites abertos por conceitos como a gramática da escolarização<sup>10</sup>, a forma escolar<sup>11</sup> e cultura escolar<sup>12</sup>. Esses conceitos têm sido propostos para explicar a persistência de formas particulares de pensamento e de organização de determinadas instituições escolares bem como para tratar a expansão global da escolarização e da adoção de estruturas e visões semelhantes (DUSSEL, 2014, p. 252).

Também há de se ressaltar a dificuldade que existe na transferência da resolução de questões do âmbito social para a escolarização. Discursos culpabilizando a educação por problemas como criminalidade e pobreza também prejudicam o entendimento de seu verdadeiro papel neste contexto. É plausível pontuar que consideramos, sim, o papel social que a educação tem para a constituição da cidadania e o desenvolvimento da

---

<sup>10</sup> Conceito de Tyack e Cuban (1995) é mais um argumento histórico do que um conceito teórico, e surgiu a partir da experiência norte americana com a escolarização. Aponta quatro regras na estrutura básica da escolarização sendo vistas como o “núcleo” ou o coração das escolas. São estas: como as escolas dividem o tempo e o espaço; como classificam os alunos e os alocam em grupos (turmas graduadas); como dão forma a qual conhecimento que deve ser ensinado em disciplinas escolares; e como eles estruturam a promoção e o sistema de créditos dos alunos. Estas regras apontam para a continuidade do quadro organizacional e estrutural da prática pedagógica.

<sup>11</sup> Em alguns países da América Latina, o conceito de “forma escolar”, está sendo utilizado em estudos políticos e sociológicos sobre a escolarização, e está servindo para mudanças de política nos regimes acadêmicos das escolas (DUSSEL, 2014, p. 253). A autora salienta que as escolas partilham uma configuração básica, embora, no caso da forma escolar, isto seja pensado como uma estrutura, com conexões com a sociologia estruturalista (p.258).

<sup>12</sup> É um conceito que não foi cunhado por um único autor ou trabalho. A pesquisa de Jon Prosser é uma referência fundamental, identificando-o com a cultura organizacional da escolarização (DUSSEL, 2014, p. 258).

sociedade e sua cultura (SACRISTÁN, 1996), mas não compactuamos com discursos que transferem a responsabilidade que é do Estado para que o processo de escolarização possa assumir aspectos que não pode e nem se destina a abarcar. As próprias demandas sociais que suscitam por omissão ou mal gerenciamento dos governos, trazem implicações para a efetivação do processo de escolarização na contemporaneidade (FANFANI, 2000).

Segundo Libâneo (2016), as questões sobre as finalidades da escolarização costumam ser reincidentes na história da educação por estarem vinculadas a interesses de grupos e relações de poder de âmbito nacional e internacional. Além disso, aponta-se a ocorrência de dissenso em relação a objetivos e funções da escola por conta da existência de significados muito difusos em relação à qualidade do ensino direcionado por políticas pautadas em interesses econômicos. Orientações dos organismos internacionais, nas últimas décadas, têm influenciado as políticas educacionais aplicadas à escolarização, impactando nas concepções de escola, conhecimento escolar e na formulação de currículos:

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

Entre estudos que têm sido desenvolvidos recentemente (ZANARDINI, 2006; LIBÂNEO; 2012; MIRANDA; SANTOS, 2012; FERNANDES, 2015 e; outros) destacamos o de Pereira (2014) que analisou as ações do Banco Mundial e os impactos de suas articulações em relação à educação de países como o Brasil. Pereira (2014) aborda diferentes estratégias utilizadas pelo banco tais como ampla pesquisa, domínio em diversas áreas de conhecimento e ações em diferentes frentes. O “grupo Banco Mundial” - assim chamado pelo autor por causa das diferentes instituições que o integram - impõe metas de desenvolvimento social que estão relacionadas diretamente ao domínio e apogeu político e econômico que procura exercer sobre os países aos quais destina recursos.

Especificamente em relação às políticas educacionais da educação especial, Garcia (2016) ressalta que na história da área da educação “[...] as políticas educacionais articulavam-se a um neoliberalismo de caráter economicista cujas características estavam voltadas ao controle dos índices econômicos, como inflação,

câmbio” (p. 174). Neste caso, exemplificam-se ações de amplo acesso aos ambientes escolares, apenas para que índices e números demonstrem o alcance de metas, sem necessariamente promover qualidade e boas condições de inclusão nos ambientes escolares. Sendo a educação e o processo de escolarização principais focos estratégicos, é oportuno relacionar a ação desses organismos internacionais ao que Young (2016; 2011) analisa sobre a orquestração realizada pelos sistemas em relação os currículos escolares:

A força de tal visão era afirmar que o currículo era uma expressão das relações desiguais de poder que estão sempre envolvidas nas decisões curriculares, assim como em todos os demais aspectos da educação. Entretanto, com o seu foco no poder e em quem decide, tudo o que essa perspectiva aponta é a necessidade de mudar os grupos que tomam as decisões; isso não oferece alternativas curriculares. Por exemplo, como seria um currículo decidido por aqueles que não possuem poder? (YOUNG, 2016, p. 32).

A pergunta expressa na citação, nos leva a pensar nos encaminhamentos que poderiam ser realizados uma vez que houvesse a mudança dos que exercem poder. Haveria alteração nos objetivos da escolarização, nas práticas de ensino, paradigmas... ou haveria a manutenção do que já existe? Trentin (2018) lembra que o currículo engloba toda a organização escolar, ou seja, os conteúdos, as práticas, os comportamentos. Também pode expressar interesses e forças presentes no sistema educacional. Interesses que determinam, por meio do currículo, os fins da escolarização por meio das práticas. As práticas curriculares expressam o que a escola entende como conhecimento, que saberes vai privilegiar e transmitir, assim como que sujeito pretende formar (LUNARDI, 2005). Deste modo, não bastaria apenas mudar o poder de mãos, mas ter uma proposta que leve em consideração a formação que se pretenda oportunizar aos sujeitos que estão na escola. A esse respeito, podemos nos encaminhar para a conclusão deste tópico, trazendo consideração pertinente a caminhos que a escolarização possivelmente venha a trilhar:

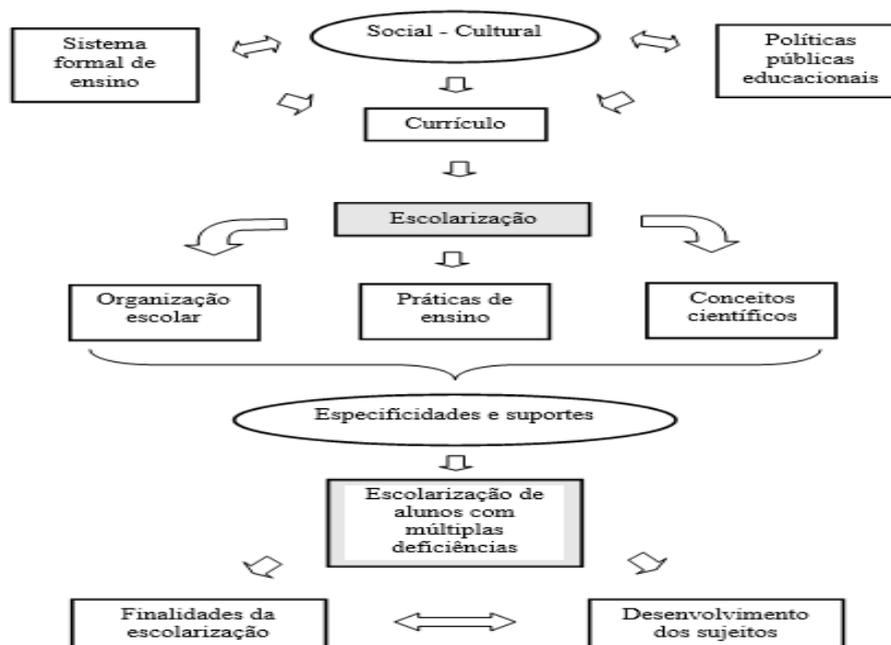
[...] nos apoiaremos em algumas ideias da sociologia do conhecimento para contar uma história bastante diferente acerca da escolarização e de seus possíveis futuros em uma sociedade cada vez mais globalizada. Argumentaremos que um foco no caráter conservador das instituições educacionais, em sua resistência a mudanças e na sua perpetuação de formas anacrônicas de autoridade e de prioridades curriculares arcaicas que guardam pouca relação com as demandas do mundo contemporâneo constitui, sob diversos aspectos, uma base limitada para se “pensar o futuro” (YOUNG; MULLER, 2016, p. 527).

Essa postulação sobre o futuro que, na verdade faz parte desse contexto contemporâneo, nos indica que mudanças podem contribuir para que os processos de escolarização possam ser apropriados pelas pessoas como possibilidades para a vida em um mundo de constante transformação. Dussel (2014) também nos contribui ressaltando que é momento de começar a questionar os panoramas e sistemas atuais e de tentar compreender teorias sobre a escolarização como parte daquilo que precisa ser estudado:

O macro não é ‘acima’ nem ‘abaixo’ nas interações, mas acrescentado a elas como uma outra de suas conexões, alimentando-as e alimentando-se delas. Não há outra maneira conhecida para alcançar mudanças [...]. Nesta mudança de perspectiva, o estudo da escolarização tem muito a ganhar, evitando atalhos fornecidos por teorias gerais (p. 273).

Talvez seja esse o maior de todos os desafios para pesquisadores e quem se propõe a construir conhecimentos sobre a escolarização da contemporaneidade. Especificamente, em relação à escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências, acreditamos que deva ter o foco no desenvolvimento e nas possibilidades para a sua viabilidade. Isso indicaria o sentido dessa escolarização. A figura a seguir nos auxilia no delineamento dos aspectos gerais da escolarização, discutidos nesse capítulo, apresentando a sua contribuição para a análise deste processo para o público com deficiência múltipla:

**Figura 1: Escolarização e o objeto da presente pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese.

Considerando esta categorização e mediante ao objetivo da pesquisa de analisar a escolarização dos alunos com múltiplas deficiências, discutindo o seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos, a seguir, trataremos a respeito desta escolarização, visando pensar nas especificidades de desenvolvimento do público em questão.

## **1.2. A escolarização e o processo de desenvolvimento do sujeito**

Por muito tempo, só eram escolarizadas pessoas que estivessem em alguma condição social favorável ou que se enquadrassem a padrões previamente estabelecidos. Padrões estes que indicassem uma “normalidade” de desenvolvimento e que correspondessem a um comportamento socialmente aceitável (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Em decorrência dessa situação histórica, podemos considerar que o atual cenário em que se propugna o direito de todos à escolarização é uma conquista significativa e de desafios (BUENO, 2016; CEREUZUELA; MORI, 2016; GARCIA, 2016; KASSAR, 2016). O trecho a seguir ilustra esta questão:

Quando um conceito surge e se difunde, ele é naturalmente sujeito a debate. Nem sua significação nem seu valor são perenes, e seu alcance e poder independem dele. [...] Fala-se de educação, de acolhida da primeira infância, de escola, de universidade e de ambientes profissionais inclusivos. Buscam-se práticas culturais, artísticas, esportivas ou turísticas inclusivas. Almejam-se políticas, legislações, estruturas e dispositivos inclusivos. Aspira-se a um ambiente inclusivo. Espera-se um desenvolvimento inclusivo e, de modo mais global, uma cultura inclusiva (GARDOU, 2015, p. 240).

Estes desafios apontados no trecho são correspondentes não apenas a uma escolarização que se propõe inclusiva, mas a uma sociedade que deve passar por esse processo contribuindo para que esta meta venha a ser alcançada de forma consistente e plural. Nesse contexto, lembramos Boaventura Santos (2006) quando disserta sobre “[...] a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades” (p. 470).

Temos o entendimento que isso é um processo que não será desenvolvido rapidamente e que os avanços e/ou retrocessos que ocorrerem na sociedade impactarão diretamente na educação inclusiva que se tem buscado. Para tanto, acreditamos serem pertinentes as questões levantadas por Gardou (2015) e por isso retornaremos às suas palavras:

Nesse contexto, sobre que fundamentos uma sociedade inclusiva pode se construir? Com referência a que princípios e exigências, que remetem, por um lado, aos universais de nossa condição humana e,

por outro, aos bens comuns a serem repartidos equanimemente? (p. 240)

As questões que permeiam a educação nessa proposta inclusiva, indo desde o pleno acesso de todos ao ensino sistemático à própria complexidade que há em relação às demandas da escolarização, conforme discutimos há pouco, nos faz refletir sobre a necessidade de se considerar a natureza do público ao qual se destina.

A este respeito, Mori (2016) alerta sobre a organização da escola que ainda se apresenta rígida e voltada à homogeneidade, prejudicando o processo de inclusão. A urgência em superar esta condição com certeza se deve ao fato de que o seu público alvo é diverso, apresentando individualidades e características próprias. Libâneo (2016) destaca isso:

Cumprir esclarecer, antes de tudo, que o reconhecimento da diferença e, assim, da diversidade social e cultural da convivência humana, e de modo especial na escola, representa um imenso avanço na vida social. A diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso (p 57).

Pletsch (2014; 2015) utiliza o termo “individualidade humana” chamando nossa atenção para que não seja desconsiderada nos processos de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que esta individualidade não é sinônimo de individualismo. Não estamos nos reportando a ações egoístas ou egocêntricas, por exemplo, mas à consciência e valorização das especificidades que cada ser humano tem e que o torna único. As características individuais precisam ser lembradas, valorizando-se também o aspecto coletivo. Motta (2011) nos auxilia nessa questão, trazendo como exemplo a figura do próprio estudante: “Essas proposições auxiliam no entendimento da construção da categoria de aluno como um fenômeno que acontece tanto na *história da sociedade* quanto na *história individual de cada sujeito*, envolvendo dimensões sociais e culturais” (p. 160 – grifos nossos).

Um viés não anula o outro, ao contrário, ambos se enriquecem mutuamente: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 470). Alcançar a efetivação desses direitos é uma meta complexa ainda mais quando:

[...] uma sociedade, embriagada com o espetáculo que oferece, deixa-se levar pela corrente, não pode surpreender-se com a direção que toma: a matematização e a reificação do ser humano. É graças à sua deriva mercantilista e a um individualismo hiperbólico que ela mais se

desqualifica. Nela se avaliam e depreciam os seres como se classificam e desclassificam os produtos (GARDOU, 2015, p. 244).

Isso não se aplica a apenas aos indivíduos que ao longo dos anos possam ter sofrido alguma ação de preconceito ou exclusão, mas a qualquer pessoa. A simples categorização como ser humano já indica isso. No entanto, em relação àqueles que por algum motivo não consigam ser enquadrados em determinados padrões, essa situação se agrava.

Kassar (2015), ao tratar do tema escolarização para estudantes com deficiência, ressalta que o processo educativo vai além do acesso a informações ou da aquisição de habilidades esperadas: “[...] trata-se de um processo de formação humana, um processo de humanização/ hominização, em que a *significação* está no âmago do especificamente humano” (p. 416). Deste modo, as ações desenvolvidas na escolarização podem demonstrar concepções ou preconceitos em relação a própria natureza humana: “[...] restringir as situações de ensino, não é “apenas” com *menos informações* que os alunos ficam. Há também a atribuição de sentidos de que tais alunos não são capazes; há uma restrição da percepção da condição de humano desses sujeitos (KASSAR, 2015, p. 416).

É oportuno ressaltar que mesmo nas pessoas com deficiência, percebe-se a criatividade e a diversidade dos modos de compensação da vulnerabilidade ontológica dos seres humanos (PLAISANCE, 2015), ou seja, até em possíveis fragilidades desse desenvolvimento, é possível haver potencialidades. O desafio que há é o de enriquecer as possibilidades de convivência entre eles próprios e isso abrange os contextos de escolarização. A este respeito, podemos citar Pino (2005) quando destaca que o ser humano apesar de ser singular em cada pessoa, podendo ter suas especificidades, sempre é um ser em potencial e por isso deve estar inserido em espaços que contribuam para a aprendizagem:

[...] embora não haja ainda evidências a respeito da maneira como a experiência cultural da humanidade afeta a sua evolução genética e neurológica, a ideia de que o curso que segue essa evolução tem muito a ver com a experiência cultural dos povos parece ser uma hipótese científica cada vez mais plausível. Aplicando isso a cada ser humano singular e concreto, poder-se-ia dizer que o patrimônio genético herdado por ele dos seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura. Isso significa que ele carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser humano em potencial, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que esteja inserido num meio humano, com tudo o que o termo implica (p.47).

Além dessas considerações de Pino (2005) podemos acrescentar a pertinência da colocação de Motta (2011) ressaltando esse potencial para a aprendizagem e a importância das relações para a constituição humana: “O ser humano se constitui na relação com o outro. A interação social é um processo que associa as dimensões cognitiva e afetiva. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam: ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras” (p. 160).

De acordo com Mori (2016), independentemente de uma criança apresentar deficiência ou não, a sua escolarização é essencial e contribui para a construção da sua identidade humana:

[...] toda criança precisa de e tem direito a uma escola que cumpra sua função básica de promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade. Tomada no sentido de humanização, a escolarização promove o avanço para além das características inatas, por meio da apropriação da cultura material e intelectual presente na atividade humana (p. 56).

Assim, o processo de escolarização que deve se reportar ao humano, também permite que o sujeito construa a sua identidade, reconheça suas produções e avance para construções novas. Nesse contexto, o sentido de humanização é imprescindível, porém o que caracteriza o sujeito não se restringe às características fisiológicas da espécie humana, mas às relações que desenvolve entre seus pares, demais seres e o próprio ambiente ao longo da história.

Além destes postulados, há de se ressaltar a premissa de Vigotski de que todo sujeito pode se desenvolver, uma vez que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças (VIGOTSKI, 1997). Sendo o desenvolvimento desencadeado pela aprendizagem, chega-se a mais essa característica humana. Mori (2016) a descreve como: “[...] crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada dos recursos e das estratégias para efetivar esses princípios” (58). Esta característica dos sujeitos vai ao encontro da sua essência social:

[...] um ser humano só pode ser compreendido imerso às suas relações sociais. A identificação das relações humanas como prática social, inclusive as que ocorrem na escola, fornece outra dimensão para o entendimento dos processos de aprendizagem (KASSAR, 2015, p. 408).

A colocação de Kassar, além de ressaltar a natureza social do ser humano e a importância desta natureza para a construção da aprendizagem, nos traz pistas de como

o espaço escolar pode ser profícuo para o desenvolvimento do sujeito. Essa questão foi amplamente valorizada na produção de Vigotski indo ao encontro com as principais postulações da perspectiva histórico-cultural. Para uma escolarização que se preocupe com o humano, concordamos com Mori (2016) ao escrever:

[...] uma contribuição importante nesse sentido são os estudos realizados no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, os quais explicam o ser humano como sujeito histórico e social e a aprendizagem, como um processo partilhado mediante o qual os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade (p. 54).

Tendo em vista a relevância e as contribuições que a perspectiva histórico-cultural pode nos oferecer, no próximo tópico discutiremos suas postulações teóricas relacionadas à escolarização, situando a escola como lócus privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

### **1.3. O papel da escolarização à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski**

Nos últimos anos, tem se multiplicado as pesquisas sobre o desenvolvimento tomando como referência a perspectiva histórico-cultural. No campo da educação especial, emergem teóricos interessados em aprofundar estudos sobre este referencial (GÓES, 1993; 2002; 2008; OLIVEIRA, 1993; PINO, 1993; 2001; SMOLKA, 1995; 2000; 2004; 2006; BAQUERO, 1998; PADILHA, 2000; 2001; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; 2013; SMOLKA, *et al.*, 2008; PLETSCHE, 2009; 2014b; FICHTNER, 2010; COSTAS, 2012; KASSAR, 2013a; 2015; 2016; SOUZA, 2013; DAINEZ; SMOLKA, 2014; LAPLANE, 2014; 2015; SOUZA; DAINEZ, 2016; dentre outros).

Diante dos desafios apontados para a concretização de processos efetivos de escolarização, tomamos como referência a perspectiva histórico-cultural pelas reflexões desenvolvidas sobre a aprendizagem considerando o ambiente escolar como potencializador para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Tendo em vista que priorizaremos os estudos e postulações desenvolvidos por Vigotski, é plausível destacar que esta constatação sobre o papel do ambiente escolar em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, evidencia o caráter inovador de suas discussões num contexto ainda muito distante das atuais ideias e debates sobre a escolarização numa perspectiva da educação inclusiva. De um modo geral, o legado deste teórico bielorusso muito tem a contribuir com as principais questões do contexto educacional dos dias de hoje:

As linhas gerais de seu pensamento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos deficientes foram, na verdade, propostas inovadoras, tanto para o campo das pesquisas quanto para a atuação educacional. Encontramos alguns aspectos deste tipo no núcleo de suas proposições, que ainda hoje são pertinentes. Além de inovadora e pertinente, sua proposta é revolucionária. Perturba profissionais e estudiosos das questões da psicologia e da educação, com sua visão prospectiva do desenvolvimento (PADILHA, 2000, p. 205).

As críticas de Vigotski (1997) à escola especial que subestimava a potencialidade de aprendizagem dos sujeitos com deficiência parecem se aplicar muito adequadamente à educação especial contemporânea. Segundo Mori (2006), ainda é comum práticas que não contribuam para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. A autora atribui essa problemática como decorrente de raízes históricas da educação especial e da psicologia em geral, em que sempre foi comum a vinculação de concepções situando o desenvolvimento biológico como o único determinante do desenvolvimento dos indivíduos.

Vigotski, além de tecer uma crítica à psicologia de sua época (VAN DER VEER; VALSINER, 2009; 2013; TOASSA, 2009), evidencia uma perspectiva de desenvolvimento humano de natureza social na qual o nascimento biológico não é o único determinante na vida de uma pessoa (VIGOTSKI, 1995; 1996; 1997; 2000). Deve-se ressaltar que o teórico não ignora o desenvolvimento biológico, mas demonstra em seus estudos, que produções realizadas pelos indivíduos ao longo de sua história e de suas relações com outros e com o próprio ambiente colaboram para a constituição de formações psíquicas (PINO, 2000; 2001; 2005; SMOLKA, 1995; 2004; 2006; 2008), ou seja, influenciam a sua própria fisiologia.

Esse processo se refere à sociogênese do desenvolvimento humano que, segundo Souza e Dainez (2016), significa: “[...] considerar a dimensão orgânica impregnada pela cultura e marcada pela história, (trans) formando um complexo sistema, uma dinâmica inter-relação genética-estrutural-funcional da atividade psicológica” (p. 61).

Pino (2005) ao abordar o desenvolvimento humano à luz dessas postulações vigotskianas, compara a condição de fragilidade do homem quando bebê em relação aos filhotes das demais espécies, trazendo-nos a seguinte reflexão a respeito da condição humana e do seu desenvolvimento ímpar:

Pode-se afirmar, então que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que

possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa se beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. Isso se pode dizer de quase todas as funções biológicas: o fato de não estarem prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio (p.46 – grifos do autor).

Sendo a sociogênese um dos pilares da teoria histórico cultural, verifica-se a relevância dessa perspectiva para a educação especial. Kassar (2015) nos confirma isso: “A identificação da importância determinante do ‘social’ está na base da educação das pessoas com deficiências, pois é a partir dessa perspectiva que se rompe com a crença no desenvolvimento ‘natural’ dos sujeitos” (p. 407). Essa concepção traz novas reflexões teóricas sobre os processos educativos e o desenvolvimento das pessoas, valorizando episódios que nem sempre são valorizados na prática pedagógica:

Esse entendimento sobre o desenvolvimento humano baliza teoricamente as diferenças de posição em relação à perspectiva sobre os processos educativos, sejam de alunos em geral, sejam de alunos que possuem alguma característica em particular, como alunos com deficiências. Ao abordar a prática escolar como prática social, momentos corriqueiros, que podem ser encontrados em muitas escolas no país, passam a expressar mais que a obviedade das relações que se espera encontrar, mas evidenciam diferentes possibilidades de desenvolvimento cultural, muitas vezes silenciadas pela lógica esperada (KASSAR, 2015, p. 411).

Essas colocações evidenciam a pertinência de que busquemos práticas escolares que invistam em possibilidades. Acreditamos que esteja na hora de superar discursos restritos às dificuldades e problemas, até porque na maioria das vezes eles acabam culpabilizando os sujeitos pelo não alcance dos resultados esperados. Reconhecemos que, de maneira geral, o cenário é nebuloso e que ainda faltam elementos que beneficiem a prática pedagógica. No entanto, consideramos que é momento de aprofundar as análises de como é possível identificar possibilidades e a partir disso construir relações de ensino e aprendizagem objetivando o desenvolvimento.

Nesse sentido, primeiramente é importante aprofundar conhecimentos sobre como o desenvolvimento do sujeito pode ser melhor conhecido e explorado. Para isso, a perspectiva histórico-cultural pode nos subsidiar na reflexão sobre questões que venham a emergir a respeito. É importante lembrar que muitos dos pressupostos nela presentes não foram desenvolvidos num trabalho individual de Vigotski. Mesmo sendo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) seu principal expoente, podemos destacar as contribuições de Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich

Luria (1902-1977) que, ao longo desse constructo teórico, colaboraram com pesquisas e aprofundamentos epistemológicos que até os dias de hoje são muito particulares e enriquecem estudos de diversas áreas do conhecimento, para além da psicologia, educação e filosofia. Porém, há de se ter também o cuidado com o que Toassa (2016; 2016a) alerta sobre “uma difusão quase sem críticas [...] da versão da relação entre Vigotski, Luria e Leontiev como uma *troika*, um trio responsável pela elaboração da psicologia histórico-cultural” (TOASSA, 2016, p. 01)<sup>13</sup>. Dos teóricos mencionados, justificamos a nossa escolha em focalizar os pressupostos trabalhados na perspectiva de Vigotski pela profundidade de suas análises e por estarem mais direcionadas ao contexto da escola.

### **1.3.1. Contextualizando a produção de Vigotski e a sua contribuição para os estudos da defectologia**

A biografia acadêmica de Vigotski é marcada por dois grandes momentos: o primeiro datando de 1896 a 1924, e o segundo, de 1924 a 1934. Este último marcado por intensa produção científica que foi interrompida com a sua morte no último ano. Toassa (2016) discute fatos políticos e científicos importantes que determinaram o processo de reconfiguração da produção na ciência em geral e na psicologia em particular como consequência da “Grande Quebra” stalinista ocorrida entre 1929 e 1932. O partido Comunista da União Soviética, fez imposições à produção científica às quais os estudiosos soviéticos foram se adaptando no decorrer da década de 1930.

Nesse contexto, destacam-se as restrições à diversidade intelectual no campo da psicologia – golpe na busca da genuína psicologia marxista - e a obrigatoriedade de privilegiar Lênin<sup>14</sup> em seus estudos, dentre outras. Os discursos deveriam estar coerentes com os parâmetros da censura staliniana. As medidas, em geral, deixavam de lado o rigor científico e acadêmico. A autora ressalta: “[...] mais do que fonte de produção de ideias, o marxismo torna-se instrumento para o processo de disputa de recursos institucionais” (TOASSA, 2016, p. 01-02). Neste cenário, destaca-se que a produção de Vigotski passou por:

---

<sup>13</sup> A autora descreve o afastamento entre Leontiev e Vigotski e os desdobramentos políticos e científicos desta situação em dois diferentes artigos (TOASSA, 2016; 2016a).

<sup>14</sup>Toassa (2006), dialogando com outros autores, descreve o domínio exercido pelo Partido Comunista da União Soviética, o qual em pouco tempo, transformou a defesa da república soviética e a admiração pelo partido de Lênin em uma submissão passiva às concepções oficiais do partido e do Estado submetidos pela direção stalinista.

[...] processo de reconfiguração afinada com a estruturação da ciência soviética a partir de uma hierarquia bastante rígida nos institutos de pesquisa, o que incluía a promoção de “pesquisadores porta-vozes” [...] Gradativamente, foi se constituindo o sistema de produção científica stalinista e os pesquisadores foram adaptando-se, aprendendo a sobreviver [...] Fez-se ainda mais comum a prática dos relatos de pesquisa não dirigidos à publicação, a maior parte dos quais se perdeu no fosso da história (TOASSA, 2016a, p. 451).

Ainda que diante de um contexto político conturbado, Vigotski ampliou seus estudos e postulações. Infelizmente muitos de seus registros se perderam por causa da situação política por ele vivenciada, o mesmo também se presume devido aos problemas de saúde enfrentados pelo teórico (LIMA; ARAÚJO; MORAES, 2010; VAN DER VEER; VALSINER, 2009). Há de se ressaltar que essa questão é para muitos pesquisadores um desafio que se apresenta nos estudos sobre a teoria histórico-cultural. A perda de manuscritos produzidos no leito de morte ou em decorrência da revolução russa ou, até mesmo, as dificuldades de tradução (TOASSA, 2010; TOASSA; SOUZA, 2010; PRESTES, 2010; 2012; DAINEZ; SMOLKA, 2014), demonstram que ainda estamos longe de esgotar preceitos e reflexões a ela pertinentes<sup>15</sup>. Na verdade, em relação aos próprios registros até na atualidade acessados, há muito o que se estudar e analisar de seus pressupostos<sup>16</sup>: “Vigotski merece ser conhecido não somente como o excelente psicólogo infantil e da educação que era. Ele foi, igualmente, e provavelmente de um modo mais enfático, um teórico da psicologia e um filósofo da ciência” (VAN DER VEER; VALSINER, 2013, p. 146). Dainez e Smolka (2014) sublinham as contribuições de sua obra e a relevância no campo educacional: “[...] impactou o âmbito da educação e repercutiu como uma nova forma de pensar a respeito dos aspectos do ensino e do desenvolvimento de crianças, produzindo efeitos nas políticas públicas e nas práticas educativas” (p. 1095).

Sua formação acadêmica abrangendo vários campos do saber, o possibilitava fazer interlocuções teóricas de considerável profundidade. Isso se exemplifica no Tomo

---

<sup>15</sup> Em apresentação de dossiê sobre Vigotski, a professora doutora Gisele Toassa tece crítica ao não investimento em traduções de obras do teórico “[...] é surpreendente que um autor tão popular e de facetas tão diversificadas como Lev Semionovich venha sendo publicado de forma tão escassa e fragmentária” (TOASSA, 2010, p. 676).

<sup>16</sup> Pesquisadores atuais da teoria histórico cultural têm apontado a necessidade de maior aprofundamento de terminadas conferências pertinentes ao legado teórico de Vigotski, mas que por dificuldades de tradução dos textos estes muitas vezes não são acessados. Dentre estes, destaca-se uma série de sete conferências intitulada “Fundamentos de pedologia”. Essa série é considerada como representativa do projeto de Vigotski para uma ciência do desenvolvimento infantil (MESHCHERYAKOV, 2010). A quarta conferência, já traduzida para o português (VIGOTSKI, 2010), enfoca principalmente as tendências específicas do desenvolvimento psicológico. Abordando sobre a pedologia, indicamos a leitura de Mello (2010) e Pino (2010).

I das Obras Escolhidas (edição de 1892) em que se evidencia a sua sólida formação em filosofia e psicologia, com particularização na filosofia clássica alemã (LIMA; ARAÚJO; MORAES, 2010). A trajetória de Vigotski é marcada por luta ideológica e teórica, refletindo-se na busca pela criação de uma psicologia de fato científica (TOASSA, 2009). Defendeu uma ciência materialista histórica dialética sobre a criança “anormal” e “difícil” (BARROCO, 2007; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; 2013; PINO, 2010; MELLO, 2010; TOASSA, 2009; 2016). Esse materialismo histórico e dialético é o quadro em que se apoia a perspectiva histórico-cultural (PINO, 2010).

Na análise da psicologia de sua época, Vigotski criticou sua superficialidade. Defendia a necessidade de uma psicologia unificada fundamentada num viés marxista para a superação da divisão entre a psicologia idealista e naturalista. Essa psicologia marxista não seria o surgimento de mais uma corrente da psicologia, mas um processo de construção de uma psicologia que fosse verdadeiramente científica (DUARTE, 2003; LUCCI, 2006; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; 2013).

Juntamente com a construção da psicologia que acreditava, dedicou-se também à reformulação da área da defectologia<sup>17</sup>. Sendo a defectologia, a ciência geral da deficiência, esta integra os aspectos neurológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise da deficiência (VIGOTSKI, 1997; PADILHA, 2001). Segundo Vigotski, a defectologia tradicional era considerada uma ciência inferior às demais. Nela, todos os problemas relacionados à investigação da “criança defeituosa” eram vistos do ponto de vista quantitativo uma vez que os métodos psicológicos tinham uma concepção quantitativa do desenvolvimento infantil ocasionado pelo defeito. Não havia preocupação em caracterizar a lesão, muito menos a estruturas psicológicas afetadas por ela (VIGOTSKI, 1997; 2011). Lima, Araújo e Moraes (2010) ressaltam que é exatamente este debate entre variações quantitativas, presentes na defectologia tradicional e a análise qualitativa do desenvolvimento da criança, defendida por Vigotski, o conteúdo essencial da crise dessa ciência.

Para Vigotski, a defectologia assume o caráter de ramo da ciência no momento em que seu intento é definido. Este corresponde à peculiaridade qualitativa do desenvolvimento da criança “com defeito” (VIGOTSKI, 1997). Tendo o conceito de compensação como seu principal aporte, esta nova defectologia apresenta-se com uma

---

<sup>17</sup> As principais proposições sobre a defectologia vigotskiana encontram-se no Tomo V das Obras Escolhidas (VIGOTSKI, 1997). Nesta obra, o autor apresenta importantes discussões conceituais partindo desta nova perspectiva da defectologia.

perspectiva diferenciada sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança acometida pela deficiência.

Na condução de suas pesquisas e estudos, podemos ressaltar que para essas postulações, o ano de 1925 foi um marco, pois no seu decorrer, Vigotski fundou um laboratório de psicologia para crianças com deficiências. Foi deste laboratório que originou o “Instituto Experimental de Defectologia”, do qual foi diretor de 1931 a 1934. Dedicando-se à pesquisa, ensino e programação educativa de crianças com necessidades especiais, na então União Soviética, seu trabalho estudando a defectologia trouxe inúmeras contribuições teóricas, metodológicas, institucionais e clínicas, no campo da deficiência. Entre suas metas estava o desejo de capturar a organização das funções psicológicas e das condutas da pessoa com deficiência (PADILHA, 2000).

Autores contemporâneos apontam que a defectologia é o principal campo empírico no qual Vigotski se apoiou para a fundamentação de suas concepções gerais e na formulação dos principais conceitos da perspectiva histórico-cultural (BARROCO, 2007). Os estudos no campo da defectologia realizados por Vigotski, muito têm contribuído para a reflexão em busca do entendimento de como o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência pode transcorrer. Isso tem levado estudiosos a direcionarem suas investigações a esta área, procurando elucidar questões sobre a aprendizagem (PADILHA, 2001; De CARLO, 2001; GÓES, 2002; CARVALHO, 2006; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; GARCIA, 2012; DAINEZ, 2014; DAINEZ; SMOLKA, 2014; dentre outros).

Lembramos que Vigotski aponta a necessidade de atenção às especificidades que fazem o desenvolvimento acontecer de modo diferenciado (VIGOTSKI, 1997). Mesmo considerando que as leis do desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças, sua obra imprime a busca pelas particularidades que tornam único cada indivíduo bem como o seu processo de desenvolvimento. Esta colocação somada às influências do meio que são decisivas para o processo de desenvolvimento, nos fazem refletir sobre o papel preponderante da escolarização também no caso de pessoas com múltiplas deficiências:

No que se refere ao meio, o mesmo também ocorre. Tomemos a influência do meio sobre um processo de desenvolvimento, digamos, o crescimento e o raciocínio lógico da criança. Seria difícil esperar que, além da lei geral, que continua válida, a atitude do meio para com dado aspecto do desenvolvimento influencie tanto o crescimento como o raciocínio lógico da criança. À exceção dessa lei geral, seria difícil

esperar que o meio possuísse uma mesma influência e manifestasse essa influência de um mesmo modo no que se refere a todos os aspectos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 692).

Em relação a este arcabouço teórico que Vigotski nos oportuniza, em especial dos seus estudos na área da defectologia, nos deteremos na discussão de um conceito que foi intensamente trabalhado por ele: o processo de compensação. Consideramos que este fundamento contribuiu para as análises a respeito do processo de escolarização e suas implicações para a aprendizagem e desenvolvimento para estudantes com múltiplas deficiências que apresentaremos no capítulo final desta tese.

#### **1.4. Processos de compensação na aprendizagem**

Muitos dos constructos teóricos de Vigotski partem do seu interesse em compreender como o ser humano “nasce” culturalmente (BAQUERO, 1998; GÓES, 2002; COSTAS, 2012; PLETSCH; OLIVEIRA, 2013; SOUZA; DAINEZ, 2016). Seu legado torna-se ainda mais rico pois dedicou-se em também entender como esse processo ocorre nas condições de desenvolvimento marcadas pela deficiência, dando atenção ao defeito não pelo defeito em si, mas para compreender como este pode impactar na vida dos sujeitos que o apresentem.

Para Vigotski, a deficiência é ocasionada da relação entre a lesão orgânica e a cultura (VIGOTSKI, 1997). Deste modo, o autor fortalece suas postulações e princípios sobre o desenvolvimento cultural, situando-o como um processo que “[...] corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da sociedade” (SOUZA; DAINEZ, 2016, p. 61). A partir deste ponto, o teórico desenvolve preceitos sobre o processo de compensação.

O conceito de compensação foi intensamente trabalhado por Vigotski nos estudos da defectologia que defendeu (VIGOTSKI, 1997; 2011). Suas postulações são inovadoras e despertam crescentemente o interesse de pesquisadores pelo mundo (GARCÍA; BEATÓN, 2004; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; FICHTNER, 2010; dentre outros). Segundo Dainez (2014), os estudos realizados no Brasil (PADILHA, 2000; 2001; DE CARLO, 2001; GÓES, 2002; CARVALHO, 2006 e outros), dão visibilidade à ideia de compensação, destacando as suas contribuições teóricas e empíricas.

Dainez e Smolka (2014) ressaltam que a compensação é o principal conceito trabalhado por Vigotski quando aborda o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Também nos confirmam a pertinência dessa elaboração conceitual em relação ao estudo do desenvolvimento humano:

[...] o princípio norteador da elaboração da compensação não é a natureza individual, mas a natureza social do desenvolvimento humano. Esse autor [Vigotski] não tenta encontrar um equilíbrio psíquico e uma harmonia na personalidade, mas teoriza sobre os modos de entender o drama, vivido nas relações sociais e nas diversas posições nelas ocupadas, como constitutivo da (dinâmica da) personalidade (DAINEZ; SMOLKA, 2016, p. 1106).

Em relação a esse conceito de compensação, Dainez (2014) faz abrangente levantamento bibliográfico<sup>18</sup>, localizando-o desde as colocações de teóricos aos quais Vigotski estudou e realizou interlocuções, chegando a concepções contemporâneas trabalhadas já a partir dos estudos evidenciados pelo teórico russo. Das verificações realizadas pela pesquisadora, destaca-se em seu texto, uma preocupação:

[...] é importante ficarmos alertas para o seguinte fato: na medida em que o conceito de compensação é ampliado pelos diversos modos de abordar, pode correr o risco de se esvaziar, permanecendo, no entanto, a noção generalizada de que a deficiência precisa ser compensada. Afinal, o que estamos chamando de compensação e como esse conceito marca o modo de conceber o desenvolvimento humano na condição de um organismo lesado? (p. 20).

Esse questionamento levantado nos demonstra a proficuidade do conceito trabalhado por Vigotski a fim de que correspondesse às especificidades não apenas da lesão, mas do indivíduo que por ela foi acometido. Por isso a necessidade da tentativa complexa de compreensão sobre o desenvolvimento humano. Para nós, isso vai ao encontro com as peculiaridades não apenas dos quadros de deficiência múltipla, mas das relações que se colocam quando um estudante com esse tipo de deficiência chega a uma escola.

Vigotski compreende a compensação como uma reação da personalidade ante à deficiência no processo de desenvolvimento da criança “com defeito” (VIGOTSKI, 1997; PADILHA, 2000; LIMA, ARAÚJO; MORAES, 2010; DAINEZ, 2014). Segundo ele, o conflito que geralmente acontece por causa da deficiência e que comumente traz muitas dificuldades para a vida do sujeito também pode criar possibilidades e estímulos de compensação. Deste modo, a deficiência ou o defeito torna-se o ponto de partida e

---

<sup>18</sup> Para aprofundamento da discussão bibliográfica, também sugerimos a leitura do artigo “O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência” (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

principal força motriz por trás do desenvolvimento psíquico da personalidade (VIGOTSKI, 1997; 2011). Sobre o conceito de compensação trabalhado por Vigotski, Padilha (2000) realiza a seguinte análise:

Não é um conceito transparente. Não se trata de uma força individual, que vem “de dentro”, inata. Se assim fosse, Vigotski estaria sendo incoerente com sua posição, contrária ao inatismo porque marcadamente histórico-cultural. Esse “impulso” para a superação das dificuldades não é tomado de modo ingênuo, como sendo uma força biológica, própria dos órgãos, que realizariam a compensação do que falta ou do que falha (PADILHA, 2000, p. 205-206).

Essa reflexão sobre o conceito de compensação denota a profundidade de análise encaminhada por Vigotski em relação ao funcionamento da fisiologia humana. O teórico não se restringiu ao desempenho dos órgãos e suas funções, mas na relação com as estruturas da personalidade dos indivíduos somando-se também com as interações sociais às quais é exposto. De acordo então com a complexidade dessas operações, Vigotski enfatiza que não basta determinar o grau ou a gravidade do defeito, mas o que se deve é encontrar os “[...] processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança” (VIGOTSKI, 1997).

Não é a natureza orgânica a principal determinante do comportamento do homem, mas o meio social. O conceito de meio é problematizado por Pino (2010):

Trata-se de um conceito vago e preciso ao mesmo tempo. De um lado, é o suficientemente vago para poder ser aplicado às condições ambientais de qualquer tipo de organismo, determinando o que poderia ser entendido como condições básicas comuns de existência. E ele é suficientemente específico para poder determinar as condições peculiares de cada espécie, aquelas que, ao longo da evolução, passaram a constituir suas condições próprias de existência (p. 742).

Para a espécie humana, o meio é marcado por relações sociais, que como já vimos, são valorizadas nos constructos conceituais de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento. Assim, na perspectiva da defectologia de Vigotski, não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas, sim, as consequências sociais desse defeito (PADILHA, 2000, p. 205).

Essa concepção vai ao encontro a outra questão levantada pela defectologia de Vigotski, o sentimento de menosvalia (VIGOTSKI, 1997). O teórico o explica por meio do entendimento de que a ação do defeito sobre a criança é sempre secundária, indireta e reflexa, ou seja, a criança por si só não se percebe deficiente. Essa consciência da deficiência ocorre numa perspectiva social: “[...] a consequência direta do defeito para a

criança se reflete através da diminuição de sua posição social, uma vez que o estigma de deficiente se concretiza através das relações que a criança mantém com a sociedade” (LIMA, ARAÚJO; MORAES, 2010, p. 54). Deste modo, a condição social faz toda a diferença: seja através da efetivação dos processos de compensação contribuindo para o desenvolvimento ou pelo aspecto da realização social da deficiência através da *menosvalia*, condicionando-o (VIGOTSKI, 1997). Para entender essa questão, Toassa e Souza (2010) nos auxiliam:

[...] a lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (p. 771).

Além dos aspectos até aqui expostos, Mori (2016) nos recorda que Vigotski discute a surdez e a cegueira, argumentando que estas deficiências não criam alterações graves no desenvolvimento de um modo geral. O prejuízo se localizaria no uso dos processos e instrumentos psicológicos. A eficiência das estratégias pedagógicas utilizadas para superar ou compensar os problemas trazidos por estas deficiências determina o desenvolvimento:

Ao fazer uma distinção entre dificuldade e deficiência e defender a hipótese da compensação, Vygotski (1997) reconheceu que o subdesenvolvimento da fala e do pensamento no surdo ou da orientação espacial no cego são problemas secundários. As possibilidades de acesso aos bens culturais podem transformar a própria estrutura dos seus processos psíquicos. O uso do Braille e da Língua de Sinais, associado a metodologias adequadas de ensino, por exemplo, compensam dificuldades de acesso ao conhecimento nas pessoas com cegueira ou surdez (MORI, 2016, p. 55).

Para os cegos o braille é instrumento de compensação assim como a língua de sinais o é para os surdos (FICHTNER, 2010). No caso de pessoas com múltiplas deficiências que apresentam limitações motoras, os recursos de tecnologias assistivas (TA's) funcionando como instrumentos podem “viabilizar” processos de compensação. O mesmo poderia se considerar na utilização mediada pelo professor de estratégias de comunicação alternativa (CA)<sup>19</sup> para os sujeitos que tivessem dificuldades na oralização

---

<sup>19</sup> Pertencente ao campo das tecnologias assistivas, “[...] a comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar” (GARCIA; PASSONI, 2008, p.11).

ou de constituição de linguagem. Isso se evidenciou em nossa pesquisa do mestrado (ROCHA, 2014). Especificamente sobre isso, conforme ressaltado em (ROCHA; PLETSCHE, 2018) temos defendido a importância da utilização de recursos de comunicação alternativa apontando benefícios não apenas para a comunicação. Estes recursos, de acordo com as especificidades dos sujeitos com múltiplas deficiências, podem funcionar como instrumentos de compensação contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

É oportuno ressaltar que em momento algum Vigotski trabalha a ideia da compensação como cura da deficiência. Ele localiza o processo de compensação como propiciador do desenvolvimento de áreas potenciais (VIGOTSKI, 1997). É importante referendar esse ponto para que não caiamos em equívocos uma vez que esta perspectiva da força e da positividade da deficiência não é uma questão de fácil compreensão (PADILHA, 2000).

Também é plausível destacar que a compensação pode ter diferentes desfechos, porém qualquer que seja o seu resultado, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui sempre um processo criador de construção e reconstrução da personalidade (VIGOTSKI, 1997). A esse respeito, Vigotski destaca que o desenvolvimento pode acontecer por caminhos indiretos:

[...] a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

É preciso reconhecer esses caminhos indiretos. Eles podem ser trilhados através de veículos não convencionais, ou necessitar de recursos ou condições diferenciadas que venham a atender as particularidades implícitas no processo de desenvolvimento. Caso esses caminhos levem à constituição de processos de compensação, o ambiente social terá cumprido o seu papel de favorecer o desenvolvimento pelo viés cultural ao invés de restringi-lo às condições fisiológicas a princípio não favoráveis.

Neste ponto é que se evidencia a importância de uma escolarização que leve em conta as especificidades dos estudantes com múltiplas deficiências, considerando e correspondendo às suas necessidades educacionais especiais. Neste sentido, as análises

sobre o processo de compensação poderão contribuir para que processos de ensino e aprendizagem sejam beneficiados.

Diante as discussões que desenvolvemos neste capítulo, podemos ressaltar que o processo de escolarização de alunos com múltiplas deficiências deve ser pensado e construído considerando desde aspectos sobre o currículo, suas práticas, objetivos e propósitos gerais de ensino, tendo em vista as especificidades destes sujeitos. Esse processo seria um exercício de diálogo entre o macro e as minúcias, respeitando interesses coletivos sem desconsiderar individualidades e particularidades de desenvolvimento. Algo que ao nosso ver seria benéfico não apenas para os estudantes com múltiplas deficiências no cenário de diversidade no qual a escola, mais do que inserida, faz parte na sociedade.

Por fim, considerando essas questões e a necessidade de conhecer as especificidades do desenvolvimento dos sujeitos com múltiplas deficiências para refletir sobre uma escolarização que contemple o desenvolvimento do sujeito, no próximo capítulo trataremos sobre a deficiência múltipla, suas peculiaridades e principais pontos de discussão.

## CAPÍTULO 2

### Conceito, políticas e produção científica sobre a deficiência múltipla

As pessoas constituem-se em uma determinada sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da própria sociedade tornam-se parte delas. Elas estão/são/fazem-se inseridas na multiplicidade de possibilidades socialmente existentes e participam delas, na sua “esfera particular”, na sua especificidade. Essa participação é, ao mesmo tempo, específica, singular, pois diz respeito a uma determinada pessoa, e, também, social, coletiva. É na coletividade, nas práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é constituída (KASSAR, 1999, p. 101).

Este capítulo trata sobre a deficiência múltipla trazendo discussão sobre as diversas condições desta deficiência, os conflitos relacionados à sua conceituação e as peculiaridades de desenvolvimento que seus quadros podem impor.

Em seguida, faremos uma análise sobre as políticas públicas, em especial, as educacionais, relacionando o impacto dessas na realidade das pessoas em questão. Esta análise contribuirá para as discussões que iremos desenvolver sobre a escolarização de pessoas com múltiplas deficiências nos capítulos seguintes da tese.

Para encerrar, destacamos a produção científica sobre a deficiência múltipla no contexto educacional, apresentando dados e indicando a importância de ampliar os estudos na área, em especial abordando a questão da escolarização.

#### 2.1. Conceito: alguns aspectos a considerar sobre a deficiência múltipla

Segundo Araújo e Costa (2015), definir a deficiência múltipla é uma tarefa complexa. Essa opinião das autoras demonstra a dificuldade que estudiosos enfrentam para tentar traduzir em palavras uma categoria de deficiência que apresenta infundáveis desdobramentos.

Na literatura internacional existem diferentes definições sobre deficiência múltipla<sup>20</sup>, indicando a falta de consenso em determinar as características deste tipo de deficiência (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009). A conclusão de que a deficiência múltipla é um termo muito controverso nos remete a discordâncias e a contradições nos discursos

---

<sup>20</sup> Ao longo do nosso texto utilizaremos as nomenclaturas “deficiência múltipla” e “múltiplas deficiências” como sinônimas. Fizemos esta opção, pois ainda não há consenso a respeito da forma que seja a mais adequada, sendo comum o uso de ambos nos documentos e artigos que abordam esta deficiência.

em relação a esta deficiência; muito comuns também por haver inúmeras interpretações sobre o que seja deficiência múltipla - apesar da escassez de estudos – ou até mesmo por conta desta escassez (ROCHA, 2014).

Mas, ainda que encontremos um cenário nebuloso, acreditamos que mesmo em meio a contradições é possível encontrar proficuidade de ideias e possibilitar avanços:

As contradições são inerentes à construção do conhecimento, estão presentes no entendimento sobre a deficiência e na própria produção científica. Produção esta circunscrita pelas características da sociedade que a produz (KASSAR, 1999, p. 16).

Há ainda que se considerar: “O conhecimento científico vai sendo construído no movimento da sociedade, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo a diferentes interesses” (KASSAR, 1999, p. 16). Assim, se a conceituação da deficiência múltipla é difícil, não somente isso, mas toda a condição que esta deficiência representa, devemos possibilitar a transformação desse “problema” em conhecimento. Conhecimento que contribua para a sociedade, sobretudo para a vida das pessoas que não tiveram outra opção a não ser a de ter que viver no cerne desta complexidade não apenas fisiológica, mas social.

As discordâncias em relação a conceituação de deficiência múltipla, muito se devem ao fato de alguns a conceberem como uma deficiência inicial que foi geradora de outras, enquanto que outros consideram a deficiência múltipla como associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra (ROCHA; PLETSCHE, 2015). Outro ponto de discussão é a respeito da necessidade de haver ou não a ocorrência da deficiência intelectual para que o caso em questão seja considerado deficiência múltipla<sup>21</sup>. Para ilustrar essas questões, segue quadro com exemplos de definições e seus pontos conflitantes:

---

<sup>21</sup> Para maior aprofundamento desta discussão, sugerimos a leitura de Teixeira e Nagliate (2009), Rocha (2014) e Rocha e Pletsch (2015).

**Quadro 1: Divergências entre conceitos de deficiência múltipla**

Questões divergentes	Conceitos expressos em documentos
Uma deficiência que gera outras	Ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas - Exemplo construído a partir de BRASIL (2000).
Associação de deficiências independentes num mesmo sujeito	Associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa - Exemplo construído a partir de BRASIL (2000).
Associação de deficiências independentes num mesmo sujeito podendo ser intelectual/sensorial e/ou física <sup>22</sup>	Associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1994).
Associação de deficiências independentes num mesmo sujeito podendo ser intelectual/sensorial/física e/ou com outras condições	Associação de duas ou mais deficiências podendo ser estas de ordem física, mental, sensorial, comportamental e /ou emocional (BRASIL, 2004).
Com a obrigatoriedade da presença da deficiência intelectual na associação entre deficiências	“São pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada às limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e a leva a requerer apoio permanente” (NUNES, 2001, p.15).

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

É oportuno salientar que, de um modo geral, o que se defende é que a deficiência múltipla seja a “[...] associação de duas ou mais deficiências podendo ser estas de ordem física, intelectual, sensorial, comportamental e/ou emocional” (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009, p. 13).

Segundo Contreras e Valente (1993 *apud* ARAÚJO, 2011), a caracterização da deficiência múltipla exige a observância de certos aspectos como: a simultaneidade na mesma pessoa de duas ou mais deficiências (intelectuais, sensoriais e/ou físicas); essas deficiências não têm de ter relação de dependência entre si, ou seja, uma das deficiências não condiciona a existência de outra(s) nem tem relação de causalidade entre si; não tem de haver uma deficiência mais importante ou predominante.

<sup>22</sup> Ao longo deste trabalho, dependendo dos autores ou documentos utilizados, além da palavra “física” também ocorrerá a utilização do termo “motor” ou “motora” na explicitação das associações entre as deficiências que possam compor a deficiência múltipla.

A legislação brasileira, descreve a deficiência múltipla como a: “[...] associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1994, p. 17). Este conceito da Política Nacional de Educação Especial de 1994 é utilizado aqui porque na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, não há definição sobre a deficiência múltipla, conforme abordaremos mais a diante.

Nesta definição, podemos inferir: 1º) o termo “deficiências primárias” indica apenas uma deficiência que gerou as demais. São deficiências “independentes”, mas, que infelizmente, estão presentes num mesmo indivíduo, encontrando-se associadas. 2º) chamamos atenção para “mental/visual/auditivo/física” – o conceito indica categorias de deficiência que podem se associar, não trazendo obrigatoriedade sobre a presença da deficiência intelectual que neste documento foi citada utilizando-se o termo “mental”<sup>23</sup>.

A esse respeito, destacamos que no contexto dos estudos realizados recentemente no grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (OBEE) os educandos com deficiência múltipla apresentavam necessariamente associação de deficiências envolvendo a deficiência intelectual (PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016). Ainda assim, apesar de haver pesquisadores (NUNES, 2001; BERNARDO, 2010) e instituições internacionais<sup>24</sup> que reconheçam esta possibilidade, concordamos com o conceito da legislação brasileira por entendermos que é necessário que se realizem mais pesquisas para que os dados possam elucidar essa questão.

Também expresso em documento oficial do nosso país (BRASIL, 2000), há a seguinte definição da deficiência múltipla:

[...] expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que

---

<sup>23</sup> Ressaltamos que a nomenclatura utilizada no texto é a de “deficiência mental” pela data em que o documento foi publicado. Na atualidade, conforme manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID/2010) o termo empregado é deficiência intelectual. Segundo Pletsch e Glat (2012), esse novo termo vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID)* Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais.

<sup>24</sup>Podemos citar a *National Information Center for Children and Youth with Disabilities* que nos Estados Unidos (NICHCY, 2007) que define deficiência múltipla como sendo a condição em que pessoas apresentam deficiência mental profunda e que frequentemente apresentam dificuldades adicionais nos movimentos, perdas sensoriais e problemas de comportamento.

afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (p.47).

Ou seja, os quadros de deficiência múltipla diferem entre si, sendo únicos. As possibilidades de associação de deficiências também não podem ser esgotadas porque não correspondem simplesmente a um somatório ou a uma descrição de seus possíveis desdobramentos. O efeito entre a associação de deficiências é multiplicador, podendo afetar o desenvolvimento, o funcionamento, a comunicação, a interação social e a aprendizagem das pessoas e assim suscitar necessidades muito específicas (LAUAND, 2001; BRASIL, 2004; 2006; SOUZA, 2010; DAINEZ; SOUZA, 2016). Nessa direção, seguem as palavras de Bernardo (2010):

A combinação de acentuadas limitações apresentadas pelas crianças com multideficiência<sup>25</sup> dificulta o seu desenvolvimento, a forma como o funcionam nos diversos ambientes e como o modo como aprendem. O acesso ao mundo está condicionado pelas limitações cognitivas, motoras e/ou sensorial e a capacidade de canalizar a atenção para estímulos significativos está diminuída devido à dificuldade de seleccionar (p. 07).

A múltipla deficiência manifesta-se de variadas formas e expressa condições diversas de atuação da pessoa no meio ambiente. Essas diferenças às vezes decorrem de complexos fatores que, interagindo, influenciam no intercâmbio com o mundo físico e social. A funcionalidade das pessoas com múltipla deficiência depende de aspectos individuais, das limitações impostas pelas deficiências e das oportunidades oferecidas pelo meio (BRASIL, 2000).

Em tratando-se de funcionalidade, podemos recorrer à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2004; 2013) para tentar mensurar os impactos das limitações e as condições que seriam necessárias para propiciar qualidade de vida para um indivíduo com deficiência múltipla. Para a CIF, deficiências são “problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2004, p.14). Nela as deficiências são classificadas nas categorias apropriadas utilizando-se critérios de identificação definidos (e.g. presente ou ausente de acordo com um valor limiar). Esses critérios são os mesmos para as funções e estruturas do corpo. Eles são: 1) perda ou ausência; 2) redução; 3) aumento ou excesso

---

<sup>25</sup> Esta nomenclatura se deve ao fato do texto pertencer a uma dissertação desenvolvida em Portugal.

e 4) desvio. Uma vez que uma deficiência esteja presente, ela pode ser graduada em termos de gravidade utilizando-se o qualificador genérico da CIF. -16<sup>26</sup>.

Deste modo, a CIF não traz um conceito específico para deficiência múltipla, mas seguindo esses critérios, chega-se ao nível de comprometimento das funções que um quadro de deficiência múltipla possa trazer. Além desta possibilidade de mensuração, a CIF também apresenta um detalhado banco de dados que pode ser utilizado para que se garantam suportes que atendam às necessidades da pessoa que apresente o quadro em questão. Discutiremos isso no capítulo final desta tese.

Tendo em vista a abrangência da deficiência múltipla, determinados autores delimitam um grupo o qual nomeiam de deficiência múltipla sensorial (MAIA; GIACOMINI; ARÁOZ, 2009; SOUZA, 2010; MAIA; GIACOMINI, 2010; ARÁOZ; COSTA, 2015). Deste modo, uma pessoa com deficiência múltipla sensorial é aquela que apresenta deficiência auditiva ou visual associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos sejam eles na área física, intelectual ou emocional (SOUZA, 2010). Em outras palavras:

A terminologia múltipla deficiência sensorial ainda é pouco utilizada na área da educação especial, pois há muitos pontos de discussão. Muitas pessoas com esta deficiência estão classificadas ou com surdocegueira ou com deficiência múltipla. No entanto, quando se iniciam os trabalhos de intervenção percebe-se que as adaptações são mais específicas, embora o aspecto primordial que é a comunicação assemelhe-se à surdocegueira (JACOB, 2012, p. 40).

Esta especificação colabora para a facilitação do levantamento de dados, uso de tecnologias e promoção de estratégias e recursos adequados e específicos aos quadros em questão (MAIA; GIACOMINI; ARÁOZ, 2009; ARÁOZ; COSTA, 2015).

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial<sup>27</sup> - organização civil, de caráter social, institucionalizada para o apoio do público com deficiência múltipla e surdocegueira - traz definições específicas sobre as associações

---

<sup>26</sup> A CIF classifica estados de saúde e estados relacionados com a saúde e, portanto, obriga a atribuir uma série de códigos que descrevam, da melhor maneira possível, o perfil da funcionalidade de uma pessoa. A CIF não é uma “classificação de eventos” como a CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), em que uma condição de saúde específica é classificada com um único código. Como a funcionalidade de uma pessoa pode ser afetada a nível do corpo e a nível individual e social, o utilizador deve sempre considerar todos os componentes da classificação, a saber: Funções e Estruturas do Corpo; Atividades e Participação; Fatores Ambientais (OMS, 2004).

<sup>27</sup>Institucionalizado em 22 de outubro de 1999, tem disponível o seguinte site: <http://www.grupobrasil.org.br/>

que podem ocorrer, tomando como referência a deficiência sensorial que os sujeitos a apresentem.

A pessoa com *deficiência múltipla sensorial – visual* (MDVI denominação internacional) é aquela pessoa que tem a deficiência visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual ou física) ou a distúrbios globais do desenvolvimento e comunicação. Já o sujeito que tem *deficiência múltipla sensorial – auditiva* (MDHI denominação internacional) é a pessoa que tem deficiência auditiva/surdez associada à deficiência intelectual ou à deficiência física, ou a distúrbios globais do desenvolvimento e comunicação (MAIA; GIACOMINI, 2010; ARÁOZ; COSTA, 2015).

O quadro a seguir, foi confeccionado para a melhor compreensão dessas definições e nomenclaturas bem como da própria relação entre deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial:

**Quadro 2: Deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial**

<b>DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA</b>			
associa duas ou mais deficiências primárias podendo ser de natureza intelectual, sensorial e/ou física			
intelectual	sensorial (auditiva ou visual) havendo a presença deficiências de natureza sensorial nesta associação, a deficiência múltipla passa a ser <b>DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL</b>		física
	deficiência múltipla sensorial auditiva	deficiência múltipla sensorial visual	

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

Também é oportuno mencionar a respeito da surdocegueira que não é um caso de deficiência múltipla nem mesmo de deficiência múltipla sensorial. Isso se deve porque a surdocegueira é uma deficiência estritamente sensorial, envolvendo apenas as deficiências auditiva e visual. Ressaltamos que a deficiência múltipla sensorial envolve deficiência auditiva e/ou visual, mas em associação com outra condição como a deficiência intelectual e/ou física.

Há discussão a respeito uma vez que pessoas com deficiência múltipla sensorial têm uma variedade de necessidades especiais que se assemelham às necessidades dos

surdocegos. Por este motivo, muitas intervenções, especialmente as realizadas na área da educação acabam sendo as mesmas para alunos surdocegos e com deficiência múltipla sensorial (SOUZA, 2010; JACOB, 2012).

De um modo geral, embora haja inúmeras possibilidades de associação de deficiências para a composição de quadros de deficiência múltipla, segundo Brasil (2000) algumas aparecem com mais frequência. O quadro a seguir, indica estas associações mais comuns:

**Quadro 3: Associações de deficiências mais frequentes na composição da deficiência múltipla**

Combinações entre as deficiências	Algumas implicações
Deficiências intelectual e física	A maioria das situações de pessoas com deficiência intelectual e física, decorre de paralisia cerebral adquirida nos períodos pré, peri ou pós-natais. A avaliação é complexa, porque muitas vezes não conseguem falar ou coordenar os movimentos, não podendo responder adequadamente aos testes convencionais ou atender a comandos solicitados durante a realização de avaliações.
Deficiências intelectual e auditiva	Essas deficiências associadas ocasionam os problemas de comunicação e linguagem que ocorrem na deficiência auditiva, além das dificuldades de compreensão, aprendizagem e de adaptação da criança com deficiência intelectual.
Deficiências intelectual e visual	Os sujeitos com deficiência intelectual e visual associadas enfrentam dificuldades conceituais, de compreensão, de processamento dos fatos da realidade e do estabelecimento de relações lógicas. Essas dificuldades são decorrentes das limitações cognitivas e da ausência ou insuficiência da função visual.

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

Observa-se no quadro que nestas três associações de deficiência que costumam ser mais frequentes, a deficiência intelectual está presente em todas. Talvez por este motivo, haja por parte de pesquisadores a concepção de que a deficiência múltipla deva apresentar necessariamente a deficiência intelectual. É pertinente ressaltar, porém, que o quadro 3 apenas expressa possibilidades de associação mais comuns sem haver a intenção de apresentar todos os desdobramentos possíveis ou ainda acréscimo de outras deficiências ou condições que também possam ser combinadas. Não se pode esquecer que cada sujeito apresenta sua individualidade o que transpõe as características e dificuldades que possam ser mensuradas num prognóstico médico:

[...] a atenção às especificidades e às necessidades de cada pessoa é fundamental, não podendo se restringir apenas aos laudos médicos.

Mensurar o desenvolvimento contando apenas com as características que costumam se apresentar na ocorrência de determinadas deficiências não é o suficiente para o efetivo conhecimento do sujeito e, conseqüentemente, das suas necessidades (ROCHA; PLETSCHE, 2015, p. 117-118).

Há também de se alertar para as dificuldades que existem no diagnóstico dessas condições de deficiência e até mesmo nas avaliações realizadas por equipes multidisciplinares. Infelizmente é possível que ocorram enganos devido a questões de cunho social vivenciadas pelos sujeitos que se somam às limitações da deficiência. A este respeito pode-se exemplificar o caso de pessoas que aparentam apresentar quadro de deficiência múltipla (numa associação entre deficiência intelectual e física) e na verdade apresentam apenas a deficiência física, conforme a descrição a seguir:

Mesmo quando uma lesão cerebral compromete a locomoção, a linguagem e outras atividades motoras, a capacidade cognitiva da criança pode estar preservada. Os movimentos podem apresentar-se reduzidos; espásticos; a marcha pode não existir ou estar prejudicada e a linguagem oral pode estar ausente ou exprimir-se de maneira pouco clara. A impressão é de um comprometimento generalizado requerendo cuidadosa avaliação (BRASIL, 2000, p. 63).

Ou seja, pela condição física ser tão severa, pode-se concluir equivocadamente que há deficiência intelectual associada. O mesmo pode ocorrer com criança com deficiência visual que é submetida à privação ou restrição ambiental externo. Nesse caso, a aparente deficiência intelectual decorre da restrição ambiental sofrida pela criança.

Além do debate sobre a conceituação mais adequada de deficiência múltipla, nos últimos anos a concepção desta condição também tem mudado de forma significativa. A ideia de gravidade, considera as características da pessoa, mas enfatiza, também, os efeitos do ambiente comunitário e do apoio que recebe para dimensionar as limitações impostas pela deficiência. Ao considerar a gravidade e a extensão do comprometimento de uma pessoa com uma deficiência ou mais, é necessário levar em conta, entre outros aspectos, as exigências e possibilidades do ambiente, bem como a cultura na qual ela está inserida (BRASIL, 2000; 2004; ROCHA, 2014; SOUZA; DAINEZ, 2016).

Deste modo, podem ser depositadas perspectivas otimistas em relação ao processo de escolarização de pessoas com múltiplas deficiências. Isso é possível porque as habilidades adaptativas e o processo de desenvolvimento delas não estão restritos à condição biológica que seu quadro de múltipla deficiência retrata. O documento “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência

Múltipla” Brasil (2000) indica alguns fatores que costumam estar relacionados ao sucesso ou à intensificação das dificuldades de desenvolvimento deste público, dentre os quais podemos destacar:

[...] gravidade e ao tipo de associação de deficiências de que são portadores; condições físicas e de saúde de que dispõem; condições afetivo-emocionais pessoais e dos familiares; estímulos e demandas ambientais; contexto familiar e comunitário favoráveis; início do aparecimento das deficiências; *adequado atendimento educacional (realizado o mais cedo possível)*; apoio adequado e no tempo necessário (BRASIL, 2000, p. 74 - *grifo nosso*).

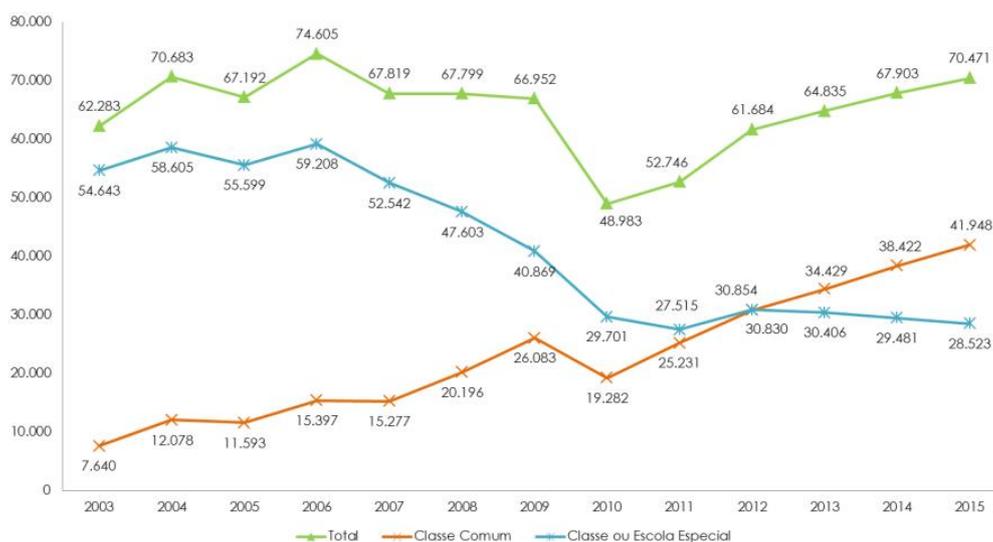
As oportunidades educacionais devem ser propiciadas o mais cedo possível e contemplar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança e a motivação para interpretar a realidade e interagir no meio ambiente.

Diversos pesquisadores têm evidenciado a importância dos contextos educacionais na vida de pessoas que tenham deficiências (BAQUERO, 1998; PADILHA, 2001; PINO, 2001; CARVALHO, 2006; PLETSCHE, 2014b; SOUZA, 2013; DAINÉZ, 2014; KASSAR, 2015). Isso tem se tornado ainda mais evidente no caso de alunos com múltiplas deficiências, pois se historicamente estes espaços não lhes eram permitidos, agora, cada vez mais, acessam às instituições escolares (ROCHA, 2014; NUNES, 2016).

Em nosso país, o ingresso deste alunado ao ambiente escolar é indicado pelos números divulgados pelo Governo Federal (BRASIL, 2016). O Censo Escolar registrou crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência múltipla na educação básica, de 62.283 em 2003 para 70.471 em 2015, representando crescimento de 13%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 449%, passando de 7.640 estudantes em 2003 para 41.948 em 2015 (BRASIL, 2016, p. 406).

O gráfico a seguir ilustra a divulgação desses números, detalhando-os desde o ano de 2003 até 2015:

**Gráfico 1: Evolução de matrículas de alunos com deficiência múltipla**



Fonte: Brasil (2016).

Observando esses números sobre a deficiência múltipla, podemos fazer algumas análises. Chama-nos atenção a queda do número de matrículas gerais entre 2004 e 2010 (com exceção apenas para 2006) - neste momento os números específicos das classes especiais seguiram a mesma tendência. Mas, a queda praticamente constante das matrículas em classe ou escola especial, também pode ter sido reflexo da ampliação do número de salas de recursos (serviço do AEE para o suporte ao aluno no ensino comum) uma vez que o número de matrículas no geral voltou a crescer. Entre 2009 e 2010 houve uma queda no número de matrículas, porém o número crescente a partir de 2010, principalmente no ensino comum, nos apontaria um avanço na escolarização desse público caso realmente estes alunos estejam frequentando os espaços escolares registrados no Censo. Outra boa notícia é o fato desses dados existirem, estarem sendo mapeados e disponibilizados – em nossa pesquisa anterior (ROCHA, 2014), evidenciamos poucos dados sobre o público com múltiplas deficiências.

Assim, levando em consideração as possibilidades de acesso e permanência com sucesso em programas educacionais, é consenso entre os pesquisadores da área de que a educação constitui fator importante no estilo de vida de uma criança com múltipla deficiência. A esse respeito, defende-se uma educação inclusiva, na qual as crianças tenham a oportunidade de contato com as demais, a possibilidade de vivenciar experiências, aprender e se desenvolver. Para tanto, é necessário que as políticas educacionais colaborem para que esta educação possa de fato se concretizar.

## **2.2. Políticas públicas educacionais na área da deficiência múltipla: desafios e emergência**

A implementação de políticas públicas voltadas para pessoas com múltiplas deficiências é algo recente e ainda desafiador. A complexidade deste tipo de deficiência e todos os desdobramentos que lhe são pertinentes é apenas um segmento mediante à dificuldade em tecer propostas que de fato venham a fazer diferença na vida dessas pessoas. Araújo e Costa (2015) apontam: “[...] historicamente crianças e adolescentes com deficiência múltipla têm tido dificuldades para conseguir atendimentos que venham auxiliar efetivamente em suas necessidades” (p. 31). Isso repercute também nos dias atuais. Evidenciamos isso em pesquisa anterior (ROCHA, 2014) na qual crianças com múltiplas deficiências tinham problemas de acesso a atendimentos no sistema público de saúde, transporte e, conseqüentemente, tinham prejuízos em sua escolarização.

Nosso foco é analisar o desenvolvimento das políticas públicas no campo educacional, no entanto estas também podem/devem estar relacionadas a outros aspectos sociais que não podem ser ignorados até mesmo para que haja a eficiência das políticas no contexto ao qual se destinam prioritariamente.

Pessoas com múltiplas deficiências em sua maioria apresentam quadros que exigem suportes especializados. O pouco conhecimento a respeito da deficiência múltipla e as condições que pode apresentar, dificulta que sejam pensadas ações pertinentes e que se promovam a articulação entre diferentes setores de serviços na sociedade. Bentes, Souza-Bentes, Costa e Oliveira (2009) ressaltam: “[...] a lesão não pode ser desconsiderada, assim como o atendimento médico e o processo de reabilitação, que parece ter sido desconsiderado ou não explicitado nas políticas atuais de educação inclusiva e na abordagem social” (p. 68). Araújo e Costa (2015) também abordam essa questão:

Essa população com Deficiência Múltipla é a que sofre as maiores discriminações por causa das marcas das sequelas instaladas por inúmeras causas biológicas, ainda não tão bem conhecidas ou muito conhecidas e negligenciadas [...] (p. 21).

Esta situação reflete-se também no contexto educacional, incidindo diretamente no processo de escolarização destes sujeitos, conforme identificado por Rocha (2014). Até recentemente, pessoas com múltiplas deficiências não tinham acesso a nenhum tipo de serviço educacional (KASSAR, 1999; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2015; NUNES, 2016). Quando houve progresso neste sentido, passaram a ser educadas

separadamente, em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 2006).

A própria história da educação especial, apesar de não trazer indícios específicos sobre a deficiência múltipla (KASSAR, 1999; BRASIL, 2000), indica a situação de segregação das pessoas com deficiência de um modo geral (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Com os primeiros registros de oferta educacional somente no final do século XVIII, podemos considerar recente o processo de escolarização para os indivíduos que fugissem a um padrão de normalidade, independentemente de apresentarem de fato algum tipo de deficiência. Neste cenário, as políticas sempre foram determinantes:

Ao longo dos anos, diversas concepções sobre a deficiência, bem como sobre as possibilidades de escolarização dos indivíduos que a apresentassem foram se desdobrando por meio de políticas e ações pertinentes ao momento histórico vivenciado pelas sociedades. De políticas de eugenia, passando por iniciativas voltadas para o ensino, porém de forma segregada, o que se nota é que por muitas vezes a tentativa de integração das pessoas com deficiência no ambiente escolar acabava por não contemplar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos e suas especificidades de desenvolvimento (PLETSCH; ROCHA; ALMEIDA, 2014, p. 123).

Isso ocorria/ocorre porque na maioria das vezes o que se prioriza nas políticas não é a preocupação com os indivíduos. O não contemplar as especificidades de desenvolvimento, torna-se ainda mais latente no caso das pessoas com múltiplas deficiências, pois por apresentarem comprometimentos severos não havia nenhuma expectativa a se investir. Em 1999, Kassar, já afirmava: “[...] Que sentido (ou sentidos) teria o silenciamento da legislação educacional no que diz respeito às pessoas caracterizadas como “deficientes” severos ou “deficientes múltiplos”? Por que legislar sobre a educação a uma população considerada ‘ineducável’?” (KASSAR, 1999 p. 41-42).

Também numa análise dos contextos históricos de ações desenvolvidas na educação especial, temos a seguinte reflexão no caso em específico da deficiência múltipla:

Os serviços educacionais, não se destinavam a todos. As pessoas que apresentavam múltipla deficiência ou limitações mais graves estavam excluídas dos programas educacionais. [...] Começamos a assumir, na década de 50, a educação especial em âmbito nacional por meio de campanhas. Ilustram essa fase a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e

Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). As pessoas com deficiências múltiplas e severas não eram explicitamente focalizadas em nenhuma delas, ou mesmo, mencionadas (BRASIL, 2000, p.30).

Na década de 1970, alguns estados brasileiros já contavam com legislações locais que recomendavam o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2000). Mesmo com os avanços que estavam sendo obtidos “[...] não evoluiu no sentido de contemplar o alunado com deficiências múltiplas e severas com vistas no atendimento educacional sistemático” (p.31). O atendimento a estes alunos era dado pelas instituições filantrópicas, com o foco muito mais em cuidados pessoais e assistenciais do que em atendimento educacional de fato:

Quanto aos pais, viam na instituição a possibilidade de deixar o filho em local seguro, enquanto dispunham de algum tempo para trabalhar e cuidar dos demais interesses da família. Na visão dos professores, não havia muito o que fazer com os alunos, frente às limitações que suas deficiências lhes impunham (BRASIL, 2000, p.31).

Isso reflete o desconhecimento que se tinha em relação às potencialidades dos alunos com múltiplas deficiências. Mas, vale ressaltar que instituições filantrópicas deram o suporte que as famílias precisavam uma vez que o Estado se omitia em relação ao público com deficiência múltipla. Muitas destas organizações foram criadas a partir de iniciativas de familiares em reação à essa omissão do Estado (KASSAR, 2013). Podemos citar algumas das instituições que tiveram papel relevante no atendimento a pessoas com múltiplas deficiências.

Em 1983 foi criada a Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla (FADEM). “[...] surgiu a partir da organização de um grupo de famílias para suprir a carência do município, que não oferecia, em um único lugar, a diversidade de atendimentos que uma criança com deficiência múltipla necessitava” (SILVA, 2009, p. 28). Além do esforço das famílias, houve o incentivo da fisioterapeuta Bárbara Fischinger que tinha a convicção inovadora de que as crianças e adolescentes com deficiência múltipla que eram atendidas em sua clínica poderiam aprender. Ela acreditava que para que isso pudesse acontecer, era necessário que estivessem num espaço escolar (SILVA, 2009; HEINZ; PERUZZOLO, 2009).

Cabe destacar que foi somente nos anos 1980 que o Ministério da Educação passou a considerar a deficiência múltipla em documentos técnicos, apontando possibilidades de captação de recursos para o seu atendimento, assim como era realizado para as demais categorias de necessidades especiais. No entanto, este mesmo

tratamento previsto nos documentos acabava por não se concretizar de fato perpetuando a ausência de ações do Estado em relação a este público. Exemplificando esta questão, temos a Lei nº. 7853 / 89 (BRASIL, 1989) determinando a matrícula compulsória dos portadores de deficiência nos sistemas educacionais, indistintamente. Embora fosse uma lei federal, só foi regularizada com o Decreto Lei 3298 de 1999 – “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, além disso, seu cumprimento não se efetivou em âmbito nacional, principalmente no que toca às pessoas com deficiências múltiplas e severas (BRASIL, 2000).

Além da FADEM surgiram outras instituições específicas para o atendimento ao público com deficiência múltipla, como a fundação da instituição filantrópica AHIMSA (Associação Educacional para Múltipla Deficiência) em 1991. Voltada para pessoas com múltiplas deficiências e também para quem apresenta surdocegueira, esta instituição foi organizada por profissionais da área da saúde (terapeutas como fisioterapeutas e fonoaudiólogos) e professores que não necessariamente tivessem formação acadêmica (BENTES *et al*, 2009).

Por último, podemos citar o Centro Ann Sullivan do Brasil, fundado em 1997 em São Paulo. Seu nome é em homenagem à educadora que conseguiu estabelecer comunicação e também alfabetizar uma criança surdocega, a notável escritora e filósofa de fama internacional Hellen Keller. As primeiras ações do Centro Ann Sullivan foram ocorreram em 1979 no Peru. A instituição, também filantrópica, tem o objetivo de oferecer tratamento e educação especial para crianças, adolescentes e adultos com autismo e múltiplas deficiências bem como suportes às suas famílias. É pertinente ressaltar que tanto a AHINSA quanto o Ann Sullivan foram organizados já em tempos de emergência das discussões sobre as ideias de uma *educação para todos* bem como o início da postulação de políticas voltadas para a educação inclusiva.

Sobre essa educação inclusiva, primeiras menções podem ser identificadas no texto da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Nele já podia-se encontrar “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). A educação era definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art.205).

De modo inovador, o texto constitucional ressalta no artigo 206, inciso primeiro, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios do ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208). Texto semelhante também no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e no artigo quarto, inciso terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) promulgada em 1996.

Essas políticas já estavam em consonância com as ideias discutidas e retratadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>28</sup>, bem como na Declaração de Salamanca (1994). Ressalta-se que apesar destes documentos não serem diretrizes legislativas em nosso país, o Brasil quando se tornou signatário dos mesmos, assumiu o compromisso de transformar a educação, implementando políticas com o objetivo de também ampliar o seu acesso a todas as pessoas, em especial as que fazem parte de grupos que historicamente foram excluídos. Deste modo, a legislação brasileira passou a considerar essas questões, implementando diretrizes e norteadores a fim de alcançar este objetivo.

É plausível então analisar por que até os dias de hoje serem necessárias instituições filantrópicas para o atendimento de alunos com múltiplas deficiências como as três que citamos. Na reflexão sobre esta questão, podemos primeiramente nos reportar ao texto das próprias legislações citadas anteriormente; em específico, destacamos o artigo 208 da Constituição (BRASIL, 1988) no qual aparecem os termos “especializado” e “preferencialmente”. Ferreira e Glat (2003) nos auxiliam no entendimento de como estas duas palavras impactam do texto da lei para a realidade a qual se aplica. Os autores destacam que a palavra “especializado” repercute a noção de “tratamento especial” propiciando na continuidade da percepção de que o processo educacional para a pessoa com deficiência deva ser diferente, retornando à ideia de separação. Sobre o termo “preferencialmente”, este leva a múltiplas interpretações e ainda abre a oportunidade para que sejam mantidas realidades educacionais diferentes das postulações que a própria legislação preconiza.

Além desta análise, há ainda de se considerar a realidade educacional pública do país que mesmo com a propulsão de políticas de inclusão ainda reluta com problemas sérios de infraestrutura e questões sociais que também interferem na sua qualidade. Isso leva a uma questão que também não podemos ignorar: a falta de condições necessárias para que haja a efetiva inclusão de pessoas que apresentem comprometimentos severos como as pessoas com múltiplas deficiências.

---

<sup>28</sup> A partir da Conferência em Jomtien, Tailândia em 1990.

A este respeito, seria plausível lembrar que importantes pesquisadores do país têm realizado críticas à inclusão destes sujeitos, mediante a situação em que se encontra a realidade educacional brasileira (RIBEIRO, 2006; GLAT; BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2014; 2014a; 2014b; MORI, 2016; NERES; KASSAR, 2016). Estes alertam sobre movimentos que recomendam a inclusão destes alunos em salas comuns sem atentar para as necessidades que precisarão ser supridas nestes espaços:

Estudos com esta conotação, revelam-se importantes para a Educação Especial, principalmente, ao que parece, quando as políticas públicas nesta área têm desconsiderado o papel do cuidador, do futuro dessas pessoas, das necessidades de tratamento específico, da aprendizagem necessária de um currículo funcional e das exigências de tecnologia específica para que estas pessoas melhorem suas condições de vida. Parece que as políticas são generalistas e descontextualizadas, desconsiderando aspectos mais amplos (BENTES et al, 2009, p. 78).

Essa situação demonstra também a emergência em realizar pesquisas que considerem a área da deficiência múltipla uma vez que ainda são escassos os estudos acadêmicos voltados especificamente para o público que a apresenta (BRASIL, 2000; SILVEIRA; NEVES, 2006; PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2009; ARAÓZ, 2010; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2015). Essa é uma questão que voltaremos a abordar no final deste capítulo.

Sobre o acesso dessas pessoas ao serviço educacional comum, muitas famílias fazem opção pelas instituições filantrópicas por desconhecimento e incerteza a respeito do processo de escolarização. Muitos alunos com múltiplas deficiências, principalmente os mais comprometidos, precisam de ambientes com melhor estrutura. As dificuldades para também garantir o acesso às terapias e outros suportes necessários também contribuem nessa escolha e ainda levam a dúvidas em relação aos benefícios e as possibilidades da inclusão. Isso se faz presente não somente no imaginário social e individual, mas também de profissionais que atuam em educação (SILVEIRA; NEVES, 2006).

No meio escolar, discute-se, frequentemente, 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 (BRASIL, 2006, p. 07).

Mediante, então, a essas colocações, consideramos pertinente a análise de como se tem constituído as políticas a respeito da escolarização de pessoas com múltiplas deficiências dando continuidade aos dados históricos que apresentamos até o momento.

### 2.2.1. As políticas e o seu impacto na escolarização de alunos com deficiência múltipla nos últimos anos

As políticas que começaram a ser implementadas a partir da década de 1990 até as mais atuais, já num contexto de perspectiva da educação inclusiva, influenciaram a forma como a escolarização de estudantes mais comprometidos foi transcorrendo. Prosseguiremos no texto, procurando identificar como os principais documentos e diretrizes dos últimos anos, abordaram a deficiência múltipla e o público o qual abarca. O quadro a seguir sintetiza os caminhos de análise que percorreremos ao longo dos próximos parágrafos:

**Quadro 4: Deficiência múltipla: políticas e documentos mais relevantes**

Ano	Documentos e Programas
1994	Política Nacional de Educação Especial – Educação Especial, um direito assegurado (BRASIL, 1994).
1995	Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área de Deficiência Múltipla (BRASIL, 1995).
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/99 (BRASIL, 1999).
2000	Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla – volumes 1 e 2 (BRASIL, 2000).
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).
2002	Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais - dificuldades acentuadas de aprendizagem. deficiência múltipla (BRASIL, 2002).
2004	Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla (BRASIL, 2004).
2006	Educação infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla (BRASIL, 2006).
2008	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).
2009	Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009).
2011	Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011).
2015	Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015).
2016	A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016 (BRASIL, 2016).

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

A Política Nacional de Educação Especial, implementada em 1994, auxiliou na sistematização da educação especial no âmbito nacional, colaborando para a diminuição das tomadas de ação de natureza isolada que ao longo da história sempre a caracterizou. Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes aos interesses e necessidades de pessoas com deficiências (BRASIL, 1994).

Em relação à deficiência múltipla, o texto desta política trouxe a definição oficial brasileira desta categoria de deficiência: “É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (p.15). Esta definição foi referendada pelo documento “Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área de deficiência múltipla” (BRASIL, 1995, p. 17), utilizando inclusive a mesma redação. Brasil (1995) trouxe indicações sobre as especificidades do público com múltiplas deficiências, com orientações de ações para o seu atendimento.

É oportuno destacar a relevância do registro da definição de deficiência múltipla tanto no texto da referida política quanto neste documento de 1995. Anos depois, quando foram construídos manuais ou implementados programas para esta deficiência, todos utilizaram como referência esta definição oficial. Há de se lembrar que, como já discutido, ainda há discordâncias a respeito da conceituação de deficiência múltipla, deste modo a definição postulada contribuiu para que os documentos que se seguiram tivessem uma coerência de ideias entre si. Além disso, a definição expressa em 1994 permanece até os dias atuais uma vez que, como abordaremos mais adiante, a atual Política de Educação Especial não traz a conceituação deficiência múltipla.

Em 1999, é implementada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/99 (BRASIL, 1999), regulamentando a Lei nº. 7853 / 89 que já citamos. Esta indica em seu artigo quarto, inciso V, a deficiência múltipla como uma das categorias de deficiência que uma pessoa possa se enquadrar. No mesmo inciso, traz a sua definição “[...] associação de duas ou mais deficiências”. Ainda que esta definição nos pareça muito sucinta e até mesmo superficial, não delimitando em aspectos que geralmente trazem conflito – como a colocação de que seriam deficiências primárias as associadas ou até mesmo quais categorias de deficiência que estariam presentes – consideramos importante que o texto da referida política pelo menos tenha citado a deficiência múltipla.

Mesmo que a descrição dos serviços não especifique as necessidades da deficiência múltipla, o texto perpassa por aspectos e serviços fundamentais à vida das pessoas que a apresentam. Destacamos a primeira seção que trata sobre a área da saúde e que inclusive aborda sobre ajudas técnicas (no artigo 19) que incluem desde órteses e próteses a adaptações de ambiente que garantam acesso, melhoria funcional e autonomia. Este aspecto é fundamental pois se relaciona com a utilização de recursos

advindos da área da tecnologia assistiva (TA)<sup>29</sup>, fundamental para a maioria das pessoas que tenham deficiência múltipla contribuindo inclusive para os processos de ensino e aprendizagem (ROCHA, 2014; ROCHA; PAIVA, 2015).

Também cabe-nos citar o “Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla” (BRASIL, 2000). Com o objetivo de capacitar professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais, foram construídos manuais para cada categoria de deficiência com protocolos de estudo, incluindo vídeos e assessoramento de tutores. Dentre as deficiências contempladas, foram destinados dois volumes com a totalidade de sete fascículos, tratando especificamente sobre a deficiência múltipla.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) trouxeram a deficiência múltipla como um dos componentes pertinentes ao público alvo da educação especial (BRASIL, 2001, p. 43). 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.

Reafirmando o compromisso com a inclusão escolar, as diretrizes apontam a pertinência da realização de serviços especializados por meio de parcerias entre diferentes áreas como de educação, saúde, assistência social e trabalho. O documento das diretrizes nacionais também aborda a respeito das possibilidades tecnológicas e de procedimentos que por vezes são indispensáveis para o processo de desenvolvimento de crianças com múltiplas deficiências.

Em 2002 foi lançado o documento “Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais – dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla” (BRASIL, 2002), tendo o mesmo conceito e objetivo de formar professores conforme expresso em Brasil (2000).

Em 2004, a deficiência múltipla também foi caracterizada pelo Ministério da Educação no documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla” (BRASIL, 2004) como sendo a associação de

---

<sup>29</sup> Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

duas ou mais deficiências podendo ser estas de ordem física, mental, sensorial, comportamental e /ou emocional. Muito parecido com este, também há o “Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla” (BRASIL, 2006), além de objetivar a capacitação de professores atuantes na educação infantil, explicita a deficiência múltipla mantendo a concepção de 2004.

Em meio às políticas, também cabe destacar a “Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2008a) conhecida como “Declaração da Organização das Nações Unidas” (ONU), foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008 com valor de emenda constitucional. Dentre outras providências, visou mudanças mais significativas na estrutura e no funcionamento da educação dirigida para pessoas com deficiências. Em sua quarta edição lançada em 2012, não menciona a deficiência múltipla diretamente, apesar de ser possível perceber temas do público que lhe é pertinente. Dentre os quais podemos destacar: acessibilidade, direito à vida, vida independente e inclusão na comunidade, educação, saúde e, habilitação e reabilitação.

Um marco para a educação inclusiva foi a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Neste documento a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas da educação desde a educação infantil até o ensino superior. No entanto, em relação à deficiência múltipla, esta política não propiciou progressos pois nem ao menos a cita. São exemplificados comprometimentos que podem ser recorrentes ao público com deficiência múltipla, porém sem a sua especificação como critica Araóz (2010):

Na nova Política foram mencionadas as dificuldades motoras, intelectuais, auditivas, visuais, altas habilidades e distúrbios globais do desenvolvimento envolvendo autismo e distúrbios de comportamento. As dificuldades múltiplas não foram mencionadas. Pode ser entendido que entrariam na categoria de Dificuldades Globais do Desenvolvimento porque muitas vezes as Deficiências Múltiplas se apresentam com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades sensoriais de visão e audição e distúrbios de comportamento (p. 15).

A autora avança para as consequências que este tipo de omissão pode trazer para a vida das pessoas às quais a nossa legislação deveria beneficiar:

O fato de crianças e adolescentes com deficiência múltipla não serem contempladas diretamente, dificulta a tomada de consciência sobre o assunto já que representam realidades complexas que necessitam de compreensão explícita de suas características para que possam ser oferecidos os apoios necessários (p.15).

Nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008 é possível perceber o enfoque destinado ao atendimento educacional especializado (AEE) que depois foi regulamentado por meio da Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009). Esta instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, na classe regular e no AEE.

O trabalho realizado no AEE precisa estar voltado para as especificidades dos sujeitos aos quais se destina, sendo imprescindível o caráter especializado ao qual sua própria nomenclatura afirma. É fundamental que isso aconteça de fato. Sendo assim, destacamos a importância desse tipo de atendimento para pessoas com deficiências múltiplas, porém o próprio texto da resolução não traz a menção à deficiência múltipla, deixando-a apenas implícita conforme podemos perceber no artigo quarto ao indicar seu público alvo:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, art. 4).

Conforme o pontuado por Araóz (2010), é incontestável que a ausência da indicação direta da deficiência múltipla acaba por prejudicar no alcance dos benefícios que estas políticas poderiam trazer à vida das pessoas que a apresentam. Rocha e Pletsch (2015) também tecem esta crítica: “[...] de certa forma, a não menção do termo [deficiência múltipla] acaba negando sua existência e suas reais demandas para a promoção do desenvolvimento social e escolar” (p.123).

Isso também ocorre na análise do decreto nº 7611 (BRASIL, 2011). Ele trata sobre a educação especial, o AEE, dentre outras questões. No entanto, em seu parágrafo

primeiro quando indica o público alvo que considera, deixa a deficiência múltipla apenas subtendida.

O contraditório desta situação é que as ações governamentais deveriam garantir a todos que tenham necessidade o acesso aos direitos aos quais às políticas deveriam colaborar. No entanto, as pessoas que apresentam os comprometimentos mais severos e que precisariam ter total atenção acabam sendo as esquecidas neste processo.

Algo positivo foi a identificação da deficiência múltipla em dois documentos recentes: “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2015) e “A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016” (BRASIL, 2016). Em ambos é definida pela “[...] associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física) [...]” (BRASIL, 2016, p.66).

Nesse documento brasileiro de 2016 que mencionamos por último, a deficiência múltipla é lembrada como uma das categorias de deficiência que mais tiveram dificuldades de acesso à escolarização. Traz dados sobre o processo de escolarização deste público na educação básica, apresentando números desde o ano de 2003 até 2015 (os mencionamos no item anterior). Ao abordar a questão da terminalidade específica<sup>30</sup>, indica a deficiência múltipla como uma das deficiências que podem ser contempladas. Apresenta os modelos de planilhas do Censo Escolar (MEC/INEP) para a indicação de matrículas no AEE por categorias e por etapa ou modalidade do ensino regular, e dentre as categorias podemos encontrar a deficiência múltipla. Ao citar o “Programa implantação de salas de recursos multifuncionais”, o documento exemplifica a deficiência múltipla como uma das deficiências em que o público costuma utilizar recursos de tecnologia assistiva. Isso também foi demonstrado no documento de 2015.

---

<sup>30</sup> Segundo Brasil (2015; 2016), este processo não significa certificação de conclusão do ensino fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no ensino fundamental, possibilitando o encaminhamento para outras modalidades: a educação de jovens e adultos (primeiro segmento: ensino fundamental) e a educação profissional (qualificação profissional básica). Desse modo, a terminalidade específica do fundamental não permite o encaminhamento e continuidade dos estudos no ensino médio, considerando que não houve conclusão da etapa do fundamental (BRASIL, 2016, p. 210). Mais adiante, o mesmo documento faz a seguinte análise: “os sistemas de ensino utilizam o dispositivo da terminalidade para forçar o aluno com deficiência a migrarem para a EJA ou para educação profissional, com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que facultou às instituições de ensino a concessão da terminalidade específica aos alunos com deficiência intelectual ou múltipla, subvertendo o objetivo pensado pelo legislador (BRASIL, 2016, p.252). Para maior aprofundamento sobre o assunto, indicamos a leitura da tese de Lima (2009) e do artigo de Lima e Mendes (2011).

Estas colocações sobre a deficiência múltipla nestes dois últimos documentos, além de serem importantes por trazerem informações e até mesmo orientações aos sistemas públicos de ensino, colabora para que outros documentos que venham a ser construídos futuramente venham a contemplá-la.

Nesta análise que fizemos das políticas, nota-se que a maioria dos documentos em que a deficiência múltipla foi mencionada diretamente, conceituada e informada, são apenas orientadores cumprindo apenas uma função informativa ou com a intenção de capacitar recursos humanos. Decretos e documentos legislativos de um modo geral não a contemplaram com a profundidade necessária para que essas políticas garantam o suprimento das necessidades e a concretização de direitos das pessoas com múltiplas deficiências.

Além disso, há de se ressaltar que a deficiência múltipla é uma deficiência pouco conhecida na sociedade. Não é passível de ter seus quadros mensurados ou previstos e demanda a necessidade de diferentes suportes e serviços que atendam as suas especificidades.

O fato de as crianças e adolescentes com deficiência múltipla não serem contempladas diretamente, dificulta a tomada de consciência sobre o assunto, já que representam realidades complexas que necessitam de compreensão explícita de suas características para que possam ser oferecidos os apoios necessários. Deixá-las sem menção pode causar um atraso na compreensão do assunto e pode representar uma maneira de não ver as situações mais complexas (COSTA; ARÁOZ, 2015).

Diante do exposto, evidencia-se que além de haver poucas políticas públicas voltadas para sujeitos com múltiplas deficiências, há também escassez nos estudos em relação ao processo de escolarização deste público (ROCHA; PLETSCHE, 2016). “Grande dificuldade para os educadores que atuam nessa área é a insuficiência de literatura sobre o assunto, a falta de intercâmbio de experiências e a escassez de pesquisas científicas e de registros da prática pedagógica” (BRASIL, 2000, p. 47).

Por isso consideramos importante o desenvolvimento de estudo sobre a situação atual dessa escolarização a fim de que possamos também contribuir para o avanço das análises sobre esta realidade.

### **2.3. A produção científica da área sobre a deficiência múltipla**

A escassez de estudos sobre a deficiência múltipla, já vinha sendo indicada por pesquisadores (DUGNAMI; BRAVO, 2009; MACHADO; OLIVEIRA; BELLO, 2009; TEIXEIRA; NAGLIATE; REIS, 2009; TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009) que no início

dos anos 2000 realizaram levantamentos de dados para uma análise de como estavam sendo desenvolvidos estudos na área da deficiência múltipla, especialmente no campo educacional. Nas próximas linhas, descreveremos os resultados de algumas destas pesquisas a fim de nos subsidiar para a análise que faremos sobre a produção acadêmica na área da deficiência múltipla dos anos posteriores até o presente momento.

Dugnani e Bravo (2009) publicaram estudo que realizaram através de levantamento bibliográfico de periódicos nacionais. Buscaram artigos indexados num período de dez anos a fim de obter um panorama dos estudos realizados sobre a deficiência múltipla nas áreas da educação e da psicologia. No quadro a seguir, estão expressos os números bem como as bases de dados consultadas e os trabalhos identificados:

**Quadro 5: Resultados do levantamento bibliográfico realizado por Dugnani e Bravo (2009)**

Bases de dados	Número de referências obtidas com o termo “deficiência múltipla”	Número de artigos após refinamento	Trabalhos identificados
Scielo <sup>31</sup>	17	4	Kassar (2000); Schwartzman (2003); Silveira e Neves (2006); Remígio, Barros, Travassos e Ventura (2006)
Lilacs <sup>32</sup>	90	2	Giannella e Giannella Neto (2000) e Silveira e Neves (2006)
Index Psi <sup>33</sup>	4	1	Rocha (1999)
PePSIC <sup>34</sup>	1	1	Pudenzi e Fernandes (2006)
Google Acadêmico <sup>35</sup>	4530	3	Kassar (1999a); Kassar (2000); Giannella e Giannella Neto (2000)

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em Dugnani e Bravo (2009)

Também foi realizada pesquisa na Revista Brasileira de Educação Especial, diretamente no sítio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, pois a referida revista só foi indexada na Scielo em 2005. Apenas o trabalho de

<sup>31</sup> Scientific Eletronic Library Online – é uma biblioteca eletrônica que engloba também periódicos brasileiros.

<sup>32</sup> Através dos Periódicos CAPES, as pesquisadoras tiveram acesso ao Lilacs (Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME-BVS))

<sup>33</sup> Constituído por Periódicos Técnicos Científicos também é mantido pela ReBAP (Rede Brasileira da Área de Psicologia).

<sup>34</sup> Abrange coleção de revistas científicas em Psicologia e outras áreas afins, tendo parceria com a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi) e a Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia (ABECiP).

<sup>35</sup> Indexa artigos acadêmicos revisados por especialistas. De grande abrangência, seus resultados são classificados pela relevância e número de acessos.

Deliberato, Manzini e Guarda (2004) atenderam aos critérios para ser identificado e contabilizado no levantamento realizado. Deste modo, somando-se este com os demais localizados nas bases de dados, Dugnani e Bravo (2009) identificaram sete artigos no total. Diante deste resultado, as autoras inferiram: “[...] pode-se sugerir que deficientes múltiplos não tem sido alvo das inquietações e preocupações, ao menos da comunidade científica. Perspectivas futuras apontam para a necessidade de maiores informações e formações principalmente do profissional que atua na área educacional” (p.25).

No contexto internacional, podemos registrar a pesquisa realizada por Teixeira, Nagliate e Reis (2009) com levantamentos bibliográficos a respeito do tema deficiência múltipla em periódicos europeus de educação e psicologia.

As bases de dados pesquisadas nesse estudo foram: *Blackwell Sinergy*, *Cambridge University Press*, *Elsevier*, *Gale*, *Livre*, *Oxford Journals - Oxford University Press*, *Sage* e *Scielo Internacional*. Como critério de inclusão na amostra, as pesquisadoras estabeleceram que deveriam ser artigos publicados de 1990 a 2007, contendo aspectos relacionados à temática deficiência múltipla com a utilização do termo *multiple disabilities*.

Foram identificados artigos sobre relações familiares e seus suportes para atender crianças com deficiência múltipla; sobre a importância de tecnologias para a melhoria da comunicação; a importância de se tratar o tema no âmbito político; estratégias de alfabetização e práticas educacionais, dentre outras abordagens sobre a área da deficiência múltipla. O quadro a seguir, explicita os números de artigos localizados por bancos de dados bem como o percentual que cada um ocupou em relação ao total de artigos identificados neste levantamento bibliográfico:

**Quadro 6: Resultados do levantamento bibliográfico realizado por Teixeira, Nagliate e Reis (2009)**

<b>Bases de dados</b>	<b>Número de artigos</b>	<b>Percentual de artigos em relação ao total que foi localizado no estudo</b>
<i>Oxford University Press</i>	24	32%
<i>Elsevier</i>	21	28%
<i>Blackwell Sinergy</i>	18	24%
<i>Gale</i>	6	8%
<i>Cambridge University Press</i>	5	7%
<i>Scielo Internacional</i>	0	0%
<i>Sage</i>	0	0%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em Teixeira, Nagliate e Reis (2009)

Tendo em vista estes números e lembrando que se referem a uma busca realizada não apenas em um país, mas no continente europeu, a pesquisa apontou a urgência da ampliação dos estudos e publicações também nessa realidade comprovando a necessidade de maiores publicações sobre o tema deficiência múltipla na área da educação.

Também no cenário internacional, vale apresentar os resultados obtidos por Machado, Oliveira e Bello (2009) em buscas em bancos de dados nos Estados Unidos por pesquisas publicadas acerca da deficiência múltipla num período de cinco anos. A unidade de análise dos trabalhos com esta temática constituiu-se em dois momentos: artigos indexados na base de dados da Biblioteca Virtual de Saúde – BIREME<sup>36</sup> – e na base da *U. S. National Library of Medicine* – PUBMED; duas grandes fontes de publicações internacionais, especialmente americanas.

Dentre a localização de estudos com possíveis referências ao tema e o seu refinamento, na base BIREME, foram encontradas cinquenta e cinco publicações. As pesquisadoras destacam que todas publicações são em saúde e que não houve nenhum resultado em relação à educação de crianças com múltiplas deficiências. Na PUBMED foram encontrados apenas dois estudos do tema no campo educacional. O número ínfimo de publicações fez as autoras considerarem que também nos Estados Unidos há baixa produção sobre deficiência múltipla relacionada à educação.

Anos depois, Rocha e Pletsch (2015) realizaram levantamento nos bancos de dados da Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe (Redalib), na Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos CAPES (Banco de dados da CAPES), constatando que o baixo número de pesquisas sobre a deficiência múltipla permaneceu, especialmente no que se refere à escolarização.

Ao nosso ver, essa provável escassez de estudos ou a dificuldade em acessá-los acaba refletindo nas tensões relatadas sobre a conceituação da deficiência múltipla, sua caracterização e conseqüentemente na construção de um processo de escolarização que contemple as peculiaridades de desenvolvimento dos alunos que a apresentam e não somente atenda a obrigatoriedade da presença desses alunos no contexto educacional.

---

<sup>36</sup> É constituída no Brasil desde 1967, em colaboração entre os Ministérios da Saúde e da Educação, com a Secretaria da Saúde do estado de São Paulo e com a Universidade Federal de São Paulo tendo como função contribuir para o desenvolvimento da saúde nos países da América latina e do Caribe, por meio da promoção do uso da informação técnico-científica em saúde. A BIREME possui quatorze bases de dados com publicações em ciências da saúde em geral, áreas especializadas e de organismos internacionais (MACHADO, OLIVEIRA; BELLO, 2009, p. 28).

Para a construção desta tese, antes da realização da pesquisa de campo, nos propusemos a fazer coleta de dados, objetivando conhecer a produção científica sobre a deficiência múltipla dentro do campo da educação e nos apropriar das principais discussões realizadas nos últimos dez anos em especial sobre a escolarização.

Fizemos buscas por artigos acadêmicos e trabalhos de pós-graduação (especificamente dissertações e teses) e notamos o quanto foi árduo o trabalho realizado pelas pesquisadoras que aqui mencionamos pelo fato de não haver um consenso em relação à definição de deficiência múltipla e até mesmo da sua nomenclatura. Teixeira e Nagliate (2009), por exemplo, relataram a dificuldade de estudar o assunto deficiência múltipla não apenas pela escassez de informações, mas também pela diversidade de interpretações e nomenclaturas existentes. Na tentativa de superar isso, para filtrar informações e localizar publicações que pelo menos mencionassem a deficiência múltipla na área da educação, acabamos por utilizar diferentes nomenclaturas e termos para que o trabalho fosse o mais eficiente possível. O quadro a seguir os apresenta:

**Quadro 7: Nomenclaturas e termos utilizados para a localização de trabalhos na área da deficiência múltipla**

<b>Idiomas</b>	<b>Nomenclaturas/Termos</b>
Português (Brasil)	<i>deficiência múltipla/ deficiências múltiplas múltipla deficiência/ múltiplas deficiências deficiência múltipla sensorial</i>
Português (Portugal)	<i>multideficiência plurideficiência</i>
Espanhol	<i>discapacidad multiple</i>
Inglês	<i>multiple disabilities multiple deficiency multiple sensory impairment (para deficiência múltipla sensorial)</i>

Fonte: Quadro elaborado para a realização de levantamento bibliográfico em bancos de dados nacionais e internacionais.

Para a realização destas buscas, elegemos os bancos de dados da Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe (Redalib); da Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (Scielo Brasil e Scielo internacional) e Portal de Periódicos CAPES/MEC. Optamos por estes bancos de dados levando em conta o número de trabalhos indexados e sua abrangência, considerando que poderiam nos fornecer o maior quantitativo possível de trabalhos publicados. Deste modo, para a consulta a estes sítios científicos, seguimos o seguinte roteiro:

1. Seleção do tema;
2. Escolha dos bancos de dados que fariam parte da amostra;

3. Reconhecimento e identificação de características dos bancos de dados elencados;
4. Realização de buscas por periódicos que contemplasse as seguintes exigências: pertencer à área da educação e ter sido publicado nos últimos dez anos;
5. Busca avançada de artigos na área da deficiência múltipla, utilizando diferentes palavras chave de acordo com cada idioma conforme indicamos no quadro 7.
6. Filtragem para selecionar os trabalhos que abordam a escolarização de sujeitos com deficiência múltipla no contexto brasileiro.

Realizamos a primeira visita aos bancos de dados em janeiro de 2016, retornando em abril de 2018 para a atualização dos números. Em cada site, refinamos as buscas para publicações entre os anos de 2008 e 2017, dentro da área da educação. Como cada sítio poderia dar opções diferentes para fazer a busca de trabalhos, também indicamos nos quadros a seguir, juntamente aos quantitativos que obtivemos, se utilizamos alguma sub área para realizar a procura:

**Quadro 8: Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla Redalic**

<b>Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe (Redalic)</b> <i>http://www.redalyc.org/</i> <b>Área: Educação</b>					
<b>Ano de publicação</b>	<b>Idiomas</b>				<b>Totais por ano</b>
	<b>Português Brasil</b>	<b>Português Portugal</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Inglês</b>	
2008	6	1	1	1	9
2009	5	2	1	2	10
2010	2	1	1	0	4
2011	7	5	1	3	16
2012	9	3	1	1	14
2013	6	1	2	2	11
2014	24	3	3	6	36
2015	21	1	5	2	29
2016	4	1	2	1	8
2017	8	0	0	5	13

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em bancos de dados nacionais e internacionais.

**Quadro 9: Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla  
SciELO internacional**

<b>Biblioteca Eletrônica Científica Online - SciELO internacional</b> <i>http://www.scielo.org/</i>					
<b>Área: Educação - Sub áreas: Educação Especial e Educação e pesquisa educacional</b>					
<b>Ano de publicação</b>	<b>Idiomas</b>				<b>Totais por ano</b>
	<b>Português Brasil</b>	<b>Português Portugal</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Inglês</b>	
2008	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	0
2011	1	0	0	2 (1)	2
2012	2	0	0	2 (0)	2
2013	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	0
2015	1	0	1 (0)	1 (0)	1
2016	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	0

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em bancos de dados nacionais e internacionais.

Nas lacunas em que há número indicado entre parêntesis, isso se deve à indicação de quantitativo real uma vez que se tenha identificado trabalho que já tivesse sido contabilizado em outro idioma.

**Quadro 10: Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla  
SciELO Brasil**

<b>Biblioteca Eletrônica Científica Online - SciELO Brasil</b> <i>http://www.scielo.br/</i>					
<b>Área: Educação - Sub áreas: Deficiência múltipla de acordo com os idiomas</b>					
<b>Ano de publicação</b>	<b>Idiomas</b>				<b>Totais por ano</b>
	<b>Português Brasil</b>	<b>Português Portugal</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Inglês</b>	
2008	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0
2012	0	0	0	0	0
2013	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	0
2015	1	0	0	1 (0)	1
2016	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	0

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em bancos de dados nacionais e internacionais.

**Quadro 11: Quantitativo de trabalhos que mencionam deficiência múltipla  
Portal de Periódicos CAPES/MEC**

<b>Portal de Periódicos CAPES/MEC</b> <i>http://www.periodicos.capes.gov.br/</i> <b>Área: Educação</b>					
<b>Ano de publicação</b>	<b>Idiomas</b>				<b>Totais por ano</b>
	<b>Português Brasil</b>	<b>Português Portugal</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Inglês</b>	
2008	0	0	0	37	37
2009	0	3	0	39	42
2010	0	0	0	48	48
2011	1	3	0	52	56
2012	5	1	0	32	38
2013	1	0	0	36	37
2014	0	1	0	24	25
2015	2	0	1	23	26
2016	2	2	0	19	23
2017	0	1	0	17	18

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em bancos de dados nacionais e internacionais.

Lembrando que estes números se referem a trabalhos que apenas mencionam a deficiência múltipla dentro do contexto educacional, realizamos filtragem tendo como critério a verificação de artigos, dissertações ou teses que tratassem sobre a escolarização de pessoas com deficiência múltipla no contexto brasileiro. O quadro a seguir, mostra os resultados desta filtragem, relacionando os quantitativos de artigos que identificamos seguindo esse critério final:

**Quadro 12: Quantitativos de trabalhos que abordam a escolarização de pessoas com deficiência múltipla no contexto brasileiro**

<b>Bancos de dados e trabalhos localizados</b>			
<b>Redalib</b>	<b>SciELO internacional</b>	<b>SciELO Brasil</b>	<b>Portal de Periódicos CAPES/MEC</b>
1 (PEREIRA, 2008)	1 (PLETSCH, 2015)	1 (0) (PLETSCH, 2015)	2 (PLETSCH, 2015) (SOUZA; DAINEZ, 2016)

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas em bancos de dados nacionais e internacionais.

Estes dados nos indicam que ainda há poucos estudos sobre a deficiência múltipla no contexto educacional disponíveis em bancos de dados como os que pesquisamos. Especialmente em relação à escolarização desses sujeitos, o quadro doze nos mostra o quanto que ainda precisamos produzir e discutir sobre essa temática.

Isso pode ir ao encontro com as postulações que foram evidenciadas sobre escassez de produção sobre a área da deficiência múltipla conforme indicado pelas

pesquisas que citamos (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009; DUGNANI; BRAVO, 2009; TEIXEIRA; NAGLIATE; REIS, 2009; MACHADO; OLIVEIRA; BELLO, 2009) ou evidenciar que periódicos e outros trabalhos acadêmicos que estejam sendo produzidos sobre este tema talvez não estejam sendo veiculados nessas bases de dados.

Tomamos também os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada pelo grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (OBEE/UFRRJ), analisando anais de importantes eventos promovidos na área da educação especial entre 2014 e 2016, a fim de verificar o número de trabalhos publicados que mencionam a deficiência múltipla. A seguir, apresentamos aos números que esse estudo levantou em relação à deficiência múltipla, comparando a outras categorias de deficiências também mencionadas:

**Quadro 13: Número de trabalhos que mencionam a deficiência múltipla em comparação a outras categorias de deficiências**

<b>Resultados de pesquisa exploratória OBEE analisando anais de eventos</b>				
<b>Eventos</b>	XII Jornada de Educação Especial Ciência e Conhecimento em Educação Especial - UNESP - Marília 2014			
	VI Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Natal 2014			
	VI Congresso Brasileiro de Educação Especial CBEE – UFSCar – São Carlos 2014			
	I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva			
	XIII Jornada de Educação Especial – Desenhos contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: Fundamentos, Formação e Práticas - UNESP - Marília 2016			
	VII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Natal 2016.			
VII Congresso Brasileiro de Educação Especial CBEE –UFSCar – São Carlos 2016				
Total de trabalhos analisados: 2.796				
<b>Número de trabalhos que mencionam</b>				
Deficiência intelectual	Deficiência auditiva/surdez	Deficiência visual	Transtornos globais do desenvolvimento	Deficiência Múltipla
402	427	290	232	71

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas no banco de dados do OBEE.

Tendo em vista estes últimos números e a discussão que levantamos sobre as políticas públicas e o distanciamento das mesmas em relação às pessoas com múltiplas deficiências, entendemos ser pertinente o investimento em pesquisas que focalizem esta deficiência e os seus desdobramentos na vida das pessoas que a apresentam. Também consideramos importante colaborar para o avanço do conhecimento científico sobre a deficiência múltipla no contexto educacional, em especial sobre escolarização, contribuindo para que as políticas possam avançar, contemplando este público mais especificamente.

É oportuno salientar que não defendemos que seja responsabilidade de pesquisadores e estudiosos, a elaboração e implementação de políticas públicas. Isso é atribuição dos nossos legisladores e componentes do poder executivo. Também não acreditamos que a realização de investigações científicas venha a garantir a implementação de políticas que de fato venham a atender a sociedade. Isso também depende de vontade política, bem como da superação da corrupção, desonestidade e atitudes individualistas. No entanto, consideramos que a pesquisa acadêmica tenha além de um compromisso científico, um caráter político e um compromisso de relevância social. É pautado neste entendimento que temos a convicção de que a realização de estudos na área da deficiência múltipla, em especial no contexto educacional, possa contribuir para que haja mais conhecimento sobre a área e, conseqüentemente influenciar, ainda que essa relação não seja direta, para que políticas se reportem e postulem sobre o que de fato precisa ser impactado para que as pessoas possam usufruir de uma vida digna, com acesso a direitos, atendimento de suas necessidades e exercer sua cidadania.

Deste modo, esperamos que a nossa pesquisa contribua para o avanço da produção acadêmica na área, colaborando para que haja atenção para a temática da deficiência múltipla, contribuindo assim para que os sujeitos que a apresentam não continuem na condição de silenciamento e invisibilidade que historicamente se constituiu (KASSAR, 1999; 2015).

Especificamente, buscaremos trazer elementos para problematizar o que é necessário para avançar para que o processo de escolarização de alunos com múltiplas deficiências não contribua apenas para a melhoria de estatísticas ou indicadores de uma educação intitulada inclusiva, mas para o desenvolvimento desses sujeitos.

## **PARTE II**

### **Caminhos percorridos para a realização e a análise do estudo**

## CAPÍTULO 3

### O delinear do estudo: caminhos da pesquisa, suas ações e seus sujeitos

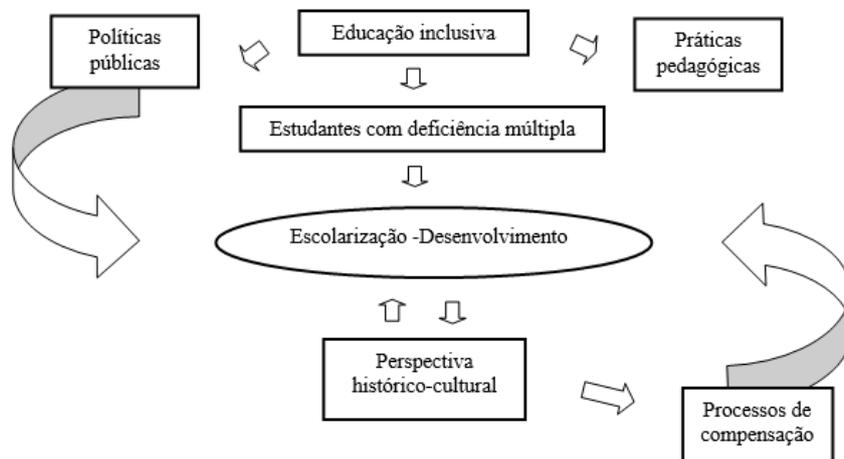
[...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p. 26).

Neste capítulo, faremos considerações sobre como foi conduzida a nossa investigação. Iniciamos apresentando as abordagens teórico-metodológicas, com proposições a respeito da abordagem qualitativa com enfoque histórico-cultural e a opção pelo estudo do tipo etnográfico na educação como metodologia. Em seguida, para situar o leitor, seguem informações gerais sobre o Município de Duque de Caxias assim como dados mais específicos sobre a sua rede pública de ensino e as instituições escolares nas quais a pesquisa de campo foi realizada. Por fim, apresentamos os sujeitos participantes e discorremos sobre os procedimentos que utilizamos para a coleta e a análise dos dados.

#### 3.1. Abordagens teórico-metodológicas

Com o objetivo de analisar a escolarização de educandos com deficiência múltipla e a relação deste processo com o seu desenvolvimento, buscamos referenciais para a compreensão do objeto de estudo e condução da pesquisa. A figura a seguir, apresenta os principais conceitos envolvidos em nossa investigação, sendo para tais o foco metodológico que iremos descrever nos próximos tópicos:

**Figura 2: Principais conceitos e fundamentos do estudo**



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese.

### 3.1.1. Sobre a pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural<sup>37</sup>

A busca por metodologias diferenciadas mais adequadas às necessidades e demandas das ciências sociais e, o questionamento sobre o uso dos mesmos métodos utilizados nas investigações das áreas físicas e naturais, fizeram emergir no final do século XIX, as primeiras iniciativas de pesquisas pautadas em abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995; 2005).

A configuração desta abordagem qualitativa, apresentando um amplo arcabouço de técnicas e métodos, contribuiu para a análise de fenômenos mais complexos que não poderiam ser contemplados a partir de leis gerais ou em métodos pautados no positivismo. As possibilidades de pesquisa se ampliaram, incluindo também o estudo das percepções pessoais e enfatizando a descrição e a indução (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BICLEN, 1994; ANDRÉ, 1995; 2005; GATTI, 2001; TEZANI, 2004). A esse respeito, cabe destacar a análise realizada por Senna (2006), aprofundando-se sobre essa questão:

A natureza singular da pesquisa qualitativa frente à tradição acadêmica no tratamento de dados de investigação não se caracteriza exatamente pela ruptura com formas tratamento quantitativo, mas sim, pelo resgate de subjetividades até então banidas da esfera acadêmico-científica em favor de uma suposta personalidade neutra e universal, a que se pode denominar sujeito cartesiano (p. 04).

Neste cenário, a pesquisa qualitativa mostrou-se profícua para o desenvolvimento de investigações na área da educação, passando a ser bastante utilizada neste campo (ANDRÉ, 2005; GATTI, 2001; TEZANI, 2004).

Para a presente pesquisa, a opção por utilizar a abordagem qualitativa se deve por estas características que pontuamos e, também, pela possibilidade de empregá-la com um enfoque histórico-cultural. Além de se apresentar como principal aporte teórico para a produção da nossa tese, a perspectiva histórico-cultural mostra-se relevante para o constructo metodológico, uma vez que a sua abordagem pode fundamentar o trabalho de pesquisa nesta forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias.

---

<sup>37</sup> Apesar da nossa opção e preferência por esta nomenclatura, a maioria dos textos que nos subsidiaram nessa escrita sobre a metodologia adota o termo “sócio-histórico” o que será preservado em caso de ocorrência em citações diretas. Para estudo sobre essas questões de nomenclatura e conhecimento da discussão que as envolve tanto no plano epistemológico quanto de tradução, sugerimos a leitura de “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil” de autoria da pesquisadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Zoia Ribeiro Prestes (PRESTES, 2012).

Segundo Freitas (2002), uma dessas características é a arte da descrição complementada pela explicação. A autora também destaca a possibilidade de “[...] conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, ou sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação, deve ser também uma das metas da pesquisa” (p. 23). Outra especificidade do enfoque histórico-cultural é ajudar o pesquisador a ter a dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social bem como a valorização da história dos sujeitos (FREITAS, 2002; MOLON, 2008). Esta última, nos demonstra as suas bases no materialismo histórico.

Muito próxima das questões que fizeram a pesquisa de natureza qualitativa surgir, a perspectiva histórico-cultural buscou superar as limitações das concepções empiristas como as questionadas por Vigotski ao tratar sobre a “crise da psicologia” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009; 2013; TOASSA, 2009). O teórico, buscou métodos que permitissem o estudo do desenvolvimento humano em sua totalidade, considerando biológico e social, valorizando cultura e história dos indivíduos (VIGOTSKI, 1991; 1997). Freitas (2002) destaca:

Vygotsky, mais do que construtor de uma teoria psicológica, foi, antes de tudo, um metodólogo. Como um filósofo da ciência e também um profundo conhecedor da história da psicologia, conseguiu integrar essas duas qualidades contribuindo para a construção de um novo método investigativo (p. 27).

Referindo-se ao reconhecimento de que Vigotski realizou relevantes constructos teóricos, Van der Veer e Valsiner (2013) postulam: “[...] comumente, desconhece-se que ele era igualmente um metodólogo no sentido russo da palavra, ou seja, alguém que analisou várias hipóteses e conceitos [...]” (p. 143). Também contribuindo nessa constatação, Molon (2008) nos lembra que Vigotski não percebe teoria e método isoladamente: “[...] na elaboração teórica, evidencia-se a construção do método e na discussão do método aprofunda-se a reflexão teórica. Com isso, na sua obra, teoria e método compõem uma relação inextricável (p. 58-59). Tudo isso confirma a contribuição metodológica de Vigotski - especialmente notável para os estudos realizados na área da educação (OLIVEIRA, 1999).

A pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural busca a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os estudos qualitativos realizados de acordo com esta perspectiva, valorizam os aspectos descritivos e percepções pessoais, devendo assim compreender as

peças sem desconsiderar o contexto em que vivem (FREITAS, 2002, MOLON, 2008). Isso vai ao encontro com o que a abordagem qualitativa propõe, valorizando todas as pessoas participantes e as interações e influências que ocorrem entre estas (ANDRÉ, 1995). A pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural busca conservar a riqueza do objeto investigado.

Também se pauta em como Vigotski percebe a pesquisa, sendo esta uma relação entre sujeitos, tornando-se promotora de desenvolvimento mediado por um outro: “[...] é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25). Molon (2008) complementa sobre a pesquisa com abordagem qualitativa histórico-cultural: “[...] tem presente a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, considerando como o pesquisador vai se constituindo na trajetória da investigação, como constitui e é constituído pelos e nos outros envolvidos direta ou indiretamente” (p. 56).

Nesta perspectiva, há a participação ativa tanto do investigador quanto do pesquisado, estando ambos em processo de aprendizagem, de transformação e ressignificação. Deste modo, a pesquisa qualitativa orientada pela abordagem histórico-cultural se constitui em “[...] uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento” (FREITAS, 2002, p. 32).

Podemos citar a pesquisa “A construção/produção da escrita na internet e na escola” (FREITAS, 2002), desenvolvida no grupo de pesquisa “Linguagem, Interação e Conhecimento” (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF). A abordagem histórico-cultural empregada na investigação, colaborou para a construção da relação dos pesquisadores com os sujeitos: adolescentes. O estudo coletou com os adolescentes artefatos de suas produções de escrita na internet bem como daquela realizada na escola na qual estudam. Evidenciou que a escrita desenvolvida na instituição escolar tem relação com a que produzem na internet. Sendo vistos como parceiros dos pesquisadores, os adolescentes em questão não foram apenas pesquisados, mas se pesquisou com eles as suas práticas sociais.

Também podemos exemplificar o estudo “As interações e as práticas sociais e pedagógicas: olhares, discursos e fazeres no contexto educativo” (MOLON, 2002). Idealizado a partir das atuações de grupo de pesquisadoras integrantes de diversos núcleos e centros de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande em escolas

públicas. Dedicou-se à investigação de discursos e práticas sociais e pedagógicas bem como à compreensão das diferentes dimensões dos processos de ensinar e de aprender.

Em investigações desenvolvidas por alunos da graduação em pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande, a pesquisa qualitativa com perspectiva histórico-cultural tem sido empregada. Molon (2002) explicita o porquê:

[...] tal escolha está relacionada ao enfrentamento das questões metodológicas nas investigações dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação nas relações intersubjetivas, nas práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais, tendo como eixo orientador as reflexões e as contribuições da Psicologia Social que defende o rigor e o vigor metodológico para estudar a singularidade humana (p. 57).

Para o nosso estudo, acreditamos que a pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural contribuirá na condução dos caminhos que precisaremos percorrer e nas análises sobre os contextos de escolarização e os processos de ensino e aprendizagem neles desenvolvidos.

### **3.1.2. A investigação por meio de estudo etnográfico em educação**

Considerando a nossa opção pela abordagem qualitativa com embasamento nos referenciais da perspectiva histórico-cultural, uma pesquisa do tipo etnográfica ou de inspiração etnográfica (ANDRÉ, 2005) nos pareceu ser a metodologia mais adequada para a realização do estudo. Enquadra-se na abordagem qualitativa, pois a etnografia em si busca compreender os significados que os sujeitos atribuem ao contexto no qual vivem e à sua própria cultura, utilizando-se de procedimentos que resultam em densa descrição da realidade pesquisada. A este respeito, Senna (2006) é categórico: “[...] não há investigação etnográfica que se dê de outra forma que não qualitativa” (p. 02).

A palavra etnografia foi cunhada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente narrativas e relatos realizados por viajantes sobre os povos não ocidentais (PLETSCH, 2010; 2014b). Os primeiros estudos de natureza etnográfica foram desenvolvidos por antropólogos que tinham interesse em conhecer sociedades desconhecidas, procurando melhor compreender suas culturas (MATTOS, 2001; PLETSCH, 2010; 2014b). Segundo André (2005), a etnografia é uma perspectiva de

pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura<sup>38</sup> de um grupo social (p.24-25). Assim, com esta origem na antropologia, etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural” (ANDRÉ, 1995). Senna (2006) define etnografia como:

[...] ramo de pesquisa que se institui a partir da ruptura com a metodologia clássica dos estudos históricos, impondo-se como prática de leitura de mundo em devir, como prática, portanto, de olhar e interpretar as dinâmicas sociais e os fatores simbólicos que lhes determinam nas intenções interacionais (p. 2-3).

Concordando com Senna (2006) sobre a pertinência da etnografia para além do campo antropológico, Fonseca (1999) a considera como importante instrumento para a compreensão intelectual de nosso mundo, destacando a sua relevância para área da educação, podendo, inclusive, enriquecer a intervenção educativa. A esse respeito, lembramos de Fagundes (2017) ao tratar sobre a “atitude etnográfica”; expressão que a autora utilizou para além da referência à realização de estudo etnográfico, reportando-se ao conhecimento construído e desenvolvido por professores, alunos e demais componentes da comunidade escolar.

Deste modo, a etnografia passa a ser utilizada por pesquisadores da área educacional que através do efetivo uso de suas técnicas deram origem a uma nova linha de pesquisa, a da pesquisa etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, aplica-se na educação, a etnografia em suas características fundamentais e na utilização de seus procedimentos, podendo também ser empregadas adaptações, dando origem ao que se chama de estudo do tipo etnográfico; neste caso, pode-se abrir mão de certos requisitos como a longa permanência do pesquisador em campo e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados (ANDRÉ, 1995).

Até meados do último século, os estudos em educação enfatizavam mais análises macrosociológicas de aspectos como o acesso à escola e questões de cunho social dos educandos, não levando em conta aspectos relacionados especificamente ao ambiente escolar, seu cotidiano, assim como outras demandas relacionadas mais específicas a este contexto (ANDRÉ, 1995; PLETSCHE, 2010; 2014b).

---

<sup>38</sup> Por cultura, Tezani (2004) considera: processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos às novas gerações (p.115). Para Geertz (1978) devendo a cultura ser vista primeiramente como uma teia de significados que o próprio homem tece, a antropologia tinha como tarefa fazer o desvelamento desta teia.

A partir da década de 1970, o interesse dos pesquisadores educacionais pela pesquisa etnográfica começou a se evidenciar principalmente para o estudo de questões relacionadas ao cotidiano escolar e à interação em sala de aula – relação professor-aluno, métodos de avaliação educacional, processos de ensino e aprendizagem, dentre outros. Nos anos 1980, a pesquisa etnográfica no campo educacional ganhou ainda mais força na área através do desenvolvimento de dissertações e teses, explicitando pesquisas sobre questões da sala de aula acompanhadas por estudos etnográficos (ANDRÉ, 1995; 1997; MATTOS; CASTRO, 2011).

A partir deste período, deu-se um crescente diálogo da etnografia em educação com a antropologia, o que possibilitou uma compreensão mais eficiente das práticas pedagógicas realizadas dentro de determinada realidade social. Assim, a etnografia em educação se tornou um importante referencial metodológico para pesquisas da realidade escolar interessadas em melhor compreender os processos envolvidos no cotidiano das instituições escolares (ANDRÉ, 1995; 1997; 2005; PLETSCHE, 2010; 2014b). Para Pletsch (2010): “Como referencial teórico-metodológico, a etnografia permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado, por meio da relação direta entre o pesquisador e o pesquisado” (p.106).

Neste sentido, se o foco de interesse dos etnógrafos é pautado na cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação ao utilizar a etnografia, está no processo educativo (ANDRÉ, 1995; 2005). Deste modo, em meio ao contexto das pesquisas de cunho qualitativo, atualmente, a etnografia em educação emerge como uma das metodologias preferenciais para a investigação da realidade educacional (GLAT; PLETSCHE, 2012; PLETSCHE; ROCHA, 2014).

A natureza dos procedimentos e instrumentos que a pesquisa etnográfica em educação pode abranger, evidencia a sua flexibilidade: “A pesquisa etnográfica não segue padrões rígidos ou predeterminados, modificando-se no decorrer do trabalho de campo, de acordo com a percepção do pesquisador” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 70).

Deste modo, levando-se em conta as técnicas e estratégias que abarca, cabe ressaltar: “[...] essa configuração de pesquisa permite uma descrição densa – mas ao mesmo tempo interpretativa – das relações e dos processos que configuram a experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.70). Neste sentido, a pesquisa etnográfica traz possibilidades que são fundamentais para investigações como as que se desenvolvem no contexto

educacional. Investigações que exigem um olhar atento e sensível do investigador a condições que venham a correr na realidade investigada.

A duração do contato direto do pesquisador com o campo pode variar consideravelmente, indo desde algumas semanas, passando por meses ou até anos, dependendo dos objetivos do trabalho, disponibilidade de tempo e experiência do pesquisador, sua aceitação pelo grupo e o número de pessoas envolvidas na pesquisa (FONSECA, 1999; ANDRÉ, 2005; PLETSCHE; ROCHA, 2014). Esta questão também evidencia o caráter flexível da pesquisa etnográfica assim como as adequações que um estudo do tipo etnográfico, como o que optamos, pode apresentar. De igual modo, nota-se também a obrigatoriedade em atender ao requisito de imersão no campo para o conhecimento profundo da realidade pesquisada.

Acompanhando o trabalho que deve ser realizado no campo, Geertz (1978) aponta a “descrição densa”. Trabalho que segundo o autor remete primeiramente apreender e depois o apresentar por parte do pesquisador. Algo que não se resume em apenas enumerar ou citar fatos, mas uma profundidade que busca, inclusive, o entendimento das percepções dos atores envolvidos. Mattos (2011) traz importante contribuição ao tratar da descrição proposta por Geertz: “Este tipo de descrição foca a cultura local sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada” (p. 36). Isso confirma a pertinência da etnografia com a abordagem qualitativa de enfoque histórico-cultural. No trecho a seguir, temos a indicação de outro ponto sobre a pesquisa etnográfica que se relaciona diretamente à sua essência como estudo qualitativo:

Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. As perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? (ANDRÉ, 1995, p.29).

Esta preocupação com o processo embasa a importância da observação atenta para o alcance de detalhes que não podem passar despercebidos o que fatalmente prejudicaria a densa descrição e conseqüente análise minuciosa dos dados. Também é pertinente ressaltar que esta atenção ao processo também nos remete à necessidade de reflexão inclusive em âmbito maior: “[...] na etnografia não há apenas uma descrição do ambiente estudado, mas também uma reflexão mais ampla acerca da sociedade” (PLETSCH, 2010, p. 107).

Neste sentido, Pletsch (2014b) pontua que é necessário o investigador exercitar um olhar voltado para a realidade em questão, mas não se fechar a ela. Este ponto torna-se preponderante quando se trata de uma pesquisa em educação: nosso foco até pode ser a escolarização e os processos de ensino e aprendizagem, mas devemos lembrar que eles não estão isentos das influências que ocorrem na realidade que transpassa os muros de uma escola. Lüdke e André (1986) destacam a consideração de Wolcott (1975) sobre esta questão:

[...] chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola (p.14).

Procuramos, então, trilhar este caminho tendo a devida cautela para que o estudo do tipo etnográfico que buscamos desenvolver não viesse a se restringir a um “mero retrato do cotidiano” (ANDRÉ, 1995), nem cair nos equívocos que podem acontecer pelo não entendimento de sua proposta (MATTOS; CASTRO, 2005; PLETSCHE, 2010).

Buscamos assim, através da pesquisa com inspiração etnográfica em educação e das possibilidades que abarca, o entendimento da realidade do público ao qual este estudo buscou contemplar. Sendo o nosso objeto a escolarização de alunos com deficiências múltiplas, não pudemos, portanto, negligenciar - conforme já vimos no primeiro capítulo deste trabalho - suas especificidades, suas condições e necessidades. Necessidades que não se explicitam somente por suas deficiências:

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.21).

Assim, até mesmo para o entendimento das necessidades educacionais dos alunos em questão, o estudo etnográfico em educação colaborou para que estivéssemos presentes em sua realidade de escolarização com um olhar atento também à condição social e cultural. Desta forma, concordamos com Pletsch (2010) de que a etnografia educacional “[...] possibilita dar voz aos sujeitos observados” (p.108) e de igual modo com Glat e Pletsch (2008) quando consideram:

A etnografia é um instrumento de grande aplicabilidade para a realização de estudos focados em grupos socialmente excluídos ou estigmatizados, e vem contribuindo de maneira significativa para a

validação científica de práticas e estratégias que resultam na desmitificação de preconceitos em relação a sujeitos marginalizados, como é o caso de pessoas com necessidades educacionais especiais (p.36).

Esta mesma visão é postulada por Senna (2006):

Para além do registro formal da realidade, a Etnografia segue em busca das vozes que se reúnem no entorno do sistema social e das categorias que lhes impõem significados ímpares, a despeito da banalidade das ações e verbos praticados. Deste modo, o registro incorpora, não um, porém, um feixe de sistemas de valores que ocupam espaços etafóricos em um mesmo contexto de relações, cujos limites compete ao pesquisador definir por meio da investigação de seus marcadores inferenciais (p. 16).

Essa reflexão enfatiza a responsabilidade que o pesquisador deve ter não apenas em sua observação, mas no registro que dela fará. Registro esse que não conseguirá exprimir a abrangência dos indivíduos, suas ações, muito menos suas concepções, mas que comporta uma série de significados e inferências, demonstrando a profundidade do registro etnográfico (Senna 2006). Para nós, isso ilustra a impossibilidade de neutralidade do pesquisador diante da realidade investigada: “Ninguém nega que somos parte da realidade que pesquisamos. Quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda nutra a ilusão de ser ‘neuro’” (FONSECA, 1999, p. 65).

Mediante a todas essas colocações, entendemos que o caminho através da pesquisa de inspiração etnográfica em educação nos possibilitou uma observação e análise mais abrangente sobre a forma como a escolarização para estudantes com deficiência múltipla tem sido conduzida, bem como sobre a complexidade que abarca os processos de desenvolvimento dos referidos sujeitos.

### **3.2. Caminhos iniciais da pesquisa**

Para o começo da investigação, procedemos com ações junto ao comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, submetendo o projeto de pesquisa à sua análise a partir de abertura do processo nº 23267.000180/2017-51. A aprovação no referido comitê permitiu o início dos contatos com a rede pública municipal de ensino com a qual optamos por desenvolver o estudo. Isso também possibilitou o desenvolvimento das demais ações da pesquisa de campo conforme descreveremos a seguir.

### **3.2.1. A escolha para a realização da pesquisa de campo**

Conforme abordamos nos capítulos anteriores, a escolarização de alunos com deficiência múltipla ainda se configura como um desafio. Mediante a isso e às necessidades educacionais que são muito específicas para cada estudante, emergiu o interesse de investigar como o processo de escolarização tem ocorrido e impactado no desenvolvimento dos mesmos.

Considerando estas questões e a pertinência do estudo do tipo etnográfico para a imersão na realidade pesquisada, nossa investigação se propôs a observar alunos com múltiplas deficiências em duas modalidades/estratégias de escolarização: classe especial e; ensino comum com o suporte do atendimento educacional especializado (AEE) na modalidade sala de recursos.

Desenvolvemos esta pesquisa de campo, acompanhando semanalmente cada estudante, no período entre março e novembro de 2017<sup>39</sup>, observando as práticas desenvolvidas em duas escolas. Nossa intenção era de realizar a pesquisa em apenas uma unidade, mas por motivo que vamos detalhar mais adiante, tivemos que adicionar uma segunda escola. Acreditamos que isso não tenha prejudicado a escolha metodológica uma vez que as duas escolas pertencem à mesma rede de ensino municipal e em bairros próximos, não chegando a configurar em grupos culturais com diferenças a ponto de prejudicar a nossa análise. Também por esse motivo, optamos em utilizar a pesquisa do tipo/inspiração etnográfica, pela possibilidade de flexibilizar esta questão em relação ao campo (ANDRÉ, 1995).

Para a realização desta pesquisa de campo, escolhemos a rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias em razão deste Município estar situado na Baixada Fluminense – região que tem sido mapeada pelos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE/UFRRJ) e, também, pelo fato desta pesquisadora ser professora da referida rede. No próximo tópico, traremos informações gerais sobre o campo de pesquisa, trazendo aspectos gerais sobre a cidade, a rede municipal de ensino e as duas escolas participantes.

---

<sup>39</sup> Mais adiante detalharemos nossos procedimentos para a pesquisa de campo e o seu cronograma.

### 3.3. O campo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Município de Duque de Caxias, localizado na região da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. O mapa a seguir ilustra essa localização:

**Mapa 1: Localização do Município de Duque de Caxias**



Fonte: IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>

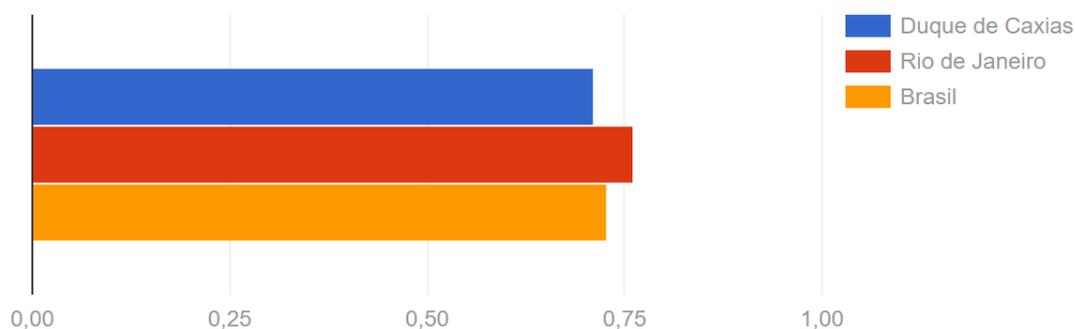
Duque de Caxias ocupa área de 467,620 km<sup>2</sup> de extensão que corresponde a cerca de 6,8% da área da região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e, aproximadamente, a 35% do território da Baixada Fluminense (IBGE 2010; DUQUE DE CAXIAS, 2015).

A história de Duque de Caxias se relaciona com a de seus Municípios vizinhos. Até a década de 1940, Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis, juntos com Nova Iguaçu, formavam um só Município. Duque de Caxias, até então nomeado apenas Caxias, era o oitavo distrito do Município de Nova Iguaçu. Em 31 de dezembro de 1943, o Município de Duque de Caxias foi criado pelo decreto estadual nº 1055. Duque de Caxias divide-se em quatro distritos: primeiro - Duque de Caxias (Centro); segundo - Campos Elíseos; terceiro – Imbariê e; o quarto - Xerém.

Segundo dados do IBGE, em 2010, o Município teve sua população estimada em 855.048 com densidade demográfica calculada em 1.828,51 habitantes por km<sup>2</sup>. Em 2016, sua população já chegava a 886.917 habitantes. Estima-se, portanto, que até o ano de 2023 esse quantitativo alcance a um milhão de habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2010) é de 0,711. Numa escala de 0,700

a 0,799, é visto como satisfatório a pesar do Município ter diversos problemas sociais e dificuldades, como a falta de saneamento básico em muitas localidades. No gráfico a seguir, temos comparativo com a cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado, e a média nacional:

**Gráfico 2: Comparativo de Índices de Desenvolvimento Humano**



Fonte: IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>

A economia de Duque de Caxias desenvolve-se através da ocupação de pessoas em diferentes setores. No setor primário, há atividades como pecuária, agricultura e extrativismo. Destaca-se o setor secundário, com as indústrias e, o terciário com a maior taxa de atuação no Município: comércio (17,52%) e prestação de serviços (50,43%).

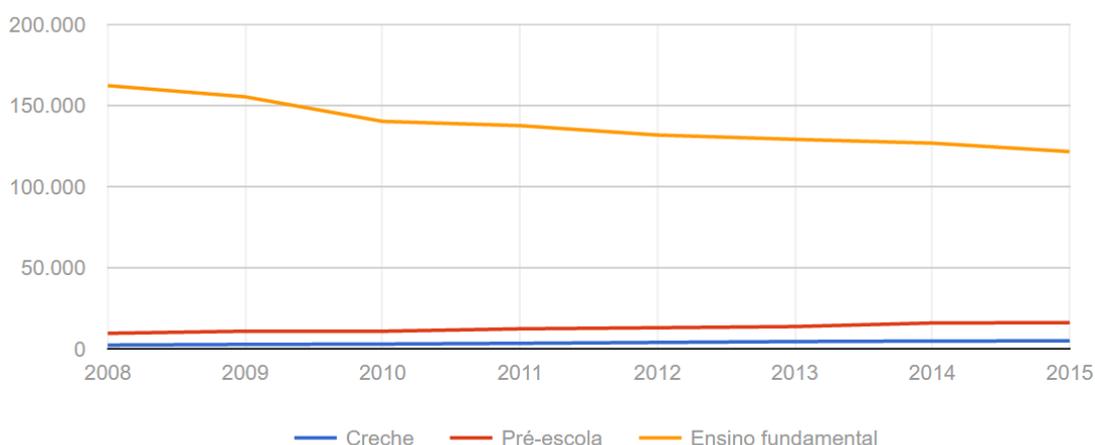
Em relação aos serviços disponíveis atualmente à população, na área da saúde Duque de Caxias tem um hospital estadual, postos de saúde e, dispõe de unidades de pronto atendimento (UPA's) sendo uma específica para o atendimento infantil. Também exclusivo para este público, o Hospital Infantil Ismélia da Silveira atende crianças que precisam de atendimento ambulatorial, necessidade de internação, tratamentos ou acompanhamentos médicos, além de outros serviços de proteção e apoio. Juntamente com esses estabelecimentos de saúde exemplificados, outras unidades sob a responsabilidade do poder público dão suportes a situações mais específicas como a da saúde mental.

É grande a concentração de estabelecimentos de saúde privados no Município. Considerando, que boa parte da população depende dos sistemas públicos de saúde e que muitos moradores de cidades vizinhas também acabam sendo atendidos pela rede pública de saúde municipal, sua expansão é necessária para que haja o pleno atendimento de todos. Além disso, a maior parte dos estabelecimentos de saúde estão localizados no distrito central o que prejudica o acesso de moradores dos demais distritos e em regiões mais isoladas. Segundo informações obtidas com a Secretaria

Municipal de Saúde, a atual administração municipal está iniciando levantamento para a indicação das necessidades que a população precisa ter supridas. Projetos relacionados à disponibilização de atendimento ambulatorial como ação preventiva de manutenção da saúde da população; e, terapias e acompanhamentos diversos para pessoas com deficiências ou com doenças crônicas, também têm sido solicitados.

Em relação a serviços educacionais, de acordo com dados do IBGE, no Município há 311 escolas ofertando o pré-escolar, 414 instituições com turmas de ensino fundamental e 118, do ensino médio. O gráfico a seguir demonstra quantitativos de matrículas na educação infantil e ensino fundamental entre os anos de 2008 e 2015:

**Gráfico 3: Número de matrículas em creche, pré-escola e ensino fundamental no Município (2008-2015)**



Fonte: IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>

Segundo dados do IBGE (2011; 2012), Duque de Caxias possui 178 escolas municipais; duas escolas federais (dentre elas, uma unidade do Colégio Pedro II); 150 escolas estaduais, sendo uma técnica (Escola Técnica Estadual Imbariê/FAETEC). Dentre as instituições estaduais é oportuno destacar o “Instituto de Educação Governador Roberto Silveira” com relevância histórica na educação do Município e na formação de professores. Somando-se a esses estabelecimentos de sistemas públicos, Duque de Caxias também tem 238 escolas particulares.

Além de estabelecimentos com ensino para a educação básica, Duque de Caxias dispõe de instituições de ensino superior em seu território. No primeiro distrito há a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) oferecendo cursos de graduação em pedagogia, matemática e geografia e cursos em nível de pós-graduação. Pertencente à FAETEC,

localiza-se no terceiro distrito no mesmo campus que a escola técnica, a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro. Oferece graduação em tecnologia em processos gerenciais e pós-graduação em logística. Em Xerém, quarto distrito, localiza-se unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com pesquisa avançada em nanotecnologia, biotecnologia e biofísica, em parceria com o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO). Dentre as instituições privadas, destaca-se como maior, a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) com cursos de graduação e pós. Também há polo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio – oferecendo cursos de extensão e especialização em educação e serviço social. Além destas, podemos citar a Universidade Estácio de Sá também dispendo de cursos de graduação e pós-graduação e a Faculdade de Duque de Caxias (FEUDUC) com cursos de graduação em administração, enfermagem, serviço social e sistema da informação.

Como opções de lazer e cultura, a população costuma se reunir em praças dos bairros, realizar festas de rua ou frequentar os shoppings da cidade. Além disso há clubes privativos, casas de show e a escola de samba Acadêmicos da Grande Rio que continuamente promove festas. Há iniciativas voltadas para a valorização de artistas da cidade com projetos que promovem apresentações geralmente realizadas na Praça do Pacificador, no centro de Duque de Caxias. Nesta praça, localiza-se o Centro Cultural Oscar Niemeyer que é composto pela Biblioteca Pública Leonel de Moura Brizola e pelo Teatro Municipal Raul Cortez. Na cidade há também outros teatros e museus bem como outros pontos de visitaçãõ para o conhecimento da cultura e história do Município. Destacam-se: o roteiro do museu Vivo do São Bento; visitaçãõ à Igreja Paroquial Nossa Senhora do Pillar – rica em arte barroca; acesso a sítios arqueológicos dos Sambaquis; ida às ruínas da Fazenda Iguaçu e à Reserva Biológica do Tinguá.

### **3.3.1. Sobre a rede municipal de ensino de Duque de Caxias**

A rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias abrange 178 unidades escolares com aproximadamente 5700 professores, 1400 funcionários e atendimento a cerca de 80.000 alunos<sup>40</sup>. Com uma clientela de estudantes que abrange os níveis da educação infantil e ensino fundamental e modalidades de ensino como educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação no campo, as unidades

---

<sup>40</sup> Estes dados bem como outras informações presentes nos próximos parágrafos foram obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SME) e no site <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portalsme/>

escolares buscam atender as diferentes realidades dos estudantes e as comunidades nas quais residem.

Há desde escolas em meio a centros comerciais, a instituições localizadas em locais de difícil acesso como em regiões de fazenda ou que sejam isoladas geograficamente. Além disso, há unidades de ensino em comunidades que convivem diariamente com problemas relacionados à violência e que tem o seu acesso dificultado em consequência disso.

Em relação à educação infantil, esta é ofertada através de turmas de pré-escola nas unidades escolares que já tenham o ensino fundamental, ou em unidades exclusivas de educação infantil como creches (podendo ter berçário para bebês a partir dos quatro meses de vida), creches e pré-escolas (atendendo crianças até cinco anos de idade) e creches denominadas “Centro e Creche de Atendimento à Infância Caxiense” (CCAIC’s) que são específicas para alunos que estejam em situação de desnutrição.

Tendo em vista as múltiplas possibilidades e a organização que a rede pública municipal disponibiliza para o atendimento dos níveis de ensino que estão sob sua responsabilidade, segue quadro que a expressa através do quantitativo de unidades escolares distribuídas pelos distritos do Município:

**Quadro 14: Quantidade de unidades escolares por distrito**

Distritos	Unidades escolares						Total
	Escolas	CIEP’s municipalizados	Creches e escola	Creches e pré-escola	Creches	CCAIC’s	
1º Distrito Centro	44	2	2	10	4	2	64
2º Distrito Campos Elísios	43	4	1	6	--	2	56
3º Distrito Imbariê	23	5	--	3	--	1	32
4º Distrito Xerém	20	1	1	1	--	2	25

Fonte: Quadro confeccionado a partir de informações obtidas na sede da SME bem como disponíveis em seu site <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portalsme/>

Considerando a vasta extensão do Município de Duque de Caxias e as diferentes condições econômicas e sociais que seus bairros apresentam, as escolas têm diferentes necessidades que continuamente devem ser supridas pela Prefeitura. Isso abrange condições de transporte que além de ser ofertado pelo transporte público também deve ser disponibilizado através de vans e ônibus para atender estudantes residentes na zona

rural ou, em locais de difícil acesso, ou educandos que apresentem deficiência – Deliberação CME/DC n. 15 (DUQUE DE CAXIAS, 2015a).

Há também as situações de escolas em local sem tratamento de esgoto, sem acesso à rede de água ou, que quando tem, é através de serviço precário. Essas unidades dependem do envio contínuo de caminhões abastecedores de água potável para que não tenham o seu funcionamento prejudicado ou suspenso. Por outro lado, existem unidades que sofrem com a ação de vândalos e salteadores que precisam ser resguardadas por vigias para que suas acomodações, bens e até mesmo a merenda escolar, sejam preservados.

Em comum, nos últimos anos, as comunidades escolares reivindicam melhorias na infraestrutura através de reformas para a resolução de problemas estruturais, rede elétrica e construção de espaços que sejam adequados para a realização das atividades pedagógica, prática de esportes, lazer e até mesmo para a alimentação dos estudantes. Além disso, uma outra reivindicação das comunidades é a manutenção contínua com realização de pintura e pequenos reparos nos prédios das escolas. A necessidade de oferta de materiais para o uso pedagógico, recursos tecnológicos e também a manutenção dos já disponíveis é outra dificuldade presente na rede de ensino. Estas questões por vezes influenciam o rendimento escolar.

A rede municipal de ensino é gerida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) cujos principais objetivos são planejar, dirigir, executar e avaliar ações que promovam e garantam uma educação que beneficie o pleno desenvolvimento dos estudantes. A SME tem sua estrutura organizada em quatro subsecretarias administrando departamentos e coordenadorias que atendem e colaboram para o funcionamento das unidades escolares.

Cada subsecretaria desenvolve suas ações de forma articulada com as demais, procurando solucionar dificuldades apresentadas pelas comunidades escolares e promover assessorias de acordo com seus campos de atuação. As coordenadorias e divisões pertencentes à Subsecretaria de Ensino tratam mais diretamente das questões relacionadas ao trabalho pedagógico e aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em cada nível e modalidade de ensino que a rede municipal abarca. Mais adiante, aprofundaremos sobre a atuação da Coordenadoria de Educação Especial uma vez que se relaciona diretamente com o objeto da nossa pesquisa.

A administração da SME é realizada de acordo com a legislação nacional (BRASIL, 1996 e afins) e mediante a formulação de políticas públicas e diretrizes

gerais, visando a qualidade do modelo educacional. As regras administrativas baseiam-se no “Regimento escolar das unidades escolares do Município de Duque de Caxias” (DUQUE DE CAXIAS, 2005) e na Lei nº 1.506 DE 14/01/2000 que institui o regime jurídico dos servidores públicos. Partindo desses dois documentos normativos, há a “Jornada Administrativa” (DUQUE DE CAXIAS, 2016) que organizada pela Coordenadoria de Supervisão e Orientação Escolar (CSOE), no ano letivo de 2017 foi discutida junto às equipes técnico administrativas das escolas. Além do tratamento administrativo, o regimento escolar caxiense juntamente com o Plano Municipal de Educação (DUQUE DE CAXIAS, 2015) trazem normativas para as ações da SME junto às unidades escolares no âmbito pedagógico.

É oportuno salientar que muitas ações desenvolvidas pela SME como em relação a formação continuada e suportes às unidades escolares apresentam qualidade técnica reconhecida por muitos profissionais da rede municipal, no entanto, mudanças de governo as influenciam diretamente, podendo inclusive interrompê-las (informações obtidas em campo). Essa questão acaba ocasionando em prejuízos para o desenvolvimento da qualidade de ensino na rede.

É plausível pontuar a participação ativa dos docentes e funcionários concursados em movimentos e ações junto com o sindicato municipal. Todos os anos há mobilização tanto nos períodos de data base, quanto ao longo do ano letivo, com a reivindicação de direitos trabalhistas e melhorias para a educação oferecida no Município. Esses movimentos já trouxeram conquistas como a garantia em calendário escolar para momentos de reunião pedagógica como grupos de estudos; direito dos professores à licença remunerada para a realização de estudos em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado); eleição de diretores pelas comunidades escolares; dentre outras.

Ainda assim, em meados de 2016, a administração pública, iniciou parcelamento e atraso de salários tanto dos servidores concursados quanto dos funcionários contratados, desencadeando crise na rede pública municipal de ensino. Em 2017, mesmo com o início de uma nova gestão municipal, a situação se agravou em relação ao pagamento dos salários bem como na manutenção dos prédios escolares e falta de investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos que, conforme já pontuamos, é urgente na realidade das unidades escolares. Essa situação desencadeou grandes períodos de greve, não havendo entendimento entre os gestores municipais, sindicato e professores. Em agosto de 2017, foi encaminhado à Câmara de Vereadores um projeto de lei que foi aprovado mesmo com os protestos e mobilização dos docentes e

comunidades escolares. Isso representou um retrocesso de três décadas não apenas para o plano de carreira dos servidores, mas para a rede pública municipal. Ressaltamos essa questão, não apenas por ser professora desta rede, mas porque o desenrolar desses fatos aconteceu enquanto desenvolvíamos a pesquisa de campo. O ano de 2018 iniciou com a continuidade dessa situação e a possibilidade de novas greves e tensões.

Essas questões prejudicam ainda mais a qualidade do ensino público que já convivia com grandes desafios como o relacionado à aquisição de leitura e escrita que por muitas vezes não ocorre durante os anos do ciclo de alfabetização. Problemáticas como a distorção idade-série ou até mesmo evasão escolar acabam não sendo resolvidas e com a atual conjuntura, isso fica ainda mais distante de acontecer.

### **3.3.1.1. A educação especial em Duque de Caxias**

A educação especial foi implantada no Município de Duque de Caxias no ano de 1979, como um desdobramento do serviço de orientação educacional, objetivando contemplar a grande demanda que estava havendo de alunos com mais de três anos de contínua reprovação. Para atender a este público, foram inauguradas classes especiais de deficiência mental (nomenclatura utilizada na época) em escolas da rede municipal (DUQUE DE CAXIAS, 2012; 2012a). Logo em seguida foi criado o setor de educação especial para gerenciar e dar suporte às ações da área nas escolas da rede municipal. Depois de receber diferentes nomes, passou a ser denominado Coordenadoria de Educação Especial – CEE (AVILA, 2015).

Em 2008, dados do Programa Benefício da Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 07/12/1993<sup>41</sup>(BRASIL, 1993), apontaram a existência de 1131 pessoas com deficiência no Município vivendo também em condições de pobreza e vulnerabilidade. Destes, apenas 268 estavam recebendo algum atendimento educacional da rede municipal. O diagnóstico dessa situação, indicou que seriam necessárias pelo menos mil vagas para atender a todo esse público. Com este intuito, houve, nos anos subsequentes, grande esforço para a ampliação do atendimento educacional.

---

<sup>41</sup> Garante um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 anos), que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Para ter direito, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário-mínimo vigente. Maiores informações podem ser obtidas no site: <http://www.previdencia.gov.br>

No final de 2012, a educação especial de Duque de Caxias contabilizava: 35 classes especiais para estudantes com deficiência intelectual; 14 classes para alunos com transtornos globais do desenvolvimento; 15 classes voltadas para educandos surdos e; 3 classes especiais para estudantes com deficiência visual. Nesse período, o Município já ofertava 109 salas de recursos no suporte a alunos público alvo da educação especial, matriculados em turmas de ensino comum conforme o indicado nas políticas públicas federais de inclusão (BRASIL, 2008; 2009; 2011). É pertinente ressaltar que 94 dessas salas receberam, em 2009, o mobiliário que as caracterizou como salas de recursos multifuncionais por meio da Secretaria Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação. Ainda assim, os dados desse momento apontavam que 298 alunos se encontravam sem atendimento, indicando emergência de novamente ampliar a atuação da rede municipal nesse contexto (DUQUE DE CAXIAS, 2012).

Em 2012, a CEE já apresentava uma estrutura consolidada com ações perpassando por diferentes programas: 1) apoio administrativo; 2) programa de sala de recursos; 3) programa de deficiência mental/intelectual; 4) programa de deficiência auditiva; 5) programa de autismo e demais transtornos globais do desenvolvimento; 6) programa de deficiência visual; 7) programa de deficiência física, múltiplas e tecnologias assistivas; 8) programa de altas habilidades/superdotação; e 9) programa de monitoramento de dados.

A equipe que atua na CEE faz avaliação pedagógica de alunos, visitas às unidades escolares e, realiza juntamente com as escolas, estudos de caso. Presta assessoria para solucionar dificuldades e assim beneficiar o processo de escolarização das pessoas com deficiência que se tornam estudantes da rede municipal.

No passar dos anos, a CEE construiu protocolos para que as escolas desenvolvessem ações para a adaptação de currículos bem como a construção de planejamentos educacionais individuais (PEI)<sup>42</sup> visando a promoção de saberes e o investimento em práticas pedagógicas comprometidas com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Esses protocolos incluem roteiros de investigação que dão embasamento às ações que serem propostas no PEI. Para estudantes com autismo ou que apresentem surdez, protocolos específicos foram criados. Em todos os casos, a orientação é que esses instrumentos sejam elaborados não apenas pelos professores do

---

<sup>42</sup> Para maior aprofundamento do assunto, sugerimos a leitura da dissertação “Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias” (ÁVILA, 2015).

AEE ou de classes especiais, mas coletivamente para que sejam apropriados por todos os professores e demais atores envolvidos.

Além dessas atividades descritas, a CEE também contribuiu para a formação continuada dos profissionais da rede. A equipe coordena grupos de estudos e cursos direcionados para as equipes pedagógicas das escolas, professores das classes comuns e do AEE, agentes de apoio à inclusão (AAI) e docentes das classes especiais. Segundo Ávila (2015), no período de 2002 até 2008, existem registros de aproximadamente noventa encontros, sendo nove deles em 2002 e os demais a cada quinze dias, ao longo dos anos seguintes. Também houve a oferta de cursos de grande porte destinados à formação dos professores nos anos de 2006, 2007 e 2008.

Desde o início da educação especial no Município, a CEE foi estabelecendo parcerias para beneficiar o atendimento aos alunos. Dentre estas, destacam-se: o Hospital Infantil Ismélia da Silveira; Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil; Conselho Tutelar; Pestalozzi e a Associação à Criança com Deficiência (AACD). Essas parcerias contribuíram para que muitos estudantes fossem encaminhados para a realização de avaliações médicas, acompanhamentos e terapias fundamentais para a manutenção da saúde e conquista de melhor condição de vida. Órteses, próteses e cadeiras de rodas também foram importantes benefícios obtidos (DUQUE DE CAXIAS, 2012; 2012a).

Também merece destaque o suporte oferecido por universidades públicas como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF) colaborando na assessoria especializada aos profissionais da equipe CEE e possibilitando em ações para a formação continuada de professores. Também se tornaram importantes parceiras, duas universidades localizadas na Baixada Fluminense: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), esta última localizada no próprio Município.

Nos últimos anos, as formações continuadas promovidas pela CEE foram reduzidas devido a mudanças da gestão administrativa da SME e a novas organizações na qual a CEE teve que adequar a sua atuação, além de ter sofrido a diminuição de profissionais atuando na equipe. Nesse momento de dificuldade, as parcerias firmadas com as universidades mostraram-se fundamentais colaborando para o processo de formação continuada de professores e equipes técnico pedagógicas. Palestras, eventos e cursos como o de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com

deficiência intelectual”<sup>43</sup> ofertado pelo grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar” OBEE/UFRRJ contribuíram para que profissionais da rede pudessem adquirir novos conhecimentos e refletir sobre a prática pedagógica com os alunos (ARAÚJO, 2016). Além disso, a criação do “Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada Fluminense”<sup>44</sup> e o lançamento da primeira edição do “Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar”<sup>45</sup> colaborou que a educação especial do Município continuasse ativa na discussão das políticas públicas e ações para uma educação de qualidade.

Em 2017, com o início de nova gestão na SME, houve reestruturação e ampliação da equipe CEE. Considerando essa nova administração, houve a proposta de serem retomadas as formações continuadas sob responsabilidade da CEE num trabalho em conjunto com “Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire” (CPFPF) que também faz parte da Secretaria Municipal de Educação.

Tendo em vista a crescente demanda pertinente à educação especial e as especificidades e diversidades que seu público abarca, a CEE que sempre foi composta por programas e seus planos de ação, estrutura-se, nesse momento, na seguinte configuração:

---

<sup>43</sup> Financiado pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>44</sup> Foi criado em dois de março de 2015, com a participação de redes municipais de ensino da Baixada Fluminense em parceria com universidades públicas da região UFRRJ/Instituto Multidisciplinar e UERJ/FEBF. Foi proposto a partir da necessidade de construção de um espaço para troca de experiências entre os gestores de Municípios e discussão sobre o trabalho educacional e mapeamento da situação real da educação especial na Baixada Fluminense. Tem como objetivo o estudo coletivo de soluções para as dificuldades encontradas, a fim de beneficiar a escolarização dos estudantes em questão, realizando um balanço da implementação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região.

<sup>45</sup> Disponível no site do OBEE: <http://r1.ufrrj.br/im/oeies/boletim/>

**Quadro 15: Programas que atualmente compõem a Coordenadoria de Educação Especial (CEE/SME)**

<b>Programas</b>	<b>Descrição</b>
Programa de deficiência intelectual	Acompanha os estudantes com deficiência intelectual tanto no ensino regular e AEE como também nas classes especiais que em grande parte são compostas por alunos adultos ou em idade avançada. Tem como metas em seu plano de ação atual: realizar o levantamento do perfil das classes de DI; seriar as classes especiais de deficiência intelectual de jovens e adultos respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada estudante; implementar a proposta do currículo funcional e encaminhamento para a EJA de acordo com a análise da escolarização; garantir a educação para toda a vida, por meio, de projeto de inserção profissional em parceria com outras secretarias e instituições; dialogar com a equipe do CPFPPF com objetivo de implementação de formação continuada para os profissionais que atuam com estudantes com deficiência DI.
Programa de autismo	Além de alunos com autismo, este programa atende a estudantes que apresentem demandas pertinentes aos transtornos globais do desenvolvimento de um modo geral. Com número cada vez maior de alunos da rede com esse tipo de diagnóstico, o programa investe em estudos de caso, visitas às unidades escolares e em orientações aos professores, equipes pedagógicas e famílias. Dentre os protocolos de planejamento individualizado, criou um específico para a construção de trabalho pertinente às especificidades comportamentais e de linguagem.
Programa de educação de surdos	Atua no acompanhamento, avaliação e resolução de questões relacionadas a alunos com deficiência auditiva. Concentra esforços na aprendizagem da língua brasileira de sinais (LIBRAS) em salas de AEE e nas classes de deficiência auditiva concentradas em duas escolas da rede municipal (uma no primeiro distrito e outra no terceiro) a fim de que com se tornem fluentes e sejam incluídos em turmas de ensino comum. Desenvolve ações que promovam a aprendizagem LIBRAS tanto para estudantes quanto para familiares e profissionais da rede. Oportuniza suportes como o de intérpretes ou instrutores de LIBRAS para a atuação nas unidades escolares de toda a rede municipal que tenham estudantes surdos incluídos.
Programa de deficiência visual	Acompanha e oferece suporte pedagógico para alunos cegos ou com baixa visão. Oportuniza recursos e estratégias que colaborem para os processos de ensino e aprendizagem. Presta assessoria a alunos matriculados no ensino regular e os em classes especiais, visando a aprendizagem do braile e a apropriação de recursos específicos para a superação das limitações visuais. Faz a transcrição de materiais escritos para o braile para a utilização dos estudantes e para professores da rede municipal que tenham deficiência visual.
Programa de deficiência múltipla	Acompanha a inclusão no ensino regular e o atendimento educacional especializado (AEE) na modalidade sala de recursos bem como a situação de escolaridade nas classes especiais de deficiência múltipla. Contempla as ações do atendimento domiciliar e da classe hospitalar, buscando garantir o direito à educação sistemática também a alunos que estejam impossibilitados de frequentar o ambiente escolar por questões de saúde. Busca possibilidades para a prática pedagógica através da utilização de recursos e estratégias advindas da área das tecnologias assistivas (TA's).
Programa de altas habilidades/superdotação	Avalia estudantes que apresentem desenvolvimento acima do esperado para a sua faixa-etária, procurando orientar famílias e escolas sobre questões comportamentais e como proceder com os mesmos. Propõe ações que valorizem o potencial dos alunos e acompanha o desenvolvimento de práticas que colaborem para que seu desenvolvimento notável não venha a prejudicar as relações construídas socialmente.

Fonte: Dados obtidos com a SME por meio da CEE.

Especificamente em relação aos processos de ensino e aprendizagem, além das salas de recursos (AEE) para estudantes matriculados no ensino comum, outros suportes por vezes se fazem necessários. Esses suportes se concretizam através da atuação de recursos humanos, para além dos professores e equipes pedagógicas, desempenhando diferentes funções como as descritas a seguir:

**Quadro 16: Suportes que contribuem para a escolarização**

Exemplos de suportes	Descrição
Agentes de apoio à inclusão	Nomenclatura atualmente utilizada para profissionais que são contratados pela prefeitura para o acompanhamento de estudantes matriculados em turmas de ensino comum. Devido à grande demanda e à carência desses profissionais na rede, geralmente o AAI é priorizado para casos em que haja dificuldade de autonomia no ambiente escolar. Ainda assim, a atenção ao estudante deve incluir a mediação em benefício dos processos de ensino e aprendizagem. Em fevereiro de 2017, foi iniciado processo de contratação de estagiários (estudantes do curso de graduação em pedagogia a partir do segundo período) numa tentativa de atender alunos que ainda estejam desprovidos deste tipo de acompanhamento.
Suportes a alunos surdos	Instrutores de LIBRAS bem como intérpretes acompanham alunos que apresentem esta necessidade nas unidades escolares.
Suportes a alunos com deficiência visual	Profissionais habilitados contribuem no acompanhamento de estudantes matriculados em turmas de ensino comum, dando suporte para a construção de materiais e em prática de estratégias que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem. Este suporte também contempla professores da rede que tenham deficiência visual.
Professores de educação especial	Aprovados em concurso realizado em 2015, esses profissionais atuam em escolas da rede, colaborando para o suporte pedagógico e na solução de questões emergentes nas realidades escolares que acompanham. Trabalham juntamente com a CEE na realização de estudos de caso e verificação de situações escolares relacionadas ao campo da educação especial.

Fonte: Dados obtidos com a SME por meio da CEE.

Apesar da existência desses suportes humanos, há ainda dificuldades em se garantir que todos os estudantes possam dispor destes. Um exemplo disso é a quantidade de AAI que corresponde a somente metade das necessidades indicadas pelas escolas. Mesmo com a contratação de estagiários, em 2017, para o desempenho dessa função, a falta de pagamento ocasionou na desistência de muitos, prejudicando ainda mais o atendimento dos estudantes. Também há problemas em relação a contratação de instrutores e também intérpretes de LIBRAS. O quantitativo de professores de educação especial desenvolvendo as atribuições expressas no quadro, é de apenas dois docentes por distrito.

A cada ano, cresce o número de alunos incluídos na rede municipal e isso leva a necessidade da CEE receber maiores subsídios de outros setores da SME para que sejam

garantidos profissionais como os que descrevemos, bem como serviços fundamentais como transporte adaptado, infraestrutura nas escolas e recursos que atendam a cada sujeito de acordo com as suas especificidades. A garantia desses suportes é responsabilidade da administração pública, e considerando os problemas de infraestrutura com os quais a rede pública municipal reluta, o atendimento dos estudantes que necessitem de algum desses suportes ainda não acontece de forma razoável para todos. Isso demanda em dificuldades de acesso aos ambientes escolares e até mesmo abandono dos mesmos. Muitas destas situações acabam virando demanda para o Ministério Público.

Sobre o ingresso de estudantes público alvo da educação especial na rede, a matrícula em turmas de ensino comum acontece diretamente nas unidades escolares. Já a matrícula de alunos em classes especiais é realizada via avaliação e encaminhamento autorizado pela CEE. A avaliação geralmente é solicitada pelas unidades escolares quando identificam aluno que não está tendo progressos nos processos de ensino e aprendizagem no ensino comum. Essa avaliação é pedagógica, considerando desempenho do aluno na escola e em atividades propostas também pelas implementadoras da CEE. Também leva em consideração aspectos relatados pelos familiares do aluno bem como relatórios escolares e a discussão do caso do estudante com a equipe pedagógica da escola.

Questões como discrepância entre série e idade, severidade de comprometimentos e até mesmo por conta das especificidades de desenvolvimento que não poderiam ser contempladas no cotidiano de turmas de ensino comum, contribuem para que as classes especiais permaneçam dentre as formas de atendimento educacional ofertadas no Município. A SME toma como embasamento legal, o texto das legislações que aponta que a escolarização deve ser realizada preferencialmente no ensino comum (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009; 2011), permitindo deste modo, a possibilidade de se manter as classes especiais. Para além da opção pedagógica, as dificuldades de infraestrutura e suportes também acabam sendo determinantes para a manutenção da quantidade de classes especiais na rede de ensino. Essa questão será problematizada nos capítulos de análise de dados desta tese. O quadro que se segue sintetiza as possibilidades de escolarização e outras modalidades de atendimento da educação especial aos alunos do Município:

**Quadro 17: Modalidades de atuação da educação especial na rede municipal de ensino**

Modalidades de atuação	Descrição
Matrículas em turmas de ensino comum	Alunos com necessidades especiais são incluídos em turmas de ensino comum podendo receber como suporte o acompanhamento de agentes de apoio à inclusão. De acordo com as regras de resolução de matrícula do Município (DUQUE DE CAXIAS, 2016a), em cada turma, podem ser matriculados dois alunos laudados, devendo-se diminuir um aluno por cada matrícula referente à essa inclusão.
Atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos	Os alunos matriculados em turmas de ensino comum podem receber o atendimento em salas de recursos de sua própria escola ou de outra unidade que seja próxima. Conforme a legislação atual que trata sobre o AEE (BRASIL, 2009), orienta-se o trabalho colaborativo entre os professores e o atendimento no contra turno do ensino comum. Quando a sala de recursos é em outra unidade, o professor deve organizar o seu horário de planejamento para periodicamente visitar a outra unidade do ensino comum. A CEE avalia o perfil dos professores que se candidatam ao AEE, devendo ter disponibilidade para trabalhar em horário vertical. Porém, devido a dificuldades de transporte e a baixa frequência de estudantes, ocasionando até mesmo em desistência do AEE, as escolas acabam admitindo o atendimento no mesmo turno.
Classes especiais	Existem classes especiais para alunos com deficiência intelectual (incluindo no EJA); autismo e outros transtornos de desenvolvimento; classes de deficiência múltipla; classes para estudantes com deficiência visual; e para deficiência auditiva. As classes de deficiência intelectual, autismo e de deficiência múltipla, dependendo dos casos, podem funcionar em horário adaptado correspondendo a, por exemplo, a atendimento diários de pelo menos uma hora. Em relação a classes especiais para alunos com deficiência visual e auditiva, são mantidas para que os estudantes aprendam braile ou a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Com a apropriação destes, os alunos são matriculados em turmas de ensino comum e passam a ter acompanhamento através do suporte oferecido tanto pelo AEE quanto por instrutores que dão os apoios necessários na adaptação de materiais pedagógicos ou estratégias para que possam se apropriar dos conteúdos escolares.
Classe hospitalar	Criada em 2009, numa parceria entre a SME e a de Saúde, localiza-se no Hospital Infantil Ismélia da Silveira. Atualmente com sala de aula e espaço para brinquedoteca, acompanha crianças e adolescentes que estejam internados. O atendimento pedagógico ocorre de acordo com as condições clínicas dos sujeitos, podendo ser realizado no leito caso não seja possível ir para o espaço da classe. O trabalho é realizado por professora da rede municipal de ensino com o auxílio de estagiária contratada. No momento em que se identificam pacientes que sejam alunos da rede municipal, essa informação é passada à CEE que notifica as escolas e as orienta a buscar mais informações sobre a situação dos estudantes. Em caso de internação prolongada, realiza-se trabalho colaborativo para que os prejuízos no rendimento escolar sejam minimizados.
Atendimento pedagógico domiciliar	Iniciado em 2016, destina-se a alunos que não necessariamente apresentem deficiências ou transtornos, mas condição grave de saúde, apontada por laudo médico, que os impeça de frequentar por longo período, o ambiente escolar. No momento existem três turmas de alunos nessa condição. As respectivas professoras atendem os estudantes em seus domicílios, realizando o atendimento pedagógico de acordo com o plano de curso disponibilizado pela escola de origem. Num trabalho colaborativo com a escola, se reconduz o aluno ao contexto escolar a medida em que tenha condições de saúde para isso.

Fonte: Dados obtidos com a SME por meio da CEE.

A oferta dessas diferentes modalidades de escolarização em que a educação especial está presente, mostra a clientela diversificada de estudantes com necessidades educacionais especiais. Estes podem estar em uma condição permanente de necessidades educacionais especiais ou, temporária, como é comum no caso do trabalho realizado pela classe hospitalar e do atendimento pedagógico domiciliar. A seguir, apresentamos dados sobre o atendimento realizado em classes especiais:

**Quadro 18: Classes especiais: quantitativo de escolas, turmas e alunos atendidos**

<b>Quantidade de escolas, turmas e alunos em classes especiais no Município</b>			
Distritos	Quantidade de escolas que tem classes especiais	Total de classes especiais	Alunos atendidos
1º	13	48	327
2º	14	28	221
3º	09	21	155
4º	04	18	60
Total	30	115	763

Fonte: Dados de julho/2015 obtidos com a SME na CEE em abril de 2017 (dados 2016 em fechamento).

O próximo quadro apresenta dados do início do ano letivo de 2017 sobre o atendimento em salas de recursos em cada distrito:

**Quadro 19: Atendimento educacional especializado: quantitativo de escolas, turmas e alunos atendidos**

<b>Quantidade de escolas, turmas e alunos em salas de recursos no Município</b>			
Distritos	Quantidade de escolas que tem AEE	Total de turmas de AEE	Alunos atendidos
1º	34	55	496
2º	27	45	457
3º	21	30	300
4º	12	18	185
Total	94	148	1438

Fonte: Dados dezembro/2016 obtidos com a SME no setor da CEE, em abril de 2017.

A CEE informa os profissionais da educação sobre as determinações das legislações em vigor e buscar nas mesmas o suporte para a efetivação da escolarização dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Deste modo, especificamente em relação ao AEE, com a publicação da nota técnica nº 04 de 23/01/2014 (BRASIL, 2014) retirando a obrigatoriedade do laudo para o acesso de estudantes com perfil de público da educação especial ao AEE, mediante a avaliação pedagógica que o considere elegível, a CEE construiu protocolo de orientação às escolas. O documento, intitulado “Avaliação inicial: parâmetros para a observação do estudante” (DUQUE DE CAXIAS, 2015b), fornece orientações e dados para que as equipes escolares realizem avaliação pedagógica ampla, incluindo dados sobre a participação do sujeito observado em

diferentes contextos da escola e na vida familiar. Participam da avaliação: professores do ensino comum, professores do AEE, equipe técnico pedagógica e família. Relatórios e documentos são anexados ao protocolo e enviado à CEE para análise textual. Sendo considerado com perfil para o AEE, a CEE autoriza a matrícula do estudante em sala de recursos de sua própria escola ou de unidade próxima. Quando a análise da CEE tem resultado negativo, a escola pode refazer o protocolo aprofundando questões que porventura não tenham ficado claras.

No texto do protocolo de avaliação inicial (DUQUE DE CAXIAS, 2015b) é ressaltado que o seu objetivo não é substituir o laudo médico, mas viabilizar a garantia do direito ao serviço de AEE aos estudantes que por muitas vezes tinham seu desenvolvimento escolar prejudicado por ficar aguardando o documento médico.

É pertinente sublinhar que a nota técnica nº 04 de 2014 (BRASIL, 2014), colaborou para que as escolas pudessem ter a autonomia para uma avaliação que muitas vezes era realizada de forma coerente, mas que ficava restrita à condição de um laudo. Isso se agravava ainda mais quando, muitas das vezes por precariedade dos serviços públicos de saúde, os estudantes acabavam sendo prejudicados por não terem um diagnóstico médico e, ainda eram penalizados com a impossibilidade de, por esse motivo, não ter sua escolaridade beneficiada.

Por outro lado, a referida nota técnica trouxe a responsabilidade de que a avaliação pedagógica seja adequada e eficiente a fim de que equívocos não aconteçam. Devido a essa questão, a CEE elaborou o protocolo de avaliação inicial (DUQUE DE CAXIAS, 2015b) que tem sido utilizado pelas unidades escolares, estudando-se caso a caso. Entre 2015 e 2016, 35 unidades escolares realizaram este processo, sendo 160 estudantes avaliados e 123 considerados elegíveis ao AEE (DANTAS *et al*, 2016).

A CEE monitora dados referentes à escolarização, fazendo levantamentos relacionados às matrículas, suportes necessários, dificuldades enfrentadas e soluções possíveis. Seu plano de ação, leva em conta as intenções de trabalho que cada programa pretende desenvolver e as demandas que crescem continuamente uma vez que ao longo de todo o ano letivo, famílias procuram a coordenadoria ou as próprias escolas em busca de atendimento educacional que por vezes ocorre de modo tardio. Ainda que os números mudem a todo tempo, no quadro a seguir, temos os quantitativos aproximados de educandos pertencentes ao público da educação especial, contabilizados por categoria de deficiência:

**Quadro 20: Quantitativo de alunos público alvo da educação especial na rede municipal de Duque de Caxias**

Categorias de deficiência	Em turmas de ensino comum e no AEE					Classes especiais					Total - AEE e classes
	Quantitativo por distrito				Total	Quantitativo por distrito				Total	
	1º	2º	3º	4º		1º	2º	3º	4º		
Deficiência intelectual	301	294	194	141	930	169	71	78	45	363	1293
Deficiência auditiva	31	09	54	01	95	47	09	38	--	94	189
Deficiência visual	13	18	09	08	48	08	--	03	--	11	59
Deficiência física	36	25	23	15	99	--	--	--	--	--	99
Deficiências múltiplas	36	30	21	07	94	38	97	18	08	161	255
Transtornos globais do desenvolvimento	83	51	29	23	186	65	44	18	07	134	320
Altas habilidades/superdotação	02	01	--	04	07	--	--	--	--	--	07

Fonte: Dados de julho/2015 obtidos com a SME na CEE em abril de 2017 (dados 2016 em fechamento).

No quadro destaca-se o número de estudantes com deficiência intelectual na rede. Isso também foi evidenciado por Avila (2015) ao realizar sua pesquisa de mestrado também tendo campo de pesquisa a educação especial na rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Também chama atenção o quantitativo de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, sendo a maioria diagnosticados como autismo.

De um modo geral, em 2016, o número de matrículas de alunos público alvo da educação especial em toda a rede municipal de ensino chegava a uma média de 2300 estudantes, sendo aproximadamente 1600 no ensino comum e 700 em classes especiais. A rede contabilizava 154 turmas de AEE na modalidade sala de recursos, distribuídas em 105 unidades escolares. E 97 classes especiais em 39 unidades (DANTAS *et al*, 2016).

Estudantes com múltiplas deficiências cada vez mais acessam a rede de ensino, no entanto, há várias dificuldades para a interpretação dos laudos uma vez que muitos casos se originam de síndromes muito específicas, pouco conhecidas ou ainda não plenamente diagnosticadas. Além de tudo, há falta de clareza ou consenso sobre o que, de fato, caracteriza este tipo de deficiência, conforme discutimos no primeiro capítulo.

Por fim, ressalta-se que o trabalho da Coordenadoria de Educação Especial não se desenvolve de forma unilateral. Além da cooperação com as unidades escolares, professores e famílias, articula-se constantemente com outros setores da SME para que

haja acesso dos alunos que tem sob a sua responsabilidade a um ensino sistematizado e com as condições necessárias para que possam se desenvolver satisfatoriamente.

Além das dificuldades a serem superadas, atualmente a CEE desenvolve projetos para que a Secretaria Municipal de Educação tenha articulação com as demais para que o encaminhamento de alunos a serviços como os de saúde e assistência social seja facilitado. A CEE também aponta dados para a administração municipal crie um centro de referência para o atendimento a pessoas com deficiência<sup>46</sup> para que alunos não precisem ir para longe de suas residências buscar suportes que vão além do campo educacional, mas que o acesso ou não a eles influencia diretamente no processo de escolarização.

### **3.3.2. As escolas acompanhadas pela pesquisa**

Após reunião com a coordenadora de educação especial da rede de ensino e o cumprimento das exigências legais da mesma para a autorização do estudo, realizamos consulta às planilhas de dados disponibilizadas pela Coordenadoria de Educação Especial (CEE) para a escolha de uma unidade escolar para o desenvolvimento da pesquisa. Duas unidades pareceram ideais para o acompanhamento de estudantes com múltiplas deficiências pois havia matrículas de alunos com essa categoria de deficiência no ensino comum e no atendimento educacional especializado das próprias escolas e, também, classes especiais específicas para deficiência múltipla (3 classes na escola 1 e, 2 classes na segunda). Isso dava a possibilidade de que, ao escolher uma dessas escolas, poderíamos acompanhar, um aluno do ensino comum e com o suporte do AEE e, outro, em classe especial. Considerando que já sabíamos o endereço de uma das unidades, fizemos a opção por ela.

Nos apresentamos na escola escolhida e após as reuniões com a equipe gestora, apresentando os objetivos do estudo e obtendo autorização para a sua realização nas respectivas unidades escolares, iniciamos visitas para conhecer os alunos e com o objetivo de avaliar os que teriam perfil para a participação na pesquisa.

Neste momento, nos deparamos com uma primeira dificuldade: a baixa frequência dos estudantes o que acarretou em tentativas de visitação em dias diferentes da semana, horários e turnos. A medida em que íamos conhecendo os estudantes que eram indicados pelas professoras e equipes diretivas, íamos verificando que alguns não

---

<sup>46</sup> Obtivemos essas informações diretamente com a CEE durante contatos para a autorização da pesquisa. Estas ações também estão previstas no Plano Municipal de Educação (DUQUE DE CAXIAS, 2015).

teriam o perfil ou até pareciam não ser caso de deficiência múltipla. Para nós, algo grave e que pode trazer sérias implicações para a escolarização e vida desses sujeitos. Essa questão demonstra a dificuldade que há por parte das escolas na hora de informar o tipo de deficiência apresentada pelos alunos assim como por parte da SME em confirmar essas informações e orientar as equipes escolares quanto a possíveis equívocos.

Deste modo, depois de analisar inúmeras vezes a documentação de alunos (até mesmo para verificar se tinham laudo médico), e realizar contatos com os familiares de alunos para a viabilização de encontro com os estudantes em dia de visitação aos espaços escolares, verificamos que não havia nenhum estudante com múltiplas deficiências matriculado no ensino comum na escola. Todos os estudantes indicados, apresentavam, em geral, apenas deficiência física. Essa questão bem como a dificuldade de assiduidade verificada, emergiram como os primeiros dados para as análises que desenvolveremos nos capítulos seguintes desta tese.

Assim, para a realização do estudo, tivemos que também incluir a outra escola que inicialmente tínhamos verificado ser também opção para realizar o campo. Nesta escola, identificada agora como escola 2, tivemos as mesmas dificuldades para encontrar os alunos, chegando a também ter que ir em diferentes dias e horários para ter condições de decidir quais estudantes poderiam participar da pesquisa. Conforme a primeira unidade, nos deparamos com o equívoco na identificação. Mas desta vez, conseguimos encontrar um estudante com deficiência múltipla no ensino comum. Nos próximos parágrafos descreveremos, brevemente, sobre cada unidade de ensino a fim de que haja contextualização dos espaços nos quais a pesquisa se desenvolveu.

- **Escola 1**

Foi inaugurada no ano de 1990, já atendendo em dois turnos de funcionamento a vinte e quatro turmas desde a classe de alfabetização à oitava série (nomenclaturas utilizadas na época). No ano de 1999, passou por reforma e ampliação de seus espaços passando a receber um número maior de estudantes, estendendo seu horário para um terceiro turno<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Essas informações, assim como as descritas nos próximos parágrafos foram obtidas através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e em conversas com a direção da unidade, professores e familiares dos estudantes durante as visitas realizadas em pesquisa de campo.

O prédio da escola é próprio e se localiza no primeiro distrito do Município de Duque de Caxias, bairro Gramacho. No bairro há concentração de variado comércio e linhas para o transporte público através de ônibus, trem e transporte alternativo como o realizado por vans. Entretanto, falta a oferta de serviços de saúde como postos médicos ou hospitais ou opções para a realização de cursos profissionais ou orientação para o trabalho.

Nas proximidades da escola há comunidades em situação de vulnerabilidade social e localidades com altos índices de violência no Município. Muitos de seus estudantes ficam expostos a problemáticas sociais como as relacionadas às drogas, desemprego, falta de saneamento básico e miséria. Em muitos alunos, essas dificuldades ocasionam baixo rendimento, episódios de agressões verbais e físicas, e desinteresse pelo ambiente escolar. Isso levou a escola a propor em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o desenvolvimento constante de projetos que colaborem para o enfrentamento desta realidade. As ações da escola estão sempre voltadas para a motivação ao conhecimento e o despertar de práticas que resgatem os valores humanos e a prática da cidadania. A maioria das famílias apresentam baixo poder aquisitivo e muitas são público alvo de programas sociais como o *Bolsa Família*. Um dos motivos maiores para as situações de evasão escolar está no fato de que jovens e adolescentes acabam por buscar trabalho para auxiliar no sustento doméstico.

Segundo a direção, a comunidade tem boa relação com a escola e a considera importante para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria da condição social da referida localidade. Boa parte dos estudantes mora próximo à unidade de ensino, facilitando o acesso. Para alunos com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza duas vans, sendo uma adaptada para o transporte de cadeirantes.

A direção da escola (diretora e vice-diretora) foi eleita pelo voto da comunidade escolar no fim do ano de 2015, a partir de processo que foi instituído na rede que até então tinha os diretores das unidades escolares indicados politicamente. Demais componentes da gestão são os orientadores pedagógicos e educacionais (aprovados em concurso público para os respectivos cargos) e dirigentes de turno (professores concursados indicados pela direção para o desempenho desta função). Segundo o PPP, a administração deve primar por uma gestão democrática, tendo a participação ativa de conselho escolar com representantes de toda a comunidade escolar (professores, funcionários, responsáveis, alunos, dentre outros). O quadro a seguir contribui para a

visualização da estrutura física e de recursos humanos disponíveis, trazendo dados que ajudam a caracterizar a unidade de ensino:

**Quadro 21: Caracterização da escola 1**

<b>Características</b>	<b>Escola participante da pesquisa</b>
Localização	Bairro Gramacho 1º Distrito – Duque de Caxias
Número total de alunos	862
Modalidades de Ensino	Educação Infantil (pré-escola – Turmas de 5 anos) Ensino Fundamental (1º segmento) Educação Especial Educação de Jovens e Adultos
Número de classes comuns	28
Número de classes especiais	9
Número de salas de recursos (AEE)	2
Dependências da escola	17 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de orientação educacional e pedagógica, 1 sala dos professores, 1 laboratório de informática, 1 secretaria, 1 quadra de esportes descoberta, 1 pátio parcialmente coberto, 1 auditório/ sala de vídeo, 1 refeitório, 11 banheiros, 1 cozinha, 1 despensa e 3 almoxarifados.
Funcionários	01 secretária; 03 auxiliares de secretaria; 04 assistentes de secretaria; 03 porteiros; 05 merendeiras; 04 inspetores de alunos; 07 auxiliares de serviços gerais; 05 agentes de apoio à inclusão.
Equipe docente	40 professores regentes; 2 professores de educação física; 3 professores de sala de leitura; 1 mediador de informática; 5 apoios pedagógicos.
Equipe técnico pedagógica	1 diretora; 1 vice-diretora; 3 dirigentes de turno; 3 orientadoras pedagógicas e 2 orientadoras educacionais.

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola e a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A direção nos informou que, continuamente, a escola recebe solicitações para a realização de matrículas. Isso ocorre por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) ou por solicitação de pessoas que procuram diretamente a unidade escolar. Não havendo a vaga solicitada disponível, a escola orienta que se procure outra unidade próxima ou a SME. No caso específico de alunos com deficiência ou transtornos, os estudantes passam por avaliação na Coordenadoria de Educação Especial - CEE/SME, sendo encaminhados para turmas de ensino comum com o suporte do atendimento educacional especializado (AEE) ou para classes especiais.

O público o qual a escola atende é bastante diversificado. Além de receber crianças até adultos, a escola se organiza para atender em seus três turnos (manhã, tarde e noite), seus estudantes conforme o quadro a seguir:

**Quadro 22: Turmas, níveis e modalidades de ensino que compõem a unidade escolar 1**

<b>Turno</b>	<b>Clientela</b>	<b>Níveis e modalidades</b>	<b>Número de turmas</b>
1º	Crianças e adolescentes	Educação Especial - Classes	4
		Educação Infantil (pré-escolar - 5 anos)	1
		Ens. Fundamental - 1º Ano do Ciclo de Alfabetização	1
		Ens. Fundamental - 2º Ano do Ciclo de Alfabetização	2
		Ens. Fundamental - 3º Ano do Ciclo de Alfabetização	4
		Ens. Fundamental - 4º Ano de Escolaridade	2
		Ens. Fundamental - 5º Ano de Escolaridade	2
		Educação Especial -AEE	1
2º	Crianças e adolescentes	Educação Especial - Classes	4
		Educação Infantil (pré-escolar – 5 anos)	1
		Ens. Fundamental - 1º Ano do Ciclo de Alfabetização	3
		Ens. Fundamental - 2º Ano do Ciclo de Alfabetização	3
		Ens. Fundamental - 3º Ano do Ciclo de Alfabetização	2
		Ens. Fundamental - 4º Ano de Escolaridade	1
		Ens. Fundamental - 5º Ano de Escolaridade	1
		Educação Especial - AEE	1
3º	Jovens e adultos	Etapa I	1
		Educação de Jovens e Adultos - Etapa II	2
		Educação de Jovens e Adultos -Etapa III	2
		Educação Especial - AEE	1
		Educação Especial - Classe Especial (vespertino)	1

Fonte: Quadro confeccionado de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A organização das turmas é realizada de acordo com o quantitativo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e com o nível/ modalidade de ensino. As normas para a matrícula obedecem à resolução, emitida e encaminhada anualmente pela SME às unidades escolares (DUQUE DE CAXIAS, 2016a). A faixa etária é o principal critério para a distribuição dos alunos de mesma escolaridade em turma. Em 2011, a escola passou a ter turmas para crianças de cinco anos de idade - educação infantil – pré-escola, atendendo à crescente demanda da comunidade, recebendo alunos oriundos de creches próximas ou crianças que nunca haviam estudado.

Além da aplicação dos critérios estabelecidos para matrícula, observamos que no PPP da unidade escolar está registrado que a instituição classifica os alunos que chegam sem vida escolar a fim de regularizar a sua situação, reclassifica os que ficaram retidos por baixa frequência e promove progressão de estudos para os estudantes que apresentam rendimento mais elevado do que o esperado para a etapa em que se encontram, conforme previsto nos artigos 23 e 24 da LDB (BRASIL, 1996).

Além dessas ações, a professora participante da pesquisa e outras que tivemos contato, relataram que a equipe gestora, juntamente com o corpo docente e demais

componentes do conselho escolar, busca proporcionar condições as mais adequadas possíveis para que os estudantes recebam um ensino de qualidade. Por vezes, as docentes contaram que relutam no dia a dia com dificuldades como falta de materiais, infraestrutura da escola que precisa melhorar assim como outras condições para que os alunos possam ter seus processos de aprendizagem beneficiados: salas mais arejadas ou climatizadas; cobertura para a quadra da escola; mais recursos tecnológicos como instrumentos para a prática pedagógica e outros. Segundo o PPP, que também exemplifica estes objetivos, tudo isso faz parte não apenas de projetos, mas de sonhos que a comunidade escolar partilha, desejando que se façam realidade num futuro próximo.

- **Escola 2**

Consultando o PPP da unidade, verificamos que inaugurada em 1967, a escola funcionava com apenas uma sala de aula, atendendo a setenta e nove alunos. Dez anos depois, foram iniciadas obras para sua ampliação. Em 2004, novo prédio foi construído em quarteirão ao lado do primeiro e o primeiro foi cedido, em 2007, para a construção de creche e pré-escola também muito importante para o atendimento às crianças da região. Além de prédio novo, com estrutura melhor e mais espaços para receber as turmas, a unidade teve seu nome modificado, mas até hoje é mais facilmente identificada na comunidade pelo seu nome antigo.

Bem como a primeira, esta escola se localiza no primeiro distrito do Município de Duque de Caxias. Bem próximo ao centro da cidade, seu bairro, Prainha, localiza-se às margens da rodovia Linha Vermelha (RJ 071). Também bem próximo, há o limite com o Município de São João de Meriti. Entre a rodovia RJ 071 e a parte central do bairro, há uma concentração de barracos e casas em condições muito precárias que se configuram como uma extensão de comunidade chamada “Vila Ideal”, mas que ficou conhecida como “Favela do Lixão”<sup>48</sup>. Segundo a direção da escola, muitos estudantes são moradores desta comunidade e convivem diariamente com miséria, falta de saneamento básico e com a violência proveniente do tráfico de drogas. A população por vezes se revolta e faz protestos que acabam se desdobrando em mais atos de violência.

---

<sup>48</sup> Não tem relação com o aterro sanitário do Jardim Gramacho que ficou muito conhecido, nacionalmente e internacionalmente, através de documentários sobre seu impacto ambiental e social.

No bairro, além da escola e a creche que mencionamos, há pequeno comércio com farmácia, padaria, hortifrúti, papelaria e bares – estabelecimentos simples, típicos de um bairro com característica mais domiciliar. O transporte público é atendido por duas linhas de ônibus que levam ao centro da cidade e bairros posteriores a ele. Apesar da rodovia estar ao lado, nenhuma linha leva até ela.

Segundo informações obtidas com professores da escola, o lazer concentra-se na praça que há em frente à escola. Nela há parquinho para as crianças e um campo de futebol com grama sintética, bastante utilizado em partidas de futebol nos fins de semana. Festas são realizadas continuamente nesta praça, por isso concentram-se trailers vendendo comida e dois grandes bares com serviço de comida e música ao vivo foram inaugurados recentemente. Outro ponto de lazer, porém para festas na maioria das vezes privativas, é um espaço recreativo inaugurado por um político de origem e proeminência do bairro. Também relacionado a este político, há o único serviço que oferece suportes de saúde; trata-se de um centro de assistência comunitária que oferece atendimento odontológico, fonoaudiológico e algumas consultas médicas. Continuamente as pessoas se inscrevem na tentativa de serem contempladas em algum dos serviços ali disponíveis.

De acordo com o que lemos no PPP, a unidade escolar enfrenta em seu dia a dia, dificuldades relacionadas às questões sociais e que acabam por vezes influenciam na frequência dos estudantes à instituição bem como na qualidade do rendimento. A direção da unidade, também eleita pela comunidade escolar, deve trabalhar no enfrentamento dessas questões. O quadro a seguir ilustra a estrutura física e de recursos humanos disponíveis, trazendo dados para melhor caracterizar a unidade de ensino:

**Quadro 23: Caracterização da escola 2**

<b>Características</b>	<b>Escola participante da pesquisa</b>
Localização	Bairro Prainha 1º Distrito – Duque de Caxias
Número total de alunos	433
Modalidades de Ensino	Educação Infantil (pré-escola – turmas de 4 e 5 anos) Ensino Fundamental (1º segmento) Educação Especial
Número de classes comuns	19
Número de classes especiais	4
Número de salas de recursos (AEE)	2
Dependências da escola	10 salas de aula, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala de orientação educacional e pedagógica, 1 sala dos professores, 1 laboratório de informática, 1 pátio parcialmente coberto, 1 refeitório, 5 banheiros, 1 cozinha, 1 despensa e 1 almoxarifado.
Funcionários	1 auxiliar de secretaria; 1 assistente de secretaria; 2 porteiros; 3 merendeiras; 1 inspetor de alunos; 5 agentes de apoio à inclusão.
Equipe docente	professores regentes; 2 professores de sala de leitura; 1 mediador de informática; 2 apoios pedagógicos.
Equipe técnico pedagógica	1 diretora; 1 vice-diretora; 1 dirigente de turno; 2 orientadoras pedagógicas e 1 orientadora educacional.

Fonte: Quadro confeccionado de acordo com as informações obtidas com a direção da escola.

Conforme a escola 1, o público o qual essa segunda unidade atende é diversificado. Segundo a equipe diretiva, recebe crianças e adolescentes que moram no entorno e a uma clientela carente que inclui moradores do município vizinho. A escola tem o seu funcionamento em dois turnos (manhã e tarde), com turmas distribuídas de acordo com o exposto no quadro a seguir:

**Quadro 24: Turmas, níveis e modalidades de ensino que compõem a unidade escolar 2**

<b>Turno</b>	<b>Clientela</b>	<b>Níveis e modalidades</b>	<b>Número de turmas</b>
1º	Crianças e adolescentes	Educação Especial - Classes	2
		Educação Infantil (pré-escolar – 4 e 5 anos)	2
		Ens. Fundamental - 1º Ano do Ciclo de Alfabetização	3
		Ens. Fundamental - 2º Ano do Ciclo de Alfabetização	2
		Ens. Fundamental - 5º Ano de Escolaridade	2
		Educação Especial - AEE	1
2º	Crianças e adolescentes	Educação Especial - Classes	2
		Educação Infantil (pré-escolar – 4 anos)	1
		Ens. Fundamental - 3º Ano do Ciclo de Alfabetização	5
		Ens. Fundamental - 4º Ano de Escolaridade	3
		Educação Especial - AEE	1

Fonte: Quadro confeccionado de acordo com as informações obtidas com a direção da escola.

Segundo a diretora, a organização das turmas é realizada conforme as orientações da SME e as regras de matrícula por ela vinculadas a cada fim de ano letivo (descrevemos ao tratar sobre a escola 1). Dentre as classes de educação especial, duas são específicas para estudantes com deficiência visual e as outras duas para alunos com múltiplas deficiências.

No PPP, observa-se que por alguns anos, a escola também houve turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando o funcionamento da escola para o horário noturno. Porém, esse trabalho foi suspenso uma vez que ocorreu a diminuição da demanda, podendo ser suprida por escola estadual que já a disponibilizava.

Professores e a gestão nos relataram, durante a pesquisa de campo que, no dia a dia da unidade escolar, também passam por dificuldades similares às descritas na escola 1. No entanto, mais do que questões de infraestrutura e falta de recursos, problemáticas comportamentais dos alunos e ausência da participação das famílias no processo educacional se configuram como dificuldades para um desempenho escolar considerado satisfatório por professores e equipe técnico-pedagógica.

#### **3.4. Os sujeitos participantes da pesquisa**

Superada a dificuldade que mencionamos para encontrar os sujeitos para a pesquisa, passamos a acompanhar: um aluno com múltiplas deficiências matriculado em uma das classes especiais da escola 1; uma aluna matriculada em classe especial da escola 2 e; um aluno matriculado em turma de ensino comum e no AEE da escola 2 – totalizando em três o número de estudantes participantes da pesquisa. O quadro a seguir, traz informações para os caracterizar:

**Quadro 25: Caracterização dos alunos participantes**

<b>Nomes<sup>49</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Escola participante</b>	<b>Turma(s) e escola em que está matriculado</b>	<b>Condições e limitações apresentadas pelos alunos<sup>50</sup></b>
Paulo	10 anos	Escola 1	Classe especial de deficiência múltipla	Aluno com laudo de baixa visão, atraso psicomotor, sequelas de anoxia perinatal e comportamento sugestivo do espectro autista. Ingressou na escola em 2014, encaminhado pela Coordenadoria de Educação Especial/SME para a referida classe. Não oraliza, emitindo alguns ruídos. Não costuma interagir, ficando agitado em determinados momentos.
Flávia	12 anos	Escola 2	Classe especial de deficiência múltipla	Aluna com laudo de atraso neuropsicomotor. A criança apresenta quadro de tetraplegia espástica, atraso cognitivo e ausência de oralidade. Quadro ocasionado por possível erro inato do metabolismo devido a aumento dos níveis de amônia (diagnóstico em investigação). Tem acompanhamento com neurologista, nutrólogo e nutricionista de hospital federal em município vizinho. Buscando auxílio em diferentes instituições, a família recebe orientação da área da terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia. Semanalmente a menina faz fisioterapia.
Rodrigo	7 anos	Escola 2	1º ano de escolaridade e turma de AEE	Aluno com laudo de paralisia cerebral, encefalopatia crônica e sequela psicomotora (CID F70; G80.9) indicando a necessidade de reabilitação motora e cognitiva. A criança faz acompanhamentos médicos em estabelecimento de saúde do Município, realizando também fisioterapia semanalmente.

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola e em relatórios nas pastas dos estudantes.

Também são sujeitos da pesquisa, as professoras envolvidas diretamente com os alunos participantes. O próximo quadro apresenta dados sobre as mesmas:

---

<sup>49</sup> Ressaltamos que tanto em relação às professoras quanto os alunos foram utilizados nomes fictícios para a preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

<sup>50</sup> Em algumas das descrições, citamos o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) porque constava nas declarações médicas as quais tivemos acesso.

**Quadro 26: Caracterização das professoras participantes**

<b>Nomes</b>	<b>Tempo no magistério</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Escola participante</b>	<b>Turma</b>	<b>Tempo de atuação na modalidade de ensino</b>
Roberta	18 anos	Graduação em pedagogia e pós-graduação em arte terapia	Escola 1	Classe especial de deficiência múltipla	6 anos em classes especiais. Iniciou este ano na classe especial de deficiência múltipla
Carla	23 anos	Graduação em geografia e pós-graduação em educação especial com ênfase em deficiência intelectual	Escola 2	Classe especial de deficiência múltipla	15 anos em classes especiais. Há 4 anos na classe especial de deficiência múltipla
Daiana	15 anos	Graduação em letras e pós-graduação em educação inclusiva	Escola 2	Sala de recursos - atendimento educacional especializado	4 anos
Vanessa	30 anos	Graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia	Escola 2	Professora regente Ensino comum 1º ano de escolaridade	12 anos
Aline	Iniciou esse ano	Conclui em 2018 o curso de magistério (nível pós ensino médio) e está no quinto período da graduação em pedagogia	Escola 2	AAI Ensino comum 1º ano de escolaridade	Iniciou esse ano, mas deixou a função por falta de pagamento
Sandra	6 anos	Ensino Médio nos cursos de Formação de Professores e Técnico em Enfermagem	Escola 2	AAI Ensino comum 1º ano de escolaridade (Substituiu Aline)	3 anos

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola e com as próprias professoras.

### **3.5. Desenvolvimento da pesquisa**

Conforme pontuamos no início deste capítulo, a presente pesquisa desenvolveu-se por meio de estudo do tipo etnográfico pautado em uma abordagem qualitativa com enfoque histórico-cultural (FREITAS, 2002) para a análise do processo escolarização de

estudantes com deficiência múltipla, além de também ter realizado buscas em bancos de dados para a verificação da produção científica sobre a deficiência múltipla na educação conforme descrevemos no capítulo 2. O quadro a seguir apresenta cronograma, sintetizando as principais ações de desenvolvimento da investigação:

**Quadro 27: Cronograma de desenvolvimento da pesquisa**

<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Períodos de execução</b>
Início da consulta a bancos de dados a respeito da produção científica sobre a deficiência múltipla no contexto educacional	Janeiro de 2016
Ações junto ao comitê de ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Janeiro a março de 2017
Reuniões na SME para apresentação da proposta de pesquisa e obtenção de autorização	Março de 2017
Início das visitas na escola 1	Março de 2017
Início das visitas na escola 2	Abril de 2017
Conclusão da pesquisa de campo	Dezembro de 2017
Análise dos dados coletados no campo de pesquisa	Janeiro a março de 2018
Última visita a bancos de dados a respeito da produção científica sobre a deficiência múltipla no contexto educacional	Abril de 2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese

### 3.5.1. A pesquisa de campo

A pesquisa e o acompanhamento de campo aconteceu semanalmente, de março a novembro de 2017, buscando observar o processo de escolarização de alunos com múltiplas deficiências conforme já descrevemos. No caso do estudante matriculado no ensino comum, tendo o suporte da sala de recursos, nossas visitas aconteciam para acompanhar o aluno nos dois contextos.

Além do contato inicial com as equipes gestoras para a apresentação da proposta de pesquisa e do trabalho intenso para escolher os estudantes participantes do estudo, realizamos reuniões com as professoras que participariam do estudo, encontros com os familiares dos alunos e, também, apresentação da pesquisadora aos estudantes participantes assim como aos demais alunos que não iriam participar do estudo, mas que passariam a observar a pesquisadora na sala de aula. Em relação a esta apresentação aos alunos, procuramos utilizar estratégias lúdicas para que, aos poucos pudessem se acostumar com a presença de uma pessoa até então desconhecida no ambiente. O quadro a seguir, mostra cronograma com o planejamento e a sua execução durante a pesquisa de campo:

**Quadro 28: Desenvolvimento da pesquisa de campo**

<b>Data</b>	<b>Principais etapas da pesquisa de campo</b>	<b>Procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados</b>
16/03/2017	Reunião com a diretora e orientadora pedagógica da escola 1 para a apresentação da proposta de pesquisa. Encontro com a professora da classe especial de deficiência múltipla, Roberta, e com as professoras das turmas de AEE.	Registro em diário de campo
23/03/2017	Observação de diversos alunos das classes especiais da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
23/03/2017	Reunião com a responsável do aluno Paulo (classe especial da escola 1) para a apresentação da proposta de pesquisa e assinatura dos termos de consentimento para a participação e realização de filmagem para fins específicos do estudo.	Registro em diário de campo
23/03/2017	Início da pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
23/03, 30/03, 05/04, 12/04, 19/04 e 20/04	Observação de diversos alunos do ensino regular com constantes idas à escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
20/04/2017	Início dos contatos com a escola 2, uma vez que não encontramos nenhum aluno com deficiência múltipla no ensino comum da escola 1.	Registro em diário de campo
25/04/2017	Reunião com a diretora e orientadora pedagógica da escola 2 para a apresentação da proposta de pesquisa. Reunião com a professora da classe especial de deficiência múltipla, Carla.	Registro em diário de campo
26/04/2017	Observação de diversos alunos do ensino regular e das classes especiais para eleger os que teriam perfil para participar do estudo. Reunião com a professora Vanessa do ensino comum e com a professora Daiana, sala de recursos.	Observação participante com registro em diário de campo
27/04/2017	Reunião com os responsáveis de Rodrigo (ensino comum escola 2) e Flávia (classe especial da escola 2) para a apresentação da proposta de pesquisa e assinatura dos termos de consentimento para a participação e realização de filmagem para fins específicos do estudo. Início do acompanhamento semanal com os dois alunos.	Observação participante com registro em diário de campo
Maio a outubro de 2017	Continuidade da pesquisa de campo com visitas semanais.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
Outubro de 2017	Realização de entrevistas com as professoras envolvidas e equipe diretiva das duas escolas.	Gravação e registro em diário de campo

Outubro e novembro de 2017	Continuidade da pesquisa de campo com visitas semanais.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
27/11/2017	Conclusão da pesquisa de campo com os alunos Paulo e Flávia.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
28/11/2017	Conclusão da pesquisa de campo com o aluno Rodrigo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese

No Apêndice VI, temos uma derivação deste quadro, apresentando especificamente cada dia do acompanhamento planejado para os três alunos participantes do estudo. Nos próximos parágrafos, detalharemos os procedimentos e instrumentos que foram empregados em campo, citados neste último quadro.

### **3.5.1.1. Procedimentos para a coleta de dados**

A etnografia em educação promove a imersão no campo por meio do uso de diferentes procedimentos de coleta de dados (GLAT; PLETSCH, 2012; PLETSCH; ROCHA, 2014). Para a presente pesquisa, empregamos como procedimentos observação participante e realização de entrevistas.

#### **- Observação participante**

A observação participante é a principal técnica de investigação em pesquisas etnográficas (GLAT; PLETSCH, 2012) e configurou-se como importante procedimento para o nosso estudo, indo para além da visualização de fatos singulares, buscando enxergar as minúcias e relacioná-las ao cenário no qual foram se desenvolvendo. Sobre a relevância deste procedimento em campo, Freitas (2002) destaca que a observação é um encontro de muitas vozes com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. Estes refletem a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Isso deve acontecer mediante à imersão na realidade pesquisada – proposta através da etnografia em educação e fundamental de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa pautada na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, empregamos o procedimento de observação participante buscando identificar como se desenvolviam as relações entre os indivíduos e o próprio ambiente.

Nossas observações aconteciam acompanhando as aulas dos alunos, num tempo de duração que variava de acordo com o tempo de aula que os alunos recebiam na classe especial bem como o tempo em que era o atendimento na sala de recursos e na sala de aula do ensino comum. Paulo tinha aproximadamente quarenta minutos de atendimento na classe especial; Flávia recebia uma hora e trinta minutos também em classe especial; Rodrigo tinha a SR no mesmo turno em que frequentava o ensino comum. Ficando cinquenta minutos na SR e aproximadamente mais duas horas no ensino comum. O aluno saía mais cedo pois não aceitava alimentação na escola, indo para casa almoçar. As questões relacionadas a este tempo diário de permanência na escola, problematizaremos nos capítulos de análise dos dados.

Para a coleta dos dados por meio da observação participante, consideramos pertinente a utilização de dois instrumentos: o registro em diário de campo e a filmagem. Glat e Pletsch (2012) descrevem o diário de campo como anotações que podem ser realizadas pelo pesquisador através de fichas, cadernos, *laptop* ou até mesmo um gravador, tratando-se de: “[...] recurso imprescindível para lembrar acontecimentos e a sequência de fatos (p. 71)”. Na presente pesquisa, anotações em caderno utilizado como diário de campo, foram registradas a fim de que informações não se perdessem. Em nosso roteiro de observação, anotamos horários de início e fim da aula, comentários das professoras ou dos responsáveis dos alunos e até mesmo impressões sobre o comportamento dos estudantes antes de entrarem na sala. Além dos escritos durante os momentos de observação, logo depois, foram acrescentados detalhes, a fim de melhor descrever os fatos o que nem sempre era possível fazer durante os seus acontecimentos.

A filmagem comumente é utilizada como instrumento associado à prática da observação participante (ERICKSON, 1986; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Consideramos a gravação de vídeos um importante instrumento para a coleta de dados, trazendo maior riqueza e ampliando as nossas possibilidades de registro do que for observado.

Realizamos as filmagens durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas com os alunos com deficiência múltipla. Estando apenas a pesquisadora para manusear a câmera, em alguns momentos era necessário posicioná-la sobre algum objeto para que houvesse a possibilidade de realizar registros no diário de campo sem prejuízo nas gravações.

Os vídeos foram capturados, procurando focalizar as expressões faciais dos alunos participantes do estudo. Seus movimentos, posturas e até mesmo pequenas

mudanças na direção do olhar dos sujeitos foram priorizados. Lembrando que os estudantes que foram acompanhados não são oralizados, foi necessário atentarmos para estes detalhes e, também, emissões de ruídos e até mesmo movimentos aparentemente involuntários. Nos reportamos à abordagem microgenética (GÓES, 2000, MOLON, 2008) para que os procedimentos de filmagem pudessem colaborar para as análises que esta abordagem propõe. Mais adiante, aprofundaremos a respeito dessa abordagem.

Os detalhes revelados nas imagens contribuíram para a análise sobre respostas nos momentos de interação e, também, na identificação de dificuldades e complexidades no dia a dia desses estudantes na escola. Igualmente, o registro em vídeo dessas ações e das reações das docentes em relação às tais, colaborou para a discussão que apresentaremos sobre as práticas pedagógicas e os processos de desenvolvimento.

É importante ressaltar que nos primeiros acompanhamentos, não utilizamos este instrumento até termos a certeza de que os alunos já estavam acostumados com a nossa presença. Ainda assim, ao longo da pesquisa de campo, quando percebíamos que a luz da câmera ou simplesmente a presença do equipamento estava incomodando o estudante, interrompíamos a gravação ou nem a realizávamos nos dias em que o aluno logo no início demonstrava inquietação com esta nossa ação. Também não dávamos continuidade às filmagens quando outras pessoas adentravam ao espaço da sala para trazer falar com as docentes ou quando percebíamos que algum aluno sem a autorização para o uso de imagem poderia ser focalizado.

No total, tivemos a seguinte quantidade de dias de acompanhamentos com registros em vídeo para cada aluno: Paulo -10 dias; Flávia - 3 dias e Rodrigo - 7 dias. Nos Apêndices X, XI e XII temos quadros com as datas em que tivemos acompanhamentos com registros em vídeo, bem como o tempo de duração de cada episódio e os respectivos totais.

Durante a pesquisa de campo, foram realizados inúmeros registros, obtendo desde vídeos curtos, até mais longos. Para que o material digital não ficasse muito pesado, evitamos deixar que a duração dos registros ultrapassasse a dez minutos. Assim, procurávamos registrar ao máximo as situações, com as aulas tendo vários vídeos em sequência. A transcrição desses vídeos foi um trabalho minucioso e intenso, rendendo muitas horas de empenho para que nenhum material fosse desperdiçado ou utilizado de modo equivocado.

Para facilitar a posterior análise dos dados, organizamos todo o material transcrito em forma de vinhetas conforme fizemos em pesquisa anterior (ROCHA,

2014) e o proposto por Pletsch (2009) e, também, utilizado por Braun (2012). Esta configuração nos auxiliou na contextualização dos acontecimentos descritos. Segue, o modelo de vinheta que construímos para esta tese:

<b>Data:</b> 01/06/2017 - <b>Horário:</b> 8:48h - <b>Local:</b> Sala de aula <b>Duração do vídeo:</b> 19s (Recorte de vídeo com total de 4min 26s)
<b>Descrição</b>
Paulo está de frente para a mesa e a professora traz um boneco, colocando-o sobre a mesma, desmontando suas partes e falando: “O senhor cabeça de batata...” a pesquisadora diz: “Ah eu adoro o senhor cabeça de batata!”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

As vinhetas podem apresentar transcrições de vídeos completos ou de apenas um trecho, neste caso, colocamos junto ao tempo de duração, uma observação conforme a presente na vinheta exemplificada “Recorte de vídeo com total de...” Nos dois capítulos finais desta tese, as vinhetas serão utilizadas para discutir os resultados da investigação.

### **- Entrevistas**

As entrevistas são consideradas como um dos principais procedimentos utilizados em pesquisas nas ciências humanas e sociais, constituindo-se em estratégia muito adequada para que as pessoas expressem seus posicionamentos sobre determinado tema ou questão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MANZINI, 1990; 2003; 2006; ANDRÉ, 2005). As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (MANZINI, 1990). Em nossa pesquisa, optaremos pelas semiestruturadas para que tenhamos um roteiro no qual nos pautar, porém com a flexibilidade necessária para tenham a natureza dialógica conforme mencionamos ser pertinente numa pesquisa qualitativa histórico-cultural.

Realizamos as entrevistas com as professoras participantes da pesquisa e com as gestoras de cada escola (Apêndice V). Isso ocorreu durante o período da pesquisa de campo com as participantes já conhecendo a pesquisadora por meio desta convivência semanal. Combinamos previamente as datas para que as entrevistas fossem realizadas num local adequado da escola e com tempo suficiente para o desenvolvimento das questões propostas.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas conforme as orientações de Manzini (2006), procurando fazer adequações ortográficas, porém sem alterar o discurso realizado pelo entrevistado.

### 3.6. Procedendo com a análise dos dados

Para a análise dos dados, optamos em utilizar a “análise de conteúdo” por ser uma técnica de tratamento das informações que busca identificar o que está sendo tratado a respeito de um tema, possibilitando que conhecimentos pertinentes façam inferência às condições de produção destes discursos (BARDIN, 1977; GLAT, 2008; PLETSCHE, 2009; BRAUN, 2012). Franco (2005) ressalta que: “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (p. 13).

Deste modo, consideramos que seja a forma de análise adequada às complexidades do objeto da nossa pesquisa, colaborando para que pudéssemos tratar das complexidades e tensões emergentes nos dados com todo o cuidado e atenção necessários. No tratamento das entrevistas e vídeos transcritos e dos registros em diário de campo, percebemos que as suas implicações contribuíram para a emergência dos núcleos, e posteriormente, das categorias de análise conforme apresentaremos nos próximos parágrafos.

Especificamente para os vídeos, além das contribuições da análise de conteúdo nos registros das transcrições, utilizamos a abordagem microgenética para a inicial visualização e análise das imagens. Fizemos essa opção por ser uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, focalizando os sujeitos, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, num relato minucioso das situações (GÓES, 2000).

Segundo Pletsch e Rocha (2014) a microgenética colabora para a verificação dos dados colhidos durante a etnografia em educação. Também contribui para o entendimento das subjetividades presentes nos sujeitos (GÓES, 2000). Pesquisadores têm apontado a abordagem microgenética como profícua para a análise de vídeos em pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com dificuldades para a comunicação (GÓES, 2000; KELMAN; BRANCO, 2004; PLETSCHE, 2010; PLETSCHE; ROCHA, 2014; SOUZA; DAINEZ, 2016; TRENTIN, 2018). Em pesquisa anterior (ROCHA, 2014), importantes resultados foram obtidos a partir da análise de episódios de interação com alunos com múltiplas deficiências.

A análise microgenética, através da observação minuciosa por ela proposta, colaborou para a verificação de micro eventos registrados pela filmagem e que

poderiam ter passado por despercebido no momento em que ocorreram. Os alunos acompanhados pelo presente estudo não são oralizados, assim, ao assistir aos vídeos, os pausamos e repetimos diversas vezes em busca de detalhes que contribuíssem para uma interpretação mais adequada de suas interações e até mesmo identificação de aspectos que ao assistir na primeira vez não tinham sido perceptíveis. Além disso, a microgenética possibilitou identificar minúcias e indícios específicos às condições macrossociais e à prática social dos indivíduos (MOLON, 2008) – algo que abordaremos na discussão dos dados.

Assim, tanto a análise de conteúdo quanto a microgenética apresentam características que nos pareceram adequadas para análise do processo de desenvolvimento de alunos com severos comprometimentos no contexto da escolarização, também apresentando pertinência aos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Retornamos aos objetivos e questões iniciais do estudo para confrontá-los com o material coletado, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 29: Problemática, questões e objetivos da pesquisa**

<b>Problemática do estudo</b>	
Como o processo de ensino e aprendizagem pode ser beneficiado no contexto escolar quando o estudante apresenta especificidades consideráveis em seu desenvolvimento?	
<b>Objetivo geral:</b>	
Analisar processos de escolarização de educandos com deficiência múltipla	
<b>Questões</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Como tem se desenvolvido a escolarização de alunos com deficiência múltipla?	Observar a produção científica em relação à área da deficiência múltipla na educação no cenário nacional e internacional
	Verificar como tem sido conduzida a escolarização de alunos com múltiplas deficiências no Município de Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro
Quais as implicações da escolarização para o desenvolvimento desses alunos?  As peculiaridades de desenvolvimento são contempladas mesmo quando os sujeitos são muito comprometidos?  É possível uma escolarização que valorize as particularidades dos sujeitos?	Observar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla no contexto de escolarização
	Discutir a escolarização e o seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos à luz da teoria histórico-cultural, focando o conceito de compensação

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

Nesta fase, realizamos leituras assinalando o que poderia ser relevante, bem como marcamos com diferentes cores e tamanhos de fontes, temas que emergiam dos

registros obtidos: transcrição dos vídeos e entrevistas assim como os registros no diário de campo. De igual modo, seguindo a proposta da análise de conteúdo, buscamos indicadores que viessem a orientar a interpretação dos dados. Dentre estes indicadores, retornamos a textos pertinentes ao nosso referencial teórico e documentos que poderiam nos trazer elementos para problematizar as questões sobre a escolarização vivenciadas no campo de pesquisa.

Em seguida, iniciamos a exploração do material, nos guiando pelos critérios que tínhamos separado por cores, por exemplo. Filtramos as anotações realizadas anteriormente, numa estratégia de codificação de dados (BRAUN, 2012). Organizamos novos arquivos no computador e depois os dividimos em pastas para facilitar a localização dos mesmos. A partir deste intenso trabalho, conseguimos identificar núcleos temáticos que, por conseguinte deram origem às categorias temáticas de análise, conforme a proposta da análise de conteúdo. Os quadros a seguir mostram a identificação dos núcleos:

**Quadro 30: Núcleos temáticos identificados nos registros em diário de campo**

<b>Núcleos temáticos</b>	<b>Descrição</b>
Identificação dos alunos com deficiência múltipla	Situações em que as escolas tiveram dificuldades de identificar e indicar alunos que tivessem deficiência múltipla.
Práticas pedagógicas	Postura do professor, realização de atividades e outras ações desenvolvidas no âmbito pedagógico.
Planejamento e proposta de atividades	Momentos em que professores tiveram dificuldades para propor atividades aos alunos.
Modalidades de escolarização	Situações em que professores ou/funcionários questionam a matrícula do aluno em classe de ensino comum ou na classe especial. Momentos em que se os sujeitos comentam sobre a forma de atendimento educacional realizado na escola.
Aprendizagem e desenvolvimento	Episódios em que os alunos apresentam respostas às atividades que estão sendo propostas ou que professores percebem progressos no desenvolvimento.
Expectativas em relação ao desenvolvimento	Situações em que os professores e outros profissionais mostram-se sem ou com baixas expectativas em relação ao desenvolvimento dos estudantes.
Organização dos atendimentos na classe especial de deficiência múltipla ou no ensino comum e AEE	Local, logística e tempo de duração de atendimento dos alunos nas aulas.
Organização dos atendimentos na classe de ensino comum	Local, logística e tempo de duração de atendimento dos alunos nas aulas.
Organização dos atendimentos na sala de recursos - AEE	Local, logística e tempo de duração de atendimento dos alunos nas aulas. Situações em que não houve o serviço mesmo com o aluno presente na escola.
Assiduidade à escola	Registros de faltas dos alunos por motivos diversos. Situações em que os alunos foram dispensados
Recursos	Situações em que se evidenciou a falta de materiais pedagógicos e outros recursos. Tentativas das professoras para improvisar. Comentários das docentes sobre a falta de materiais ou a inadequação de recursos disponíveis.
Suportes	Episódios em que se evidenciou a necessidade de acompanhamento de outros profissionais e recursos para além do pedagógico.
Acesso à escola	Momentos em que os alunos não tiveram frequência ou tiveram dificuldades para chegar à escola devido a problemas ou inadequações de transporte, problemas de comunicação, dificuldades de saúde e outros.
Problemas de saúde dos alunos	Falta dos alunos às escolas por problemas de saúde ou a presença deles na escola, porém indispostos
Motivação das famílias	Situações em que se evidenciou desânimo ou estímulo das famílias em relação a frequência à escola

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

**Quadro 31: Núcleos temáticos identificados nas transcrições de vídeos**

<b>Núcleos temáticos</b>	<b>Descrição</b>
Especificidades dos alunos com múltiplas deficiências	Professoras cuidando da condição postural, fragilidades motoras e outras especificidades comuns a quadros de deficiência múltipla.
Avaliação dos sujeitos	Verificação do estado geral dos alunos e, também, em momento específico (indisposições por exemplo).
Práticas pedagógicas	Postura do professor, realização de atividades e outras ações desenvolvidas no âmbito pedagógico.
Complexidades na prática pedagógica	Situações tanto no ensino comum quanto na classe que tornaram mais difícil a prática pedagógica.
Aprendizagem e desenvolvimento	Momentos em que os alunos apresentam respostas às atividades que estão sendo propostas ou que professores percebam progressos no desenvolvimento.
Expectativas em relação ao desenvolvimento dos alunos	Momentos em que os professores demonstram, em sua fala ou nas ações registradas, baixas expectativas em relação ao desenvolvimento dos estudantes.
Atividades desenvolvidas	Registros de contações de histórias, realização de jogos, exercícios de estimulação e outros.
Comunicação	Professoras e alunos tentando se comunicar e interagir
Respostas a estímulos	Pequenos gestos, expressões faciais, ruídos e outras ações realizadas pelos alunos em resposta a solicitações ou informações dadas pelas professoras.
Interações entre alunos	Ações dos alunos com deficiência múltipla querendo interagir com os demais e situações de cuidado e atenção dos alunos da turma de ensino comum em relação a Rodrigo (apesar dos vídeos não focalizarem alunos não participantes, registros de seus áudios ou até mesmo imagens sem a possibilidade de identificar a criança, evidenciaram estes aspectos).
Comportamento	Registros de ações inesperadas dos alunos, agitação ou até mesmo falta de reação dos estudantes.
Recursos	Situações em que se evidenciou a falta de materiais pedagógicos e outros recursos. Tentativas das professoras para improvisar. Comentários das docentes sobre a falta de materiais ou a inadequação de recursos disponíveis.
Interferências no ambiente	Ruídos externos, odores, desdobramentos de situações em que pessoas tenham adentrado à sala de aula e, que inclusive, tenham permanecido no ambiente.

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

**Quadro 32: Núcleos temáticos identificados nas transcrições das entrevistas**

<b>Núcleos temáticos</b>	<b>Descrição</b>
Políticas de inclusão escolar	As docentes e gestoras entrevistadas consideram ineficientes e até inadequadas as políticas de inclusão escolar.
Escolarização de alunos com comprometimentos severos	As entrevistadas consideram que a melhor forma de escolarização de estudantes com múltiplas deficiências é a que ocorre nas classes especiais. Segundo elas, não há estrutura nem condições ideais no espaço do ensino comum.
Cotidiano escolar	Professoras e gestoras consideram que o cotidiano escolar atual não favorece a escolarização de estudantes com múltiplas deficiências
Recursos	As docentes indicam a falta de recursos como materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos que poderiam contribuir para a efetivação de estratégias em benefício da aprendizagem.
Suportes	Gestoras e professoras citam a necessidade de suportes como transporte, acompanhamento de equipes multidisciplinares e acompanhamento da situação social dos alunos e suas famílias.
Parcerias	Apontam como fundamental a parceria com as famílias dos alunos e os demais profissionais que acompanhem os estudantes.
Práticas pedagógicas	As entrevistadas consideram muito complexo o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência múltipla.
Ensino e aprendizagem	Professoras e gestoras consideram que é difícil um aluno com múltiplas deficiências aprender e que muitos talvez não consigam.
Especificidades de desenvolvimento	As entrevistadas apontam que os alunos podem progredir na socialização e que sair de casa ajuda.
Conhecimento e formação dos professores na área da deficiência múltipla	Apontamentos sobre a qualidade da formação profissional recebida e o reconhecimento de que não tem conhecimentos específicos para uma prática pedagógica mais adequada.
Formação continuada	Professoras consideram que são poucas as ações da SME para a formação continuada. Afirmam que a formação que tem é em decorrência da vontade individual.
Propósitos do AEE	A maior parte das entrevistadas considera o AEE importante, que seus propósitos são adequados para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiências severas, mas que na realidade isso não acontece porque nem sempre há funcionalidade.
Recursos do AEE	Apontam a precariedade das salas de recursos, que na verdade, não teria recursos e nem poderia ser chamada assim.
Trabalho colaborativo entre AEE e ensino comum	Equipes diretivas e professoras do ensino comum e do AEE afirmam que é difícil realizar um trabalho colaborativo por causa das muitas demandas e atribuições.
Falta de articulação entre educação e saúde	Apontam que isso seria fundamental para a qualidade de vida dos alunos com deficiência múltipla e que poderia favorecer a escolarização.
Conceito de deficiência múltipla	A maior parte das entrevistadas demonstraram dificuldade na compreensão do conceito de deficiência múltipla.
Propósitos da escolarização de estudantes com múltiplas deficiências	Entrevistadas dão a sua opinião sobre os objetivos da escolarização do público em questão.

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

Por fim, após a identificação dos núcleos temáticos, realizamos uma nova reagrupação a fim de definir as categorias temáticas de análise que vieram a nortear todo o trabalho de discussão dos dados na terceira e última parte desta tese. Organizamos essas categorias em dois grandes eixos que as comportassem:

- Eixo 1: A escolarização de alunos com múltiplas deficiências

Categorias temáticas de análise:

- ✓ A identificação de estudantes com múltiplas deficiências
- ✓ O processo de escolarização: classe especial e ensino comum

- Eixo 2: Especificidades e práticas pedagógicas para o público com múltiplas deficiências

Categorias temáticas de análise:

- ✓ As práticas pedagógicas voltadas para sujeitos com deficiência múltipla

- Eixo 3: O desenvolvimento de sujeitos com múltiplas deficiências na escola

Categorias temáticas de análise:

- ✓ Possibilidades a partir do conceito de compensação
- ✓ Suportes necessários para a escolarização

Assim, realizamos a triangulação dos dados coletados com base nos procedimentos que utilizamos na pesquisa – observação participante (com análise de vídeos e registro em diário de campo) e entrevistas semiestruturadas, apresentando nos capítulos destinados à análise e interpretação dos dados, a discussão e problematização das questões, buscando alcançar os objetivos propostos.

### **PARTE III**

#### **Discussão dos dados e apresentação dos resultados**

## **CAPÍTULO 4**

### **O funcionamento e a organização da escolarização de alunos com deficiência múltipla**

A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola atual (SANTOS, 2009, p. 52)

Conforme vimos ao longo da primeira parte desta tese, a escolarização de alunos com múltiplas deficiências é recente e ainda desafiadora no contexto educacional do nosso país. Considerando esta questão e a intenção de analisar a relação entre escolarização e desenvolvimento desses sujeitos, realizamos pesquisa de campo, da qual emergiram importantes dados os quais discutiremos nesta parte da tese.

Neste capítulo, iniciamos abordando as tensões existentes na identificação de estudantes com múltiplas deficiências no contexto escolar, apresentando episódios que ilustram a falta de conhecimento sobre a deficiência múltipla, o que acaba influenciando nas concepções dos professores que atuam com estes alunos.

Em seguida, discorreremos sobre o processo de escolarização, tanto na classe especial, quanto no ensino comum. Também tratamos sobre as dificuldades presentes no acesso e garantia da assiduidade dos alunos. Finalizamos, discutindo diferentes ideias sobre as formas mais adequadas de escolarizar sujeitos com múltiplas deficiências a partir de questionamentos sobre quais seriam os objetivos da escolarização para este público.

Para o melhor entendimento do leitor de como conduzimos a análise dos dados, apresentamos o quadro a seguir com o delineamento sob o qual organizamos o trabalho que apresentamos neste capítulo:

**Quadro 33: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas**

Objetivos específicos que buscamos contemplar nessa etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
<p>Verificar como tem sido conduzida a escolarização de alunos com múltiplas deficiências no Município de Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.</p>	<p>Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas</p>	<p>Identificação dos alunos com deficiência múltipla</p>	<p>A identificação de estudantes com múltiplas deficiências no contexto escolar</p> <p>O processo de escolarização: classe especial e ensino comum</p>
		<p>Conhecimento e formação dos professores na área da deficiência múltipla</p>	
		<p>Expectativas em relação ao desenvolvimento</p>	
		<p>Modalidades de escolarização</p>	
		<p>Organização dos atendimentos na classe especial de deficiência múltipla ou no ensino comum e AEE</p>	
		<p>Assiduidade à escola</p>	

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

#### **4.1. A identificação de estudantes com deficiência múltipla no contexto escolar**

O primeiro dado de pesquisa que podemos registrar refere-se ao fato de que ao chegar na escola, alunos indicados pela equipe diretiva/gestora para a participação da pesquisa não tinham deficiência múltipla. Isso ocorreu em relação ao ensino regular e, inclusive, na classe especial.

Na primeira reunião com a equipe gestora, houve a indicação de nomes de estudantes que na visão das docentes, teriam perfil para participar do estudo. Assim, iniciamos a observação dos alunos tanto das classes especiais quanto do ensino comum. Começamos pela classe especial da professora Roberta que tinha ficado muito entusiasmada com a pesquisa:

Acompanhei o atendimento de um aluno que apesar de ter histórico de agressividade, estava muito tranquilo e realizou as atividades propostas sem dificuldade ou resistência. Não tem perfil para múltiplas deficiências. Na verdade, não entendi porque foi encaminhado para esta classe. Falei isso com a professora Roberta que disse que está aguardando um tempo para avaliar melhor e talvez propor a sua inclusão em classe comum (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 30/03/17).

Até então, estávamos evitando nos ater a descrições presentes em laudos ou relatórios médicos, mas como o aluno nos pareceu totalmente fora do perfil de uma

pessoa com deficiência múltipla, acabamos verificando as documentações nas pastas dos estudantes para poder selecionar os que avaliaríamos, tendo pelo menos, a certeza de que teriam quadro de deficiência múltipla. Analisando a documentação desse primeiro aluno e conversando com a diretora da escola, observamos que ele tinha sido encaminhado pela CEE/SME para a classe de deficiência múltipla, não por seu laudo indicar associação de deficiências pertinente à deficiência múltipla, mas pela avaliação que o setor fez de que na classe de deficiência múltipla ele teria garantido um horário de atendimento individualizado, todos os dias. No laudo do aluno constava deficiência intelectual e investigação de psicopatia. A família também tinha relatado episódios de enorme agressividade. Além dessa psicopatia não confirmada, lembramos que a combinação de deficiência intelectual com uma psicopatia, não caracteriza um quadro de deficiência múltipla conforme discutimos no capítulo dois.

Professora Roberta chegou a indicar nomes de outros alunos, mas que estariam faltando. Destacou Paulo<sup>51</sup>, no entanto, ele também estaria tendo faltas apesar de parecer com perfil ideal para a participação do estudo. Como o atendimento na classe especial era por horário, observamos vários alunos na classe da professora Roberta e nas demais - na escola havia três classes especiais de deficiência múltipla. Identificamos, que apesar destas classes serem específicas para estudantes com deficiência múltipla, havia muitos estudantes com apenas deficiência intelectual (DI), pois acabavam indo para estas classes quando não havia vaga na classe específica de DI. A partir disso, e a possibilidade de acontecer de modo contrário, passamos a observar também as classes de deficiência intelectual para ver se essas tinham alunos com deficiência múltipla.

Foram muitas idas e vindas na escola. Horário da manhã, horário da tarde. Dias diferentes da semana tentando encontrar, alunos que teriam perfil para participação na pesquisa. Passou a emergir então, um segundo dado para a nossa investigação: a não assiduidade dos alunos.

Sabíamos, até mesmo pelo observado na documentação das turmas, que havia estudantes com múltiplas deficiências nas classes, mas não conseguíamos encontrá-los na escola. A essa altura, já tínhamos conhecido o aluno Paulo, mencionado desde os primeiros encontros com a professora Roberta e, apesar, da preocupação com o fato de que tinha sido faltoso no mês de fevereiro, iniciamos, ainda em março, o seu acompanhamento enquanto tentávamos encontrar outro sujeito que talvez não fosse nos

---

<sup>51</sup> Nome fictício para a preservação de sua identidade.

dar preocupação com frequência. Como essa possibilidade foi ficando cada vez mais distante, fomos percebendo que Paulo realmente seria o aluno a quem deveríamos acompanhar. Também contribuiu o fato, de que assim que fizemos contato com sua responsável, houve apoio ao desenvolvimento do estudo e até maior motivação para a garantia da frequência de seu filho.

Concomitante a essa busca pelo aluno que iríamos acompanhar na classe especial, tivemos ainda mais trabalho em relação à identificação de estudantes com deficiência múltipla no ensino comum. O registro a seguir, exemplifica:

A orientadora pedagógica conversou comigo indicando outro sujeito para o acompanhamento da pesquisa em turma de ensino comum. Um outro aluno que ela tinha falado anteriormente, não se encaixaria no perfil... Sugeriu que eu fizesse a próxima visita em dia diferente de quinta-feira, pois nesse dia não vem à unidade pois faz terapias (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 30/03/17).

Somando-se à constatação de que o primeiro estudante não teria deficiência múltipla, a observação do segundo aluno indicado também não foi fácil de se realizar. Além de não ir à escola às quintas feiras por causa da realização de terapias, também era muito faltoso nos demais dias da semana. Quando, finalmente, o encontramos e o avaliamos, percebemos que de fato, teria apenas a deficiência física. O mesmo ocorreu com um terceiro estudante que também era considerado com deficiência múltipla pela equipe diretiva e uma das professoras de AEE da escola.

Essa questão, revela a dificuldade que há de no contexto da escola identificar os estudantes com múltiplas deficiências. É pertinente ressaltar, que quando a unidade escolar informou à CEE a matrícula de estudantes com este tipo de deficiência no ensino comum, o fez baseando-se especificamente nos laudos apresentados no ato da matrícula. Isso corresponde a uma interpretação de informações que somadas às dúvidas em relação ao que de fato seja o conceito de deficiência múltipla, acabam levando a esses tipos de equívocos. Laudos com expressões como por exemplo “atraso no desenvolvimento”, ou apenas a indicação de CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) sem a caracterização do quadro, dificultam a análise e categorização para especificar se o sujeito tem ou não deficiência múltipla. Uma observação mais precisa do aluno e até mesmo a avaliação pedagógica que poderiam contribuir, nem sempre acabam acontecendo no ambiente da escola por causa de suas inúmeras demandas. Somando-se a isso ainda há de se

considerar a forte influência do modelo médico<sup>52</sup> de compreensão da deficiência nas práticas avaliativas (PAIVA, 2017)<sup>53</sup>. Isso também foi evidenciado por Pletsch e Paiva (2018) ao discutir a predominância do modelo médico com o uso do laudo, em detrimento do modelo social e de direitos, nas práticas avaliativas que são adotadas em diferentes redes de ensino de seis Municípios da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Em geral, a CEE faz a avaliação dos alunos apenas quando as escolas solicitam o estudo de caso a fim de encaminhá-los para uma classe especial ou não. Quando o aluno ingressa na unidade escolar, apresentando um laudo, é matriculado no ensino comum e na sala de recursos; a unidade apenas informa à CEE o tipo de deficiência. Deste modo, a CEE acaba não acompanhando a situação deste estudante, ao menos que a escola indique alguma necessidade ou problema.

Visitamos e revisitamos todas as turmas da escola a fim de encontrar um estudante com múltiplas deficiências no ensino regular. O trecho a seguir, ilustra o último dia de procura e expressa a conclusão que chegamos:

Fiquei no auditório observando os outros alunos quase que desesperada por encontrar sujeitos para a pesquisa. Passei pelas salas conversando com os professores e funcionários e nada. Cheguei à conclusão de que realmente não teria alunos com deficiência múltipla matriculados no ensino comum da escola (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 20/04/17).

Nesse mesmo dia, nos direcionamos a uma segunda escola, que em tese, seria uma unidade que teria estudantes com múltiplas deficiências no ensino comum. Já tínhamos iniciado contato, na semana anterior, uma vez que estávamos percebendo que talvez não conseguiríamos fazer o acompanhamento de um aluno no ensino comum da primeira escola. Nossa preocupação era que já estávamos acompanhando Paulo – na classe especial, avançando nesta parte da pesquisa de campo, mas com o insucesso na identificação de outro aluno para acompanhamento no ensino comum, a nossa análise sobre a escolarização destes sujeitos ficaria prejudicada.

---

<sup>52</sup> Glat e Blanco (2007) explicam que de acordo com esta perspectiva, “[...] o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase em testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica” (p. 19).

<sup>53</sup> Paiva (2017) analisou o processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) a partir das indicações da Nota Técnica nº4 (BRASIL, 2014), em sete redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ, dentre estas a que também foi lócus deste estudo.

A receptividade na segunda escola também foi boa e após reuniões apresentando a pesquisa e tendo a obtenção de autorização da direção da escola para a sua realização, iniciamos o trabalho de observação para seleção dos alunos para participação do estudo. Continuamos a nos deparar com a problemática da identificação dos estudantes com múltiplas deficiências. A direção da escola indicou alunos que não estavam presentes na escola e alguns que estudavam em outro turno (dentre estes, Rodrigo) e por isso só os veríamos, retornando, em outro dia. Ainda assim, buscamos pela escola, outros alunos que poderíamos avaliar:

Aproveitei que estava à tarde na escola e fui olhar os alunos desse turno. Aparentemente não havia estudantes com deficiência múltipla nas salas de ensino comum. Encontrei professora conhecida que também sugeriu Rodrigo. Fui até a classe especial de deficiência múltipla da tarde; não havia nenhum cadeirante ou outro aluno tivesse associação de pelo menos duas deficiências. Parecia ser uma classe para alunos com deficiência intelectual (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 20/04/17).

Novamente, observamos as fragilidades de compreensão a respeito do público que a classe especial de deficiência múltipla deveria atender. No caso registrado no último trecho, chegamos a perguntar novamente à direção da escola se de fato aquela turma era específica de alunos com deficiência múltipla. Além de obter esta confirmação com a escola, na planilha da CEE também constava a informação de que a classe especial era de deficiência múltipla, havendo duas na unidade, uma pela manhã e, esta, à tarde.

Nos dias seguintes, retornamos nesta segunda escola e conseguimos conhecer Rodrigo, constatando que de fato teria perfil para participar do estudo. Além deste aluno, matriculado no ensino comum e na sala de recursos da escola, também conhecemos outra estudante, esta da classe especial de deficiência múltipla da manhã, que nos pareceu também ser ideal para o acompanhamento no estudo. A mãe desta aluna, que passamos a chamar de Flávia, ficou muito interessada e animada com a pesquisa e chegamos à conclusão de que mesmo já tendo um aluno acompanhado na classe especial na primeira escola, o acompanhamento desta segunda aluna poderia enriquecer as nossas análises.

Assim, ao contrário da nossa intenção inicial, tivemos que organizar o desenvolvimento da pesquisa de campo em duas escolas, realizando acompanhamento

com dois alunos de classe especial (Paulo - escola 1 e Flávia - escola 2) e um aluno matriculado no ensino comum e sala de recursos (Rodrigo - escola 2).

É oportuno ressaltar que nas nossas observações com os alunos, a fim de avaliar se teriam perfil para participação na pesquisa, nossa intenção não foi a de fazer algum tipo de diagnóstico ou até mesmo questionar laudos ou pareceres médicos. Primeiramente, porque não teríamos competência técnica para isso e porque nosso foco foi selecionar alunos que apresentassem quadro de deficiência múltipla conforme as características que explicitamos no capítulo dois desse trabalho. Além de levar em consideração se tinham pelo menos duas deficiências primárias associadas (intelectual, física/motora, sensorial – auditiva ou visual), verificamos documentos, conversamos com os responsáveis e realizamos avaliação pedagógica. Os alunos que tinham deficiência física e que foram considerados como com deficiência múltipla nas informações passadas a nós inicialmente, na verdade, não tinham expresso em nenhum documento a associação da deficiência física com a deficiência intelectual ou outra, mas acabaram sendo considerados assim pelas professoras, por algum tipo de dificuldade na aprendizagem ou até mesmo de comunicação. Nos últimos anos, pesquisas têm alertado sobre a ocorrência de equívocos como esse (MAZZOTTA, 1987; SHIRAHIGE; PEREIRA; SILVA, 2006; AAIDD, 2011; PLETSCHE, 2009; 2014b, dentre outros).

Ficou evidente que as dúvidas a respeito do conceito e da abrangência da deficiência múltipla são grandes. Isso nos pareceu notório tanto neste momento em que as equipes diretivas e professoras das duas escolas tiveram que nos indicar alunos, quanto nas respostas sobre o que entendiam por esse tipo de deficiência quando foram entrevistadas:

PROFESSORA DAIANA: No meu conceito... é uma deficiência que além do cognitivo... mexe o cognitivo, mexe com o físico né? Mexe com de repente até a socialização... porque às vezes tem algumas crianças que não tem a interação, essa socialização... não tem tanta noção. E... no meu ver é isso. E... é aquela criança que tem ou todas essas... cognitivo, físico e social e ou uma ou alguma delas ou mais de duas... Porque tem aluno que tem só o físico mas o cognitivo bem preservado, mas se tiver duas ou mais já é considerado uma deficiência múltipla porque aí são inúmeras questões dentro daquela situação daquele aluno (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

PROFESSORA VANESSA: É... múltipla para mim é uma coisa que seja mais de um. Então, por exemplo, o aluno que tem ne... tanto ele, Rodrigo, que tem a mental, o cognitivo dele é menos desenvolvido, como tem as mãozinhas... ou seja, o motor. É impossível ele associar

como a gente. A gente tem o cognitivo e a mão, então a gente consegue. Já ele não. A múltipla, por isso que eu fui fazer o curso na Estácio, fiquei procurando deficiência múltipla, por que ele tem além de uma, ele tem mais de uma deficiência, um problema né? Nem digo deficiência, digo um problema. Uma dificuldade (Transcrição de entrevista realizada com a professora do ensino comum - Escola 2).

Daiana ressalta dificuldades de socialização e interação e que podem haver várias questões em desdobramento num mesmo sujeito. Vanessa cita a dificuldade para a aprendizagem e prefere evitar o termo deficiência. Nota-se nas duas conceituações, que as docentes têm claro que a deficiência múltipla, conforme o próprio nome expressa, traz num mesmo sujeito mais de uma deficiência, no entanto, em ambas há dúvidas sobre o que de fato caracterizaria este grupo. As duas tem certeza que deficiência intelectual, associada à deficiência física podem caracterizar este quadro, no entanto, parecem não ter a ideia de que a deficiência múltipla não se restringe a isso e que também pode ocorrer mesmo quando não há uma das duas citadas. Podemos fazer esta análise também na resposta dada pela professora Carla, da classe especial de deficiência múltipla da escola 2:

PROFESSORA CARLA: Hum... de forma simples, eu acho que o indivíduo tem a deficiência física e a intelectual.

PESQUISADORA: Deficiência física e intelectual na mesma pessoa?

PROFESSORA CARLA: Na mesma pessoa (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla - Escola 2).

Lembramos que a obrigatoriedade da deficiência intelectual entre as combinações é algo que é ponto de discordância (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009; ROCHA; PLETSCHE, 2015), ainda assim, percebemos que ainda está distante da realidade dessas docentes, o conhecimento deste tipo de discussão.

Além de Carla ser professora da classe especial de deficiência múltipla, o que deveria garantir que ela conhecesse a fundo as especificidades desta área, destacamos que Daiana é professora do atendimento educacional especializado (AEE), sala de recursos, o que em primeira instância deveria corresponder a ter conhecimentos mais específicos da área da educação especial e do público ao qual o AEE deve atender. É claro que isso não garantiria a especialização em todas as categorias de deficiências, conforme discutimos em trabalho anterior (ROCHA, 2014), mas uma maior apropriação de seus conceitos e desdobramentos para uma prática pedagógica especializada.

A fala da docente Vanessa, mostrando-se preocupada com a complexidade de ter em sua sala um estudante com múltiplas deficiências, e a busca por um curso que a ajudasse entender melhor esse tipo de deficiência, nos mostra que professores ainda desconhecem a deficiência múltipla, sendo necessário investimento em formação que os qualifique no conhecimento e na prática pedagógica com os alunos que a apresentem. Isso também foi evidenciado em nossa pesquisa anterior (ROCHA, 2014) e no estudo de NUNES (2016) ao acompanhar o processo de inclusão educacional de alunos com múltiplas deficiências no estado do Espírito Santo.

Dentre as entrevistadas, tivemos uma docente, diretora da escola 1, que apresentou a seguinte resposta quando indagada sobre o conceito de deficiência múltipla:

DIRETORA: É quando o aluno tem duas ou mais deficiências, ou seja, no aspecto físico, no aspecto intelectual, na questão sensorial que inclui a visão e a audição... Então, quando tem duas ou mais deficiências envolvendo esses aspectos aí o aluno tem deficiência múltipla (Transcrição de entrevista realizada com a diretora da Escola 1).

A resposta tecnicamente correta, segundo a docente, deveu-se a participação em curso de extensão de 120 horas numa parceria entre a UFRRJ e as redes de ensino da Baixada Fluminense participantes do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense<sup>54</sup> (FPEEBF). Neste curso, além de aulas sobre fundamentos históricos e teóricos da área da Educação Especial, foram problematizadas várias questões sobre a prática pedagógica com alunos de diversas categorias de deficiência, incluindo a deficiência múltipla (ARAÚJO, 2016). A diretora considerou o curso muito proveitoso, mas ainda pouco diante das complexidades no dia a dia da escola com esses alunos: “É necessário mais formações para que possamos ter uma prática de mais qualidade. As redes de ensino deveriam focalizar isso” (Transcrição de entrevista realizada com a diretora da Escola 1). Lembrou que mesmo com o conceito de deficiência múltipla claro, teve dificuldades em indicar sujeitos que teriam perfil para participar da presente pesquisa.

---

<sup>54</sup> Criado a partir de projetos de pesquisas e extensão do “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE). Seu objetivo é analisar o perfil e a política de formação de professores de cinco municípios da Baixada Fluminense participantes do FPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do ObEE. Coordenadoras: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Faissal de Souza (UERJ/FEBF). Mais informações disponíveis em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-fpeebf/>

Ainda que não seja objetivo dessa pesquisa analisar o processo de formação dos professores ou como ocorre a formação continuada, ficou evidente, no contato com as professoras e equipes diretivas, que ainda faltam conhecimentos não apenas sobre a deficiência múltipla, mas sobre as peculiaridades de desenvolvimento dos alunos que a apresentam. Lembramos que, com exceção das agentes de apoio à inclusão, todas as professoras envolvidas têm graduação e pós-graduação (informações expressas no quadro 26, página 114).

Diversos estudiosos têm apontado a necessidade de investimento na formação de professores para que as práticas pedagógicas possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiências nas escolas (PLETSCH, 2009; BRAUN, 2012; BRAUN; MARIN, 2012; SCHIRMER, 2012; 2013; GLAT; PLETSCHE, 2012; TOLEDO; VITALIANO, 2012; GARCIA, 2013; SOUZA, 2013, PLETSCHE; GLAT, 2013, ARAÚJO, 2016; dentre outros). Pletsch (2015) indica a importância de que professores participem de formações que tratem a área da deficiência múltipla no contexto escolar, apresentando questões sobre o desenvolvimento e reflexão para uma prática pedagógica que o beneficie.

Na pesquisa de mestrado (ROCHA, 2014) ressaltamos isso, especificamente no caso de professores que atuam no AEE com alunos com múltiplas deficiências. Nosso estudo evidenciou diversas potencialidades e possibilidades nos sujeitos acompanhados, no entanto, também ficou clara a necessidade de maior aprofundamento teórico das docentes para identificá-las e contribuir pedagogicamente para o seu desenvolvimento. Essa constatação é reflexo da necessidade de que professores passem por processo de formação que de fato contribua para que suas práticas pedagógicas sejam pautadas em perspectivas teóricas e metodológicas que contribuam para a intervenção e mediação nos processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2016; LIMA, 2017). A este respeito, elencamos a seguir, crítica aos modelos de formação continuada que se constituíram em nosso país ao longo dos últimos anos:

O que se constata é que a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, absolutamente despreparado para

intervir na qualidade de agente de educação formal (SENNA, 2008, p. 212).

Outros estudos têm demonstrado a emergência e, também, possibilidades para que o processo formativo contemple as realidades e as necessidades nelas presentes, pautando-se em constructos teóricos sólidos (PLETSCH, 2015; ARAÚJO, 2016). Isso se faz urgente principalmente nesse contexto em que se propõe uma educação que atenda a todos. Para Barbosa e Chahini (2016) princípios da defectologia de Vigotski são válidos para a formação de professores neste contexto de educação inclusiva. Concordamos com as autoras nesta constatação, uma vez que ressaltam a sua pertinência ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que primem em “[...] proporcionar situações de aprendizagem pensadas não no déficit, mas nas potencialidades, nas suas relações sociais, concepções históricas e culturais, as quais estão diretamente ligadas a suas vivências e mediações” (p. 80).

Retornando às questões apresentadas por nossas entrevistadas, as colocações da diretora da escola 1 também nos fizeram refletir sobre as significações que um professor pode fazer sobre o conceito de deficiência múltipla, trazendo inquietações para a sua prática pedagógica com o aluno. Isso pode ser ilustrado com a resposta que a professora Roberta nos deu, tentando conceituar esse tipo de deficiência. No momento da entrevista, ao ouvir a pergunta, Roberta, primeiramente silenciou. Depois, motivada pela pesquisadora a responder, contou várias situações de seus alunos sem mencionar o conceito. Por último, insistimos na questão:

PESQUISADORA: E essa deficiência, como você conceitua, como você entende essa deficiência?

PROFESSORA ROBERTA: Olha... eu ainda não entendo [risos]. Para ser muito sincera, eu ainda não entendo... porque quando eu pego por exemplo o aluno que você..., o Paulo, ele tem várias deficiências. E aí eu fico assim, eu foco em qual deficiência? Qual é a que eu tenho que focar para ele me responder alguma coisa? E cada aluno é um aluno... (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

Roberta expõe a dificuldade em ver seu aluno, tentando focar nas deficiências que tem. Sendo estas deficiências ainda por cima, múltiplas, angustia-se tentando escolher qual deve priorizar para a prática pedagógica, esquecendo-se do próprio Paulo como sujeito que é. Reconhece que cada indivíduo é único, mas acaba tomando a deficiência como ponto de principal foco ao pensar em seu aluno.

É importante lembrar que as deficiências associadas num quadro de deficiência múltipla não têm relação de dependência entre si e nem tem que haver o estabelecimento de importância ou predomínio de uma deficiência sobre a outra (ARAÚJO, 2011). Os efeitos da combinação de deficiências não são simplesmente aditivos: [...] não é o somatório dessas alterações que caracteriza 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 (BRASIL, 2006, p. 11).

Com certeza o conhecimento dessa perspectiva, não apenas colaboraria para que Roberta conseguisse conceituar deficiência múltipla, mas para compreender que pontos deveriam ser melhor observados para uma prática pedagógica mais adequada. A avaliação do desenvolvimento do aluno bem como a identificação de possibilidades para um ensino que visualize e privilegie potencialidades poderiam contribuir neste contexto.

Neste sentido, cabe também ressaltar que ainda que tenhamos lidado com profissionais experientes no ensino a pessoas que são público alvo da Educação Especial, foi possível perceber a baixa expectativa que alguns tem em relação às possibilidades de desenvolvimento de alunos com múltiplas deficiências. Um trecho do diário de campo, nos auxilia a exemplificar:

Após a reunião sobre a proposta de pesquisa, a diretora perguntou-me por que eu teria que fazer a pesquisa com os alunos com deficiência múltipla pois não achava que seria proveitoso realizar esse trabalho com eles pois dificilmente aprendem alguma coisa e talvez isso prejudicasse a minha pesquisa. Propôs que eu fizesse o estudo com outra turma, que tivesse rendimento melhor (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 25/04/17).

O questionamento da diretora, nos fez refletir sobre os objetivos desses alunos estarem na escola há anos e o quanto que ainda é necessário fazer para que os próprios profissionais que atuam com eles possam acreditar e investir em seu desenvolvimento. Essa questão sobre as concepções, expectativas e até mesmo a subestimação de potenciais que um sujeito tenha, nos acompanhou durante toda a pesquisa in loco. Ribeiro (2016) também se deparou com isso durante a realização de seu estudo. Realizou análise sobre as práticas e concepções de professores envolvidos na inclusão escolar de alunos com deficiências. Problematizou significados e ressignificações dos docentes a esse respeito.

Mediante a isso, pensamos na diferença que o acesso a novos conhecimentos e informações sobre o desenvolvimento de pessoas com múltiplas deficiências pode fazer para a formação de profissionais que atuam na educação, e também, para a sociedade. Assim, além das demais questões que iremos discutir, vivenciadas durante o campo de pesquisa, lembramos da necessidade de expansão do conhecimento científico sobre a deficiência múltipla que pontuamos no capítulo dois, ressaltando a contribuição que pode trazer para o processo de escolarização dos sujeitos que a tenham.

#### **4.2. O processo de escolarização na classe especial e no ensino comum**

Acompanhar os alunos matriculados em classes especiais e o aluno no ensino comum nos auxiliou na imersão da realidade do processo de escolarização que um sujeito com deficiências múltiplas pode vivenciar. Por certo que as observações realizadas não devem ser generalizadas, mas contribuem com a reflexão sobre os avanços necessários desta escolarização uma vez que a legislação atual garante o acesso à escola – algo que como vimos, é recente para o público em questão.

Considerando que cada rede municipal de educação deve se adequar à legislação federal (BRASIL, 2008; 2009; 2011; dentre outras) na oferta de ensino comum aos estudantes com deficiência, a rede que acompanhamos, determina que as escolas matriculem em turmas comuns os estudantes público alvo da Educação Especial, bem como em sala de recursos da própria unidade ou da que seja mais próxima. No entanto, conforme detalhamos no capítulo três, além das turmas de ensino comum, a rede mantém classes especiais, nas quais são matriculados alunos com deficiência, mediante à avaliação na Coordenadoria de Educação Especial (CEE/SME) quando as escolas indicam estudantes que não tenham “perfil” para o ensino comum. Dentre as quais, a rede dispõe das classes especiais de múltiplas deficiências. Foi em duas dessas classes que acompanhamos os alunos Paulo e Flávia.

##### **4.2.1. Organização e funcionamento das classes especiais de alunos com deficiência múltipla**

As classes especiais de múltiplas deficiências funcionam com o atendimento diário aos alunos, porém em horário adaptado, ou seja, ao invés de permanecer quatro horas, os estudantes têm um horário reduzido, que de acordo com a CEE, deve ser de, no mínimo, uma hora. Os alunos podem ser atendidos pela professora, individualmente, ou em pequenos grupos e a quantidade de alunos numa classe varia de quatro a seis,

conforme a resolução de matrícula (DUQUE DE CAXIAS, 2016a). Deste modo, estudantes podem ficar até quatro horas, tendo a aula compartilhada com diferentes alunos que fiquem período menor, dependendo do horário.

Nas classes que acompanhamos, verificamos que na escola 1, os alunos dificilmente ficam esse tempo mínimo de uma hora diária, pois segundo a professora e equipe diretiva, muitos dos estudantes são muito comprometidos e acabam não conseguindo ficar mais que quarenta minutos. No caso de Paulo, ele é o segundo aluno do dia a ser atendido, com sua aula iniciando às 8:30h indo até aproximadamente 9:10h da manhã. Os horários dos alunos se cruzam de modo que em dez minutos finais de aula de um aluno, chega outro, o que segundo a professora é proposital para que se socializem. A vinheta a seguir, exemplifica:

<b>Data:</b> 08/06/2017 - <b>Horário:</b> 9:02h - <b>Local:</b> Sala de aula - <b>Duração do vídeo:</b> 19s
<b>Descrição</b>
Paulo está sentado em frente à mesa e a professora está mexendo em brinquedo – “Senhor cabeça de batata”. Está tirando peças de dentro do boneco e o montando. Paulo está coçando as vistas e se mexendo, agitado. Professora vê que outra aluna chegou e se levanta para recebê-la: “Ih a amiga chegou! Bom dia! Bom dia!”. Paulo percebe que a professora se levantou e com a movimentação olha para trás na direção da porta.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Para nós fica a questão: dez minutos seriam suficientes para a socialização? No caso específico de Paulo, além de compartilhar o restante do seu tempo de aula com a aluna a qual a vinheta se refere, por vezes seus atendimentos acabavam acontecendo em outra sala de aula, junto a uma outra classe especial. Isso não ocorria por uma intenção de promover a interação do aluno com outra turma ou realizar atividade em conjunto, mas porque dependendo do dia da semana, a sala de aula era utilizada por outra professora no desenvolvimento de um projeto. Essa situação incomodava claramente a professora Roberta que ao relatar sobre a organização dos atendimentos de sua classe especial, logo a mencionou:

Roberta falou sobre situação envolvendo a sua sala de aula, que nem todos os dias da semana fica nela, ficando sem espaço para atender os estudantes e por vezes tendo que ir para a sala da classe especial de deficiência intelectual com eles... (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 30/03/17).

Na escola 2, a professora da classe especial, Carla, divide a turma em dois grupos diferentes, organizando o horário de cada grupo, em duas horas de aula para cada. A aluna Flávia era atendida junto com mais duas alunas que nem sempre estavam

presentes nos dias de acompanhamento da nossa pesquisa. Nos horários de atendimentos, a professora costuma levar Flávia para “passear” pela escola, ficar em outras turmas ou assistir as atividades realizadas na sala de informática ou leitura:

Procurei a professora na classe especial de deficiência múltipla. Não estava na sala. Descobri que a Carla estava na sala de informática com aluna Flávia. Fui até lá e a menina estava vendo TV enquanto a professora conversava com a professora de informática (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 26/04/17).

Quando voltei para encontrar Carla e Flávia, Flávia estava sozinha na sala de leitura com a professora dinamizadora dando aula para uma turma de classe especial de deficiência visual (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 26/04/17).

Assim, nos preocupamos, pois, estávamos vendo muito pouco das aulas de Flávia com a professora na classe especial. Para nós, esses alunos mais comprometidos seriam aqueles que demandariam mais intervenções e um trabalho pedagógico bem específico às suas particularidades de desenvolvimento e necessidades de mediação. Sem falar que se a justificativa para a classe especial era a possibilidade de um trabalho diferenciado em um grupo pequeno de alunos e com possibilidades que não estariam disponíveis no ensino comum, não estávamos conseguindo observá-las.

Quando perguntamos pelos horários de Flávia, a professora Carla se colocou à disposição para alterá-los caso isso fosse ajudar na nossa pesquisa. O registro a seguir ilustra tal aspecto:

Perguntei a Carla se dia de sexta, Flávia tinha outras aulas... Ela disse que não que era só com ela. Ressaltei que a minha pergunta era porque o ideal era eu ver as práticas com ela como professora. Carla perguntou se o horário de Flávia estava bom. Disse que poderia mudar se me ajudasse. Eu estranhei a oferta pois geralmente é difícil organizar horários, levando-se em consideração os alunos da turma e seus perfis para a prática pedagógica (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 26/04/17).

Nossa estranheza deveu-se à nossa experiência como professora de sala de recursos, atendendo alunos por horário. Em geral, organizar horários é como um quebra cabeça. Temos que conciliar não somente o quantitativo de alunos, mas seus perfis para montar os grupos de modo que o trabalho pedagógico flua e os processos de ensino e aprendizagem sejam beneficiados. Sem falar que no caso de estudantes com comprometimentos severos, há especificidades de comportamento e até situações que acabam influenciando na organização dos horários de atendimento: melhor rendimento

em determinado momento do dia, sonolência, administração de medicamentos, terapias e até o próprio transporte. No caso de Flávia, aceitamos a proposta de ajuste do horário da aluna até porque a mãe, durante reunião que tivemos, mencionou que a menina muitas das vezes faltava à aula porque não conseguia dormir à noite e como era atendida com o primeiro grupo, isso atrapalhava. Ainda assim, depois tomamos ciência de que a mudança de horário ocorreu apenas para os dias da pesquisa, o que nos pareceu não ter sido motivada numa estratégia para que a frequência da aluna fosse melhor em todos os dias da semana. Mais adiante, aprofundaremos a respeito da assiduidade da aluna.

Com relação ao público que as classes de deficiência múltipla atendem, notamos a diversidade de perfis e faixa etária dos estudantes. Uma mulher adulta de trinta e cinco anos, estava matriculada na mesma classe de Paulo - este tendo dez anos. Aqui, deixamos para o leitor a questão sobre o papel desse espaço para uma mulher de trinta e cinco anos. Seria esse o melhor lugar para ela? Ainda se ressalta que na mesma turma, havia outra aluna com dez anos, mais uma criança de sete anos e outros estudantes já adolescentes. Na prática, isso não fazia muita diferença pois eram atendidos separadamente, mas em termos de planejamento das ações, a professora externava a complexidade. Na classe especial da escola 2, as diferenças de idade eram mais discretas, sendo a maioria pré-adolescentes ou propriamente adolescentes como Flávia (12 anos).

Também percebemos logo no início da pesquisa de campo, que apesar de serem classes que seriam específicas para alunos com múltiplas deficiências, na prática, não é o que ocorre. Mencionamos essa questão no tópico em que abordamos a dificuldade de identificação dos alunos com este tipo de deficiência e agora, ressaltamos este aspecto uma vez que a possibilidade de adaptação de horários pareceu-nos ser um dos maiores motivadores para isso. Assim, alunos com dificuldades comportamentais, concentração restrita e até mesmo com suspeita de psicopatias (como o caso que exemplificamos logo no início) acabam sendo matriculados nestas classes já que tem uma configuração com poucos alunos e possibilidade de atendimento individualizado.

Conversando sobre isso na CEE, fomos informados das dificuldades que por vezes ocorre de que determinados casos possam ser matriculados em turmas mais de acordo com seus perfis ou, às vezes, por faixa etária já que nem sempre há vaga disponível ou a matrícula em sala de ensino comum implicaria no pleno recebimento de

suportes como os de saúde, de recursos humanos como os agentes de apoio à inclusão e melhores condições de infraestrutura (algo que discutiremos no capítulo final).

A coordenadora relatou que além desses desafios, ainda há de lidar com a dificuldade de entendimento que de um modo geral as escolas têm em relação à nomenclatura dessa classe especial: quando se fala classe especial de múltiplas deficiências, há a ideia de que é uma turma mista com estudantes que tenham diversos tipos de deficiências: deficiência intelectual, visual, autismo... Muitos não entendem que a multiplicidade de deficiências seria no próprio sujeito, compondo um quadro de deficiência múltipla ou múltiplas deficiências. Isso evidencia mais uma vez a falta de conhecimentos não apenas em relação ao conceito, mas às características e especificidades do público com deficiência múltipla, em especial, no contexto da escola (ARAOZ, 2010; ROCHA, 2014, ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE, 2015).

Segundo a CEE, mesmo que a matrícula em classe especial só ocorra diante à encaminhamento do setor, na prática, muitas unidades acabam fazendo seus próprios “ajustes”. Devido a isso, está havendo processo de reorganização das classes especiais de deficiência múltipla na rede, a fim de que não apenas, se ordene, mas também sejam realizadas ações para conscientização e apropriação de conhecimento sobre a deficiência múltipla. Isso ocorreria através de encontros para formação continuada ou em visitas específicas nas escolas por equipes da CEE.

#### **4.2.2. Organização e funcionamento da escolarização no ensino comum com o suporte da sala de recursos (AEE)**

O aluno que acompanhamos no ensino comum, Rodrigo (escola 2), ingressou na rede de ensino municipal ainda na pré-escola, sendo matriculado em creche próxima. Com o ingresso no primeiro ano de escolaridade, Rodrigo foi transferido para a escola atual iniciando o ano letivo juntamente com toda a turma, sendo algumas crianças seus colegas desde a época da educação infantil. Tendo a turma um total de 24 alunos, além de Rodrigo, há outro aluno com deficiência física e a investigação para um possível diagnóstico de autismo. Em geral, este outro aluno estava bastante agitado nas aulas.

Além da professora Vanessa, havia na sala outra professora, Aline, que era agente de apoio à inclusão (AAI) de Rodrigo. Aline não era concursada e o seu contrato com a prefeitura era por meio de estágio – cursava pedagogia. Poucos dias depois do início do nosso acompanhamento, Aline deixou de comparecer por falta de pagamento. Sendo, assim, nova AAI, Sandra, foi conduzida para estar com Rodrigo. O outro aluno

com deficiência não tinha AAI e por este motivo, tanto Aline quando Sandra acabavam deixando Rodrigo para auxiliar com ele.

A aula para a turma de Rodrigo acontecia no primeiro turno no horário de 7:30h às 11:30h. No entanto, Rodrigo chegava por volta das 8h e ia embora às 10:30h por causa do transporte. Outra questão que levava a essa redução de carga horária era o fato de Rodrigo não aceitar alimentação na escola, resistindo inclusive a beber água.

Durante a pesquisa de campo, observamos a interação de Rodrigo com os demais alunos bem como o carinho e o cuidado da turma em relação a ele. O tempo todo tinham crianças próximas a Rodrigo, muitas vezes o acariciando e atentas ao colega:

<b>Data:</b> 10/10/2017 - <b>Horário:</b> 10h - <b>Local:</b> Sala de aula ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 48s (Recorte de vídeo com total de 2min 44s)
<b>Descrição</b>
[Professora Vanessa está falando sobre as histórias de Monteiro Lobato e Rodrigo está na sala sem a AAI que está do lado de fora com outro aluno que está muito agitado] Duas crianças [a primeira que ajustou sua cabeça e mais uma] ficam fazendo carinho nos braços de Rodrigo enquanto a professora continua: “Então é por isso que eu gosto muito da Emília!”. Professora olha para a cena, brinca com Rodrigo que está recebendo carinho, comentando: “Ele adora! Olha a carinha dele [risos] ele adora esses carinhos dos amigos”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A turma não tinha aulas de educação física, então a própria professora regente levava os alunos para o pátio e fazia com eles vários exercícios, movimentos, brincadeiras. Nesses momentos, a AAI tirava Rodrigo da cadeira, deixando-o no chão junto aos demais alunos. A vinheta a seguir exemplifica:

<b>Data:</b> 05/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:15 h - <b>Local:</b> Pátio da escola <b>Duração do vídeo:</b> 8s
<b>Descrição</b>
A turma está no pátio, fazendo recreação. Professora e AAI Sandra puxam tapetes de emborrachado para os alunos fazerem exercícios. A AAI Sandra coloca Rodrigo deitado em um dos tapetes. Rodrigo fica sorrindo, deitado. A professora o chama: “Rodrigo, Rodrigo... tudo bem?”. Ele olha para a docente e sorri. Um aluno se aproxima de Rodrigo, faz uma cosquinha em sua barriga e sai correndo. Rodrigo reage, virando de lado, ainda sorrindo. Fica olhando na direção das demais crianças.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Na realização dessa mesma atividade, nota-se que para além das recomendações da professora, era espontâneo por parte das crianças, o cuidado com Rodrigo:

A professora os levou para o pátio para fazer recreação em tapete de emborrachado. AAI o retirou da cadeira de rodas e o colocou deitado no tapete junto as demais crianças. Todos se divertiram e percebi

cuidado das crianças em não o machucar (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 05/10/17).

Essa receptividade da turma com Rodrigo era algo constante. Em alguns momentos, nos parecia que as crianças o consideravam muito frágil, tratando-o como quase um bebê, em outros agiam, simplesmente como crianças, querendo brincar e falar com ele, parecendo se esquecer das limitações do colega. Por sua vez, Rodrigo, estava sempre muito disposto a interagir.

Além da turma de ensino comum, Rodrigo também foi matriculado em sala de recursos da própria escola. Sua professora, Daiana, o atendia duas vezes na semana (terças e sextas) entre 8:30h e 9:30 da manhã, ou seja, no mesmo turno de matrícula do ensino comum. Isso está em discordância com o que se propõe na política do AEE (Resolução 4/ BRASIL, 2009). No entanto, a direção da escola nos informou que se o AEE fosse realizado no contraturno, o estudante não frequentaria em função do transporte e pela dificuldade do aluno em retornar (cansaço, indisposição e organização com alimentação). Segundo a direção da escola, A CEE teve ciência desta situação, pois a unidade informou nos horários nas planilhas que são sempre solicitadas.

Essa questão do AEE no contraturno para alunos com severos comprometimentos já tem sido discutida por alguns pesquisadores (PLETSCH, 2014a; PLETSCHE; ROCHA; OLIVEIRA, 2016) e em pesquisa anterior (ROCHA, 2014), também a evidenciamos, apontando a necessidade de flexibilização do horário para que dependendo da condição do aluno, o atendimento realizado em salas de recursos multifuncionais possa ocorrer no mesmo turno em que o aluno esteja incluído em turma.

Souza e Pletsch (2015) trazem uma discussão sobre o AEE proposto na política de Educação Especial, questionando a sua realização no contraturno. Argumentam que isso seria um deslocamento do principal eixo de investimento político, cujo o foco é a inserção do aluno com deficiência, na sala de aula. Fundamentam esse questionamento lembrando que o ensino e a aprendizagem são processos que se desenvolvem nas relações interpessoais, destacando a importância das mediações entre professor-aluno e aluno-aluno, que ocorrem nas práticas cotidianas escolares. Para as autoras, as diretrizes sobre o AEE acabam não fortalecendo a relação entre professor do ensino regular e aluno com deficiência; posto que, as mesmas estão deslocadas do lugar que deve privilegiar o processo de ensino e aprendizagem. Corroborando nesse aspecto do AEE, Braun e Marin (2016) destacam que o que está proposto nas normativas em relação ao

AEE não tem sido possível de realizar nas escolas, considerando a efetiva aprendizagem.

Vianna, Mascaro, Maretti e Braun (2015) ressaltam essa questão do funcionamento do AEE e o trabalho colaborativo realizado em sala de aula, ao descrever a experiência de efetivação de processos de inclusão escolar em três escolas públicas localizadas no Município do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, desta forma, o estudante tem a oportunidade de partilhar de diferentes pontos de vista apresentados por seus pares e, assim, se apropriar de ideias como não faria fora do ambiente de interação.

Em outros termos, a realização do AEE fora da configuração de horário de contraturno seria com o intuito de beneficiar o aluno, com o foco de ampliar suas possibilidades de aprendizagem e não o de restringir possibilidades ou diminuir oportunidades e tempo de estudo. Consideramos que as práticas de ensino e aprendizagem devem ocorrer de forma qualitativa e que simplesmente matricular no AEE à tarde com o intuito de garantir maior carga horária, não corresponde a este trabalho qualitativo. Segundo Braun e Marin (2016) é importante a possibilidade de repensar a proposta para o AEE, principalmente para os casos de alunos com comprometimentos mais severos:

[...] é necessária uma dinâmica pedagógica, que ultrapasse o trabalho realizado no contraturno na SRM, com investimento em estratégias que contemplem ações docentes que permitam conhecer sobre o processo de aprendizagem do aluno, para favorecê-lo com um ensino adequado às suas necessidades (p. 200).

Isso inclui também a necessidade de privilegiar o trabalho colaborativo entre ensino comum e o AEE. Algo que no próximo capítulo iremos discutir. Por hora, é importante frisar que consideramos que essa proposta de flexibilização deve trazer ainda mais a responsabilidade e a seriedade em relação ao trabalho que será desenvolvido para que de modo algum o aluno seja prejudicado por causa desta própria organização. Além disso, cabe ressaltar que este AEE não pode acabar por substituir o ensino comum conforme verificamos na pesquisa do mestrado (ROCHA, 2014). Outros estudos desenvolvidos no contexto do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE) têm verificado essa substituição no caso de alunos com comprometimentos severos, como em geral são os sujeitos com múltiplas deficiências (PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016). Por isso, é importante lembrar, que no caso de Rodrigo, além do AEE no mesmo turno do ensino comum, o estudante chega à

escola trinta minutos mais tarde e vai embora uma hora antes das demais crianças, o que, em nossa opinião, deve levar à reflexão sobre a desvantagem do aluno em relação ao contato com as experiências que vivencia na turma junto a seus colegas e professora.

Na sala de recursos, Rodrigo é atendido pela professora Daiana junto como mais um aluno, de outra turma. A professora se alterna na atenção aos dois estudantes que nem sempre estão desenvolvendo a mesma atividade. A vinheta a seguir, mostra isso:

<b>Data:</b> 26/05/2017 - <b>Horário:</b> 8:40 h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 38s (Recorte de vídeo com total de 2min 18s)
<b>Descrição</b>
Professora Daiana está mexendo nas mãos de Rodrigo, direcionando-as a brincar com massinha. Rodrigo olha para a câmera sorrindo. [...] A professora está atendendo junto, um outro aluno. Por vezes volta-se para dar atenção somente para ele pois estão fazendo atividades diferentes. Conduzindo as mãos de Rodrigo com a massinha, pergunta ao outro menino sobre o exercício que o deu para fazer: “Acabou? Acabou?”. Volta-se para Rodrigo: “Ro daqui a pouco vai ouvir a bandinha, né Ro?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Como podemos deprender, o modo em que se constitui a escolarização de Rodrigo acaba ocorrendo mediante às questões de organização escolar e das condições para a sua efetivação e não por necessariamente se ajustar às especificidades de desenvolvimento do aluno. Mediante a isso e a outros elementos que também iremos analisar, poderemos problematizar alguns aspectos como por exemplo até que ponto o AEE em questão se concretiza de fato como um suporte que contribua para o seu desenvolvimento neste contexto? Ao nosso ver, os demais dados que ainda apresentaremos poderão nos auxiliar na reflexão sobre essa questão.

Assim, sendo apresentadas as principais informações sobre o formato e organização da escolarização vivenciadas pelos alunos participantes da pesquisa tanto na sala de ensino comum e sala de recursos quanto nas classes especiais, no próximo tópico, discutiremos a respeito do acesso desses estudantes à escola.

### **4.3. A frequência dos alunos com deficiência múltipla à escola**

A princípio, quando propusemos problematizar aspectos sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência múltipla, imaginamos que por mais que ainda pudessem existir dificuldades em relação ao acesso à escola, estes não seriam os maiores entraves para sua efetivação. No entanto, percebemos em cada visita em campo a dificuldade destes alunos estarem no espaço escolar. Vimos isso já durante o processo de avaliação dos perfis dos estudantes para a participação do estudo:

Cheguei na escola já sabendo que não encontraria um dos alunos pois a professora me ligou informando que não conseguiu contatar a família. Fui na esperança de ver o outro aluno dela, mas também não foi... (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 27/04/17).

Quando finalmente encontrei a outra professora, conversei sobre a pesquisa [...] acredito que seus alunos até teriam perfil. Mas ela disse que são muito faltosos por serem muito comprometidos (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 27/04/17).

Isso também foi mencionado pelas professoras nos momentos em que conversamos com elas sobre os alunos que tínhamos pensado em avaliar para a participação no estudo. Professora Daiana, da sala de recursos, alertou sobre Rodrigo:

Fui conversar com a professora do AEE, Daiana. Ela também foi receptiva e me informou que atendia Rodrigo as terças e sextas. Disse a ela que viria nas sextas então. Ela alertou que ele é faltoso e que é ainda mais faltoso às sextas (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 25/04/17).

O mesmo ocorreu em relação à aluna Flávia:

Carla me apresentou a menina, Flávia. Falei com a professora que ela teria perfil para participar. Mesmo com a professora dizendo que era faltosa, eu senti que se conversasse com a mãe, isso não seria problema (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 25/04/17).

Esses episódios, nos fizeram pensar o que poderia estar atrapalhando a frequência desses estudantes. Serem muito comprometidos conforme informado por uma das professoras consultadas, não poderia ser justificativa para não estarem na escola. Na verdade, no que concerniria o avanço das políticas de acesso ao ambiente escolar se apenas a matrícula for garantida e não a frequência destes alunos?

A informação de que Rodrigo e Flávia eram faltosos não nos fizeram desistir de acompanhá-los até porque não nos restavam muitas outras opções, afinal, todos estudantes com múltiplas deficiências pareciam não ser assíduos. Até o próprio aluno Paulo, da escola 1, a princípio pensamos de não acompanhar porque também seria faltoso, mas se não insistíssemos em realizar a pesquisa com ele, não faríamos com mais nenhum aluno da unidade, pois nem estudante com múltiplas deficiências no ensino comum conseguimos localizar para observar nesta primeira escola.

Outra coisa que nos instigou: por que Rodrigo era especialmente mais faltoso às sextas-feiras? A opção em acompanhar esse estudante no AEE às sextas feiras era porque ele era atendido na sala de recursos duas vezes na semana (terça-feira e sexta-

feira), como as terças não tínhamos disponibilidade por ser dia sem flexibilidade em nosso local de trabalho, restava-nos a sexta.

Conversando com as responsáveis, procuramos conscientizar sobre a assiduidade dos estudantes, não apenas para o bom desenvolvimento da pesquisa, mas para que entendessem que isso era fundamental para o sucesso da escolarização de seus filhos. A mãe de Paulo, informou-nos que no mês de fevereiro ele esteve várias vezes doente, que ele só faltaria novamente caso acontecessem novas situações similares ou em havendo algum imprevisto. De fato, Paulo foi o aluno que teve o menor percentual de faltas durante o nosso acompanhamento. Dos trinta dias previstos, faltou seis dias, sendo uma vez por questões de saúde, outra por motivo de consulta médica e as outras quatro por motivos que não tomamos ciência.

Ainda assim, Paulo acabava por não frequentar a classe especial (escola 1) todos os dias da semana. A vinheta a seguir, informa o motivo:

<b>Data:</b> 09/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:44 h - <b>Local:</b> Sala de aula <b>Duração do vídeo:</b> 26s (Recorte de vídeo com total de 7min 48s)
<b>Descrição</b>
A professora fala com ele: “Vamos terminar de pintar porque esse papel aqui vai virar uma bandeira para a gente torcer na gincana. Torcer para o nosso grupo que nunca ganha a gincana, mas o importante é participar! Você vem na gincana né? Ih não... ele está fazendo equoterapia. a mãe falou? [pergunta para a pesquisadora] é toda quarta feira. Ele voltou porque eu acho que ele fazia e ela conseguiu horário de novo”. A pesquisadora pergunta: “Então as quartas ele não está vindo?”. A professora responde: “Ele não está vindo”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A realização de terapia às quartas feiras, em horário que impedia a frequência à escola neste dia da semana, não atrapalhou o andamento da pesquisa, mas somado a outras situações previstas no calendário escolar em que também não havia aula ou dias em que o aluno acabava faltando por outros motivos, resultava em alterações no comportamento e menor aproveitamento na realização das atividades nos dias seguintes:

<b>Data:</b> 26/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:45 h - <b>Local:</b> Sala de aula <b>Duração do vídeo:</b> 1min 11s (Recorte de vídeo com total de 1min 37s)
<b>Descrição</b>
Paulo está de pé e a professora pede que ele se sente, ajustando a sua cadeira: “Senta aí... [Paulo resiste] ah não... tem dois dias que não te vejo... senta aí... [...]”. Professora bate com o pincel na mesa, brincando com ele: “Toma o pincel. E eu trouxe tinta azul [Paulo dá gritos e bate com o pincel enquanto a professora tenta abrir o pote com a tinta] não... não... sem reclamar... poxa vida! Dois dias que eu não te vejo Paulo”. Pesquisadora pergunta: “Paulo faltou terça?” A professora diz: “Ele faltou segunda e na quarta feira ele também não tem vindo né? [o aluno faz equoterapia às quartas], mas também foi grupo de estudos”. Professora passa o pincel com tinta azul na folha e a levanta para que Paulo a possa ver. De repente, Paulo dá um grito e levanta. A professora o segura e diz: “Senta aí. Por isso... dois dias sem vir para a aula! Aqui oh...”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Considerando apenas os dias previstos para o acompanhamento de Paulo na classe especial, por meio da pesquisa, além das seis faltas que mencionamos, o aluno ainda não teve aula por mais seis dias (três dias devido à greve, dois dias por questões pessoais da professora e um dia em que a docente realizou curso na CEE/SME). Assim, dos trinta dias previstos para a nossa observação, Paulo frequentou 60%. Esses dados estão detalhados no quadro 41, Apêndice VII.

Apesar desta questão da frequência, o aluno não tinha dificuldades físicas de acesso à unidade escolar. Havia transporte, sob administração da SME, que o buscava em casa, trazendo-o e levando-o todos os dias, juntamente com sua mãe e, inclusive seus irmãos. As dificuldades de acesso e a ocorrência de faltas acabavam acontecendo por outros motivos como os que explicitamos.

Já, no caso de Rodrigo e Flávia, ambos da escola 2, antes que nos preocupássemos especificamente com a questão da assiduidade, a questão do acesso por meio do transporte foi o que primeiro nos alarmou. Flávia não era contemplada pelo transporte da SME porque a família tinha carro. No entanto, para que pudesse chegar à escola, tinha que vir deitada no banco de trás sem nenhum tipo de adaptação para a sua segurança, ficando a cadeira de rodas dobrada no porta mala do veículo. Sozinha, a mãe retirava a cadeira de rodas do carro, a abria e colocava a menina sentada nela. Por este motivo, logo na primeira reunião, a responsável de Flávia disse que em dias de chuva, ficaria inviável levar a menina para a escola. Também na reunião inicial, a mãe de Rodrigo apontou a dificuldade de levá-lo à escola em dias chuvosos: “Mãe do Rodrigo disse que quando chove, não é possível pois a van não os pega na porta de casa (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 25/04/17). Assim, mesmo contemplado pelo transporte da prefeitura, isso não garantia o acesso de Rodrigo à escola, pois além de não o buscar na porta de casa, também não era adaptado para cadeirantes o que trazia transtorno parecido com o que a mãe de Flávia relatou para movimentar o aluno da van para dentro do prédio da escola. Registramos essa problemática do acesso desses alunos à escola, algumas vezes em nosso diário de campo:

Dia de muita chuva. Liguei para a escola e a dirigente de turno me confirmou que Rodrigo não tinha ido. Mandei mensagem para mãe de Flávia que também acabou não indo (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 19/05/17).

Como está difícil encontrar Rodrigo na escola e, para completar, o dia amanheceu com muita chuva, a caminho da escola, telefonei e tentei vários contatos com as professoras de Rodrigo. Como ninguém

respondia, liguei para a escola e descobri que ele não iria porque além da chuva, estava com febre, podendo piorar por acabar se molhando ou pegando vento (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 03/10/17).

Verificamos que assim, tanto no ensino comum quanto na classe especial, a problemática do acesso ao ambiente escolar parecia ser a mesma. Junto a isso, passamos a nos preocupar com as faltas dos alunos por outros motivos para além deste da acessibilidade. Assim como Paulo da escola 1, Rodrigo e Flávia também não conseguiam frequentar a semana toda por causa da realização de terapias. Além disso, fomos constatando que de fato não eram assíduos. Em geral, as faltas eram justificadas devido a problemas de saúde.

Flávia, especificamente, tinha sérias dificuldades para dormir à noite, e algumas das vezes que faltou, a mãe informou que foi por esse motivo. Dos vinte e sete dias previstos para o seu acompanhamento na pesquisa, faltou treze dias. Foi a que teve maior quantidade de faltas em nosso estudo. Destas, três vezes foi porque não conseguiu dormir, duas vezes porque estava chovendo no dia, outro dia foi porque a mãe não conseguiu levar em razão de dar assistência a uma outra filha e por sete vezes não sabemos o que aconteceu (o detalhamento destas informações consta no quadro 43, Apêndice IX).

Dos trinta dias programados para acompanhar Rodrigo no ensino comum e na sala de recursos, ele teve dez faltas. Duas por causa de chuva e, também de estar doente, uma vez porque a mãe ficou na dúvida se teria aula pois no dia anterior os alunos foram liberados mais cedo por falta de abastecimento, as demais faltas ou não foram justificadas ou o motivo não ficou claro para nós (dados disponíveis no quadro 42, Apêndice VIII).

Para o cálculo do percentual de assiduidade desses dois alunos da escola 2, assim como com o estudante da escola 1, descontamos os dias em que por algum motivo, em que também não houve aula. No caso de Flávia, além das treze faltas, por mais nove dias em que a acompanharíamos por meio da pesquisa, não houve aula na classe especial, resultando em apenas 18,5% de presença da aluna em relação aos dias que tínhamos previsto. Houve cinco dias sem aulas por conta de greve (não tomamos ciência de seus respectivos dias de reposição). Também exemplificam-se: um dia de reunião com os responsáveis (que de acordo com o calendário letivo deveria ser em meio período aula); um dia de ponto facultativo (que algumas turmas tiveram aula como

forma de reposição de greve); um dia entre feriado e final de semana em que não houve ponto facultativo, mas que não sabemos o motivo, a mãe da aluna foi informada que não teria aula; dentre outras situações com as quais também nos deparamos.

Seguindo a mesma lógica, Rodrigo obteve 26,6% das aulas. Além dos cinco dias de greve em que também não tivemos notícia de reposição; dia de reunião com os responsáveis em que em tese também teria que ter tido aula parcial; ponto facultativo em que parece também não ter sido utilizado para repor greve e o dia entre o feriado e o fim de semana em que Rodrigo foi liberado da aula. Além disso, somam-se mais dois dias em que o aluno foi liberado: um em que a agente de apoio à inclusão faltou e outro em que a professora regente estava de licença e os alunos incluídos foram dispensados, dentre outras situações também detalhadas no Apêndice VIII.

Ressaltamos que esses números são resultados não apenas do quantitativo de faltas desses alunos, mas de diversas situações que ocorreram, resultando na dispensa desses estudantes às aulas. Isso chama a atenção para a baixa permanência desses estudantes no ambiente escolar, apontando para a seriedade desta questão, uma vez que mesmo nossos registros sendo referentes apenas aos dias de acompanhamento da pesquisa, indicam a tendência de que seja comum a qualquer momento, as situações que verificamos. Considerando esses dados e o prejuízo que remetem à escolarização desses sujeitos, a reflexão a seguir, nos parece adequada:

Viabilização de matrículas, ações afirmativas e linhas de financiamento para obras de acessibilidade, aquisição de material didático adaptado e formação de recursos humanos são, certamente, fatores essenciais para incentivar a reestruturação do espaço e da dinâmica escolar. Entretanto, *a mudança da cultura escolar* só se dará gradativamente, a partir da análise e da reflexão das propostas e práticas pedagógicas no âmbito de cada sala de aula e de como estas se concretizam no processo de ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 245 – *grifo nosso*).

No nosso entendimento, essa mudança da cultura escolar é o elemento mais urgente para a efetivação do processo de escolarização destes estudantes. É importante enfatizar que os dias previstos para o acompanhamento dos alunos, tanto no ensino comum quanto na classe especial, foram informados previamente e que datas previstas no calendário em que ocorreriam a dispensa dos alunos por conta de outras atividades não nos foram informadas. Inclusive a tentativa de ir em outro momento para compensar o dia perdido, acabava sendo inútil porque o aluno, então faltava. O registro abaixo exemplifica a questão:

No caminho para a escola, resolvi ligar para a AAI de Rodrigo para ter certeza de que ele estaria lá. Como não consegui falar com ela, liguei para a professora da SR e da turma. A Professora da turma atendeu e me informou que não haveria aula pois era dia de grupo de estudos... Fiquei muito desapontada pois há tempos não consigo acompanhar Rodrigo pois cada semana acontece uma coisa. Fiquei mais desapontada ainda pois o grupo de estudos era algo programado e ninguém avisou (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 29/09/17).

No mesmo dia, também tínhamos programado acompanhar Flávia. Mesmo sabendo que algumas turmas não tinham sido liberadas porque estariam realizando reposição de greve, ficamos em dúvida se haveria aula para a classe especial:

Voltei para casa telefonando para a professora da Flávia para saber se pelo menos ela teria aula (já que a professora de Rodrigo tinha me dito que algumas turmas teriam aula pois os professores estariam repondo greve). Não tive sucesso nem pelo *zap* nem por ligações... Entrei em contato com a mãe da criança para saber se iria para a escola. A mãe confirmou que iria e disse que quando não tem aula a professora avisa. Então retornei à escola... Cheguei e foi muito difícil entrar pois o portão estava fechado e ninguém atendia. Quando finalmente entrei, a professora de Flávia estava na sala dos professores conversando com a professora da SR. Elas se surpreenderam com a minha chegada. Perguntei por quê!? Por fim, a professora de Flávia disse que estava com a expectativa de sair mais cedo... Disse que esqueceu que eu viria e que também esqueceu de liberar a Flávia... (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 29/09/17).

Além dessa situação, também nos deparamos com outro momento em que chegamos à escola e descobrimos que neste dia as professoras das classes especiais estariam realizando formação na CEE/SME. Mais um dia de dispensa aos alunos. Algo que também poderia nos ter sido informado para que pudéssemos tentar ir outro dia na escola. Isso abrangeu a professora Daiana, docente de Rodrigo na sala de recursos. Na semana seguinte, ao falar desta situação com a professora Daiana, ela nos informou que dali até o final do ano, ela e a professora Carla estariam todas as sextas feiras em curso de formação:

A professora do AEE mencionou que agora toda sexta feira, ela e a professora da classe especial estariam fazendo curso. Nisso, eu ressaltai que eram justamente os dias da pesquisa e que ninguém havia me passado isso. Tentei acordar novo dia para ir e não houve muita disposição da professora do AEE para isso. Deixou claro que agora só atenderá Rodrigo uma vez na semana por causa do curso (entendi que ela não mexerá no horário de planejamento semanal). Acabei acertando com ela de eu dar um jeito de ir as terças... (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 24/10/17).

Esse registro ressalta alguns pontos de tensão. O primeiro foi o fato de termos percebido que se não tivéssemos tocado no assunto do ocorrido na semana anterior, novamente não conseguiríamos encontrar professoras e alunos na escola. Além disso, percebemos uma certa dificuldade para negociar um outro dia para que déssemos continuidade às observações da pesquisa. Por último, a constatação de que Rodrigo teria apenas um dia de atendimento na sala de recursos, pois até a possibilidade e atendê-lo no dia destinado ao planejamento semanal tinha sido descartada pela professora. Algo em discordância com a orientação da SME que em situações de formação ou capacitações indica que os professores devem atender os alunos no tempo que seria destinado ao planejamento semanal.

Essa questão do atendimento na sala de recursos também é um dado à parte na problemática da garantia de aulas aos alunos. Dos números que apresentamos de aulas que conseguimos acompanhar Rodrigo ainda se somam episódios em que a professora do AEE não realizou atendimento ou não realizaria, mas que como o aluno já teria faltado ou dispensado da aula não ensino comum, acabou por também não fazendo diferença. O registro a seguir ilustra isso:

[...] o dia amanheceu com muita chuva, a caminho da escola, telefonei e tentei vários contatos com as professoras de Rodrigo. Como ninguém respondia, liguei para a escola e descobri que ele não iria por que estava com febre. Depois a professora do AEE me retornou dizendo que também estava doente e que apesar de estar na escola, não saberia se teria condições de atender os alunos... (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 02/10/17).

Ainda sobre a questão da necessidade de alterarmos os nossos dias de observação, por conta da realização de curso, procuramos a professora Carla a fim de combinar isso:

Fui até a sala da classe especial que, como sempre, estava vazia... as duas orientadoras da escola estavam com a professora. Falei que soube do curso e propus de ir as terças e a professora falou que não tinha problema. Perguntei se eu poderia entrar em contato com a mãe de Flávia e a docente respondeu que sim (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 24/10/17).

Esse relato, além de mais uma vez evidenciar a questão da frequência dos alunos da classe especial, mostra que a professora concordou com o novo dia para a continuidade da pesquisa. No entanto, ao entrar em contato com a mãe de Flávia, nos surpreendemos quando ela nos informou que às terças a menina não frequenta a escola porque faz terapias o dia todo. Como a professora poderia esquecer que todas as terças-

feiras Flávia não ia à escola por causa das terapias? Até acreditamos que isso poderia ter sido um engano por parte da docente, um lapso momentâneo, mas não houve nenhum contato posterior dela a fim de corrigir. Quando nós entramos em contato para conversar sobre a situação, e tentar negociar um novo dia de acompanhamento, não houve nenhum tipo de esclarecimento por parte dela. Isso comprometeu a observação da aluna uma vez que no dia de semana que conseguimos acordar com a docente, acabou não havendo nenhum registro de presença de Flávia.

A partir das questões problematizadas, percebe-se que no caso destes alunos que acompanhamos, um dos entraves para a efetivação do processo de escolarização é a não garantia do acesso e permanência desses estudantes no ambiente escolar. Ao nosso ver, esses alunos deveriam ser os mais frequentes uma vez que são os que mais precisam de intervenções e ensino sistematizado.

#### **4.4. Classe especial ou ensino comum?**

Mesmo não sendo foco da nossa pesquisa analisar concepções, estas aparecem nos dados e por isso consideramos ser pertinente discutir alguns apontamentos das docentes a respeito dessas duas modalidades de escolarização: classe especial e ensino comum. Começamos com trecho obtido a partir de transcrição da realização de entrevista com a professora Roberta da classe especial de deficiência múltipla da escola 1, no qual a docente responde à pesquisadora como ela avalia o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla em sua turma bem como a dos alunos com deficiência múltipla no ensino comum com o suporte do AEE:

PROFESSORA ROBERTA: É... eu ainda tenho um certo preconceito quanto à inclusão. Eu acho que a inclusão na teoria ela é perfeita, mas na prática ela não acontece como é na teoria. Até porque a gente tem professores que não são preparados para atender um aluno com deficiência múltipla. Tem uma turma lotada que tem que dar suporte a todos eles e o aluno com deficiência múltipla, e até qualquer outro aluno com qualquer tipo de deficiência, acabam ficando isolados. Essa é a minha ideia é o que eu acho que acontece numa classe de ensino regular com aluno incluso. Então, assim, se eu for comparar, eu prefiro essa turma aqui, porque o trabalho aqui é mais direcionado, é um trabalho pensado nesse aluno com a deficiência múltipla. A atenção é voltada para ele, por exemplo, eu só coloco outro aluno junto, fazendo dupla, ou fazendo um pequeno grupo, quando eu vejo assim, esse aluno já dá para fazer isso. Enquanto eu não sinto que este aluno está pronto para isso, eu não o coloco com outro aluno. A atenção é toda voltada para ele, então, assim, eu ainda prefiro esta

classe de deficiência múltipla (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

Ao analisar este trecho, primeiramente, percebemos a resistência que ainda há por parte dos professores em concordar com a política de inclusão. Isso tem sido problematizado por diversos autores (LAPLANE, 2004; KASSAR, 2006; FONTES, 2007; GLAT; BLANCO, 2007; GLAT, 2008; BRAUN; VIANNA, 2011; BRAUN; MARIN, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2012; PLETSCHE, 2012; 2014b; MARIN, 2015).

Muito dessa resistência se deve por suas experiências profissionais ao se depararem com as questões como as descritas por Roberta: problemas de infraestrutura, quantitativo de alunos, falta de preparo do docente, dentre outros. Essas dificuldades acabam provocando práticas em que o aluno fica isolado, diríamos até excluído dentro da própria escola. Concordamos com a docente Roberta, que sem as devidas adequações e suportes, de fato isso pode acontecer. Na análise deste ponto, podemos depreender que a maior dificuldade não está na inclusão em si desses alunos, mas nas condições do trabalho escolar em que esta proposta de inclusão acaba tendo que ocorrer.

Marin (2015) nos ajuda nesta reflexão, contribuindo com pesquisa realizada em instituição educacional que tem condições consideradas de excelência e verificando que estas colaboraram para uma melhor dinâmica desse processo inclusivo. Ainda que dificuldades e resistências também estivessem presentes, melhor infraestrutura, remuneração mais adequada e formação docente eram aspectos facilitadores no contexto de intenso trabalho pedagógico, baseado numa proposta de ação colaborativa na qual se buscou propiciar a inclusão dos alunos em questão.

A preferência de Roberta pelo trabalho desenvolvido na classe especial, é natural até porque é nesse espaço em que realiza o seu trabalho e mesmo com as dificuldades que por vezes nos relatou, acredita que nessa modalidade de escolarização cabe uma flexibilização que permite um atendimento individualizado e de atenção exclusiva ao aluno. Até mesmo o que muitos apontariam como ponto negativo da classe – poucas oportunidades de interação – na concepção de Roberta é algo positivo e que pode ser oportunizado, gradativamente. Ao nosso ver, o que precisamos refletir é se o trabalho mais direcionado para o aluno com múltiplas deficiências de fato acontece no âmbito da classe especial. Mais adiante, quando trataremos das práticas pedagógicas, poderemos analisar com mais propriedade essa questão.

Quando a professora Carla – classe especial da escola 2 – foi instigada a opinar como deveria ocorrer a escolarização para os alunos com múltiplas deficiências, ela levantou mais questões para a nossa análise:

PROFESSORA CARLA: Aí depende, né? Aqueles muito [ênfase nessa palavra] comprometidos eu acho que o fato de estar aqui na classe especial, de ter o contato com outras crianças... um outro ambiente que não seja a casa deles... isso é muito importante. E tem os menos comprometidos que a própria parte acadêmica, vai tendo, função acadêmica vai tendo... Vale a pena sim, eu acho que sim (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 2).

Parece-nos que para esta docente, determinados alunos teriam perfil para classe especial e outros para o ensino comum. Deste modo, os estudantes com quadros mais severos de deficiência múltipla deveriam estar na classe especial, considerando-se que a interação com os demais alunos aconteceria pelo fato de estar no ambiente escolar e, não necessariamente no ensino comum. Ela começa a falar sobre os estudantes que fossem menos comprometidos, como se só estes tivessem potenciais acadêmicos, mas não chega a concluir a sua linha de pensamento. A concepção de Daiana parece estar próxima da ideia que Carla começou a expressar:

PROFESSORA DAIANA: Bem... eu acho que depende muito da situação do aluno. Porque tem alunos que necessitam de uma classe. Acho que ali ele ficaria mais... assim, porque ali o tempo é reduzido, não teria que ficar as quatro horas e mesmo assim... eu acho que tem aluno que tem a capacidade de ficar incluso né? Porque aguenta ficar aquelas quatro horas, a socialização é tranquila... ne? Até com outros alunos, ele participa... já tem outros que não conseguem isso, se irritam... ficam nervosos, agitados, então, acho que depende muito da situação do aluno. Acho que deveria ter um processo adaptativo para depois ver qual é a forma melhor para ele. Ou incluso ou na classe, acho que depende da situação do aluno em si (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

Vanessa, professora de Rodrigo no ensino comum, defende a escolarização no espaço em que atua, mas como Roberta, critica a inclusão na forma como tem se concretizado em sua realidade:

PESQUISADORA: Como você, Vanessa, avalia o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla em sua turma? Dentro do ensino comum, dentro da sala regular.

PROFESSORA VANESSA: Eu acho que é deficiente. Muito deficiente. Eu aliás, eu sempre falei assim: “Detesto trabalhar com inclusão” Porque faz uma lei, colocam uma lei... a gente acha tudo muito bonito, a gente vai pra seminário, tudo muito bonito, e quando a gente vem pra sala de aula é uma outra realidade. É um verdadeiro labirinto que a gente vai percorrendo todo dia, toda hora [...] E é uma coisa assim muito esquisita porque falam coisas lindas. Eu pesquisei muito na internet. A gente vai pesquisando... mas a gente fica assim... como fazer isso? O como é muito complicado. A lei... eu acho que a lei deveria ser menos sonho né? Porque aí qualquer professor que entre numa sala de aula vai pensar “eu consigo dar conta, eu consigo dar conta...” (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe de ensino comum -Escola 2).

Em sua fala, nota-se a angústia da professora, pois o que está expresso na legislação e no ideal de inclusão estaria muito longe do que consegue visualizar na prática. Sua colocação enfática de que o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla é deficiente, corresponde a isso.

Ainda assim, Vanessa acredita que essa modalidade de escolarização seja a melhor, desde que se busquem os recursos e meios necessários para que ela deixe de ser precária. Vanessa deixa isso claro em relato sobre conversa que teve com a mãe do seu aluno Rodrigo:

PROFESSORA VANESSA: E eu coloquei isso pra ela [mãe de Rodrigo]: “nunca permita que o Rodrigo vá para uma salinha com uma professora apenas. O AEE já é o especial dele para as funções dele”. E eu falei para ela: “Brigue sempre pelo seu filho para estar dentro de uma sala de aula”. Porque eu acho que isso que é inclusão. É você convencer aquela criança. Por exemplo, eu tinha aluno aqui que nem via o Rodrigo. Passava apenas pelo Rodrigo. Eu perguntava: “Qual é o nome do coleguinha e eles diziam ‘não sei não’”. Hoje em dia é tipo a menina que beijou ele, sabe? Então é isso que a realidade sabe quem está dentro da sala de aula. Se a gente não tem ele na sala de aula é claro que ele vai ficar cada vez mais escondidinho, não vai mudar (Transcrição de entrevista realizada com a professora do ensino comum - Escola 2).

A fala de Vanessa defendendo a importância de Rodrigo estar no ensino comum, a interação com os demais alunos e a relevância de que esse espaço também seja dele, demonstra a sua preocupação de que ele tenha possibilidade de não estar apenas presente, mas de se desenvolver: “Se a gente não tem ele na sala de aula é claro que ele vai ficar cada vez mais escondidinho, não vai mudar”. Esse posicionamento da professora se aproxima das principais questões tratadas por Souza e Pletsch (2015) ao problematizar a importância da interação do sujeito com seus pares para os processos de aprendizagem, ressaltando que a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento.

Na avaliação do processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla, a diretora da escola 1 ressalta a questão da interação e convivência para além do ambiente de casa, também pontuando a importância de oportunizar desenvolvimento. Começa definindo escola:

DIRETORA: A escola é o espaço onde ele tem interação com outras crianças, outras pessoas, então ele consegue [pausa] consegue ter alguma... ter as suas funções realmente reconhecidas. O aluno... Nossos alunos só têm essa questão da convivência com outras pessoas só na escola. Nós temos também alunos que tem essa convivência em outros espaços. Então, em primeiro lugar essa questão da convivência, acho importante esse aluno ter fora do ambiente de casa. Até porque as vezes em casa ele é tratado só como deficiente e na escola a gente procura tratá-lo como aluno, respeitando as suas limitações, mas não o limitando só nisso, mas também vislumbrando quais objetivos que ele pode atingir. Isso a gente tem conseguido verificar. Ver o crescimento desses alunos nesse sentido (Transcrição de entrevista realizada com diretora da Escola 1).

Na reflexão de como deveria ocorrer a escolarização de alunos com múltiplas deficiências, essa mesma diretora considera fundamental uma rede de suportes trabalhando junto com o aspecto pedagógico:

DIRETORA: Nessa escolarização do aluno com deficiência múltipla, como já falei, tem que ser uma coisa que perpassa toda a questão de proteção da rede social: a educação, a saúde, a assistência social... todos os espaços que esse aluno possa ter acesso para que as suas deficiências sejam... não diminuídas, mas para que as suas deficiências não o limitem tanto. Porque o que a gente vê é que o aluno da classe muito popular como é a nossa, ele tem às vezes só o espaço da escola para fazer esta aprendizagem. E muito mal tem outros espaços. E nós temos o problema das greves, os problemas dos convênios que às vezes são rompidos e que deixam este aluno sem essa oportunidade (Transcrição de entrevista realizada com diretora da Escola 1).

A diretora comenta sobre as limitações da escola e as demandas sociais que também abarca, aproxima-se do que a professora Roberta pensa sobre como poderia ocorrer essa escolarização. Além de opinar indicando a complexidade da questão, sugere:

PROFESSORA ROBERTA: Ai gente isso é difícil! Eu acho que tinha que ser uma coisa integrada, eu falo muito isso na turma com as outras professoras da educação especial. Tinha que ser uma coisa integrada, saúde, educação... Tinha que estar tudo dentro da escola (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

Essa proposta de serviços diferentes, dando suporte ao aluno dentro do espaço escolar, é complementada pela professora junto a um formato diferenciado de escolarização que ao seu ver seria mais proveitoso. Ela parte de uma ideia que combinaria os pontos que considera positivos do trabalho na classe especial com possibilidades de ampliação de permanência desses alunos no espaço escolar e flexibilizações que contribuiriam para uma maior interação desses estudantes mais comprometidos com os demais:

PESQUISADORA: Por exemplo, o modelo de escolarização que você acha mais adequado para esses alunos é o de classe especial, então nesse modelo de classe que vocês têm hoje, o que que precisaria ajustar nele para tornar ideal? Por exemplo: o horário, a organização pedagógica, o que precisaria...

PROFESSORA ROBERTA: Eu acho que assim, eu gosto muito desse atendimento individual, só que eu acho que o atendimento individual, uma hora é muito pouco. Eu acho que tinha que ser estendido. Agora, até que ponto esse aluno que fica uma hora dentro da sala, consegue ficar uma hora e meia? Ele não consegue fazer isso porque tem aluno que não consegue ficar quarenta minutos aqui comigo. Então, ele tinha que ser assim, ele vem para a escola e tem a minha aula, ele tem uma atividade lá fora, ele tem uma atividade na sala de leitura, com outra turma mesmo, para ele ter contato com outros alunos. Entendeu? Assim, o aluno fica uma hora comigo, mas vai ficar duas horas na escola. Entendeu? Eu acho que é isso... não é a mãe trazê-lo aqui, ficar quarenta minutos esperando e levar embora logo depois. Tem que ter um outro tipo de... são as atividades extras que ele teria que ter. Então, assim, tem informática, ele tem que estar inserido na aula de informática. Por que não? Sabe... ele fica aqui, chega aqui 8h, então ele vai ficar de 8h às 9h com a professora, 9h às 9h 30min vai para a informática, de 9h 30min às 10h vai para a sala de leitura. Então ele ficou duas horas na escola.

PESQUISADORA: E nessas atividades complementares na escola, ele estaria numa turma?

PROFESSORA ROBERTA: Inserido numa turma com o auxílio de um cuidador, de um mediador... (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

A vice-diretora da escola 2, considera que há ainda muito o que fazer para que se possa desenvolver uma proposta de escolarização que seja mais adequada para os alunos com múltiplas deficiências, indica que devemos estudar mais e realizar mais pesquisas bem como investir na formação de professores para isso:

VICE-DIRETORA: Eu acho que o caminho ainda é muito longo. Eu acho que deveria ter mais esse trabalho que você faz de pesquisa. Até mesmo formação, capacitação para os professores porque é muito

difícil você conseguir algum avanço com esses alunos (Transcrição de entrevista realizada com vice-diretora da Escola 2).

Chegando ao final das análises levantadas neste capítulo sobre a escolarização dos sujeitos com múltiplas deficiências, também perguntamos às docentes, sobre quais seriam os objetivos dessa escolarização. Para essa questão, começamos com a opinião da professora Daiana, da sala de recursos:

PROFESSORA DAIANA: Quais os objetivos, o que a gente espera, né? [pausa] Socialização. Acho que não tem muito além disso, eu sinceramente, é a minha opinião, né? Eu acho que eles têm que estar sim na escola, tem si que participar de tudo que acontece dentro da escola, tem que estar ali realmente interagindo com tudo e participar sim, mas que, inclusive a minha pós foi sobre isso, a minha monografia foi sobre socialização porque eu acho que é imprescindível para esses alunos, não só os deficientes múltiplos mas como para outros. A socialização é o mais importante (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

A resposta de Daiana apontando a socialização, nos mostra que apesar de estar no atendimento educacional especializado, não visualiza que a participação do aluno possa acontecer para além da presença apenas por se estar presente no espaço escolar. É necessário pensar que ideia é esta de socialização que está sendo proposta, reduzindo-se a uma perspectiva que não privilegia a aprendizagem no contexto social (PLETSCH, 2014b; SOUZA; PLETSCHE, 2015). Lembramos que o foco na inserção no processo de aprendizagem se dá sobre o desenvolvimento cultural e de acordo com esta perspectiva, o socializar-se é ato que privilegia o desenvolvimento de estruturas psicológicas que se relacionam diretamente com a aprendizagem (SOUZA; PLETSCHE, 2015). Especificamente na escola, por meio da sistematização do ensino e práticas pedagógicas diferenciadas, esta socialização deve mais do que nunca se diferenciar do que acontece no espaço familiar por exemplo. Ao nosso ver, isso deve ocorrer com qualquer aluno, ainda mais esses com comprometimentos severos que em tese precisariam de maiores estratégias de intervenção e mediação nos processos de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, as potencialidades de desenvolvimento de Rodrigo ainda não estão claras para a docente e isso se confirma na análise de outro trecho da entrevista quando ainda tratávamos sobre a melhor forma de escolarização para um estudante com deficiência múltipla:

PROFESSORA DAIANA: Acho assim.. eu não estou muito por dentro de como elas lá na classe, como que a Carla e as outras professoras [docentes das classes especiais da escola] lidam com eles,

mas o que eu vejo assim, dentro da inclusão, na classe regular, tirando aqui pelo Rodrigo e tudo o que eu vejo, acho que não tem muito o que fazer a mais do que a professora tenta fazer com ele, pelo menos é a professora do Rodrigo e a mediadora e tudo. Eu acho que não tem muito mais o que fazer... (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

Como não tem muito a mais o que fazer? Isso quer dizer que o desenvolvimento deste sujeito se estagnou? Como a professora do AEE pode chegar a essa conclusão? Isso além de ilustrar as expectativas que por vezes o professor acaba não tendo sobre o desenvolvimento que um estudante com comprometimentos mais severos possa ter, acaba tirando o foco de uma escolarização que efetivamente oportunize desenvolvimento. O trecho a seguir nos ajuda nesta reflexão:

VICE-DIRETORA: Pois é... a gente tem que estar redescobrimo isso todo dia [sentidos da escolarização]. Porque é difícil até traçar objetivo para esses alunos. É muito difícil... a gente tem que ir e de repente, volta. Vai e volta. Eu, particularmente, trabalhando com uma aluna assim... Eu muitas vezes não sabia o que fazer. Assim... Tudo que eu fazia com ela era muito mecânico... me dava uma agonia porque eu não via sentido para ela. Ela fazia, dava aquelas rabiscadas e eu sinceramente... eu não via... Não via muito sentido (Transcrição de entrevista realizada com vice-diretora da Escola 2).

O não haver sentido na prática pedagógica com esses alunos ou não ter expectativa em relação ao seu desenvolvimento, nos faz pensar: o que talvez signifique essa escolarização? Estar no ambiente escolar para apenas afirmarmos que tem acesso, que esse direito está garantido? Isso não corresponde a uma escolarização dentro de um propósito que proponha à prática da cidadania, que garanta participação e o principal: a oportunidade de desenvolvimento que cada sujeito pode ter.

Em relação às colocações das professoras, nos preocupa em momento algum terem sinalizado tentativas diferenciadas a serem realizadas a começar pela própria prática pedagógica. Nenhuma mencionou investimento em possibilidades de intervenção com ações para melhor mediar nos processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, utilizando recursos de comunicação alternativa – algo que tem sido tão difundido nos últimos anos (DELIBERATO, 2006; NUNES; QUITERIO; WALTER; SCHIRMER; BRAUN, 2011; CORMEDI, 2013; e outros). Seria realmente a constatação de que esses estudantes com múltiplas deficiências não possam aprender, se desenvolver? Ou de que, de fato, não há muito sentido nessa escolarização?

Pensamos que as concepções impactam nas práticas e propostas educacionais e que estas também influenciam nas crenças dos responsáveis dos alunos em relação às possibilidades de desenvolvimento de seus filhos. Por que será que esses alunos eram tão faltosos? Seria apenas pelos motivos informados?

Considerando esses questionamentos e a necessidade de se buscar uma escolarização de acordo com preceitos que propugnem possibilidades de desenvolvimento, no próximo capítulo abordaremos sobre a importância das práticas pedagógicas para a viabilização do desenvolvimento neste contexto.

## CAPÍTULO 5

### As práticas pedagógicas para alunos com múltiplas deficiências

[...] independentemente da especificidade apresentada pelo aluno, se a escola desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem, como respeitar seu tempo individual de aprendizagem [...] ele pode obter sucesso escolar (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 23).

Este capítulo objetiva discutir e problematizar as práticas pedagógicas propostas para alunos com múltiplas deficiências tanto no contexto das classes especiais quanto do ensino comum. Abordaremos as especificidades de desenvolvimento apresentadas pelos alunos acompanhados no estudo, denotando as diferentes dimensões da escolarização para estes sujeitos. Conduziremos a discussão sobre as práticas, refletindo como podem contribuir para uma proposta de escolarização que busque oportunizar desenvolvimento. Encerrando o capítulo, abordaremos a importância da avaliação dos sujeitos para a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem.

Como no capítulo anterior, organizamos um quadro com o delineamento que conduziu a nossa análise do que será expresso neste momento do texto:

**Quadro 34: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas**

<b>Objetivos específicos que buscamos contemplar nessa etapa</b>	<b>Fontes utilizadas no momento da análise</b>	<b>Principais núcleos temáticos</b>	<b>Categorias temáticas de análise</b>
Observar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla no contexto de escolarização	Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas	Especificidades dos alunos com múltiplas deficiências	As práticas pedagógicas voltadas para sujeitos com deficiência múltipla
		Práticas pedagógicas	
		Planejamento e proposta de atividades	
		Avaliação dos sujeitos	

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

#### 5.1. As práticas pedagógicas voltadas para sujeitos com deficiência múltipla

O desenvolvimento de alunos com severos comprometimentos passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Mas isso só é possível a partir de práticas que reconheçam a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem (PLETSCH, 2014). Estudos indicam as particularidades da escolarização

de alunos com necessidades específicas de aprendizagem como no caso dos educandos acompanhados em nossa pesquisa (FONTES, 2007; PLETSCH, 2009; PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2009; MILANESI, 2012; BERNARDO, 2010; BRAUN, 2012; JACOB, 2012; ROCHA, 2014; CASTRO; VAZ, 2015; DENARI, 2015; MARIN, 2015; NUNES, 2016).

Impactando nessas demandas relacionadas ao processo de aprendizagem, também sobrevêm especificidades como dificuldades posturais ou visuais, limitações na comunicação, questões comportamentais ou básicas como de alimentação e saúde. Particularidades dos sujeitos que se constituem como complexidades presentes na escolarização dos alunos com múltiplas deficiências. Estas não podem ser desconsideradas, porém, não podem limitar o desvelar de potencialidades desses sujeitos no processo de escolarização. Por isso consideramos importante nesta pesquisa, analisar como têm sido realizadas as práticas pedagógicas voltadas para os sujeitos com múltiplas deficiências e a contribuição das mesmas para seu desenvolvimento.

Segundo Baquero (1998) o desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado, no qual a aprendizagem em contextos de ensino é imprescindível: “A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente, cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo” (p. 26). O autor ainda acrescenta que esse processo também acontece no ambiente familiar, mas que é na escola que adquire especificidade crucial. Isso nos indica a relevância da sistematização do ensino para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores<sup>55</sup> e isso passa pelas práticas pedagógicas. Considerando isso, bem como a contribuição que essas práticas podem dar para este processo de escolarização, as discutiremos tanto no contexto do ensino comum com o suporte do AEE quanto nas classes especiais.

### **5.1.1. As práticas pedagógicas no contexto do ensino comum**

No capítulo anterior, quando abordamos sobre a organização da escolarização no ensino comum e apresentamos dados sobre como se desenvolvia no caso de Rodrigo, trouxemos alguns indícios que agora nos auxiliarão, contextualizando o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Em geral, a professora Vanessa começava

---

<sup>55</sup> As estruturas psicológicas superiores, também conhecidas como funções ou processos psicológicos superiores, segundo Vigotski, caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano e se desenvolvem por meio das relações com o meio. Fichtner (2010) exemplifica: “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (p. 19).

suas aulas contando histórias e era marcante em sua prática o traço lúdico, não apenas da proposta das atividades, mas da condução das mesmas. Isso cativava Rodrigo:

<b>Data:</b> 12/05/2017 - <b>Horário:</b> 8:11 h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 41s (Recorte de vídeo com total de 5min 13s)
<b>Descrição</b>
Vanessa começa a ler: “Se as coisas fossem boas. Silvia Ortoff”. Professora faz uma pausa e explica: “Silvia Ortoff escreveu e a Ana Raquel desenhou”. Rodrigo está muito animado. Sorri e joga a cabeça para o lado na direção da professora. A turma está mais calma agora, ouvindo Vanessa: “Se a lua fosse mãe, seria mãe das...”. Os alunos completam, gritando: “ESTRELAS”. Vanessa: “O céu seria sua casa. Casa das estrelas belas. Se a sereia fosse mãe, seria mãe dos peixinhos [alguns alunos falam peixes. Rodrigo segue observando, atento ao que está sendo realizado] o mar seria o jardim e os barcos são os carrinhos”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A atenção de Rodrigo às histórias que Vanessa contava, era algo evidente. As mudanças em seu tom de voz, a forma como gesticulava, envolvia boa parte da turma, em especial a ele. Outro episódio, ilustra isso:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 9:12 h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 1min 33s (Recorte de vídeo com total de 5min 39s)
<b>Descrição</b>
Professora começa a leitura: “Era uma tarde quente na fazenda [Rodrigo fica sério observando a professora] os pássaros cantavam e as flores aproveitavam a luz do sol. Enquanto os outros animais estavam na beira do lago, no pasto, a mamãe pata chocava seus ovos, tranquilamente [Rodrigo sorri e Sandra continua apoiando seu pescoço] já fazia dias que ela estava ali sentada sobre o ninho, aquecendo seus cinco ovos [Vanessa para e mostra a ilustração] estão vendo os cinco ovos dela?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Apontamos a relevância desse tipo de atividade não apenas para Rodrigo, mas para todas as crianças, pois ao estimular a imaginação, a professora estava contribuindo diretamente para o desenvolvimento conforme o postulado por Vigotski (2014):

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além de suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem (p. 15).

Esse estímulo à imaginação e a natureza lúdica da prática pedagógica desenvolvida nesse contexto de ensino comum, em meio a crianças com faixa etária por

volta de sete anos, se desdobrava em diferentes atividades e propostas da professora Vanessa. Rodrigo sempre estava participando de todas:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 9:05 h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 40s (Recorte de vídeo com total de 1min 48s)
<b>Descrição</b>
Rodrigo está sentado no chão junto com as demais crianças de sua turma. A AAI Sandra, está sentada por trás dele, apoiando o seu tronco. O aluno está com uma blusa do herói Lanterna Verde. Os outros alunos também estão fantasiados. Rodrigo observa sua professora Vanessa, conversando com a turma: “... vai ganhar o prêmio, não é? Mas tem gente que ainda não viajou... olha o passaporte da colega. [mostra caderneta de uma aluna da turma. Rodrigo sorri, observando. Vanessa fez dessa caderneta para todos os alunos e nela se registra os livros que cada um leu [...] Rodrigo está sentado ao lado de uma menina que desde o início da conversa da professora, acaricia o seu braço] quem fica só desenhando, ganha um coraçãozinho? [a turma responde que não] quando vai ganhar o coraçãozinho?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Essa vinheta também registra as estratégias da professora Vanessa para que as crianças avançassem no processo de alfabetização e adquirissem hábito de leitura. As fantasias eram da professora e ela as disponibilizava aos alunos de acordo com os combinados que fazia com a turma. Aqui, evidencia-se aspecto fundamental para que Vanessa conseguisse colocar em prática essas ações com a turma, garantindo a participação de Rodrigo: o auxílio de Sandra, a agente de apoio à inclusão (AAI) que acompanhava Rodrigo.

Sandra, além de carinhosa e atenta à Rodrigo, estava sempre disposta a auxiliar Vanessa, buscando meios que garantissem a realização de atividades como as exemplificadas nessas primeiras vinhetas. Nos momentos em que os alunos estavam em roda, sentados no chão com a professora Vanessa, Rodrigo estava junto no chão, apoiado pela AAI. Além dos cuidados com a postura de Rodrigo, Sandra também contribuía para a concentração do aluno, chamando sua atenção para o que estava sendo proposto à turma ou simplesmente para que ele tivesse condição de, com o apoio postural viabilizado por Sandra, olhar para a professora.

Ao longo da nossa observação na turma, notamos que essa articulação entre a professora regente e AAI precisava ser refinada, sendo melhor aproveitada nesse espaço do ensino comum. Mesmo com o bom relacionamento entre a professora regente e a AAI, ainda era comum, que a docente Vanessa ficasse envolvida com os demais alunos, enquanto a AAI Sandra estava “cuidando” de Rodrigo ou realizando atividade diferente:

Fui direto para a sala de Rodrigo. Professora fazendo a rotina de calendário e seus envelopes com a turma. Rodrigo no fundo com AAI Sandra. Ela me pediu dicas para melhor atender Rodrigo e o tempo

todo deu atenção a ele (o outro aluno especial não estava). Ficou estimulando suas mãos com massinha e massagens. Pediu novamente sugestões minhas. Sugeriu a ela que ele também utilizasse os livros usados pelas demais crianças. A professora imediatamente pegou um livro para ele. A AAI foi mostrando as imagens dos temas que a professora ia trabalhando com a turma enquanto usava o material (Registro em Diário de Campo – Escola 2 – 26/05/17).

Nesse trecho, mesmo não sendo proposta da nossa metodologia de pesquisa, o pesquisador fazer algum tipo de intervenção, acabamos participando desse contexto uma vez que por duas vezes a AAI pediu sugestões nossas. Nos pareceu que nem professora regente nem a AAI tinham recebido alguma orientação de como poderiam realizar um trabalho colaborativo uma vez que as duas eram professoras e estavam ali partilhando da mesma sala de aula e deveriam desenvolver práticas pedagógicas articuladas com as necessidades educacionais de Rodrigo. Estudos tem apontado a importância desse trabalho colaborativo e até possibilidades de biodocência (TARTUCI, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2012; FREITAS, 2013). Entretanto, isso ainda não se concretiza na realidade em questão. A separação de propostas dentro da sala de aula, já acontecia mesmo antes de Sandra chegar, quando outra AAI acompanhava o aluno:

<b>Data:</b> 12/05/2017 - <b>Horário:</b> 8:27 h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 36s (Recorte de vídeo com total de 2min 47s)
<b>Descrição</b>
Rodrigo está sentado na cadeira de rodas posicionado junto a uma mesa. A AAI Aline está dando atenção a ele e ao outro aluno incluído. A AAI Aline entrega folha e encaixa giz de cera grosso na cor azul na mão de Rodrigo para que ele possa riscá-la. Ela guia a sua mão para a produção de registro do nome próprio do aluno. Estão na segunda letra. A professora Vanessa está falando com os demais alunos, realizando outro tipo de atividade.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Não era uma atividade adaptada ou diferenciada para estar de acordo com as peculiaridades e necessidades educacionais de Rodrigo. Era apenas uma atividade para que Rodrigo não ficasse parado enquanto a professora estava trabalhando com os demais alunos. A utilização de um giz de espessura mais grossa poderia até evidenciar um ensaio de um trabalho pautado na área das tecnologias assistivas, porém mesmo sendo muito utilizada como fonte de recursos ou estratégias para a prática pedagógica com alunos com severos comprometimentos motores (BERSCH; PELOSI, 2007; GARCIA; PASSONI, 2008; ROCHA, 2014) em nenhum momento da pesquisa de campo se observou a sua utilização ou a realização de práticas inspiradas neste campo.

A realização da atividade com Rodrigo sem ter relação com as dos demais alunos, evidenciava que mesmo num contexto de ensino comum, o aluno estava

segregado dos demais conforme também evidenciado em outros estudos (GLAT; PLETSCHE, 2008; CAIADO; LAPLANE, 2009; SOUZA, 2013; NERES; KASSAR, 2016). Apesar da preocupação que havia nos momentos de história, roda de conversa ou até mesmo de recreação no pátio, que Rodrigo ficasse junto aos demais alunos, na hora de desenvolver atividades trabalhando conteúdos mais formais, até mesmo a disposição das cadeiras na sala acabava por mostrar que não era para Rodrigo participar daquele momento:

<b>Data:</b> 05//10/2017 - <b>Horário:</b> 8:35h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 18s
<b>Descrição</b>
De volta para a sala de aula, a turma está sentada com as cadeiras dispostas em círculo. Rodrigo está nesta posição circular, mas sua cadeira está de frente para uma mesa maior, adaptada. A professora está falando com os demais alunos, orientando a escrita do cabeçário no caderno para iniciar uma atividade. [...] Rodrigo está tentando observar, esticando a cabeça. Enquanto isso, a AAI Sandra está segurando a sua mão, fazendo-a massagear uma massinha de modelar.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Neste episódio, Rodrigo está apenas mexendo em uma massinha de modelar com a ajuda de Sandra. Enquanto, isso, as demais crianças eram estimuladas a responder as perguntas da professora: “Ela iniciou conversa sobre o Município, sua localidade e governantes e ele estava de costas tentando se esticar para vê-la” (Registro em Diário de Campo – Escola 2 – 05/10/17). Ressalta-se que Rodrigo ainda tenta se esticar para observar o que a professora e a turma estavam fazendo e não há nenhuma ação por parte das profissionais para a viabilização disso e investimento no interesse que o menino estava demonstrando. Lembramos que para Vigotski é função da escola mediar o conhecimento científico, por isso, precisa oferecer situações formais de ensino e aprendizagem para todos os alunos independentemente de que tenham peculiaridades em seu desenvolvimento (PINO, 2001; 2010; GÓES, 2002; 2008; SMOLKA, 2006; NERES; KASSAR, 2016). Os questionamentos de Vigotski a respeito do próprio processo de constituição dos conceitos científicos, leva-nos a refletir a respeito:

Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar? Em que relação se encontram aí os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos propriamente dita e os processos de desenvolvimento interior do conceito científico na consciência da criança? Coincidem entre si, sendo, essencialmente, apenas duas faces de um mesmo processo? O processo de desenvolvimento interior do conceito sucede o processo de aprendizagem, como sombra lançada pelo objeto, sem coincidir com ele, mas reproduzindo com precisão e repetindo o seu movimento [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 245).

Além do desafio de articular conceitos cotidianos por meio de processos de significação e assim construir conceitos científicos, cabe-nos buscar uma análise de como as estruturas psicológicas superiores podem ser constituídas também no caso daqueles que apresentam deficiência. Lembramos que isso é o que possivelmente viabilizaria a aquisição desses conceitos científicos ou formais (VIGOTSKI, 2009). Não havendo práticas pedagógicas que possibilitem isso, o aluno com deficiência múltipla permanecerá por anos dentro do ensino comum sem se beneficiar da interação social que contribui para o desenvolvimento destas estruturas mais elaboradas.

Sobre como essa prática poderia ser conduzida, a experiência vivenciada na pesquisa de Shimazaki, Auada e Menegassi (2016), utilizando histórias em quadrinhos nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, nos leva à seguinte reflexão:

As pessoas desenvolvem-se por meio de sistemas simbólicos e culturais, dessa forma, os significados presentes nos signos e instrumentos desenvolvem o pensamento à luz dessa relação social. Contudo, a pessoa deficiente pode ser diferente, porque os instrumentos de que necessita podem ser diferentes, comparando-os ao todo social. Os meios para isso podem ser diferenciados, mas as leis fundamentais do desenvolvimento são as mesmas, dessa maneira, o conteúdo educacional deve ser o mesmo. Isto implica afirmar que os conteúdos a serem trabalhados com a pessoa com deficiência intelectual não pode se deslocar daquilo que a escola já sistematizou, porém, deve ser repensado em sua forma de apresentação e sistematização [...] (p. 101).

O entendimento de que era importante utilizar meios diferenciados, mas lembrando que o conteúdo a ser apresentado para o aluno com deficiência deveria ser o mesmo, não parecia estar claro para a professora Vanessa. Neste sentido, a prática pedagógica não se reportava para Rodrigo visando a construção de conceitos científicos numa proposta em que as estratégias podem ser diferenciadas sem empobrecer o currículo. Algo condizente como quando falamos em diferenciação curricular ou construção de planos educacionais individualizados (BRAUN; VIANNA, 2011; PLETSCHE; GLAT, 2013; AVILA, 2015; ROCHA; PLETSCHE, 2015; CAMPOS, 2016). No entanto, mesmo com Rodrigo tendo um plano educacional individualizado (PEI) este não representava a efetivação destas questões na prática pedagógica. Assim, é possível afirmar que há incoerência de situações como essa em relação à proposta de educação inclusiva. As palavras de Pletsch e Glat (2013) são ilustrativas a este respeito: “[...] entendemos que construir sistemas com propostas educacionais inclusivas necessariamente exige mudanças no interior das escolas e transformações nas práticas

ali realizadas” (p. 19). Em consonância com a colocação dessas autoras, pesquisadores tem apontado essa necessidade para que haja condições de ingresso e permanência com qualidade e assim se efetive a inclusão escolar (KASSAR, 2011b; 2016; LAPLANE, 2014; CERZUELA; MORIN, 2016).

Em vários momentos da pesquisa de campo, pensamos sobre a conquista que é ter Rodrigo no ensino comum, mas que isso só teria sentido se conseguíssemos transformar práticas que ainda refletem a nossa vivência fora deste contexto de inclusão. É necessário refletir que se ainda é difícil garantir AAI para todos os alunos que precisam, deveríamos valorizar a presença da AAI em questão para além dos cuidados que poderia realizar com o educando, oportunizando as condições para ele de fato participar de todas as atividades com a turma. Vários modos de adaptação de atividades poderiam ser realizados, contribuindo para que efetivamente os aluno pudesse estar se apropriando dos conceitos trabalhados na turma e assim avançando nos seus processos de aprendizagem.

As práticas desenvolvidas em outros ambientes, como por exemplo, na sala de aula de informática também seguiam o mesmo padrão das desenvolvidas em sala de aula. Isto é, as atividades oferecidas para Rodrigo eram diferentes em termos de conteúdo daquelas oferecidas para a turma. Muitas vezes, Rodrigo ficava restrito a apenas observar as demais crianças trabalhando nos computadores. A questão que nos parece evidente aqui, diz respeito às concepções das docentes sobre as possibilidades de Rodrigo e a falta de conhecimento em planejar um ensino diferenciado e com a utilização de estratégias e recursos pedagógicos adequados. Em relação às práticas durante as aulas de informática, isso muito nos impactou uma vez que seria o espaço que teria maior potencial porque lá Rodrigo poderia ter acesso a recursos diferenciados que não estão presentes na sala de aula:

Na sala de informática, Rodrigo estava só olhando para as crianças nos computadores (as crianças ficavam em duplas e mesmo estando com outro colega, a atividade era apenas para esse aluno). A professora comentou que o ideal para Rodrigo era que na escola tivesse tablet (Registro em diário de campo – Escola 2 – 24/10/17).

Era comum as professoras justificarem algumas práticas ou a ausência delas devido à falta de material. Não que isso não fosse verdade, mas apesar de entendermos que poderiam colaborar para o ensino, consideramos que essa questão não deve ser a única determinante para o desenvolvimento de ações que contribuam para a participação

do aluno. Alguns ajustes simples como mudança no posicionamento do monitor do computador ou colocar o mouse por baixo da mão de Rodrigo, tendo um colega como parceiro para o auxiliar a acionar poderiam contribuir para uma melhor participação dele nessas aulas.

Mesmo num espaço com mais tecnologias disponíveis do que se tinha na sala, era necessário pensar na funcionalidade delas para Rodrigo. Do contrário, chega-se à conclusão que mesmo que tivesse a disposição um tablet, conforme mencionado pela professora, este também acabaria por não ser utilizado porque nenhum recurso por si só atenderia o aluno. A mediação é sempre o que faz a diferença. Entendendo que os indivíduos se constituem nas relações sociais, é oportuno ressaltar que as pessoas com deficiência também estão imersas na realidade social e mesmo nas contradições que possam existir em suas relações, também vão se constituir pelo social e sua cultura. Por isso é necessário ter atenção às práticas impeditivas de participação pois também influenciam neste desenvolvimento (DAINEZ, 2014; SOUZA; DAINÉZ, 2016).

Ainda sobre tal questão, é importante frisar que reconhecemos que ainda são muitas as dificuldades para o desenvolvimento da prática pedagógica com um aluno com múltiplas deficiências no contexto do ensino comum. Além das questões de infraestrutura, escassez de material muitas vezes mencionadas, notávamos a dificuldade da professora Vanessa para realizar suas aulas, tendo diversas atribuições a desenvolver. A vinheta a seguir, retrata a dificuldade que havia pelo fato do outro aluno incluído ser extremamente agitado e não ter agente de apoio à inclusão:

<b>Data:</b> 12/05/2017 - <b>Horário:</b> 8:10h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 32s (Recorte de vídeo com total de 5min 13s)
<b>Descrição</b>
Os alunos da turma estão sentados em círculo no chão esperando a professora Vanessa começar a leitura de uma história. Rodrigo está junto, sentado em sua cadeira de rodas, observando e sorrindo. A AAI que o acompanha, não está junto com ele, pois está acalmando o outro aluno incluído que está muito agitado, correndo pela sala. A professora fala com os alunos que estão muito agitados: “Bora? Posso começar?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Este episódio nos instiga a pensar sobre o papel da AAI na turma. Por vezes ela não conseguia se colocar, ficando apenas na posição de cuidadora ou acompanhante. Isso remete a outras que precisariam ser discutidas: formação profissional, perfil e até mesmo as suas atribuições. Aspectos que pareciam não estar claros para a AAI e a professora regente. Essa questão também se reflete na dificuldade da AAI desempenhar

papel de mediação com Rodrigo e se descortina na falta de articulação entre as duas profissionais que problematizamos há pouco.

Em meio ao caos e até gritaria, por vezes a professora parecia ter que ignorar o que estava se passando na sala para não ter que interromper uma atividade com a turma. A impressão era que se Vanessa fosse esperar ter o ambiente ou a oportunidade ideal para dar a aula, ela simplesmente não aconteceria. O trecho a seguir mostra isso:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 9:09h - <b>Local:</b> Sala de aula do ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 48s (Recorte de vídeo com total de 5min 39s)
<b>Descrição</b>
Professora Vanessa: “Então, a história de hoje, tem animais... que história será essa? [alunos falam, tentam adivinhar] qual é a história da literatura infantil que tem animais/ [alunos falam várias coisas] não... da literatura infantil”. O outro aluno incluído se agita novamente e não quer mais ficar perto da professora [chega a mexer na câmera que acaba por alguns instantes saindo do foco]. Sandra está sentada apoiando Rodrigo e fica preocupada com o outro aluno, olhando para a pesquisadora e o menino que estava se agitando novamente. A professora continua falando: “Qual a história da literatura infantil que tem animais?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A tensão nesses momentos era grande e logicamente que o aproveitamento da aula era prejudicado. Isso atrapalhava Rodrigo, os demais alunos e o próprio que estava agitado, pois era evidente que ele não estava bem. Essa situação nos indica a urgência de que haja mudanças significativas no contexto da escola.

Vanessa chegou a nos confidenciar que a inclusão de Rodrigo, mesmo com múltiplas deficiências era fácil, difícil era a do outro aluno. Concordamos com Vanessa quando pensamos que Rodrigo era tranquilo e de fato não causava muitas preocupações de comportamento. No aspecto social, ressaltando-se apenas a dificuldade de Rodrigo em relação à alimentação, ele de fato estava bem incluído. Porém, o que ficou evidente era justamente a efetivação de sua escolarização tendo em vista sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Neste ponto, a inclusão de Rodrigo, ao nosso ver, deveria ser problematizada uma vez que por ser calmo não chamava atenção da comunidade escolar para o atendimento das suas necessidades para o efetivo desenvolvimento naquele espaço. O caso de Rodrigo se aproxima do que também foi verificado por Souza (2013) ao também acompanhar um aluno com múltiplas deficiências e constatar que as dificuldades para garantir a sua participação no contexto escolar eram os principais entraves para a efetivação da inclusão.

Tendo isso em vista e considerando importante discutir como o AEE pode colaborar nesse contexto, analisaremos as práticas pedagógicas que observamos na sala de recursos.

### **5.1.2. As práticas pedagógicas na sala de recursos**

No capítulo anterior, falamos sobre como era ofertado o AEE à Rodrigo, na modalidade sala de recursos, no suporte ao seu processo de escolarização no ensino comum. Considerando essas informações e a importância do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos para os processos de ensino e aprendizagem do aluno, aqui abordaremos sobre as práticas desenvolvidas neste contexto. Para tanto, a princípio, é pertinente lembrar a função do AEE, expressa na Resolução 4 (BRASIL, 2009):

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Art. 2º)

Tendo em vista a sua função para a aprendizagem do estudante com deficiência, destacamos o seu papel fundamental no trabalho com as especificidades de desenvolvimento. Em tese, o aluno com deficiência que está no ensino comum se beneficia pelas relações, interação com seus pares e a participação das mesmas experiências e propostas (considerando-se, é claro, as adaptações para a viabilização conforme, há pouco, abordamos). Tudo isso é importante para seus processos de ensino e aprendizagem, porém há especificidades desses processos que o ensino comum não consegue abarcar sem o apoio e colaboração do AEE. Pesquisas tem evidenciado essa questão, destacando a importância desse trabalho colaborativo (CAPELLINI; MENDES, 2007; FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007; DAMIANI, 2008; FONTES, 2009; MACHADO; ALMEIDA, 2010; PLETSCHE, 2012; BRAUN; MARIN, 2012; 2016; TOLEDO; VITALIANO, 2012; MARIN; BRAUN, 2013; VILARONGA; MENDES, 2014; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; VIANNA; MASCARO; MARETTI; BRAUN, 2015).

Na sala de recursos, num trabalho mais individualizado, deve-se privilegiar os aspectos mais particulares do desenvolvimento que podem deixar o estudante em situação de desvantagem em relação aos demais colegas. Por isso, o trabalho do AEE

complementa ou suplementa a formação do aluno, devendo alçar de recursos e estratégias com este objetivo para que num trabalho colaborativo com o ensino comum (BRASIL, 2009, art. 9º), se oportunize uma escolarização em que o estudante com deficiência possa, de fato se desenvolver. Segundo pesquisadoras da área (SOUZA; PLETSCHE, 2015; BRAUN; MARIN, 2016), a proposta do trabalho pedagógico no AEE é o ensino a partir de outras linguagens e recursos, sem a repetição de procedimentos usados na sala de aula do ensino comum, considerando o planejamento geral da turma e os objetivos previstos no planejamento educacional individualizado. Tanto a organização quanto a intensidade do acompanhamento são dadas pela necessidade observada no desenvolvimento do aluno, durante o processo de escolarização.

Em outras palavras, o AEE para Rodrigo parece ser fundamental para o seu processo de escolarização. A esse respeito, lembramos de Souza e Pletsch (2015) problematizando sobre o papel do AEE, discutindo que embora o foco das políticas de educação inclusiva seja a matrícula e a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, a principal estratégia para sua implementação é o AEE. Isso as autoras inferem para o público alvo da educação especial como um todo, que dirá para os estudantes com comprometimentos mais severos? Nas observações realizadas na sala de recursos da professora Daiana, notamos a atenção e o carinho com o aluno, a preocupação em cuidar dele, no entanto, as práticas pedagógicas pareciam se fundamentar mais nesse aspecto afetivo do que num trabalho que objetivasse avanços em relação ao seu processo de aprendizagem:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:42h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 32s (Recorte de vídeo com total de 1min 50s)
<b>Descrição</b>
Professora Daiana bate com potes tipo casca de coco, segurando a mão de Rodrigo, acariciando-a e cantando: “Hoje é sexta-feira dia de alegria! [Rodrigo olha para ela] você sabe! Vamos cantar! Hoje é sexta-feira dia de... alegria!”. Começa com outra música, ainda batendo com o coco: “Bom dia tia Maíra como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo não para de olhar para Daiana] Bom dia tia Maíra como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes] vai... toca... Bom dia Rodrigo como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo sorri] Bom dia Rodrigo como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo sorri novamente] vai canta! Bom dia tia Sandra como vai? [Rodrigo abaixa a cabeça, a professora para e faz carinho em seus cabelos]”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

É importante ressaltar que reconhecemos a importância da música e desse tipo de interação para o desenvolvimento, o mesmo defendemos em relação à afetividade. Todavia, as práticas pedagógicas deveriam avançar para além disso. O mesmo verificamos em exercícios que a professora denominava de estimulação, mas que

pareciam não ter um propósito específico e ocupavam boa parte do tempo do atendimento. As vinhetas a seguir ilustram esse aspecto:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:57h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 22s (Recorte de vídeo com total de 5min 58s)
<b>Descrição</b>
Rodrigo está na sala de recursos e a professora encaixa em sua mão direita, um chocalho: “Vamos tocar na sua banda? [sacode o chocalho e Rodrigo a observa] oh... [sacode perto do ouvido de Rodrigo, abaixa a mão de ele e se afasta. Há uma pausa no vídeo. É retomado com Rodrigo olhando para a câmera e a professora fazendo-o balançar o chocalho].

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 9:03h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 51s (Recorte de vídeo com total de 5min 58s)
<b>Descrição</b>
A professora pega outro chocalho: “Vamos... sacode aqui para a gente começar... olha a banda! Olha a banda! [Rodrigo olha para Daiana] olha a banda! [ela sacode chocalho segurando a mão de Rodrigo] banda, banda, banda, banda!”. Continuam balançando o chocalho e Rodrigo olha para a câmera: “Olha a banda, banda! Olha a banda! A banda do Ro! [professora volta com o outro chocalho para a mão esquerda de Rodrigo e permanece com o segundo na mão direita, balançando-os juntos] oh... balança o primeiro chocalho próximo ao ouvido do aluno. Rodrigo sorri e emite som] eh eh... [professora repete a ação. Rodrigo sorri e tenta colocar os dois chocalhos na boca] não... sem comer... Não, não... nada de colocar na boca”. Rodrigo fica olhando para Daiana. Ela diz novamente que ele não pode colocar os brinquedos na boca.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Rodrigo gostava do tom de brincadeira que Daiana dava nesses momentos e de fato era notório que eram situações de interação com ele correspondendo. A questão é que esse tipo de prática acabava por não ter encaminhamentos para que se explorasse a apropriação de novos conceitos, aproveitando melhor a interação e resposta do aluno. Infelizmente, como no caso de Rodrigo, atualmente ainda são comuns práticas pedagógicas voltadas para a educação sensório-motora e exercícios para os órgãos dos sentidos, principalmente para alunos com comprometimentos mais severos (MORI, 2016). Lembramos que Vigotski propõe que as atividades escolares sejam integradas, contemplando conteúdos que façam a criança pensar. O teórico ressalta que é necessário ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação (VIGOTSKI, 2009).

Assim, mesmo os exercícios aparentemente simples devem abordar fatos e fenômenos científicos, desenvolvimento dos sentimentos, percepções e imaginação. A este respeito, Kassar (2013; 2013a), pautando-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, diz que é necessário valorizar todas as experiências, principalmente quando estas são vivenciadas pelos sujeitos com maiores comprometimentos. Também ressalta que mesmo os aspectos considerados elementares, primários ou repetitivos, exigem dos

sujeitos elaborações que envolvem processos complexos. Deste modo, a partir da interação social, ocorre o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, mesmo que à princípio pareçam somente biológicos.

Em outra atividade em que é proposto a Rodrigo cobrir com tinta guache laranja a letra inicial de seu nome, por mais que parecesse ser um exercício envolvendo um conhecimento mais científico – identificação da letra inicial do nome do aluno – acabou por não ter ido além da ação da professora molhar o dedo do aluno na tinta e ela o conduzir no registro. Não foi promovida a significação daquele ato, parecendo ser apenas uma proposta de atividade em papel para que depois fosse mostrada à família da criança. A vinheta que se segue é transcrição de um trecho dessa atividade:

<b>Data:</b> 20/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:40h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 1min 12s (Recorte de vídeo com total de 5min 13s)
<b>Descrição</b>
Professora Daiana está colocando o dedo de Rodrigo em pote de tinta laranja: “Vamos colocar o dedinho na tinta para a gente pintar. Vamos? Vamos fazer o “R” de Ro? [Rodrigo sorri] você vai aprender o R. de Ro. Vamos?”. “Ele vai fazer, ele vai fazer... vai... não vai Ro? [para de mexer na tinta e pergunta chegando para trás olhando Rodrigo que ri] hein?”. Professora volta a mexer na tinta, colocando o dedo de Rodrigo, molhado com a cor laranja, sobre o papel, fazendo-o riscar o papel: “Assim.. [uma funcionária passa pela sala e fala que o pagamento começou a cair na conta. Todos comemoram] Ro! Ro! [professora chama a atenção de Rodrigo, levantando o pote de tinta. Passa o dedo dele na tinta e depois na folha] A professora comenta sobre o pagamento: “Quando sair o da Sandra é que eu vou ficar feliz... aí penso que eu vou ficar feliz!”. Percebendo que Rodrigo não está prestando atenção, a professora fala com ele: “Hei Ro! [Sandra dá batidinhas na mesa] não tomou café hoje não? Tomou café hoje não? [Rodrigo olha e sorri] olha aqui a tinta. Olha aqui a tinta!” [professora continua passando no dedo de Rodrigo para a atividade] “Vai pintar a perninha agora [Daiana conduz o dedo de Rodrigo que fica olhando para cima, na direção da cabeça dela] perninha do ‘R’”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

O trecho confirma a nossa constatação de que a atividade não estava sendo significativa para Rodrigo que se dispersa e nem mesmo para a professora, que acaba perdendo o foco, mediante à interrupção realizada pela funcionária que passou pela sala. O comentário de que felicidade maior era quando saísse o salário de Sandra, era pela questão que já pontuamos: sem Sandra na escola, Rodrigo também não estaria.

Voltando à discussão da prática pedagógica no AEE, parecia que para a professora, o investimento em exercícios para o ensino da letra “R” iria mesmo contribuir para o seu desenvolvimento. No episódio a seguir, ela utiliza outra estratégia; nota-se também que novamente utiliza a cor laranja:

<b>Data:</b> 07/11/2017 - <b>Horário:</b> 8:08h - <b>Local:</b> Sala de recursos
<b>Duração do vídeo:</b> 1min 02s
<b>Descrição</b>
Rodrigo está com a professora, amassando uma massa de modelar laranja sobre uma folha com a letra “R”. Daiana pergunta: “Você vai papar hoje? Vai papar hoje? Hein? Vamos comer hoje?” [Rodrigo fica olhando para baixo e depois sorri]. Professora estica a massinha e vai colocando-a na forma da letra. Rodrigo emite alguns sons, enquanto a vê fazendo isso. Ela responde: “é...oh... fazendo a letra ‘R’”[enquanto a professora pega mais um pedaço de massinha, ele mexe na que já está fixada na folha]. Em seguida, Daiana o faz amassar o novo pedaço, rolando-o sobre o papel.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Ao nosso ver, as ações da professora, sejam para o ensino da letra que estava objetivando ou da cor em questão, deveriam ocorrer de forma contextualizada e significativa para o aluno. Acreditamos que faria mais sentido desenvolver exercícios para o desenvolvimento de uma comunicação alternativa, por exemplo. Diversos estudos têm mostrado as contribuições dessa área no contexto educacional (DELIBERATO; MANZINI; GUARDA, 2004; NUNES; QUITERIO; WALTER; SCHIRMER; BRAUN, 2011; NUNES; SANTOS, 2013; dentre outros). Especificamente tratando sobre alunos com múltiplas deficiências os estudos de Cormedi (2013), Pires (2013) e a nossa dissertação de mestrado (ROCHA, 2014) confirmam isso. Ainda podemos apontar a investigação de Jacob (2012) descrevendo a proficiência do uso de alternativas de comunicação e linguagem no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência múltipla.

Além disso, poderiam ser propostas atividades que de fato pudessem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, pensamento e de outras estruturas psicológicas que não necessariamente se constituiriam com a repetição mecânica de traços que Rodrigo nem condição motora de realizar com autonomia, tinha. Lembramos também que nem estratégias ou recursos advindos da tecnologia assistiva eram utilizados para também beneficiar esse aspecto.

É importante sublinhar que, segundo a concepção vigotskiana, a aprendizagem é a fonte propulsora do desenvolvimento e o ensino satisfatório é aquele que a ele se antecipa, dirigindo-se às funções psicológicas em vias de se desenvolverem. Isso fica claro nas análises sobre a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1996; 1997; 2009; 2014) em que o professor deve identificar o conhecimento real e trabalhar, realizando mediações, para o desenvolvimento de um conhecimento potencial. A prática pedagógica, principalmente no AEE, deveria contribuir para isso. No entanto, até mesmo na contagem de uma história, não se via desdobramentos neste sentido.

A presença de outro aluno junto, com perfil totalmente discrepante do de Rodrigo, acabava também por tornar difíceis os momentos de atendimento na sala de recursos. Nem sempre realizavam as mesmas atividades e a professora se alternava entre os alunos:

No AEE, havia outro aluno também. A professora dedicou-se ao outro aluno enquanto Rodrigo estava olhando o aramado. Depois ficou brincando com ele com um brinquedo de girar e encaixe de letrinhas. Por fim, pegou chocalho e levou os dois alunos para suas salas (Registro em Diário de Campo – Escola 2 – 26/05/17).

Esse registro sintetiza um pouco dessa dinâmica de atendimento aos dois. Quando perguntamos se não haveria outro horário para atender esse outro aluno, a professora falou que não conseguia fazer atendimentos individuais por causa do quantitativo de alunos. Também não conseguiria combinar os perfis das duplas ou grupos porque também tinha que ir de acordo com os horários de terapias ou de organização nas salas de ensino comum (o aluno também não era atendido no contraturno). De fato, o quantitativo de alunos na sala de recursos era alto e isso dificultava a organização dos horários. Segundo Souza e Pletsch (2015), essa questão do quantitativo de alunos é recorrente em escolas de diversas redes da Baixada Fluminense.

Por vezes, era comum a prática de antes de terminar o horário de atendimento, a professora concluir o trabalho na sala:

Daiana pegou instrumentos e ficou brincando com ele. Também cantou e ele ficou sorrindo. Em seguida, pegou massinha e ficou massageando as mãos dele. Havia bastante ruído das crianças alvoroçadas do lado de fora e a professora comentou que ele estava interessado era nisso. Faltando ainda metade do horário, a professora perguntou se ele queria ir ficar com os colegas da turma. Ele sorriu e ainda balançou a cabeça numa atitude que nos pareceu afirmativa e consciente. A professora comentou que gosta de usar tempo do AEE para acompanhar Rodrigo com os colegas na turma (Registro em Diário de Campo – Escola 2 – 06/10/17).

Nesse dia o outro aluno havia faltado, assim a professora resolveu ir com Rodrigo para a turma. Isso é válido, quando a intenção é fazer esse acompanhamento na turma com uma proposta colaborativa e de parceria com o ensino comum conforme já mencionamos e segundo Braun e Marin (2016) sugerem. No entanto, essa ação deveria ocorrer para a realização de mediações neste espaço de interação com os pares ou colocar em prática estratégias planejadas e pensadas para a atividade que estivesse sendo realizada com a turma objetivando que Rodrigo tivesse o melhor aproveitamento

possível nesse momento. Também seria profícuo para o favorecimento da articulação com a professora regente e a AAI. Até mesmo se o objetivo fosse ir para a sala para apenas avaliar e observar Rodrigo no contexto do ensino comum, isso teria sido válido.

Mas, observamos que a iniciativa de ir para a sala ocorreu muito mais por terem sido esgotadas as possibilidades de atividades no espaço da sala de recursos e assim cumprir o restante do tempo. Tudo isso nos evidenciava a não realização de planejamento das ações pedagógicas.

Ainda para Braun e Marin (2016) ao exemplificarem a experiência pedagógica pautada numa proposta de ensino colaborativo desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ), defendem que este ocorre, prioritariamente, na sala de ensino comum, no acompanhamento das atividades da turma do aluno com mediação constante para a melhor interação com o processo de ensino, juntamente com os pares. Também podem ser realizadas atividades fora da sala de aula, mas no próprio turno do aluno quando há necessidade de atendimento individualizado em benefício do ensino. Nesses momentos, realiza-se a aplicação de recursos e estratégias diferenciadas em função da necessidade educacional específica e uso de planejamento individualizado.

A não realização de propostas mais problematizadoras para Rodrigo no AEE, por vezes foi justificada pela docente devido à falta de materiais e recursos na sala:

[...] aqui na minha sala de recursos faltam uma multimídia, falta... acho que o aluno com deficiência múltipla já não tem a mobilidade, e, recurso mesmo de, recurso visual, recurso sensorial... então, isso tudo, também falta e seria ótimo para uma, um avanço ne? Nem que seja pouco, mas que a gente consiga alguma coisa (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

De fato, a sala de recursos em questão nem deveria receber esse nome. Muito menos ser considerada como multifuncional, pois não era. Não havia nenhum recurso dos que comumente são correspondentes a uma sala das que são propostas pelo Ministério da Educação. Sem computadores, televisão, recursos de tecnologias assistivas... Eram apenas mesa, cadeiras, estantes com alguns jogos e outros materiais pedagógicos. Havia uma impressora cujo computador estava na secretaria da escola... Essa falta de materiais nas salas de recursos tem sido evidenciada em outras investigações (BRAUN; VIANNA, 2011; PLETSCHE, 2012; SOUZA; PLETSCHE, 2015; dentre outros). Segabinazzi, Mendes e Pletsch (2015), por exemplo, verificaram essa

questão da ausência de materiais e recursos em salas do AEE bem como a dificuldade de gerenciamento para a sua distribuição e manutenção em um município da Baixada Fluminense. Tal aspecto certamente impacta mais ainda no atendimento para alunos com deficiências mais severas.

Não é nossa intenção culpabilizar a professora, mas consideramos que as práticas pedagógicas, ainda que com as dificuldades de materiais e os recursos, poderiam ser repensadas. Ajustes em materiais já existentes e até mesmo a observação dos objetivos propostos no planejamento educacional individualizado (PEI) do aluno poderiam contribuir para a questão. Em entrevista à professora do ensino comum, nota-se a sua percepção sobre o trabalho do AEE:

PESQUISADORA: Na sua opinião, o AEE contempla as especificidades do processo de ensino e aprendizagem do Rodrigo no trabalho realizado na classe de ensino comum, aqui na sua sala?

PROFESSORA VANESSA: [Professora faz pausa]. Não...

PESQUISADORA: Não?

PROFESSORA VANESSA: Não. Na maioria das vezes, é aquele negócio, eu acho que cada um faz o seu possível. [...] Eu acho que o AEE por ser menos alunos, deve ter mais qualidade. Deveria ter mais qualidade. Não sei como. Não sei. Também não sou especializada. Eu acho que a qualidade do AEE mediante o tempo que tem, as possibilidades, estar sozinho com o aluno... gente... 'eu planto até bananeira'... ne? Não vou dizer que eu vou fazer milagre, mas eu acho que há mais possibilidades. No caso, o que eu observei muitas das vezes é que eu que fui 'cutucar': "Olha está acontecendo isso... eu e Sandra vamos trabalhar isso". E aí o AEE passou a trabalhar também. Eu achava que tinha que ser o contrário. Eu achava que o AEE que tinha que vir 'cutucar'... e eu senti que eu é que 'cutuquei' (Transcrição de entrevista realizada com a professora do ensino comum - Escola 2).

Isso evidenciou que o trabalho colaborativo entre AEE e ensino comum também poderia ser melhor articulado. Diversos pesquisadores ao mesmo tempo que ratificam os bons resultados de um trabalho colaborativo do AEE com ensino comum, também tem alertado para a dificuldade de sua realização no contexto escolar (FONTES, 2007; PLETSCHE, 2009; 2010; 2012; 2014B; BRAUN; VIANNA, 2011; MENDES; PLETSCHE; SILVA, 2011; BRAUN, 2012; MILANESI, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CASTRO; VAZ, 2015; MARIN, 2015).

Contribuindo para o fechamento das nossas ponderações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, podemos citar novamente Souza e Pletsch (2015)

que por meio de uma pesquisa documental analisando dados de cinco redes da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, trazem uma discussão sobre o AEE proposto na política de educação especial e o seu papel no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual (DI). Ao que nos parece, a conclusão das autoras de que o papel do AEE não está claro nesse processo de escolarização dos estudantes com DI muito se aproxima do que verificamos acompanhando Rodrigo. É oportuno lembrar que por algumas vezes o AEE não foi realizado por conta de eventos ou outras atividades da escola:

Encontrei com a professora de AEE no corredor e ela me informou que não haveria SR porque estava envolvida com a programação do dia das mães (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 12/05/17).

Passei pela sala do AEE e a professora me disse que não atenderia Rodrigo, pois, a diretora tinha acabado de passar pela sala dizendo que teriam que estar todos no pátio para atividade pelo dia da criança – teatro de palhaços. A atividade seria justamente no horário do AEE de Rodrigo (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 10/10/17).

Esses episódios nos indicavam que garantir o AEE para esse aluno não era a prioridade, um contrassenso uma vez que ele seria o que talvez mais precisasse desse suporte para a efetivação da escolarização. Para a superação dessa dificuldade e das demais fragilidades do trabalho pedagógico que pontuamos, acreditamos que seja imprescindível a transformação da prática pedagógica, conforme o expresso por Glat e Pletsch (2012). As autoras inferem que isso favorecerá os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando desenvolvimento social e acadêmico. Ressaltam que uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as particularidades dos alunos e a sua interação no contexto da sala de aula do ensino comum.

Acreditando que isso seja viável e que pode fazer diferença no processo de escolarização dos sujeitos, passaremos agora às questões inerentes às práticas num contexto de escolarização diferente, mas que igualmente deve considerar as especificidades dos alunos: as classes especiais.

### **5.1.3. As práticas pedagógicas nas classes especiais**

Nas classes especiais acompanhadas, era notório na prática pedagógica as relações e manifestações de afetividade entre professoras e alunos. No caso de Flávia, isso proporcionava motivação para interagir e tentar se expressar:

<b>Data:</b> 29/09/2017 - <b>Horário:</b> 9:39h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 49s (Recorte de vídeo com total de 3min 39s)
<b>Descrição</b>
Professora está acariciando os cabelos de Flávia e ajeita novamente sua cabeça. A aluna sorri e tenta pegar a mão de Carla quando para. A música continua: “Eu conheço um jacaré que gosta de comer. Esconda seus olhinhos [professora toca nos olhos de Flávia] se não o jacaré come seus olhinhos e o dedão do pé! [Carla encosta no pé de Flávia que sorri e tenta encostar a mão no cabelo da professora].

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Especificamente com Paulo, a afetividade foi desenvolvida, gradativamente na relação entre professora e aluno: “Professora comentou sobre abraço que o aluno havia dado nela no dia anterior o que a surpreendeu pois nunca tinha feito isso com ela, apesar da mãe relatar que ele gosta de dar abraços (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 12/09/17). O episódio a seguir, mostra Paulo num contato afetivo com a professora. Também por meio do afeto ela o convence a continuar na realização de uma atividade:

<b>Data:</b> 13/11/17 - <b>Horário:</b> 8:40h - <b>Local:</b> Sala de aula de outra classe especial (alunos com DI) <b>Duração do vídeo:</b> 56s (Recorte de vídeo com total de 4min 7s)
<b>Descrição</b>
Professora Roberta coloca as argolas branca e vermelha sobre a mesa: “Pega para mim vermelho [professora coloca a mão de Paulo sobre a argola vermelha e ele pega. Em seguida, coloca a azul junto da branca] agora pega para mim a azul [também põe a mão de Paulo sobre a azul e ele a pega, mas bate com ela na mesa e depois a solta, imediatamente abraça a professora] é muito amor”. Ainda abraçado com a professora, ela fala: “Vamos voltar a trabalhar? [Paulo permanece abraçado com a professora e faz menção em dar um beijo em sua bochecha, ela percebendo isso, dá um beijo nele] vamos? Tá bom Paulo... [ele permanece abraçado [professora fala algo com ele – inaudível] vamos Paulo? [Paulo acaricia seu cabelo e fica com as mãos na cabeça de Roberta que tenta ajeitá-lo de volta na cadeira e retomar a atividade] vamos... [Paulo vira-se novamente para Roberta e fica com suas mãos sobre o rosto dela. Ela fala alguma coisa, balançando a argola azul – inaudível – muito barulho no ambiente] azul Paulo... bora [afasta-se do aluno e ele olha para a mesa com as mãos sobre a cabeça] você está me enrolando!”

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Além do carinho com os alunos, era visível o cuidado e atenção com as condições que eles apresentavam e a preocupação em deixá-los mais confortáveis e seguros. Na vinheta a seguir, a professora está atenta para o fato de que o estudante possa estar ou não enxergando, fazendo também modificações que colaborem para maior atenção do aluno ao que está sendo realizado:

<b>Data:</b> 09/10/17 - <b>Horário:</b> 8:34h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 1min 10s (Recorte de vídeo com total de 2min 5s)
<b>Descrição</b>
Roberta folheia as páginas e começa a contar a história: “Certa vez, há muito tempo, uma estrela azul brilhava no céu”. A professora aponta para Paulo, no desenho: “Olha a estrela azul Paulo. Deixa eu colocar o livro de pé para você enxergar [ergue o livro para que o aluno possa ver melhor, mas Paulo está desatento e olha para trás] aqui a estrela azul”. A professora continua: “Seus raios levavam luz às casas onde todos dormiam [a professora percebe que Paulo está disperso] olha a história aqui... [...] Paulo se agita e a professora intervém: “Pera aí Paulo... só um minuto que vou limpar seu nariz”. A professora se levanta da mesa e Paulo fica sentado, sorrindo.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Na prática pedagógica, muitas das atividades desenvolvidas se pautavam em propostas lúdicas, incluindo exercícios com música e contagem de histórias:

<b>Data:</b> 29/09/17 - <b>Horário:</b> 9:53h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 1min 04s (Recorte de vídeo com total de 3min 18s)
<b>Descrição</b>
Carla está batendo em um pandeiro e Flávia, séria, observa. Professora começa a bater um pouco mais forte e Flávia sorri. Carla fala: “Agora é você”, oferecendo o pandeiro à aluna. “Vai... toma...”. Carla pega a mão direita de Flávia e coloca sobre o pandeiro [...] A professora a oferece o pandeiro: “Agora é a sua vez... Vai... [Flávia estica a mão direita e vai tocando o instrumento] isso, isso Flávia! Vai Flávia [professora vai batendo também] vai, assim oh... [pega a mão de Flávia e vai batendo ritmado no pandeiro] faz...”. Carla deixa Flávia bater sozinha no pandeiro, apoiando apenas o instrumento por baixo. Flávia bate sozinha e abre um sorriso. Bate novamente e faz uma sequência de pequenos toques, ouvindo os elogios da professora: “Isso Flávia, isso! Bate! Isso Flavinha”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Assim como na situação representada pela vinheta, verificamos em diversos momentos a necessidade de constantes ações de motivação e mediação por parte da professora para que os alunos pudessem interagir nas atividades propostas. Isso era muito natural na prática pedagógica da docente Roberta. O trecho a seguir, exemplifica:

<b>Data:</b> 17/08/17 - <b>Horário:</b> 8:49h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 1min 19s (Recorte de vídeo com total de 4min 12s)
<b>Descrição</b>
Paulo e a professora estão brincando com um aramado. Paulo inicia, movimentando a peça antes que Roberta pedisse ou desse alguma orientação. Ele está sorrindo e a professora comenta: “Deixa eu te mostrar... eu estou achando que é uma novidade, mas você já conhece! Olha só a gente tem um círculo, um quadrado, um triângulo... só que olha só eles precisam chegar olha... desse lado de cá. Vamos ajudar eles?”. Paulo está atento e observa o material. A professora prossegue: “Vamos! Primeiro o círculo”. Paulo coloca a mão na peça sem a professora ter pedido e começa a levar pela primeira curva do aramado. Percebendo que logo ele para a professora o chama: “Pauloooo... como é que você vai ajudar o círculo a chegar lá do outro lado? [Roberta vai direcionando a mão de Paulo e depois ele volta a fazer sozinho, trocando de mão] ah! trocou a mão! Gostei!”. Roberta volta a ajudar e direcionando a mão de Paulo: “Ih está caindo aqui, vamos! Vai Paulo! Força Paulo. Ai meu Deus! Ele vai cair Paulo [Paulo solta a peça e sacode as mãos] aqui...”. Eles completam o circuito do aramado com esta primeira peça: “Chegou!”, comemora Roberta.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Deste modo, uma atividade que poderia ter sido apenas a movimentação de peças, de um modo automático, acabou por se constituir em oportunidade do aluno trazer à memória a experiência de já ter utilizado este material anteriormente. A postura da docente motivando o aluno a completar o circuito, contribuiu para além do conhecimento de formas geométricas, mas para que ele ficasse mais confiante e autônomo durante a realização da tarefa.

Nos estudos de Vigotski a interação de indivíduos em práticas socioculturais desempenha papel fundamental na formação de instrumentos psicológicos ou sistemas conceituais, já que o ser humano, através das experiências, interioriza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Pesquisadores há anos tem se debruçado sobre essa questão levantada pelo teórico, desenvolvendo estudos que confirmam este postulado (GÓES, 1993; PINO, 2000; SMOLKA; GÓES, 2011; SMOLKA; NOGUEIRA, 2013; KASSAR, 2013; 2013a). Essa ideia relaciona-se com o desenvolvimento dos conceitos científicos em sua conexão com os conceitos cotidianos. Por isso destacamos o seguinte questionamento: “[...] de que forma as condições sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser incluídas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo o caminho de vai e vem entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos?” (LIBÂNEO, 2016, p.59). A realização da atividade a seguir, pareceu agregar os dois tipos de conceitos aos quais nos referimos:

<b>Data:</b> 01/06/17 - <b>Horário:</b> 9:14h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 57s (Recorte de vídeo com total de 3min 58s)
<b>Descrição</b>
<p>[Continuação de atividade usando tablet. Anteriormente, a professora explicou as imagens que iriam aparecer relacionando-as ao tema meio ambiente]. Aparecem peixes. Paulo apenas os toca, não arrasta na tela do tablet. A professora conversa com ele: “Devagar”. Conduzindo o seu dedo, ela o ajuda a arrastar os peixes para o lago e há êxito também nesta etapa. A tela vai para o menu, mas Paulo não esboça reação. A professora pergunta: “Acabou?” Acabou não. Toca aqui!”. Paulo olha, chega a abaixar um pouco a cabeça e a professora insiste: “Vamos Paulo! Paulo...”. Ele se contorce para trás como se espreguiçando e depois, volta a olhar para a tela e clica no play. Aparece outra tela. A professora lembra que ele tem que fazer devagar, já que ele tocou os desenhos muito rapidamente sem arrastar. Ajuda Paulo a arrastar, conduzindo seu dedo mais uma vez. A pesquisadora também intervém: “Paulo, com o dedinho junto da tela”. Com a ajuda da professora, ele completa. Roberta fala: “Viu? Você sabe fazer!” Paulo fica apenas parado ouvindo, com uma das mãos apoiando o queixo. A professora fala: “Vai!” Paulo imediatamente toca a tecla do play e continua a atividade.</p>

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Além dos conceitos científicos relacionados ao tema que estava sendo trabalhado – meio ambiente – a professora, relacionando com conceitos cotidianos já constituídos pelo aluno, possibilitou que Paulo não apenas interagisse, mas fosse ativo na realização da atividade. Os conceitos têm uma origem social e sua formação envolve

inicialmente a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança (GÓES; CRUZ, 2006). A referida atividade nos surpreendeu e contrastou com atividades que eram mais recorrentes na prática pedagógica da professora, resumindo-se a colagens e pinturas por exemplo. A esse respeito, cabe a consideração a seguir:

Sabemos que, em muitos casos, uma atividade como recortar, por exemplo, pode envolver uma grande dificuldade e representar uma considerável conquista. Aliás, toda aprendizagem que ajude a pessoa a se tornar mais autônoma é muito importante. A crítica é ao trabalho restrito à visualização, ao concreto, em detrimento da mediação para a criação, o pensamento, a imaginação (MORI, 2016, p. 56).

Também é oportuno registrar que, ao longo da pesquisa, notamos por parte da docente Roberta tentativas de propor atividades que poderiam oportunizar uma prática pedagógica que explorasse os atributos mais complexos conforme os exemplificados na citação. De igual modo, havia momentos em que Roberta conseguia propor exercícios mais significativos para Paulo. Vejamos um exemplo a seguir:

<b>Data:</b> 02/10/17 - <b>Horário:</b> 8:56h - <b>Local:</b> Sala de aula da outra classe especial (alunos com DI) <b>Duração do vídeo:</b> 51s
<b>Descrição</b>
Professora está conversando com Paulo, comparando brinquedos que apareceram na história com os que Paulo colou no caderno no início da aula. Livro e caderno estão sobre a mesa e ela vai apontando as gravuras dos dois. Paulo observa, balançando-se: “De bola [inaudível] e a gente leu um livro de histórias. Olha! Todos os brinquedos que você colou aqui Paulo!”. Professora afasta o caderno e fala: “Agora, Paulo, eu vou te dar um brinquedo já que hoje nós estamos falando sobre brinquedos. Eu vou pegar ali. Fica aí!”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A observação da realização de exercícios trabalhando associações de imagens com seus respectivos conceitos, a identificação destes em diferentes materiais (em geral em livro de histórias e revistas) e a indicação deles a materiais que os representassem concretamente nos mostrou indicativos de uma prática pedagógica preocupada em contextualizar e contribuir para a construção de conceitos. Roberta também trabalhava categorizações, ainda que nem sempre isso fosse para muito além do desafio das ações de separar ou juntar. A vinheta a seguir, nos mostra:

**Data:** 26/10/17 - **Horário:** 8:36h - **Local:** Sala de aula da a classe especial  
**Duração do vídeo:** 1min 16s (Recorte de vídeo com total de 2min 44s)

**Descrição**

Roberta afasta um pouco mais as demais peças e observa Paulo mexendo com a peça em sua mão. Ela fala: “É amarelo Paulo... em que grupo fica essa?”. Ela aponta os dois grupos possíveis: “Bota aqui ou bota aqui?”. Ele encosta a peça amarela junto com as demais de mesma cor. A professora pergunta: “É aí?” Paulo não responde e ela prossegue pegando ela mesma outra peça para perguntar: “E essa peça aqui, fica onde? É azul... azul... azul...”. Roberta dá a peça para Paulo que fica olhando. Ela pergunta: “Onde está o grupo do azul?” É aqui ou aqui? [pergunta, direcionando sua mão com a peça para cada grupo, mas percebe que ele não está olhando] Paulo você tem que olhar. Me ajuda! Paulo...”. Pega a mão dele, mostrando a peça e falando: “azul, azul... onde você vai colocar o azul?” Roberta balança uma peça de cada grupo, mostrando a Paulo: “Azul, azul... e amarelo, amarelo... esse aqui é o azul, o azul a gente vai colocar aqui oh [conduz a mão dele junto com a peça para colocar no local certo] azul... vou te dar outra hein?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Atividades como essa poderiam ser ampliadas para trabalhar não somente a diferenciação de cores, mas conceitos, funções. Daí se desdobrariam ações para realizar agrupamentos, trabalhar com critérios, chegando a inclusive a propostas para resolução de problemas.

Roberta ainda tinha em sua prática pedagógica, traços de um ensino que se pautava na simplificação dos conteúdos, acabando até por não ampliar possibilidades de ação por conta do foco nas limitações não somente de Paulo, mas dos demais alunos com múltiplas deficiências de sua classe. Isso vai ao encontro com as críticas que Vigotski fez ao ensino destinado às crianças com deficiência (GÓES, 1993; 2002; 2008; LUNARDI, 2004; SMOLKA *et al*, 2008; SOUZA; PLETSCH, 2015; VIGOTSKI, 1997; 2009; 2011; 2014). Poderia ser focado o fundamento do processo criativo que se constitui na: “[...] capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos” (VIGOTSKI, 2014, p. 07). O trecho a seguir, mostra que até no momento em que se propõe ao aluno realizar uma escolha, isso acaba não ocorrendo:

A professora conversou com ele que hoje ele poderia escolher a história que gostaria para a leitura. Mostrou dois livros e Paulo não demonstrou muito o interesse de fazer a escolha. A professora também não esperou muito e fez a escolha por ele. Inclusive brincou que acabou não o deixando escolher pois não gosta muito do outro livro e adora a história do Pinóquio (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 09/10/17).

Há algum tempo, as práticas educacionais voltadas para alunos com deficiência pautavam-se somente em pesquisas que indicavam restrita capacidade de pensamento

abstrato. Deste modo, o ensino se limitava aos meios visuais, focalizando recursos concretos. A insistência em atividades restritas ao pensamento visual acabava consolidando barreiras ao pensamento abstrato (MORI, 2016). Em nossa pesquisa, evidenciou-se que as práticas pedagógicas nas classes especiais ainda se pautam em perspectivas como essas.

A situação das práticas pedagógicas desenvolvidas na classe especial da escola 2, parecia-nos mais preocupante. Em geral, foram poucas as oportunidades em que vimos o desenvolvimento de atividades com foco na aprendizagem de Flávia. Normalmente, a professora priorizava a socialização da aluna em outros ambientes da escola, conforme sinalizado quando abordamos sobre a organização e funcionamento da classe e ao tratar das concepções das docentes em relação ao processo de escolarização dos sujeitos com múltiplas deficiências.

Lembramos que para alunos com deficiências como a múltipla, faz-se necessário um notável investimento bem como um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado no cotidiano do estudante, possibilitando a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística, entre outros aspectos conforme ressaltado por Souza e Pletsch (2015). Concordamos com as autoras sobre a importância desse modo de ação pedagógica, sublinhando a necessidade de um trabalho bem estruturado, incluindo um cotidiano de reiteração e recolocação constante dos conceitos apreendidos ou em processo de aprendizagem. É urgente superar concepções sobre as não possibilidades/potencialidades desses sujeitos.

Em relação às práticas com a aluna Flávia, chamou a nossa atenção que o trabalho pedagógico acontecia na maioria das vezes sem planejamento prévio. Em outros momentos, notava-se que a professora ficava preparando recursos e organizando materiais, enquanto os alunos assistiam vídeos ou ouviam música, sendo este o “trabalho pedagógico” realizado em grande parte do tempo. O trecho a seguir, exemplifica isso:

Quando a aluna Flávia chegou, fui para a sala. Duas alunas também estavam. A professora ficou organizando computador e internet para iniciar atividade. Colocou vídeo da Galinha Pintadinha para as alunas assistirem... A AAI que estava com Rodrigo veio buscar uma das alunas para almoçar. A professora parou o vídeo e acabou levando todas as meninas para o refeitório também. No refeitório, Flavia ficou apenas observando o movimento (Registro em Diário de Campo – Escola - 26/05/17).

A atividade que estava sendo preparada só foi acontecer após a ida ao refeitório e a permanência lá por mais de vinte minutos – tempo valioso para alunos que ficariam apenas duas horas na escola e que nem faziam suas refeições na unidade. Vejamos o registro que fizemos a respeito:

Na sala, a professora continuou na tentativa com a internet... Carla conseguiu internet no celular. Pegou um avental de histórias e começou a manipular com vídeo da história de João e pé de feijão como som de fundo. O avental também era sobre essa história. A professora quase não falava, mostrava os detalhes do avental enquanto o narrador do vídeo contava a história para as três alunas. Flávia ficou mais atenta para as imagens do celular (Registro em Diário de Campo – Escola - 26/05/17).

Ao nosso ver, faltou investimento no planejamento da atividade o que teria indicado a necessidade de adaptá-la já que a rede de internet da escola não funcionava bem. De fato, não havia muito tempo para o planejamento como sinalizado pela professora Roberta:

[...] então essa coisa fica muito difícil quando você não tem um tempo para fazer um planejamento coerente, porque só fazer o PEI, ele não te direciona, mas ele não te dá... ele te dá o caminho, mas ele não te dá o lugar. Você tem que ter um tempo para parar, pensar naquele aluno, coisa que a gente não tem... (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

Apesar das professoras terem duas horas e meia de carga horária que não precisa ser cumprida na escola, para fins de planejamento, era evidente que isso não era o suficiente para que conseguissem realizá-lo muito menos desenvolver o planejamento educacional individualizado em uma proposta de construção coletiva da escola. Em nossa análise, a colocação de Roberta, mencionando o PEI, evidencia não apenas o seu entendimento a respeito, mas indica que a sua elaboração não ocorre conforme o que se propõe para que seja um instrumento que colabore para efetivação do processo de escolarização.

A esse respeito, lembramos mais uma vez de Braun e Vianna (2011) de que o PEI deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazo e deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. Objetiva otimizar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam os sujeitos em diversos contextos também para além do espaço escolar.

Essa questão da dificuldade de planejamento e construção do PEI, contrasta com a ideia defendida por algumas participantes da pesquisa de que na classe especial o aluno com múltiplas deficiências perde na interação com seus pares, mas ganha no trabalho em relação às especificidades do seu desenvolvimento:

[...] é a visão do professor... né? da classe regular que às vezes não sabe como lidar com aquele aluno. Já dentro da classe especial o professor já sabe como lidar com o aluno porque tem mais experiência então eu acho que fica mais fácil lidar com aquele aluno. Na classe há mais condição de trabalhar com as dificuldades dele ainda mais quando é muito comprometido (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

É importante ressaltar que não estamos defendendo que a prática pedagógica por si só garantirá que o processo de escolarização seja bem-sucedido e oportunize desenvolvimento. O que destacamos aqui é a importância do trabalho pedagógico planejado para este processo, tendo a responsabilidade de possibilitar aprendizagem para além da que é construída em outros contextos.

## **5.2. Considerações sobre a prática pedagógica**

Como podemos verificar ao longo desse capítulo, as práticas pedagógicas são fundamentais para a efetivação dos processos de escolarização. Diversos autores têm postulado a esse respeito, nos confirmando a importância desse aspecto ainda mais quando as práticas estão voltadas para alunos com deficiências (BUENO, 2001; RODRIGUES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007; BRAUN; VIANNA, 2011; BRAUN; MARIN, 2012).

Outro aspecto que emergiu dos dados se refere a situações que, em nossa análise deveriam ser evitadas para que as práticas pedagógicas não sejam prejudicadas, tais como: 1) Funcionários ou outros professores, interrompendo as aulas para conversar com as docentes assuntos que poderiam ser tratados em outro momento; 2) Propostas de atividades sem serem significativas para os sujeitos; 3) Alunos mostrarem resistência para a realização de determinada atividade e professoras, sem tentar outras estratégias, insistirem ao ponto destes se desestabilizarem; 4) Tendência que docentes tem em infantilizar atividades, e, conseqüentemente, os alunos; 5) Inadequações tais como em propostas de exercícios utilizando alimentos que não seriam possíveis dos alunos comerem; 6) Momentos em que não foi dada atenção a tentativas de comunicação e interação por parte dos educandos.

Essas questões sobre as práticas pedagógicas também dificultam a efetivação da escolarização para estes alunos com deficiência múltipla. Infelizmente isso não é exclusivo ao contexto que acompanhamos nem à região da Baixada Fluminense. Também foi observado por Bernardo (2010), Denari (2015) e Pires, Blanco e Oliveira (2009). Nunes (2016), ao discutir as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência múltipla, revela as tensões desse processo de escolarização muitas das vezes influenciadas pelas concepções sobre seus potenciais de aprendizagem, conforme já problematizamos. Em relação a essas questões, concordamos com Mori (2016) que indica a necessidade de:

[...] enfrentar a baixa expectativa de educadores e pais na capacidade de aprender dos alunos com características atípicas mais acentuadas e para os quais as práticas pedagógicas nem sempre são pautadas por um currículo com vistas ao máximo desenvolvimento de suas potencialidades. Há necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e como o ensino pode concorrer para a aprendizagem (MORI, 2016, p. 54).

O exposto na citação é imprescindível pois abrange as pessoas que interagem diretamente com estes sujeitos e que influenciam nos seus processos de aprendizagem. No caso dos professores, as baixas expectativas em relação às potencialidades dos alunos, é prejudicial pois se desdobra em práticas pedagógicas que não beneficiam o desencadeamento das mesmas. Lembramos que de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o professor, a partir da avaliação pedagógica, deve orientar e criar situações de aprendizagem que favoreçam a elaboração de conceitos que sejam coerentes e úteis à vida dos alunos (SHIMAZAKI; AUADA; MENEGASSI, 2016). Vigotski já abordava sobre equívocos em relação à prática pedagógica com educandos que apresentam deficiência (VIGOTSKI, 1997) e isso é algo que perdura nos dias atuais conforme observamos em nossa pesquisa.

Considerando essas experiências e os pontos sobre as práticas pedagógicas até aqui problematizados, ressaltamos a importância da avaliação devendo esta contribuir para a intervenção e mediação pedagógica. Maia e Giacomini (2010) relatam a contribuição disso no caso de alunos com múltiplas deficiências e com surdocegueira, ressaltando a importância desse processo para o refinamento das práticas pedagógicas com estes sujeitos. Em relação a esse aspecto em nossa pesquisa, o registro a seguir nos ajuda a refletir sobre:

Roberta começou puxando conversa com Paulo e depois falou que hoje era dia do índio. Desenhou uma oca no caderno do aluno e ficou estimulando para que ele a pintasse. Pegou em sua mão para que fizesse o que tinha pedido. Pegou o celular e colocou música infantil sobre o tema. O aluno parou um pouco seus movimentos estereotipados para ouvir. Mesmo com baixa visão o aluno parecia querer enxergar a imagem que aparecia no celular da professora. Ela colocou o vídeo e ele pareceu interessado. Ela comentou que não sabe até que ponto ele pode enxergar (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 19/04/17).

Durante a realização das atividades com Paulo, a professora Roberta sempre demonstrou sua preocupação com o fato de não saber exatamente a extensão da perda visual de seu aluno. Muito preocupada com isso, acabava não ofertando possibilidades de exploração visual por parte do estudante durante os exercícios. Ao nosso ver, a docente poderia incluir esse aspecto em suas propostas até mesmo para que pudesse perceber se o aluno daria algum tipo de indicativo que a auxiliasse em suas dúvidas bem como na avaliação de como poderia melhor intervir em benefício da sua aprendizagem.

Sobre as possibilidades de avaliação, também percebemos que este processo poderia contribuir para que seu trabalho pedagógico se constituísse como mediador para o desenvolvimento de Paulo. O professor media a relação do sujeito com o conhecimento (VIGOTSKI, 1997; 2009). Esse processo constitui a aprendizagem e a ressignificação/constituição das estruturas psicológicas superiores. No trecho a seguir, podemos analisar, exemplificando essa questão:

Depois passou para jogo com varetas em que o objetivo era tirá-las deixando o mínimo possível de bolas caírem. A professora foi ajudando o aluno a puxar as varetas (ênfatisando suas cores – vermelha e amarela). Também ressaltava que era uma de cada vez (as vezes Paulo pegava várias varetas). Por fim, a professora explorou a contagem das bolas (Registro em Diário de Campo – Escola 1 - 01/06/17).

A proposta de Roberta em utilizar jogos não pode se resumir ao fato de ser esta a melhor forma de realizar atividades com Paulo. Jogar por jogar não corresponderia ao processo de mediação e nem contribuiria para a formação de novos conceitos. Isso seria apenas empobrecer o currículo, sem necessariamente, contribuir para o seu desenvolvimento. Ações da professora como a de tentar explorar o som das bolas batendo enquanto faz a contagem ou a indução da mão do aluno, conduzindo-o a senti-las uma por vez, poderiam se concretizar como forma desta mediação assim como

oportunidade para avaliar como poderia continuar realizando este exercício nas próximas vezes.

A observação desempenhando o papel como avaliação para uma melhor intervenção nos processos de ensino e aprendizagem bem como na identificação de como se pode mediar nestes processos, pode colaborar para práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades e particularidades dos alunos, não ficando restritas a hipóteses sobre suas limitações e desdobramentos pertinentes à associação de deficiências.

Segundo Vigotski, a função da escola está em mediar o conhecimento científico (VIGOTSKI, 1997), sendo assim, o professor precisa oferecer situações formais de ensino e aprendizagem (SHIMAZAKI; AUADA; MENEGASSI, 2016; CORRÊA, 2016; OLIVEIRA, 2016; LIMA, 2017). Por isso, concordamos com Souza e Dainez (2016) que é necessário problematizar as condições de escolarização desses sujeitos, especialmente dos que apresentam comprometimentos mais severos e que por isso têm ainda menos considerados os seus potenciais, como no caso do desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores:

[...] assumindo que o desenvolvimento humano tem uma base orgânica que é impregnada da dimensão histórico-cultural e que a deficiência coloca em perspectiva a formação social e semiótica das funções psicológicas, problematizamos as condições, os modos de participação e as possibilidades de inserção de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar (p. 61).

Esta citação nos faz questionar os propósitos de uma educação que se propõe para todos, mas que carrega a contradição de permitir os sujeitos estarem presentes sem serem presentes. Podemos aplicar isso tanto ao contexto de escolarização do ensino comum quanto das classes especiais.

Em síntese, mediante a todos os aspectos discutidos até aqui, podemos considerar que nos estudantes com múltiplas deficiências acompanhados na presente pesquisa, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estariam totalmente comprometidos se levássemos em consideração apenas os processos fisiológicos. Neste contexto, destacamos a importância das práticas pedagógicas num processo de escolarização que propicie desenvolvimento, pois acreditamos que pela dimensão sociocultural o desenvolvimento desses sujeitos é possível.

Neste cenário, é primordial garantir suportes e intervenções ou o mínimo de possibilidades para que estes estudantes possam ter participação e interação no ambiente

escolar. A esse respeito, discutiremos no próximo capítulo, levando em conta as postulações de Vigotski sobre os processos de compensação.

## CAPÍTULO 6

### Os sentidos e os propósitos da escolarização para sujeitos com deficiência múltipla

Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter resultados extremos: a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução [...] (VIGOTSKI, 1997, p.16-17).

Neste capítulo, à luz da perspectiva histórico-cultural, mais especificamente dos pressupostos sobre o conceito de compensação, buscamos reflexões sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla devendo esta ser propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento. Discutimos suportes que seriam imprescindíveis para a escolarização destes sujeitos com comprometimentos severos tomando como referência a classificação de sistemas de apoio indicados pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Por fim, trazemos análises, problematizando os sentidos e propósitos da escolarização para o público em questão.

Para tal, como nos capítulos anteriores, segue quadro com o delineamento que conduzirá a análise ao longo desse capítulo final:

**Quadro 35: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas**

<b>Objetivos específicos que buscamos contemplar nessa etapa</b>	<b>Fontes utilizadas no momento da análise</b>	<b>Principais núcleos temáticos</b>	<b>Categorias temáticas de análise</b>
Discutir a escolarização e o seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos à luz da teoria histórico-cultural, focando o conceito de compensação.	Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas	Escolarização de alunos com comprometimentos severos	Possibilidades a partir do conceito de compensação
		Ensino e aprendizagem	
		Especificidades de desenvolvimento	
		Recursos	Suportes necessários para a escolarização
		Suportes	
		Parcerias	
Propósitos da escolarização de estudantes com múltiplas deficiências			

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese.

## **6.1. O conceito de compensação e a sua relação com sistemas de suportes**

Considerando as discussões que realizamos ao longo desta tese e os resultados que verificamos na pesquisa de campo, para esta parte final entendemos que seja pertinente retornar ao conceito de compensação proposto por Vigotski por meio da teoria histórico-cultural a fim de defendermos que é possível que a escolarização de estudantes com múltiplas deficiências propicie o desenvolvimento desses sujeitos.

Conforme apresentamos no primeiro capítulo, o conceito de compensação é um dos pressupostos que Vigotski se debruçou nos estudos no campo da defectologia. Entendendo a defectologia como ciência cujo objeto de pesquisa são os processos de desenvolvimento da criança com deficiência e que por isso deveria dominar as suas peculiaridades e explicá-los Vigotski buscou compreender as particularidades desse processo de desenvolvimento, trabalhando em seu constructo teórico, postulações que o embasassem. Por meio disso, chegou à tese central da defectologia de que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (VIGOTSKI, 1997). Assim, as tensões que geralmente ocorrem por causa da deficiência e que também costumam trazer prejuízos para a vida do sujeito também poderiam criar possibilidades e estímulos de compensação. Deste modo, o defeito ou a limitação pode se tornar ponto de partida e principal força motriz por trás do desenvolvimento psíquico da personalidade. Isso resulta no estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação indiretos, os quais substituem ou se sobrepõem funções e, buscam compensar a deficiência, conduzindo todo o sistema de equilíbrio rompido pela deficiência a uma nova ordem (VIGOTSKI, 1997; 2011).

Ressaltamos que o processo de compensação não é puramente biológico, estando relacionado à ideia da compensação social do defeito. Por meio de ações no ambiente em que o sujeito está inserido, esse processo pode ocorrer. É nessa direção, que encaminharemos as análises desse capítulo, focalizando como este processo de compensação pode se constituir contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos com múltiplas deficiências no processo de escolarização.

A pesquisa empírica nos mostrou que para a efetivação de uma escolarização com este objetivo é imprescindível que se garantam determinadas condições e suportes. Na análise dos dados, observamos a importância dessa questão não apenas para o processo de escolarização, mas para a vida dos sujeitos acompanhados. O trecho a seguir exemplifica isso:

DIRETORA: No dia a dia, esse aluno precisa que a professora busque sempre formas diferentes de aprendizagem porque esse aluno precisa de formas diferentes de aprendizagem. Na escola, em si, a gente tenta fazer adaptações. Adaptações visuais, adaptações de instrumentos para que esses alunos consigam realizar as tarefas da melhor forma possível, mas é preciso mais que isso (Transcrição de entrevista realizada com a diretora da Escola 1).

Mediante a isso e à intenção de que o presente trabalho venha a contribuir cientificamente e socialmente, consideramos pertinente discutir os dados em questão tendo também como parâmetro a classificação de sistemas de apoio indicados pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Optamos em utilizar o documento AAIDD (2011) que trata sobre definição, elaboração e sistemas de apoio a pessoas com deficiência intelectual. Em nossa avaliação, apesar deste documento não se reportar especificamente à deficiência múltipla, sua aplicação é coerente com as demandas apresentadas por este público.

De igual modo, também utilizaremos como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2004) bem como a perspectiva de seu manual prático (OMS, 2013). A CIF é um modelo para a organização e documentação de informações sobre funcionalidade e incapacidade (OMS 2001). A CIF pode ser usada de várias maneiras em muitos campos de aplicação. É utilizada por diversos países como parâmetro para a prestação de serviços de suporte e bem como na oferta de benefícios de prestação continuada. O modelo e a classificação da CIF dão embasamento para avaliação de elegibilidade e planejamento de serviços. A CIF tem foco nos fatores ambientais possibilitando articular definitivamente se as necessidades do indivíduo<sup>56</sup> demandam mudanças ambientais ou o fornecimento de suporte pessoal.

Baseando-nos nas propostas presentes nesses manuais e na perspectiva de desenvolvimento defendida por Vigotski, acreditamos que nas situações em que os sujeitos apresentam deficiência severa, como no caso da deficiência múltipla, o processo de compensação mostra-se como um conceito inovador, indicando que é possível nos apropriarmos desse pressuposto para que sejam pensados propostas e suportes para que o desenvolvimento dessas pessoas seja potencializado. Nesse sentido,

---

<sup>56</sup> A CIF conceitua a funcionalidade como uma “interação dinâmica entre a condição de saúde de uma pessoa, os fatores ambientais e os fatores pessoais” (OMS, 2013, p. 03). Funcionalidade e incapacidade são compreendidas como termos abrangentes que denotam os aspectos positivos e negativos da funcionalidade sob uma perspectiva biológica, individual e social. Deste modo, a CIF tem uma abordagem biopsicossocial com diversas perspectivas concretizando-se num modelo multidimensional

propiciar instrumentos de compensação é o primeiro passo para que este processo possa ser desencadeado.

## **6.2. Apoios e suportes como instrumentos de compensação**

A ideia de pensar em instrumentos de compensação relaciona-se ao próprio conceito de instrumento que aparece nos estudos da teoria histórico-cultural. Os instrumentos são elementos externos aos sujeitos. São construídos fora deles e têm a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza (FICHTNER, 2010; COSTAS, 2012; PLETSCH; OLIVEIRA, 2013). Especificamente no caso de instrumentos de compensação, pensamos que estes podem se concretizar como artefatos, recursos humanos ou suportes que contribuiriam para compensar as limitações dos sujeitos e assim colaborar para que o processo de compensação se constitua, favorecendo o desenvolvimento.

Segundo a AAIDD (2011), as necessidades de suportes ou apoios referem-se ao padrão e à intensidade do que é necessário para que uma pessoa participe de atividades comumente relacionadas a um funcionamento humano típico. “Os apoios são recursos e estratégias cujo propósito é promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal, e que melhoram o funcionamento individual” (AAIDD, 2011, p. 167). Seguindo esta definição, a AAIDD aponta que as necessidades de apoio se constituem num construto psicológico que faz referência ao padrão e à intensidade dos apoios necessários para que uma pessoa participe em atividades relacionadas com o funcionamento humano convencional.

Tanto a AAIDD quanto a CIF inferem que os apoios ou suportes podem consistir em: tecnologias simples ou de ponta que auxiliem em tarefas cotidianas ou em sistemas de comunicação por exemplo; em recursos humanos como uma pessoa do convívio familiar que possa orientar um sujeito em tarefas do dia a dia por este não ter autonomia para realizar sozinho ou como alguém especializado que trabalhe individualmente com uma pessoa em uma atividade determinada.

Os apoios devem se referir ao sujeito e ao contexto em que vive. A definição e provimento do apoio deve se basear na avaliação das necessidades de uma pessoa tendo-se em vista a expectativa de que apoios individualizados resultarão na melhora do desenvolvimento humano e nos resultados pessoais almejados.

### 6.2.1. Recursos pedagógicos funcionando como instrumentos de compensação

Começando nossa análise pelo uso de artefatos, verificamos como estes podem contribuir para a escolarização do sujeitos de nossa pesquisa. Especificamente, Flávia e Rodrigo, tinham significativos comprometimentos motores. No dia a dia na escola, observamos que as professoras utilizavam alguns recursos de adaptação para facilitar na realização das atividades. As vinhetas a seguir os exemplificam:

<b>Data:</b> 12/05/2017 - <b>Horário:</b> 9:59 h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 1min 31s (Recorte de vídeo com total de 7min 41s)
<b>Descrição</b>
Carla seca a boca de Flávia com uma toalha enquanto fala: “Vai pintar a mão... a palma da mão de vermelho... [Flávia está com a cabeça um pouco caída para o lado esquerdo. Mexe no cartão que nela está pendurado. Professora mostra folha em branco para ela e continua a falar] vai poder carimbar aqui oh... para ficar bem bonito para a mamãe. Tá legal?”. Professora coloca a folha na mesa e sobre ela um pote com tinta vermelha. Fala: “Vou pintar com essa tinta vermelha”. Pega a mão esquerda de Flávia e a puxa devagar para si. Abre-a e tenta pintar. Comenta que não consegue jeito para apoiar a mão da aluna para fazer a atividade. A professora para e vai buscar mesa adaptada que tem na sala.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

<b>Data:</b> 07/11/2017 - <b>Horário:</b> 8h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 36s (Recorte de vídeo com total de 1min 13s)
<b>Descrição</b>
Rodrigo está sentado com uma mesa adaptada encaixada em sua cadeira de rodas. A professora Daiana está segurando sua mão, conduzindo-a em uma atividade. Para tanto, o ajuda a segurar um gizão bem grosso para riscar uma folhinha.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Na literatura nacional, encontram-se várias publicações sobre indicações de recursos de tecnologia assistiva (TA) às crianças com paralisia cerebral (que em muitos casos leva a quadros de múltiplas deficiências) que visam favorecer não apenas a qualidade de vida, mas também o desempenho escolar (GODÓI; GALASSO; MIOSSO, 2002; MANZINI; DELIBERATO, 2004; SILVA, CASTRO; BRANCO, 2006; BERSCH; PELOSI, 2007; SILVA, 2011). Nestas publicações, o uso dos recursos pertinentes à área da TA é apontado como facilitador ao processo de aprendizagem do aluno. O uso de mesa adaptada registrado nas vinhetas assim como a opção de usar um giz mais grosso, são estratégias provenientes dessas áreas. No entanto, conforme já mencionamos, recursos de TA em si não estavam disponíveis em nenhuma das duas escolas que acompanhamos. Em nossa análise, apesar da falta desses recursos, estratégias da área poderiam ser utilizadas para a construção de recursos adaptados por exemplo. No entanto, parece-nos que não havia o conhecimento de que a implementação disso poderia contribuir muito eficazmente nos processos de ensino e

aprendizagem e, conseqüentemente para a efetivação de escolarização propiciando desenvolvimento. Além disso, acreditamos que a valorização das limitações indicadas nos laudos médicos dos alunos acabava por se sobrepor às possibilidades que poderiam ser impetradas.

Neste sentido, a CIF também contribui esclarecendo que nós não podemos, por exemplo, inferir a participação na vida cotidiana apenas com base no diagnóstico médico. Ao alterar o foco das condições de saúde ou de deficiência para a funcionalidade, a CIF coloca todas essas condições em posição de igualdade, permitindo que elas sejam comparadas, em termos da sua funcionalidade relacionada, através de um modelo comum a partir do qual podem ser pensadas estratégias de apoio (OMS, 2004; 2013). Esta concepção impacta com a ideia tradicional do modelo médico ainda muito presente na realidade escolar, conforme observamos em campo:

PESQUISADORA: E os suportes para a realização do trabalho pedagógico pautado nisso que você está falando?

PROFESSORA ROBERTA: Complicado né? Eu preciso assim... [pausa] suporte... eu preciso de todos os tipos de suportes [risos] com esse então! [referindo-se a Paulo]. Ele é um deficiente visual, ele tem outras deficiências associadas, mas principalmente, ele é deficiente visual. Então é um trabalho totalmente diferente... é um trabalho que eu nunca fiz. Então, assim, ele caiu de paraquedas na minha turma e eu ainda estou descendo com o paraquedas... a gente já está em outubro e eu fico assim: “Ai gente... eu não sei o que faço com ele”. Mais do que o trabalho pedagógico, ele precisa de um trabalho especializado na área médica. Um laudo mais claro, por exemplo também nos ajudaria (Transcrição de entrevista realizada com professora da classe especial da Escola 1).

A professora se reporta ao laudo como se esse documento fosse dar toda a informação que precisa para trabalhar pedagogicamente com o aluno. Não estamos negligenciando a importância do laudo, mas é importante registrar que ele por si só não indicará possibilidades, sem falar que é comum as pessoas focalizarem apenas as incapacidades expressas a pensar em caminhos para “viabilizar” o desenvolvimento. Deste modo, para a verificação de apoios e suportes, não nos pautando apenas na deficiência, mas na funcionalidade e necessidades dos sujeitos, a possibilidade de conhecer e nos apropriar da proposta da CIF nos auxilia. O quadro a seguir, sintetiza essa perspectiva:

**Quadro 36 - Visão geral da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

Componentes	Parte 1: Funcionalidade e incapacidade		Parte 2: Fatores contextuais	
	Funções e estrutura do corpo	Atividades e participação	Fatores ambientais	Fatores pessoais
<b>Domínios</b>	Funções do corpo Estruturas do corpo	Áreas vitais (tarefas, ações)	Influências externas sobre a funcionalidade e incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e incapacidade
<b>Constructos</b>	-Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) -Mudanças na estrutura do corpo (anatômicas)	Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão  Desempenho/Execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa
<b>Aspectos positivos</b>	Integridade funcional e estrutural	Atividades  Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
<b>Aspectos negativos</b>	Deficiência	Limitação da atividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese com base em ilustração de OMS (2004, p.14).

Caso houvesse por exemplo uma órtese ou outro instrumento que pudesse ser encaixado na mão de Rodrigo para manusear o “gizão” (conforme vimos na última vinheta) com certeza seriam ampliadas as possibilidades de o aluno manuseá-lo sem a necessidade de ajuda direta da professora. Outros recursos de TA poderiam ser utilizados na situação a seguir:

<b>Data:</b> 20/11/2017 - <b>Horário:</b> 8:10h - <b>Local:</b> Sala de informática
<b>Duração do vídeo:</b> 16s
<b>Descrição</b>
Professora de informática coloca o apoio do mouse mais próximo de Rodrigo, aproximando também o computador da beirada da mesa. Rodrigo segura o mouse e o colega que estava jogando ao seu lado começa a conduzir a sua mão, jogando junto com ele. Rodrigo olha para trás sorrindo, quando a professora chega perto elogiando, brincando com ele: “Oh meu Deus! Eu estou jogando!”. Quando, Rodrigo olha para trás, solta a mão e o colega volta a segurar sozinho. Rapidamente, Rodrigo, tenta pegar novamente o mouse, não conseguindo, puxa o fio com a boca.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Assim como adaptações e/ou ajustes poderiam ser pensadas para viabilizar o uso do computador por Rodrigo, recursos para melhor sustentação do pescoço de Flávia poderiam ser buscados através de um trabalho colaborativo entre educação e terapias para melhorar a postura da menina e assim favorecer a sua participação na atividade.

Condições adequadas no espaço tais como na utilização de mobiliário adaptados ou outros recursos de tecnologias, além de facilitar a autonomia e promover conforto, também são imprescindíveis para não prejudicar a saúde dos estudantes.

Além das possibilidades que a área das TA, estratégias e recursos de um campo pertinente a ela, porém mais específico às questões de comunicação, poderiam favorecer as práticas pedagógicas conforme discutimos no capítulo anterior. A situação a seguir nos ajuda a avançar nesta análise:

<b>Data:</b> 20/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:05h - <b>Local:</b> Sala de informática
<b>Duração do vídeo:</b> 21s
<b>Descrição</b>
Rodrigo está posicionado de frente para um computador ao lado de uma criança que está segurando o mouse, brincando com um jogo. Rodrigo apenas observa a outra criança. A professora do AEE chega perto de Rodrigo e o cumprimenta: “Oi Rodrigo! [Rodrigo olha para trás, sorri e volta a observar o colega, jogando] você está na informática Rodrigo?”. Ele balança a cabeça, mas continua olhando para o menino jogando. De repente, estica o braço e toca na ponta da cadeira em que o colega está sentado e fica fazendo força. Chega a fazer caretas.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Rodrigo estava completamente disponível para se comunicar e ainda demonstrava potenciais de memória e identificação de signos conforme a professora da sala de recursos chegou a depois relatar, nos confirmando isso. Haveria toda a condição de investir num trabalho de comunicação alternativa (CA) com o estudante. A CA além de viabilizar interação e comunicação também contribui significativamente para os processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências, conforme verificamos no mestrado (ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2018) em estudo com este público. Lembramos que outros pesquisadores também ressaltam a relevância desta área da CA para estes estudantes (CORMEDI, 2013; MAIA, 2013; PIRES, 2013 e outros) assim como do próprio campo das tecnologias assistivas.

Neste sentido, pensamos que tanto recursos de TA quanto os mais específicos de CA, poderiam funcionar como instrumentos de compensação contribuindo para a aprendizagem e consequente desenvolvimento dos alunos. Esse resultado confirma a nossa constatação de que estudantes com múltiplas deficiências tem potenciais de aprendizagem e que estes se mostram à medida que sejam utilizados recursos e estratégias adequados (ROCHA, 2014).

No dia a dia, verificamos que em atividades utilizando imagens e fotos, os alunos conseguiam corresponder melhor às perguntas e propostas realizadas pelas professoras. No caso de Paulo, para a realização destas atividades, a professora também

tinha que se preocupar com a ampliação de imagens e a utilização de símbolos sem muitos detalhes para facilitar a sua visualização:

<b>Data:</b> 02/10/17 - <b>Horário:</b> 8:47h - <b>Local:</b> Sala de aula de outra classe especial (alunos com DI)
<b>Duração do vídeo:</b> 1min 02s (Recorte de vídeo com total de 3min 28s)
<b>Descrição</b>
Roberta deixa o caderno aberto sobre a mesa, espalha as figuras em sua superfície, próximo a Paulo e pega tubo de cola: “E aí? Vamos colar? Eu vou pedindo um a um e você vai me dar, ok? Aqui a gente tem... [mostra a figura a Paulo] a boneca e a bola [também mostra a figura] quero que você me dê a boneca”. Roberta conduz a mão de Paulo para pegar a figura da boneca. “Vamos colar a boneca. Segura!”. Paulo segura e começa a se balançar enquanto a professora passa a cola no caderno. Roberta conduz a mão dele a colocar a figura sobre a cola. Prossegue: “Agora Paulo [separa duas figuras e de pois muda uma delas dizendo não ter gostado dela] a gente tem a bola e o urso [mostra as duas gravuras ao aluno, uma por vez a medida que falou seus nomes] está vendo? Vai me dar a bola”. Paulo aproxima a mão para pegar a gravura da bola. Paulo começa a se balançar e mexer as mãos. A professora tenta chamar a sua atenção: “Paulo! Paulo!!! Pega a bola... Segura, segura...” Roberta coloca a figura na mão de Paulo e passa cola no caderno. Paulo pega a bola e a professora conduz a mão do aluno para colar a figura no local.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Em outra atividade, Roberta fez a correspondência entre estar feliz ou triste utilizando carinhas como *smiles* ou *emojis*, muito utilizadas em aplicativos como *whatsapp*, durante atividade:

<b>Data:</b> 17/08/17 - <b>Horário:</b> 8:33h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial
<b>Duração do vídeo:</b> 1min 35s (Recorte de vídeo com total de 4 min 13s)
<b>Descrição</b>
A professora pega uma embalagem de presente, e diz: “A gente fez uma lembrança para o papai que você vai levar hoje [mostra a Paulo]. E junto com o presente você vai fazer um cartão”. Pega um cartão, mostrando ao aluno e falando: “Um cartão para o papai um cartão diz assim oh... sou feliz [no cartão há um círculo amarelo] então Paulo qual é a carinha feliz?”. Roberta coloca sobre a mesa, círculos como carinha indicando sorriso e outra tristeza. Paulo observa e ela pergunta apontando para cada uma: “Essa é a carinha feliz ou essa é a carinha feliz? Olha quando a gente está feliz a gente...” Paulo fica disperso e a professora chama a sua atenção: “Paulo olha aqui. Segura a carinha aqui” [coloca na direção do rosto do aluno que a segura e depois a coloca sobre a mesa]. A professora explica: “Essa é a plaquinha do feliz. Quando a gente está feliz a gente sorri. Né? [Paulo está se balançando, olhando para a carinha] então a gente vai oh... eu vou te ajudar a desenhar uma carinha feliz aqui [coloca o cartão na mesa em frente a Paulo] porque você é feliz porque tem um paizão!”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Proposta como essa poderia ser cada vez mais elaborada para que um trabalho de comunicação alternativa fosse conduzido com Paulo. Lembramos que além das deficiências intelectual e da baixa visão, Paulo ainda tinha autismo que em geral traz comprometimentos para a linguagem indo além das questões de oralidade. A esse respeito, nota-se que a comunicação alternativa também traria benefícios para o desenvolvimento do aluno, o que já foi evidenciado por pesquisadores que trabalham

com essa proposta para pessoas com autismo (WALTER, 2000; 2006; NUNES; SANTOS, 2013; dentre outros).

Em outros termos, recursos e estratégias como as que mencionamos podem se efetivar como instrumentos de compensação, mas demandam mediações humanas como veremos a seguir.

### **6.2.2. Recursos humanos como instrumentos de compensação**

Nas postulações sobre a compensação, verificamos que pessoas fazem toda a diferença como recursos de compensação. Nosso raciocínio valoriza as diversas possibilidades que indivíduos podem ter atuando na mediação dos processos de aprendizagem (VIGOTSKI, 1997; 2009; 2009a; 2010); algo muito discutido por pesquisadores da teoria histórico-cultural. Lima (2017) estudou essa questão em sua pesquisa de mestrado, analisando o papel da mediação nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. O trabalho de De Carlo (2001) fala da mediação como propulsora da compensação.

Nesse contexto, podemos levar em consideração, que no processo de escolarização, podem assumir o papel de mediadores, o professor regente, docente que atua no AEE, professores extraclasse, os próprios colegas de sala, dentre outros.

Primeiramente, destacamos o agente de apoio à inclusão (AAI), pensando especificamente na função que deve exercer como mediador, concretizando-se como um suporte no processo de escolarização no ensino comum contribuindo para o processo de desenvolvimento de um estudante com múltiplas deficiências.

A primeira vinheta mostra uma situação de sala de aula sem a presença da AAI, nos evidenciando como era imprescindível no caso de Rodrigo. Em seguida, temos outra para nos auxiliar na análise desse papel como mediador:

<b>Data:</b> 10/10/2017 - <b>Horário:</b> 10h - <b>Local:</b> Sala de aula ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 42s (Recorte de vídeo com total de 2min 44s)
<b>Descrição</b>
Rodrigo está sentado em sua cadeira de rodas aos demais alunos estão sentados no chão. Uma menina brinca com Rodrigo que mexe os braços, sorri e fica balançando a cabeça como se estivesse procurando quem mexeu com ele. Os alunos ouvem a professora Vanessa falar: “Essa boneca de pano que vivia jogada lá, rolava para lá e nem a Narizinho já queria mais, quando ela tomou a pílula mágica, [Rodrigo começa a observar a professora] ela começou a falar, começou a andar... a Emília é uma boneca muito inteligente!”. Rodrigo tem um espasmo. A cabeça fica fora do apoio da cadeira de rodas, mas imediatamente uma aluna levanta e a coloca de volta no lugar. Ele fica tentando olhar quem mexeu nele, sorrindo. Rodrigo está sozinho sem a AAI perto [está por conta do outro aluno que está agitado fora da sala]. Vanessa prossegue: “Ela é uma boneca que inventa mil histórias” [a aluna ajeita novamente a cabeça de Rodrigo].

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

**Data:** 06/10/2017 - **Horário:** 9:16h - **Local:** Sala de aula ensino comum  
**Duração do vídeo:** 54s (Recorte de vídeo com total de 6min 37s)

**Descrição**

[Continuação da história do “Patinho Feio”] A AAI Sandra está sentada por trás de Rodrigo [ele e a turma toda está sentada no chão ouvindo história que a professora Vanessa está lendo] Sandra apoia o pescoço de Rodrigo. Vanessa lê: “Quando os animais viram aquele patinho diferente no final da fila, acharam feio e desengonçado” [um aluno está sentado na cadeira de rodas de Rodrigo. Está agitado, mexendo-se muito nela. Professora Vanessa e Sandra não intervêm. Rodrigo fica olhando para ele]. Vanessa lê: “Começaram a chamá-lo de patinho... [‘feio’ completam os alunos] muito triste [gritos do aluno que está agitado.] Vanessa: “O patinho pensou em fugir da fazenda”. O aluno está sentado na cadeira de Rodrigo e ainda arrasta uma cadeira comum, gritando. Rodrigo olha para ele com o semblante assustado. Vanessa continua fazendo comentários sobre a história: “Adianta o patinho fugir da fazenda?”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Para além do auxílio para que Rodrigo esteja mais integrado nas atividades desenvolvidas em sala de aula, oportunizando que o aluno possa ter maiores condições de segurança bem como físicas de participação, é fundamental a ação deste profissional como um mediador nos processos de ensino e aprendizagem. Isso foi algo que notamos que ainda precisava ser melhor explorado na escolarização de Rodrigo, superando a ideia de que a AAI seria apenas uma cuidadora do aluno:

Quando a professora iniciou ditado com a turma, Rodrigo estava tendo a atenção da AAI que massageava as suas mãos. Sandra falou que era um exercício motor para a motricidade fina. Por vezes, ela levantava a cabeça do aluno e o mantinha acomodado na cadeira quando começava a escorregar (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 05/10/17).

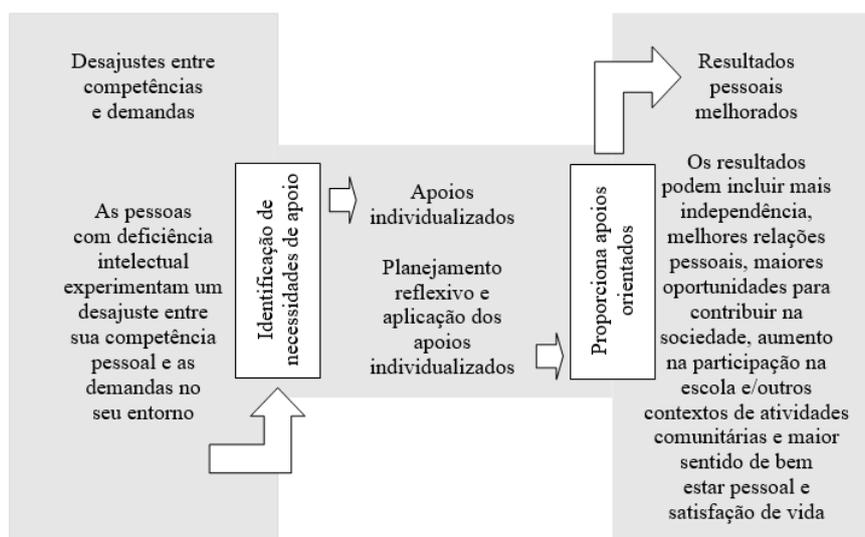
Em nossa análise, a AAI poderia fazer isso em momentos em que a professora não estivesse dirigindo atividades no coletivo da turma. Como Vanessa estava realizando ditado, enquanto as demais crianças tentavam escrever as palavras, imagens representando-as poderiam ser trabalhadas com Rodrigo por meio da atuação de Sandra. Assim, ele estaria realizando a mesma atividade que os demais, só que de um modo adaptado para ele. A ação da AAI realizando junto ao aluno atividades adaptadas e em consonância com o que estava sendo desenvolvido naquele momento com a turma constituiria nesta atuação humana como instrumento externo de compensação da deficiência. Isso contribuiria para a aprendizagem do aluno tornando as condições dos processos de ensino e aprendizagem mais de acordo com as especificidades de desenvolvimento do estudante, permitindo-o avançar na constituição de conceitos.

Ressaltamos que Rodrigo não é aluno apenas da AAI. É necessário também avançar nesse entendimento, pois não é admissível que se entenda que uma vez tendo o AAI o professor regente não tenha que se preocupar com este aluno. O papel da AAI é

desenvolver ações diretas de compensação com o estudante com deficiência que não seriam possíveis num contexto de coletividade e desenvolvimento das atividades gerais com a turma, no entanto a responsabilidade e as práticas de ensino não devem ser divididas entre os dois profissionais, mas partilhadas num trabalho colaborativo conforme problematizamos no capítulo cinco. Colaboração por sinal que deve também abranger as ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado.

Contribuindo para a questão, a AAIDD propõe a construção de modelo de apoios, no qual se descreve a relação entre o desajuste entre as competências pessoais e as demandas do ambiente apontando a provisão de apoios individualizados que venham a conduzir a melhores resultados pessoais. A ilustração a seguir apresenta essa perspectiva de modelo de apoio que podemos também considerar tendo em vista o público com deficiência múltipla:

**Figura 3 – Modelo de apoios**



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese com base em ilustração de AAIDD (2011, p. 171)

Nesta proposta, trabalha-se com a ideia de que sempre que se reduz o desajuste sujeito-ambiente e que se enriquecem os resultados pessoais, o desenvolvimento humano é beneficiado:

Sendo o funcionamento humano multidimensional, considerar os apoios como um meio para melhorar o desenvolvimento brinda uma estrutura que permite pensar em funções mais específicas de provisão de apoio (AAIDD, 2011, p. 175).

Tendo essa proposição como objetivo, além da parceria com o professor do ensino comum com o professor do AEE, a ação do AAI também poderia ocorrer

cooperativamente com esse professor que atua na sala de recursos. No entanto, isso também não se efetivou no contexto que acompanhamos:

<b>Data:</b> 20/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:38h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 52s (Recorte de vídeo com total de 2min 19s)
<b>Descrição</b>
Além da pesquisadora, a AAI Sandra também foi para sala de recursos junto com Rodrigo. Professora Daiana está colocando o dedo de Rodrigo em pote de tinta laranja: “Vamos colocar o dedinho na tinta para a gente pintar. Vamos? Vamos fazer o “R” de Ro? [...] Terminando de fazer a letra, Daiana fala: “Olha que lindo! [Sandra vem com papel para limpar o dedo de Rodrigo e ele sorri com os elogios das professoras e da pesquisadora: ‘Muito bem Rodrigo!’]. Professora Daiana comenta com Sandra que Rodrigo está congestionado: “Está entupido, né?” [tira a folha que estava colada sobre a mesa com durex] é, é...”. Tirando o durex da folha, Daiana comenta: “Essa folha vai secar e eu vou colocar no seu caderno”. Rodrigo fica observando a professora.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Imaginei que a ida da AAI para a SR seria para que trocassem ideias e a professora do AEE dar orientações. No entanto, não foi o que aconteceu. A presença da AAI foi apenas para acompanhar o aluno não havendo por parte de nenhuma das duas docentes a iniciativa para que houvesse ali algo diferente disso (Registro em Diário de Campo – Escola 2 - 24/10/17).

A esse respeito e considerando a natureza do modelo de apoios proposto pela AAIDD (2011), podemos ressaltar a importância do trabalho de ação conjunta nesta tríade que abordamos há pouco: professor regente – AAI – AEE, num ciclo de parceria, somando experiências e contribuições para os processos de ensino e aprendizagem do aluno. Essa parceria poderia contribuir para a atividade criadora que também é expressa por Vigotski em seus construtos (VIGOSTKI, 2009a). Smolka, ao comentar sobre criação, faz inferência à prática pedagógica o que para nós são palavras muito adequadas para o contexto em questão:

A possibilidade de criação ancora-se na experiência. Podemos, certamente, pensar que qualquer experiência humana tem sua riqueza, suas possibilidades, suas formas de realização. No que se refere às práticas pedagógicas, no entanto, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural. Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora (VIGOTSKI, 2009a, p. 23).

Deste modo, a soma das experiências e a colaboração de ações poderia enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para que as complexidades presentes fossem discutidas a fim de chegar a alternativas e possibilidades de compensação. Seria somar forças com o intuito de oportunizar ao aluno o aproveitamento máximo do que

haveria de favorável neste contexto: potencialidades do estudante e os suportes de escolarização já presentes (ensino comum com a presença de AAI além da professora regente) e o AEE na própria escola. Para além dos benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de Rodrigo, essa ação em conjunto teria uma implicação ainda mais abrangente que também pode ser expressa pela continuidade das palavras de Smolka: “Esse modo de conceber traz significativas implicações sociais e políticas, e tem repercussões importantes, em particular no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade nas condições de vida” (p. 23). Para nós isso representa um dos propósitos da escolarização que se deve propor para um estudante com múltiplas deficiências. A possibilidade de recursos humanos atuarem como instrumentos de compensação para o desenvolvimento dos sujeitos colaborará para isso.

A AAIDD apresenta exemplos de apoios que correspondem com elementos do modelo de tecnologia do funcionamento humano (TFH) elaborados por Wile (1996)<sup>57</sup>. Destes, apresentamos no quadro a seguir, alguns que poderiam ser considerados também para o caso de pessoas com múltiplas deficiências:

**Quadro 37 – Exemplos de apoios de acordo com modelo de tecnologia do funcionamento humano**

Elementos TFH	Exemplos
Sistemas organizacionais	Aprovação de leis e políticas públicas que ofereçam incentivos para a contratação de pessoas com deficiências. Estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada para a construção e reforma de ambientes públicos e comunitários com base nos princípios do desenho universal <sup>58</sup> .
Apoios cognitivos	Avisos por parte de um companheiro de trabalho para mudar de uma atividade para outra.
Ferramentas	Utilização de sistemas de alternativos de comunicação. Uso de calculadora para facilitar em atividades como realização de compras.
Entorno físico	Possibilidade de realizar atividades de avaliação na escola em ambiente da sala de aula com menores oportunidades de distração. Redução da altura de prateleiras para que uma pessoa que utilize cadeira de rodas também possa usá-las.
Habilidades/ conhecimentos	Ensinar como uma pessoa pode acessar a um serviço de saúde. Utilizar exemplos e histórias do dia a dia para dar orientações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em AAIDD (2011) para fins desta tese.

<sup>57</sup> Wile (1996) cria um modelo de tecnologia do desenvolvimento humano (TFH) indicando sete elementos que influenciam o desempenho humano: sistemas organizacionais; incentivos, apoios cognitivos; ferramentas; entorno físico; habilidades/conhecimentos e capacidade inerente.

<sup>58</sup> O desenho universal promovido pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências requer que os estados desenhem seus produtos, ambientes, programas e serviços para serem usados por todas as pessoas (OMS, 2013, p. 81).

Considerando que o AEE é uma política pública impetrada para viabilizar processos de inclusão e que é a estratégia mais utilizada para a sua efetivação (SOUZA; PLETSCHE, 2015), podemos visualizá-la por meio desses elementos TFH ainda que muitos desses ainda estejam longe de se concretizar na realidade não apenas da Baixada Fluminense, mas da sociedade brasileira.

Na perspectiva de que o atendimento educacional especializado deve se concretizar como um suporte para a escolarização de alunos com deficiência no ensino comum, verificamos que este tipo de serviço realizado na sala de recursos também poderia se constituir como parte do processo de compensação. Ressalta-se isso a começar pela própria ação humana do professor que atua no AEE.

Por meio da colaboração entre práticas pedagógicas - ensino comum e AEE – e com a finalidade de propiciar ações alternativas, ou seja, de compensação, é possível “viabilizar” aprendizagem a despeito das limitações impostas por um quadro de deficiência múltipla, por exemplo. Para tanto, é necessário fazer o trabalho do AEE acontecer sem haver acomodação de suas ações por causa dessas limitações:

PESQUISADORA: E o papel do AEE nesse suporte ao ensino regular?

PROFESSORA DAIANA: Então, a gente tem muita ligação porque eu estou sempre lá tentando ver o que é feito e tudo mais. Eu, acho que, assim, o AEE e a classe regular têm que andar junto, então assim, eu vou sempre lá, vejo como é que “tá” e eu acho que a gente faz um trabalho bom por estar ali caminhando junto. Eu acho que a forma como eu trabalho aqui também não tem muito mais o que eu... é um trabalho sensorial com ele, o visual, cores, isso tudo, objetos, aquele... eu acho que não tem muito o que avançar nisso (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

A ideia de buscar caminhos alternativos para a superação da condição de deficiência deve fazer parte da proposta do AEE, tendo sempre em vista a possibilidade de avançar no desenvolvimento. O trecho a seguir, ao contrário do anterior, destaca o potencial do AEE como um serviço de compensação no contexto da escolarização do aluno com deficiência:

PESQUISADORA: Como compreende a proposta de AEE para alunos com múltiplas deficiências? O AEE contempla as especificidades do processo de ensino e aprendizagem no trabalho realizado na classe de ensino comum?

DIRETORA: Com certeza o suporte do AEE é fundamental para a gente ver o desenvolvimento desse aluno, dessa pessoa.

Acho que não só na questão da aprendizagem, mas também na questão do ser humano. O AEE dá suporte tanto ao aluno quanto ao professor [do ensino comum] ele faz essa ponte que... no que esse aluno... no que o professor quer que esse aluno aprenda e pode alcançar e o AEE faz esse suporte. [...] O suporte do AEE faz isso e é essa ponte entre o professor da classe regular, da classe regular e a educação especial. É fundamental (Transcrição de entrevista realizada com a diretora da Escola 1).

Lembramos das atribuições do AEE em complementar ou suplementar a fim de favorecer o desenvolvimento no processo de escolarização. Isso para nós evidencia o seu caráter como suporte para “viabilizar” processos de compensação. Na modalidade sala de recursos, é reconhecido como importante instrumento da educação especial tanto no trabalho de suporte com o aluno quanto no apoio ao professor do ensino comum. Glat e Pletsch (2012) inferindo sobre as especificidades de desenvolvimento de determinados alunos, destacam isso:

[...] não se podem negar os efeitos de diferentes condições orgânicas e de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Portanto, mesmo que a escola alcance uma reorganização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiências ou outros transtornos necessitará – bem como seus professores de suporte pedagógico complementar. É nesse contexto que se descortina a ação da educação especial. Há diversas modalidades de atendimento educacional especializado para apoiar a escolarização de alunos especiais incluídos em classes comuns; as mais conhecidas são ensino itinerante, biodocência, mediação da aprendizagem e sala de recursos (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 23).

Deste modo, as ações do AEE devem considerar as limitações, mas focalizar as potencialidades dos alunos. No AEE devemos ter privilegiadas práticas que contribuam para o desenvolvimento de linguagem, raciocínio, memória, possibilidades de abstração e generalização e outros componentes que venham a colaborar para o processo de aprendizagem e construção de conceitos que farão toda a diferença para que o aluno tenha condições mais favoráveis de realizar as propostas abrangendo os conteúdos adaptados trabalhados em sala de aula. Sem o suporte adequado do AEE a situação de desvantagem do aluno não será superada.

Lembramos que é necessário ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança vivencia, mais ela sabe e aprende (VIGOTSKI, 2010) e o trabalho em sala de aula de ensino comum com o suporte do AEE deve contribuir para isso. Apesar das dificuldades e complexidades que visualizamos em campo, potenciais dos alunos não

passaram despercebidos. Isso ficou evidente no acompanhamento em tempo real e ainda mais nas observações e análises que fizemos nos momentos de transcrição dos vídeos. Exemplificaremos no tópico final. Por hora, discutiremos a seguir sobre outros suportes que contribuem para que potencialidades sejam propiciadas por meio de ações realizadas em conjunto com o campo educacional.

### **6.3. Suportes para além do contexto de escolarização**

Assim como nas proposições da AAIDD e da CIF, na análise das entrevistas, notou-se que foi unânime a opinião de que para a efetivação da escolarização de estudantes com deficiência múltipla, é fundamental que os apoios às necessidades educacionais não se restrinjam ao âmbito pedagógico ou ao espaço da escola:

PROFESSORA DAIANA: É preciso mais recursos, não só materiais como humanos. [...] acho que é uma coisa é imprescindível para além da escola, fora a família também, o apoio da família... que a gente trabalha aqui, mas fora daqui? Ter aquele estímulo, aquela coisa, não o aluno ficar jogado na cama né? A família é essencial para que esses alunos com múltiplas deficiências tenham acesso a tudo que eles precisam e que sabemos ser algo difícil de conseguir na nossa cidade, no nosso país (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

As professoras ressaltaram a importância da parceria com a família, inclusive para que haja comunicação com outros profissionais que acompanhem os estudantes:

PROFESSORA ROBERTA: Família é muito importante e de vez em quando a família ela trava isso. Porque às vezes você tem que fazer um trabalho aqui que tem que ser continuado fora. E esse link, sabe, não acontece (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

PROFESSORA CARLA: [...] Tem a família... a maioria das vezes a família não aceita, quando aceita, não aceita como deveria aceitar... Bastante dificuldade com a família (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla - Escola 2).

As diversas partes envolvidas (escola, família, profissionais de saúde...) têm diferentes perspectivas e prioridades no que se refere à educação dos alunos com limitações em seu desenvolvimento (OMS, 2004; 2013). A CIF pode dar suporte para a construção de ferramentas e estabelecimento de procedimentos que facilitam a comunicação e a coordenação entre setores e contextos:

PROFESSORA VANESSA: É muito difícil relacionar todos os contextos de ajuda para o desenvolvimento desses alunos com deficiência. Há meses que não tenho nenhuma notícia de que Rodrigo

esteja fazendo terapia e a mãe não me passa nada. Olha que eu cobro sempre a ela de correr atrás de assistência para o filho. Não vejo a secretaria de educação e a prefeitura darem esse suporte para essas mães e a gente que é professor fica sem ter esse retorno para melhorar o nosso trabalho (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe de ensino comum -Escola 2).

Considerando situações como esta, é oportuno destacar: “Atender as necessidades de pessoas com problemas funcionais é uma responsabilidade da sociedade. A definição de incapacidade fornecida pela CIF facilita uma abordagem integrada” (OMS, 2013, p. 81). A CIF dá suporte a um pensamento claro e conceitual sobre as políticas relacionadas à incapacidade e à saúde em um alto nível. A classificação pode ainda dar suporte à avaliação de elegibilidade, planejamento de serviços e dados baseados em sistemas gerados por processos administrativos.

Nos alunos acompanhados por nosso estudo, além do serviço educacional, era difícil eles terem acesso a outros que seriam importantes para o seu desenvolvimento. A aluna Flávia precisava realizar diversas terapias e acompanhamentos. Para isso, sua mãe fazia longos trajetos com a menina, indo para diferentes lugares fora do Município e em diferentes dias da semana. A vinheta a seguir, indica que alunos com múltiplas deficiências acabam ficando sem esse tipo de assistência:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:47h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 22s (Recorte de vídeo com total de 1min 50s)
<b>Descrição</b>
Professora está cantando com o aluno. A pesquisadora pergunta: “Você sabe se ele está fazendo alguma terapia?”. A professora responde: “Não...”. Batendo novamente com os potes, Daiana continua a cantar: “faremos o possível para sermos bons amigos, bom dia tia Sandra como vai? Pam, pam, pam!”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A vinheta seguinte mostra que um acompanhamento com ortopedista ou a realização de fisioterapia poderiam contribuir para minimizar as dificuldades de postura de Rodrigo:

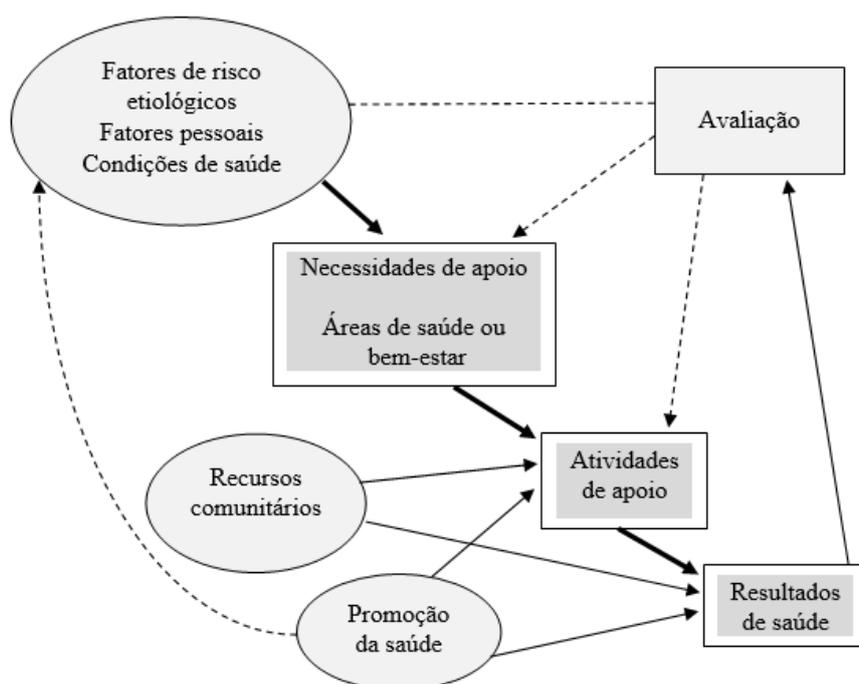
<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:58h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 39s (Recorte de vídeo com total de 5min 13s)
<b>Descrição</b>
Professora Daiana coloca massinha de modelar da cor laranja na mão de Rodrigo. Fica conduzindo as mãos do aluno, manuseando a massa, enquanto canta [...] É... vamos, aperta! Aperta! Hein? [Rodrigo encolhe a mão] a bolinha, a bolinha... abre a mão! [professora vai tentando abrir novamente a mão de Rodrigo] abre a mão... [Daiana consegue abrir a mão de Rodrigo e ele emite som, como que concordando] Enquanto a professora gira com a bolinha em sua mão, Rodrigo aproxima sua cabeça para trás, encostando-a no encosto de pescoço da cadeira de rodas. A professora comenta: “Ele não consegue ficar com a cabeça muito tempo erguida. Percebo que está piorando”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Ressaltamos a importância desse tipo de suporte, uma vez que no contexto de escolarização notou-se que questões que vão para além do âmbito pedagógico influenciaram na assiduidade dos alunos (conforme detalhamos no capítulo 4) bem como atrapalharam ou até prejudicaram os processos de ensino e aprendizagem.

Também partilhando com inferências a esse respeito, a AAIDD traz recomendações específicas a apoios relacionados à saúde mental e física que também podem ser consideradas para o público com múltiplas deficiências. Ressalta que é necessário compreender os vários componentes da saúde num sentido global e, de forma específica, os apoios de saúde comunitária. Na figura a seguir, nota-se as três categorias em que a AAIDD (2011) organiza um modelo de apoio de saúde comunitária: necessidades de apoio; atividades de apoio e resultados de saúde:

**Figura 4 – Modelo de apoios de saúde comunitária**



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese com base em ilustração de AAIDD (2011, p. 203)

A base comunitária dos apoios de saúde refere-se a todas as formas de atenção à saúde que as pessoas de uma comunidade devem ter acesso indo desde atribuições do poder público garantindo o acesso a sistemas de saúde, saneamento básico, limpeza urbana e outras até ações que devem partir da sociedade num trabalho cooperativo e de consciência. Segundo AAID (2011) a saúde é composta pelo “bem-estar físico, mental, emocional, comportamental, social e ambiental” (p. 202). Considera-se a saúde como um processo dinâmico, porque cada ser humano está em contínuo movimento

fisiológico, desde ações intracelulares até as interpessoais e intersociais. Deste modo, a promoção da saúde é multifacetária, enfatizando: a promoção do exercício e da atividade física, alimentação adequada e estilos de vida saudáveis; redução do estresse; acesso a um capital social que aumente a conexão entre as pessoas para formar sistemas de apoio mútuos, laços comunitários e redes sociais. Aliás, isso é importante para qualquer indivíduo, mas para os sujeitos com múltiplas deficiências, entendemos ser fundamental:

PROFESSORA CARLA: [...] O acompanhamento da área da saúde ajudaria essas crianças terem uma qualidade de vida melhor e serem mais saudáveis. Elas são frágeis, mas se tivessem esses serviços contínuos não ficariam doentes com tanta frequência e não faltariam tanto à escola (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial -Escola 2).

Na CIF, a saúde é definida na Constituição da OMS como “um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 2013, p. 04). Fornece uma base científica e operacional para a descrição, compreensão e estudo da saúde e dos estados, resultados e determinantes relacionados à saúde. A saúde e os estados relacionados à saúde associados com qualquer condição de saúde podem ser descritos usando a CIF<sup>59</sup>. Coadunando com este aspecto, o manual da AAIDD aponta algumas necessidades específicas de apoio médico e comportamental que por vezes é presente na condição de sujeitos com múltiplas deficiências:

---

<sup>59</sup> As condições de saúde (doenças, transtornos, lesões ou estados relacionados) são classificadas principalmente na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) que fornece um modelo etiológico. A CIF e a CID são duas classificações complementares de referência da OMS e são ambas pertencentes ao grupo das classificações internacionais da OMS. A CIF não está associada como problemas de saúde ou doenças específicas; ela descreve as dimensões de funcionalidade associadas em múltiplas perspectivas nos níveis corporal, pessoal e social. A funcionalidade de um indivíduo em um domínio específico reflete uma interação entre a condição de saúde e o contexto: fatores ambientais e pessoais (OMS, 2013).

### Quadro 38 – Necessidades de apoio médico e comportamental

Necessidades médicas	
Cuidado respiratório	Inalação ou terapia de oxigênio, drenagem postural, fisioterapia de tórax, aspiração de secreções.
Ajuda na alimentação	Estimulação oral ou movimentações da mandíbula; alimentação por sonda; alimentação parenteral (alimentação realizada por via diversa da gastrointestinal).
Cuidados da pele	Mudanças posturais e de mobilidade; cura de feridas abertas.
Outros	Proteção de enfermidades infecciosas devido a alterações no sistema imunológico; tratamento de crises epiléticas; diálise; ostomias (procedimento cirúrgico em algum trecho do tubo digestivo, do aparelho respiratório, urinário, por exemplo); serviços de terapia.
Necessidades comportamentais	
Agressões ao seu entorno	Ataques e lesões a outras pessoas; destruição de propriedades (incêndios, danificação de móveis...); delitos como roubo.
Agressões a si mesmo	Autolesões e tentativa de suicídio.
Comportamento sexual	Agressão sexual; condutas não agressivas, mas inadequadas como ficar nu em público, exibicionismo, contatos ou outros gestos.
Outros	Atitudes intempestivas e crises emocionais; uso de narcóticos; tratamentos da saúde mental.

Fonte: Construído pela autora para fins desta tese com base em ilustração de AAIDD (2011, p. 210)

Especificamente com os alunos acompanhados em nossa pesquisa, verificamos o quanto que os suportes de apoio à sua saúde fariam diferença no contexto de escolarização. Aspectos citados neste último quadro estavam presentes na realidade desses sujeitos. Com Flávia as necessidades de cuidado respiratório e auxílio na alimentação que por sua vez também se aplicavam ao caso de Rodrigo. Já em relação a necessidades comportamentais, acompanhamos com Paulo a incidência de condutas inadequadas em relação à sexualidade bem como outras questões mais gerais do comportamento. Situações de agitação e outras alterações ocasionando atos intempestivos, choro, gritos também foram observadas em nossa pesquisa.

Dentre fatores que costumam ser causadores de problemas de conduta, a AAIDD (2011) destaca “causas internas como dores, convulsões, incômodos sensoriais, medo e psicoses” (p. 211) – etiologias que não necessariamente se aplicariam em suas formas mais graves aos estudantes em questão, mas que evidenciam que uma simples dor que ao nos incomodar, tomamos a providência de tomar um comprimido, para os sujeitos com múltiplas deficiências, não se resolve desta forma.

Ressaltamos que a saúde é um apoio para a educação nesse caso. Os suportes da saúde e das demais áreas (serviço social, transportes e outros) favorecem as intervenções realizadas pela educação. Esta por sua vez, possibilita processos de compensação conforme já discutimos. O trecho a seguir, contribui para a nossa análise

de como suportes, para além do contexto educacional, precisam ser pensados e desenvolvidos pelo poder público:

O registro comparável da incapacidade entre diferentes áreas políticas e o desenvolvimento de estatísticas e sistemas de indicadores compatíveis são importantes para sistemas equitativos de prestação de serviços e monitoramento. Por exemplo, é possível ver se indivíduos com níveis similares de dificuldade estão recebendo níveis similares de suporte ao longo do espectro de idade em situações onde há diferentes sistemas para o cuidado de idosos e jovens com incapacidades. A consistência também possibilita que uma população cliente seja comparada com a população geral e necessidades não atendidas sejam estimadas (OMS, 2013, p. 84).

Sendo a CIF aplicada para esses fins em áreas de políticas e programas, dados nacionais e internacionais interligados podem ser organizados em benefício da população. Isto, por sua vez, facilitaria o planejamento, cálculo de custos, alocação de recursos e monitoramento dentro e entre diferentes programas e setores. O uso da CIF como um modelo e linguagem comum pode facilitar o desenvolvimento de políticas. Países como Alemanha e Japão já a utilizam para este fim<sup>60</sup>. Segundo OMS (2013), os países que assinaram a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências enfrentam o desafio de desenvolver políticas para cumprir com as proposições firmadas. A esse respeito, a CIF também poderia contribuir através do uso de dados disponíveis contendo a exposição de opiniões de diferentes participantes de sua produção, colaborando para a realização das mudanças previstas, contribuindo assim, para a formulação de políticas ou programas:

[...] Estados devem organizar, fortalecer e estender serviços especializados principalmente nas áreas da saúde, emprego, educação e serviços sociais. Portanto, o planejamento de serviços no nível de sistemas em conformidade com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências deve se concentrar na funcionalidade geral da população em conformidade com prioridades e metas políticas (OMS, 2013, p. 90).

Chamamos atenção para a necessidade de articulação entre a educação e a saúde para que estes estudantes com múltiplas deficiências possam receber atendimentos que apesar de não serem pertinentes ao campo pedagógico, influenciam em sua qualidade de vida e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento:

---

<sup>60</sup> A Alemanha introduziu a CIF como o modelo básico no seu Nono Código de Previdência Social (Neuntes Sozialgesetzbuch), enquanto que o Japão utiliza a CIF não apenas na sua legislação e políticas nacionais, mas também em campos relacionados com a incapacidade, como cuidado de longo prazo.

PROFESSORA DAIANA: [...] A ação em conjunto da educação, com a saúde, a assistência social e outros ajudaria esses alunos a se desenvolver em todos os aspectos. Com certeza a aprendizagem deles também seria outra se eles tivessem o auxílio de outras áreas para além da escola (Transcrição de entrevista realizada com a professora da sala de recursos - AEE -Escola 2).

Rocha e Pletsch (2015) ressaltam que muitos desses estudantes com múltiplas deficiências dependem de terapias e acompanhamentos médicos constantes e que além da garantia desses atendimentos – pois na realidade muitos não têm acesso e ficam negligenciados – o trabalho colaborativo dessas áreas com as equipes pedagógicas favoreceria o atendimento educacional a esse público. As autoras tecem a seguinte crítica:

Infelizmente, em nosso país, ainda não temos uma estrutura pública adequada para atender a situações dessa natureza. Além disso, histórica e culturalmente o sistema de saúde tem focado o diagnóstico e/ou a reabilitação das pessoas com deficiências, e não tem atuado como uma possibilidade de trabalho conjunto com a área educacional para planejar ações para efetivar o desenvolvimento daqueles que necessitam de intervenções mais sistematizadas envolvendo profissionais das duas áreas do conhecimento como ocorre (p. 122).

O documento “Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla” (BRASIL, 2006) postula: “[...] 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” (BRASIL, 2006, p. 12). Ou seja, é fundamental a articulação entre diferentes setores de serviços para que haja benefício das necessidades específicas tendo em vista o sucesso na escolarização, enfatizando a necessidade de que isso ocorra no contexto do ensino comum – uma mensagem clara de que instituições de educação especial que geralmente também oportunizam serviços terapêuticos não são a melhor solução para a escolaridade de educandos com múltiplas deficiências. Ainda assim, é em instituições assim que as mães por muitas vezes recorrem para receber orientações e serviços para seus filhos. Nas reuniões com as mães de Paulo e Flávia elas nos evidenciaram essa questão.

Neste sentido, ainda que possamos discutir qual tipo de suporte que de fato essas instituições deram ou se podemos tratá-las todas no mesmo âmbito, a questão é: esta infraestrutura realmente acontece ao ponto de que as famílias possam se sentir seguras para deixar as instituições que ao longo dos anos as deram o suporte que o Estado pouco as ofereceu? Mais uma vez ressaltamos: “[...] é da competência dos dirigentes dos

programas educacionais organizarem os recursos existentes ou providenciar outros que sejam necessários para atender as pessoas com deficiência múltipla nas suas necessidades” (ARÁOZ; COSTA, 2015, p. 23). No entanto, esta articulação de serviços em tese fundamental no caso de indivíduos que tenham múltiplas deficiências, por muitas vezes não se concretiza em suas realidades (ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2016).

A esse respeito, criticamos o fato da deficiência múltipla ainda ser pouco abordada em documentos oficiais e em políticas públicas, conforme discutimos no capítulo 2 desta tese: “A não explicitação direta a respeito da deficiência múltipla nos documentos oficiais acaba por prejudicar o desenvolvimento de ações [...]. Desta forma, o suprimento das necessidades mais específicas deste público acaba por não ser priorizado” (ROCHA, 2014, p. 30).

As propostas tanto da AAIDD quanto da CIF para a construção de planos de apoio contribuem para a qualidade da condição geral de vida das pessoas com deficiências e, também especificamente, para pensarmos em suportes que possam ser utilizados para o caso da escolarização de sujeitos com deficiências severas. Lembramos que a CIF não é aplicada apenas no setor de saúde<sup>61</sup>. Sua abordagem e seu banco de dados trazem muitas vantagens gerais à área educacional. A CIF fornece modelos<sup>62</sup> para integrar as informações baseadas em incapacidades e em currículos, além de informações educacionais e dados clínicos que podem ser úteis para a educação. A situação registrada a seguir, indica essa necessidade:

PROFESSORA ROBERTA: Eu já tive vontade de ir pessoalmente conversar com o médico. Gente, em algum momento, a saúde e a educação vão ter que andar juntas. E não está acontecendo, não está acontecendo. Entendeu? E logicamente, como a gente não tem a linha direta com a saúde, passa pela família e o que a gente fica sabendo é o que a família passa para a gente. Então, assim, até que ponto, tudo o que a família fala é realmente o que o médico falou... (Transcrição de entrevista realizada com a professora da classe especial de deficiência múltipla -Escola 1).

---

<sup>61</sup> Também é referência em setores como “seguros, previdência social, trabalhista, educacional, econômico, desenvolvimento de políticas ou legislação, e no meio ambiente” (OMS, 2013, p. 01). É utilizada atualmente em muitos contextos diferentes e para vários fins em todo mundo. Constitui-se como uma ferramenta para política estatística, pesquisa, área clínica e social.

<sup>62</sup> Ferramentas de avaliação funcional como a Wee-FIM (Medida de Independência Funcional de Crianças) ou PEDI (Avaliação Pediátrica de Incapacidade) fornecem informações sobre limitações funcionais, e a CIF pode auxiliar a vincular essas informações com domínios que são importantes para a educação incluindo "Aprendizagem e aplicação do conhecimento" (OMS, 2013).

Através de uma linguagem comum, a CIF pode auxiliar na integração das perspectivas da criança, família, escola e diferentes formas de serviços.

Considerando a importância dessas articulações, configurando-se como uma rede de apoios e suportes que contribuem para a efetivação da escolarização e, conseqüentemente, de ações que oportunizem processos de compensação em alunos com deficiência múltipla, nos encaminhamos para o fechamento deste capítulo discutindo os sentidos e os propósitos desta escolarização para estes sujeitos.

#### **6.4. Os sentidos e os propósitos da escolarização**

Por várias vezes, ao longo desta tese, foi mencionado que um dos aspectos valorizados no processo de escolarização é a possibilidade de propiciar a construção de conceitos científicos, formais. Segundo Vigotski (2009), isso requer:

[...] o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (p. 246).

Isso é algo desafiador quando nos reportamos a um público como o das pessoas com múltiplas deficiências pois comumente apresentam considerável dificuldade de desenvolver funções como as exemplificadas. No entanto, a utilização de instrumentos de compensação como os que mencionamos e uma prática pedagógica atenta às possibilidades do aluno, podem contribuir uma vez que do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à inconsistência da concepção que defenda que os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira (VIGOTSKI, 2009a). Com este foco, é possível realizar a identificação de potencialidades mesmo em sujeitos com deficiências severas como os que acompanhamos. Nas observações, pudemos perceber evidências de que estruturas psicológicas mais elaboradas podem se constituir, sendo a escola locus social catalisador para isso. Nos três alunos acompanhados, verificamos que mesmo com as problemáticas de condições do ambiente e os desdobramentos de seus quadros de associações de deficiência, todos mostraram potenciais para concentração. Começamos com uma vinheta de Rodrigo em sala de aula:

<b>Data:</b> 12/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:12h - <b>Local:</b> Sala de aula ensino comum <b>Duração do vídeo:</b> 45s (Recorte de vídeo com total de 5min 13s)
<b>Descrição</b>
Professora Vanessa está contando história para os alunos. Há barulhos de grito e choro de outro aluno. A AAI está tentando acalmá-lo. Rodrigo olha na direção dele e sorri. Vanessa: “Se a casa fosse mãe, seria mãe das janelas. [...] emprestaria a cozinha para a lua fazer... pudim! [Rodrigo observa a professora contando a história. Está com a boca aberta] se a Terra fosse mãe... seria mãe das sementes pois mãe é tudo o que abraça, [Rodrigo olha para a câmera] acha graça e ama a gente!” [Rodrigo se assusta com grito do colega – Rodrigo tem um espasmo, levantando as pernas e braços, depois volta a olhar para a professora].

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Flávia, mesmo com as dificuldades de postura, por várias vezes mostrou-se atenta à fala da professora, correspondendo-a com gestos de intenção comunicativa:

<b>Data:</b> 12/05/2017 - <b>Horário:</b> 10:44h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 1min 32s (Recorte de vídeo com total de 8min 26s)
<b>Descrição</b>
Carla, apontando para o brinquedo de abacaxi, pede: “Me dá!”. Flávia parece que vai esticar o braço para dar, mas recua, sorrindo. A professora insiste: “Me dá o abacaxi, me dá?” Carla estende a mão e Flávia fica sorrindo. A professora levanta a cabeça de Flávia que novamente escorregou para a esquerda. Flávia solta o brinquedo que fica caído sobre o seu colo. A professora comenta: “Hoje ela quer conversar [pega a mão esquerda de Flávia e começa a fazer carinho. Flávia fica sorrindo olhando para Carla enquanto ela cochicha para a menina] hoje eu quero conversar, quero conversar”. Flávia boceja e sorri.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

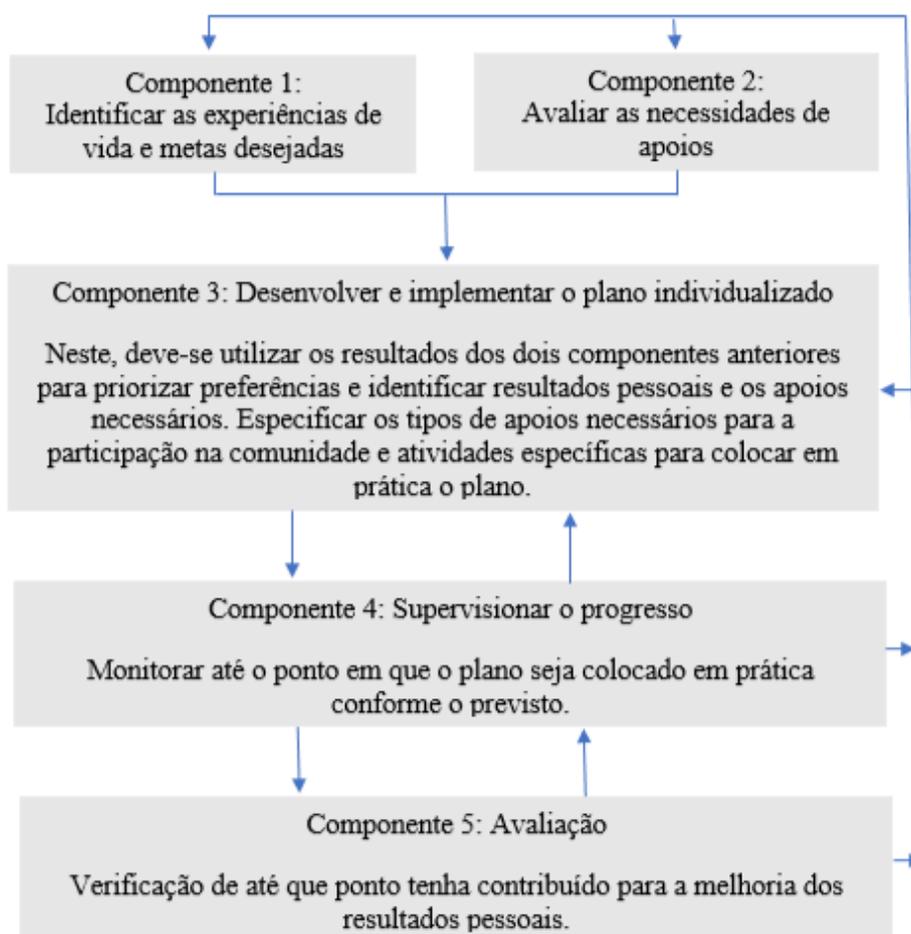
Com Paulo, podemos observar que com a utilização de recursos mais adequados, como o tablet no episódio transcrito na vinheta a seguir, bem como contando com a mediação da professora, mostrava-se atento e concentrado na realização da tarefa proposta:

<b>Data:</b> 01/06/2017 - <b>Horário:</b> 9:10h - <b>Local:</b> Sala de aula da classe especial <b>Duração do vídeo:</b> 1min 13s (Recorte de vídeo com total de 3min 58s)
<b>Descrição</b>
Paulo está sentado diante da mesa, jogando em tablete com auxílio da professora que conduz seu dedo indicador na tela do dispositivo: “Vamos lá Paulo. Tem que trazer até lá... [conduzir o dedo de Paulo até o jogo emitir um sinal sonoro] Isso!”. A professora, recomeça o jogo: “Vamos lá! De novo! [Paulo está com o rosto bem próximo do tablete e olha atentamente, tocando em imagem circular que aparece na tela, tentando arrastá-la]. Enquanto a professora o auxilia, a pesquisadora pergunta: “Ele tem que arrastar a bolinha para o outro lado?”. “Até a sombra” responde a professora e continua: “Vamos Paulo! Vamos fazer até a tia Maíra pegar!” [sinal sonoro de que o aluno conseguiu toca]. “Agora o verde”, orienta Roberta para que Paulo toque dando prosseguimento à atividade. “Vai”, insiste Roberta. Paulo toca e aparece outro cenário com dois peixes. Roberta o estimula: “Agora o peixe. Vai...”. Ele tenta tocar e arrastar, como não consegue, a professora faz junto com ele, deslocando um peixe de cada vez para o local adequando do jogo e sinais sonoros ocorrem confirmando que houve êxito. A professora comemora: “Muito bem Paulo!”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

Esses são apenas alguns exemplos de situações em que observamos evidências das potencialidades que esses alunos com múltiplas deficiências podem desenvolver. Por isso, defendemos que sejam investidas ações que possibilitem o desenvolvimento por meio da otimização de processos compensatórios. A esse respeito, considerando a proposta de identificar e oportunizar apoios, a AAIDD indica que se desenvolva um protocolo que perpassa pela elaboração de plano individualizado. Esse processo é composto por cinco componentes:

**Figura 5 - Processo para a construção de proposta de apoios**



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese com base em ilustração de AAIDD (2011, p. 179).

Como já pontuado, em nosso contexto de pesquisa, verificamos a existência de planejamentos educacionais individualizados (PEI) para o norteamento das ações, não apenas escolares, com cada sujeito:

**DIRETORA:** Com certeza o embasamento do PEI é fundamental. A gente vê esse aluno por esse ângulo. [...] porque a gente vai verificar aquilo que ele alcança. Não podemos avaliar esse aluno comparando com outros alunos que não tenham deficiência, apesar de terem a

mesma idade e serem da mesma classe social. Tem que avaliar esse aluno partindo dele. O ponto de partida tem que ser ele para a realização das práticas pedagógicas e ver o que ele precisa para além disso (Transcrição de entrevista realizada com a diretora da Escola 1).

Nesse documento do PEI (modelo no Anexo I, página 289) além dos objetivos expressos, há o apontamento das características do aluno, especificidades de seu desenvolvimento e a indicação de apoios e suportes que seriam necessários. No entanto, mediante às colocações das docentes participantes do estudo bem como às nossas constatações nas observações em campo, nota-se que são cumpridos apenas os componentes 1, 2 e 3 desse processo indicado pela AAIDD. O monitoramento para analisar até que ponto o plano está sendo colocado em prática e a avaliação se tem contribuído para o desenvolvimento dos sujeitos, acabam não ocorrendo:

PROFESSORA ROBERTA: No dia a dia a gente não consegue sentar para fazer ajustes no PEI, muito menos avaliar se ele está contribuindo para o aluno. A gente mal consegue fazer o texto. Acaba virando um documento de gaveta (Transcrição de entrevista realizada com professora da classe especial da Escola 1).

Vanessa, a professora do ensino regular, falou que quem fez o PEI foi a professora do AEE e que ela só viu quando pediram para ela ler e assinar (Registro no diário de campo – 12/05/2017).

PROFESSORA DAIANA: O PEI contribui pouco porque as coisas que a gente registra nele que seriam os suportes importantes para o aluno, não estão em nossas mãos garantir. Aquilo que a gente pode fazer nem sempre faz muita diferença para o aluno (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

Esses trechos indicam que é urgente que se avance na construção coerente de planos individualizados considerando as naturezas coletiva e colaborativa de seu processo (BRAUN; VIANNA, 2011). Deste modo, deve-se buscar que de fato as estratégias e recursos ali propostos possam minimamente fazer diferença na realidade dos sujeitos para os quais se destinam. Isso vai ao encontro das colocações realizadas por Pletsch e Glat (2013), ao analisar os resultados de suas pesquisas a este respeito:

[...] dificuldades vivenciadas pelas instituições escolares na implementação de propostas curriculares diferenciadas que atendam às singularidades educacionais dos alunos que são público-alvo da educação especial, sobretudo frente à política de inclusão escolar. Indo além, entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada

aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominante, ainda hoje, na maioria das escolas (p. 19).

Além disso, é necessário transformar ideias para que mesmo que existam aspectos que sejam difíceis de garantir porque exigem articulação com outros setores ou recursos que porventura ainda não estejam disponíveis, garanta-se pelo menos o desenvolvimento de práticas mais pertinentes à condição particular desses sujeitos. Para o alcance dessas mudanças, o conhecimento da perspectiva trabalhada pela CIF, pode auxiliar pois ela considera especificidades do desenvolvimento, mas o foco não se restringe às limitações, valorizando as ações formais de ensino, além de contribuir para a mudança de paradigmas:

A CIF é útil em contextos educacionais porque ela ajuda a superar abordagens passadas usadas na descrição ou rotulação de incapacidade que podem ter levado à segregação ou discriminação na educação. O modelo biopsicossocial subjacente da CIF não nega o impacto das deficiências na funcionalidade, na verdade ele identifica que a funcionalidade é importante para participação em uma dada idade. Através do seu componente de atividades e participação, a CIF aprimora a descrição das condições de saúde e de deficiências com informações focadas no aprendizado e desenvolvimento (OMS, 2013, p. 66).

Consideramos importante problematizar isso, porque durante o campo, mesmo com a ocorrência de todas essas questões que precisam ser repensadas, ainda era notável ações dos alunos indicando-nos que é profícuo investir na efetivação de um processo de escolarização que privilegie o desenvolvimento. A vinheta a seguir ilustra o quanto que vale a pena esse investimento:

<b>Data:</b> 06/10/2017 - <b>Horário:</b> 8:33h - <b>Local:</b> Sala de recursos <b>Duração do vídeo:</b> 30s (Recorte de vídeo com total de 2min 31s)
<b>Descrição</b>
A professora fala para a pesquisadora referindo-se à câmera: “Ele já sabe que isso é para tirar foto e ri...”. A professora continua balançando a garrafinha com Rodrigo: “é... vai tirar foto, ri né? [Pega a mão direita de Rodrigo também para segurar a garrafa] né? Hein Ro? [Rodrigo tira essa segunda mão e a solta sobre a mesa] Quer tirar foto? [Rodrigo sorri] é só falar em foto que você sorri... quer tirar foto? Olha a foto lá? [aponta para a câmera da pesquisadora]”.

Fonte: Vinheta confeccionada pela autora a partir das transcrições dos vídeos.

A identificação do objeto e a correspondência com a sua função, nos mostra que através de suas experiências, o aluno ao observar a câmera do celular, logo a relacionou ao ato de fotografar, olhando para a sua direção e sorrindo. Esse sorriso não nos pareceu algo instintivo ou automático, mas uma reação efetiva de um ato com significado e intenção (VIGOTSKI, 2009; 2009a). Isso mais uma vez nos indica a constituição de funções psicológicas mais elaboradas, em especial, potencialidades de pensamento e

memória. Sobre essa última, a professora do AEE por vezes relatou tê-la percebido em Rodrigo. Igualmente com Flávia e Paulo, observou-se que atividades que correspondessem a situações do dia a dia poderiam ser significativas para esses alunos, indicando-nos também seus potenciais de memória.

Na pesquisa que realizamos no mestrado (ROCHA, 2014), evidenciou-se a cada acompanhamento realizado com os alunos com deficiências múltiplas a importância da sistematização do ensino para seu desenvolvimento. A necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e bem direcionado às necessidades educacionais também se mostrou fundamental para que processos de compensação pudessem se constituir nesta relação social. Dainez e Smolka (2012) bem como Souza e Plestch (2015) nos lembram que Vigotski aponta a compensação como metodologia do trabalho educativo, entretanto, o qualificativo da educação não é compensatório e sim social.

Por isso, as práticas de ensino não podem ignorar os impactos relacionados às especificidades que cada sujeito apresenta por conta das múltiplas deficiências: dificuldades de percepção do ambiente, questões comportamentais, não oralidade, comprometimentos motores, fragilidade na saúde, dentre outros que podem ser decorrentes da associação de deficiências num mesmo sujeito (BRASIL, 2006; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCH, 2015). Isso também se evidenciou no estudo atual conforme ressaltamos no capítulo anterior. Mediante a essas questões específicas dos estudantes, é imprescindível: “[...] dar visibilidade às condições escolares e aos diferentes modos de participação do aluno com deficiência múltipla na configuração de outras relações e práticas educacionais” (SOUZA; DAINEZ p. 67).

Deste modo, verifica-se a pertinência da utilização dos dados da CIF para a melhor compreensão das particularidades deste público, tendo-se em vista maior qualidade para o processo de escolarização. Também contribuindo para isso, a AAIDD ressalta a importância das ações desenvolvidas principalmente no ambiente escolar, levando-se em conta as especificidades de desenvolvimento. Exemplifica as dificuldades de aprendizagem e pensamento que igualmente são oportunas ao público ao qual nos reportamos:

Dificuldades para dar sentido ao mundo através de níveis coerentes, confiáveis e socialmente maduros, de planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem da experiência (AAIDD, 2011, p. 224).

A AAIDD levanta essas complexidades num foco de buscar possibilidades bem como a CIF. O documento da AAIDD (2011) aborda aspectos que ainda dificultam o alcance deste objetivo e que também vão ao encontro de questões que a presente pesquisa evidenciou em relação à realidade dos estudantes com múltiplas deficiências: dificuldade de identificação desses alunos e a segregação dentro de sala de aula. Para além das questões da aprendizagem, ainda ressalta a necessidade de superar problemáticas sociais: “Estigma social. Tradição de serem temidos, desvalorizados, estereotipados e segregados pela sociedade” (p. 224).

Para sujeitos com múltiplas deficiências, devemos garantir suportes e apoios escolares pertinentes com as especificidades de aprendizagem, oportunizando aos alunos efetivas possibilidades de desenvolvimento. Assim, o processo de escolarização do aluno com múltiplas deficiências colaborará para a compensação social da deficiência que Souza e Pletsch (2015) nos lembram de ser o redimensionamento por meio da reorganização neurológica, reestruturação das funções psicológicas, dentre outros, dos limites impostos pelas condições orgânicas, impeditivos ao desenvolvimento, através das práticas sociais, que envolvem a aprendizagem. Glat e Pletsch (2012) ressaltam aspectos fundamentais para o atendimento às especificidades educacionais com uma perspectiva condizente com esta ideia do processo de compensação que apresentamos, destacando que mesmo que outros âmbitos para além da escola não correspondam de modo ideal, as mudanças realizadas neste espaço muito podem contribuir:

[...] independentemente da especificidade apresentada pelo aluno, se a escola desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem, como respeitar seu tempo individual de aprendizagem [...] ele pode obter sucesso escolar. *Isso não significa que a deficiência esteja “curada”, ou que as condições emocionais, sociofamiliares ou culturais tenham se modificado. Mas a transformação na prática pedagógica favorecerá o processo de ensino-aprendizagem e possibilitará seu desenvolvimento* (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 23 – grifos nossos).

Para tanto, é primordial que o docente conheça as condições do meio da criança para poder avaliar sua influência em seu desenvolvimento (PINO, 2010). Acreditamos que assim, mais potencialidades para além dos aspectos aqui que pontuamos, poderão ser identificadas nesses alunos.

Mediante toda a discussão que fizemos na análise dos dados evidenciados em campo, abordando desde as questões de identificação deste público com múltiplas deficiências, suas complexidades, diferentes contextos de escolarização, a importância

das práticas pedagógicas e a transformação de concepções. Passando também pela necessidade de suportes dentro e fora da escola viabilizando processos de compensação e o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, fica uma última questão: quais os sentidos e os propósitos da escolarização de estudantes com múltiplas deficiências?

Neres e Kassar (2016), após a realização de pesquisa etnográfica, acompanhando alunos com deficiências em uma determinada unidade escolar, chegam à seguinte conclusão:

Na organização da escola, tal como está configurada, não há lugar para aqueles que se distanciam do que se concebe como aluno “ideal”, reforçando a lógica da desigualdade forjada na sociedade. No caso dos alunos que são público alvo da educação especial, as políticas de ampliação do acesso, apontadas nesse texto, servem para manter, sob o argumento da democracia, os excluídos no interior da escola (p. 49).

Juntamente com essas colocações das autoras, as postulações discutidas até aqui indicam-nos que é urgente reconfigurar a escola para que esta de fato tenha lugar para estudantes como os que acompanhamos. Lembramos que de acordo com a CIF, fatores ambientais referem-se a todos os aspectos do mundo externo que formam o contexto da vida de um sujeito e, como tal, têm um impacto sobre a funcionalidade do mesmo: “[...] incluem o mundo físico e as suas características, o mundo físico criado pelo homem, as outras pessoas em diferentes relacionamentos e papéis, as atitudes e os valores, os serviços e os sistemas sociais, as políticas, as regras e as leis” (OMS, 2004, p.187).

A indicação de suportes está relacionada principalmente a este tópico da CIF que inclui capítulos sobre produtos e tecnologia; ambiente natural e mudanças ambientais realizadas pelo homem; apoio e relacionamentos (inclui profissionais de saúde, professores, assistentes sociais, arquitetos ou projetistas); atitudes; serviços, sistemas e políticas. No Apêndice XIII, página 284 temos quadro que exemplifica fatores ambientais e seus suportes.

A esse respeito, podemos pensar em suportes ou recursos que deveriam ser providenciados a fim de favorecer os indivíduos em questão a começar pelo contexto da escola a fim de que possa se reconfigurar conforme a necessidade apontada pelas autoras na citação. Para a CIF, isso favoreceria a funcionalidade e o desempenho no processo educacional. Para a perspectiva histórico-cultural, isso contribuiria para aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, é oportuno também ressaltar a pertinência dessa proposta da CIF de pensar suportes a partir dos fatores ambientais com o nosso embasamento teórico, valorizando as relações do indivíduo com o meio.

Para o caso dos estudantes com múltiplas deficiências, notou-se ao longo da pesquisa de campo, o quanto que para além das condições físicas do ambiente, questões atitudinais e as expectativas das pessoas a sua volta podem influenciar no processo de escolarização. Fatores ambientais denominados “facilitadores”, através da sua ausência ou presença, melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa:

A ausência de um fator também pode ser um facilitador, por exemplo, a ausência de estigma ou de atitudes negativas. Os facilitadores podem impedir que uma deficiência ou limitação da atividade se transforme numa restrição de participação, já que o desempenho real de uma ação é melhorado, apesar do problema da pessoa relacionado com a capacidade (OMS, 2004, p.187)

Deste modo, a CIF pode ser usada para integrar informações sobre a qualidade das oportunidades educacionais, a disponibilidade de sistemas de suporte, ou as expectativas e atitudes dos professores ou de outros profissionais que trabalham em sistemas educacionais. As ferramentas e padrões existentes para avaliar todos os aspectos dos ambientes escolares incluindo "oportunidades de aprendizagem" podem ser mapeadas por meio da CIF e correspondidos com os perfis dos alunos. Assim, a CIF pode dar suporte à avaliação da interação entre as características funcionais do aluno e seu ambiente.

Neste sentido, podemos inferir sobre os suportes que esses estudantes com múltiplas deficiências deveriam receber com base neste arcabouço indicado. Nossa intenção é indicar em aspectos gerais suportes que poderiam ser efetivados para estes estudantes, nos baseando no que verificamos em campo, com o intuito de favorecer através do processo de escolarização, o seu desenvolvimento. Vejamos:

**Quadro 39: Suportes para desenvolvimento na escolarização**

<b>Capítulos</b>	<b>Exemplos de suportes</b>
<b>I - Produtos e tecnologia</b>	Alimentação adequada e de acordo com as condições fisiológicas.
	Acesso a medicamentos para a manutenção da saúde em todos os seus aspectos e prevenção ou controle de episódios de crises convulsivas.
	Materiais pedagógicos adequados.
	Adaptações e recursos de tecnologias assistivas e comunicação alternativa.
	Garantia de transporte adaptado.
	Adaptação para acessibilidade em todo o prédio escolar.
<b>II- Ambiente natural e mudanças ambientais</b>	Condições adequadas no espaço físico da sala de aula: quantidade adequada de pessoas por m <sup>2</sup> , temperatura e outros.
	Alterações no ambiente considerando as proposições do desenho universal.
<b>III - Apoio e relacionamentos</b>	Família
	Professores (Regentes, Extraclasse, AEE, AAI).
	Acompanhamento por profissionais médicos e terapeutas de acordo com as necessidades de saúde apresentadas pelos sujeitos.
	Acompanhamento do sujeito e de sua família por serviços de apoio social.
<b>IV- Atitudes</b>	Expectativas otimistas sobre o desenvolvimento por parte de quem convive com o sujeito.
	Atitudes respeitosas.
	Atitudes que favoreçam a qualidade de vida.
	Práticas especializadas realizadas por profissionais comprometidos com o desenvolvimento (professores, profissionais de saúde...).
<b>V - Serviços, sistemas e políticas</b>	Políticas públicas que identifiquem condições severas de deficiências e garantam ações de acordo com a realidade as pessoas que as tenham.
	Políticas públicas que favoreçam a articulação de diferentes serviços (educação/ saúde/ assistência social e outros)
	Qualidade na prestação de serviços

Fonte: Elaborado pela autora para fins desta tese.

Nossa pesquisa constatou que há déficit ou até ausência da maioria desses suportes nas vidas de Paulo, Flávia e Rodrigo. Por causa disso, no dia a dia, as limitações depreendidas dos quadros de múltiplas deficiências acabavam por se agravar ao invés de serem superadas. Lembramos que para o caso do aluno Rodrigo que estava matriculado no ensino comum com o suporte do AEE, modalidade sala de recursos e tendo designado para si uma AAI para seu acompanhamento em sala de aula, teoricamente esses suportes humanos do âmbito escolar, estavam garantidos. No entanto, lembramos das condições que descrevemos que acabavam não permitindo que AEE e AAI se efetivassem como suportes para a escolarização desse aluno.

A esse respeito, é oportuno ressaltar que para além da indicação e até provimento de suportes, é necessário que estes funcionem de acordo com suas finalidades e objetivos para que se constituam como meios para propiciar participação

do sujeito, qualidade nos processos de ensino e aprendizagem e, assim o ambiente escolar venha a favorecer seu desenvolvimento. É primordial refletir sobre como o processo de escolarização poderá de fato contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiências mais severas e não apenas para que venhamos a nos conformar com as conquistas obtidas até o momento: direito à matrícula; socialização no espaço escolar... aspectos importantes, mas que não podem ser colocados como referência para o sucesso do processo de escolarização. É necessário: “[...] operar transformações que garantam igualdade no tratamento e oferta de materiais e recursos para que todos possam aprender com qualidade” (MORI, 2016, p. 54). Por isso, acreditamos imprescindível questionar:

[...] o que persiste – o que (não) muda – nos processos de mudança; o que se inscreve nas práticas, nos discursos; o que se naturaliza, constituindo formas de lembrar e de esquecer; o que (não) se torna visível, legível, inteligível nas práticas cotidianas. Mudam os sentidos – de herói, de professor, de ensino, de aula, de escola... Reiteram-se os desejos, as utopias... Persistem as condições – de precariedade... *Lugares de memória? Lugar comum?* (SMOLKA, 2006, p. 116).

Respondemos a essas perguntas com o relato de Souza e Dainez (2016) ao reencontrar aluno participante de sua pesquisa: “[...] novamente nos deparamos com condições escolares insuficientes para atender Alan. A única mudança é que a sua cadeira de rodas passa a ter o suporte mobiliário adequado com uma mesa acoplada” (p.67).

Tendo em vista as proposições da perspectiva histórico-cultural discutidas e a pertinência das mesmas para uma análise da escolarização propiciando o desenvolvimento dos sujeitos, destacamos a importância de que a condução deste processo leve em conta necessidades que podem ser apresentadas pelos estudantes com múltiplas deficiências. Isso vai ao encontro com o que Vigotski defende em relação à escola: “[...] deve ter o intento de buscar formas de trabalho específicas que respondam às peculiaridades de seus educandos” (LIMA; ARAÚJO; MORAES, 2010, p. 57).

Precisamos estar atentos pois tem sido cada vez mais rotineiro: considerar improvisos como solução; naturalizar a presença sem participação; atribuir a não aprendizagem a uma condição. Posições como essas perpetuam a exclusão como sendo inclusão e nada contribuem para que alcancemos verdadeiras mudanças neste cenário de escolarização.

Por fim, as questões elencadas ao longo desta tese encontram eco na necessidade de se propiciar um processo de escolarização mais humano. Que contemple o coletivo,

mas também atendendo as individualidades. Deste modo, defendemos que só faz sentido a escolarização de estudantes com múltiplas deficiências quando esta tem como propósito oportunizar desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] pelo revelar de trajetórias tão sofridas, mas tão esperançosas em mudanças; pelo sensibilizar pessoas quanto à desnecessária rotulação negativa e descrença nas potencialidades; pela necessidade de reflexão crítica e inovadora frente a posturas e atitudes ultrapassadas e ineficientes perante as pessoas com deficiências; e, finalmente, pelo pensar em ações exequíveis, em quaisquer condições (DENARI, 2015, p. 08).

Chegamos ao final deste trabalho, procurando refletir sobre as principais questões tratadas, buscando pensar na viabilidade da tese a que nos propomos a construir e defender: a escolarização deve/tem que contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla.

Para tanto, retornaremos às questões e aos objetivos que elencamos no início desta trajetória, lembrando dos percalços, mas também das gratas surpresas que tivemos ao longo do caminho: Como tem se desenvolvido a escolarização de alunos com deficiência múltipla? Quais as implicações da escolarização para o desenvolvimento desses alunos? As peculiaridades de desenvolvimento são contempladas mesmo quando os sujeitos são muito comprometidos? É possível uma escolarização que valorize as particularidades dos sujeitos?

Em resposta à primeira questão, nosso estudo mostrou que o acesso à escolarização desses alunos é garantido por meio da matrícula, porém não se efetiva completamente. Afirmamos isso com base nas dificuldades de acesso e permanência no ambiente escolar que ainda persistem e os problemas de frequência e de garantia das aulas. Além disso, práticas pedagógicas pouco sistematizadas, não investimento em estratégias diferenciadas de ensino, falta de articulação e do trabalho colaborativo entre as docentes, por exemplo.

As implicações dessa escolarização para o desenvolvimento acabam sendo prejudicadas em decorrência desses fatores que impedem a instituição plena da escolarização. Por outro lado, também ainda pesam as concepções de que este processo de escolarização se restrinja à socialização, sendo poucas as expectativas de que venha a favorecer o desenvolvimento de estudantes com comprometimentos severos. Entende-se que na escola devam ser desenvolvidos conceitos científicos, porém são poucas as ações que remetam a isso uma vez que não há a compreensão de como esse processo possa

acontecer para todos.

Havendo a intenção de fato propiciar aprendizagens, o desenvolvimento de conceitos formais será consequência deste processo. Porém, se a proposta de trabalhar conceitos científicos for apenas para que se conste, os esforços serão vazios e sem benefícios para o desenvolvimento do sujeito no contexto escolar. Em nossa opinião, isso não se aplica a apenas para estudantes com múltiplas deficiências, e sim para qualquer indivíduo, mas ainda é recorrente que se proponham atividades que subestimam as potencialidades de criação e aprendizagem dos alunos com deficiência, como os em questão. Considerando então o questionamento que levantamos, ainda são poucas as implicações da escolarização para o desenvolvimento desses alunos e isso não se deve à condição dos quadros de deficiência múltipla, mas aos desdobramentos que ocorrem pela valorização das limitações em detrimento de potencialidades e possibilidades de desenvolvimento destes estudantes.

A esse respeito, é importante esclarecer que não defendemos que o adequado seja ignorar as limitações ou especificidades, ao contrário. O que não podemos é nos restringir a isso. Em campo, observamos muitas das questões e desafios vivenciados pelos professores, evidenciando a dificuldade de lidar com estas especificidades. Estas precisam ser atendidas e por isso devem ser consideradas. Isso vai ao encontro de mais outro questionamento que levantamos no início: “As peculiaridades de desenvolvimento são contempladas mesmo quando os sujeitos são muito comprometidos?”. Em relação a isso, lembramos que muitas dessas peculiaridades indicam a necessidade de suportes que ainda não fazem parte da realidade escolar desses sujeitos.

Por outro lado, também verificamos alguns suportes que até estavam presentes, mas que acabavam não sendo bem utilizados para que se contemplasse de fato as peculiaridades de desenvolvimento. Exemplificamos ações equivocadas do atendimento educacional especializado (AEE) bem como a necessidade de refinar as ações do agente de apoio à inclusão (AAI) para que no contexto de escolarização no ensino comum estes suportes possam ser mais efetivos. Em relação às classes especiais, verificamos que até mesmo a ação direcionada e específica que se faria ao público com deficiência múltipla, acabava por não se concretizar em relação ao trabalho qualitativo das especificidades dos alunos. Também lembramos das dificuldades nos ambientes de escolarização, como inadequações no espaço do ensino comum e problemas de estrutura nas próprias salas de aula das classes especiais e na sala de recursos, trazendo prejuízos neste sentido.

Sobre a questão “É possível uma escolarização que valorize as particularidades dos sujeitos?”, além de considerarmos que esteja atrelada à garantia desses suportes que mencionamos, também verificamos a importância das práticas pedagógicas neste contexto. Práticas atentas à condição dos alunos com estratégias que contemplem seus potenciais com certeza mostrarão que, a despeito de todas as dificuldades que façam parte desse contexto, é possível propiciar uma escolarização que viabilize processos de compensação e corresponda às individualidades sem desmerecer o que é coletivo.

Não é nossa intenção tornar os professores responsáveis por isso. De fato, há muitos outros aspectos que também precisam ser levados em consideração (questões sociais e políticas, oferta e articulação de serviços, família, condições da escola...). No entanto, concordamos com Glat e Pletsch (2012) que a transformação das práticas pedagógicas já é um elemento de grande valor para que esse processo de escolarização, atento às particularidades, se constitua. Igualmente, corroborando para essa nossa defesa, Tacca (2005) diz que:

Os processos comunicativos imbricados nas relações pedagógicas são os primeiros canais pelos quais percorrem os processos de significação dos alunos no que tange a tudo o que está implicado e relacionado à apropriação do saber escolar. Ao entrar na escola, ao participar de um agrupamento de alunos – na relação que estabelece com eles e com o professor, do qual recebe continuamente orientações, e em conjunto com tudo o mais que compõe o espaço da sala de aula – vai tecendo seus conhecimentos e constituindo-se como pessoa. O espaço da sala de aula e todas as relações que ali se estabelecem, portanto, transformam-se em espaços particulares de desenvolvimento do sujeito (p. 216).

Assim, entendendo que a sala de aula, nas riquezas das relações que ali se estabelecem e que podem ser incentivadas e valorizadas na prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, até mesmo quando as suas particularidades são mais extremas. Por certo que isso não pode ser utilizado como desculpa para que as condições que ainda não sejam favoráveis se perpetuem, mas o que é importante ressaltar é que mesmo que estas condições sejam as ideais (garantias de suportes, recursos, ambiente adequado, por exemplo), sem práticas pedagógicas comprometidas com as especificidades, não beneficiarão a aprendizagem e o desenvolvimento dessa população. Neste ponto, chegamos a questão principal do nosso estudo: “Como o processo de ensino e aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento destes sujeitos com deficiência múltipla?”

Em nossa concepção, ensino e aprendizagem para estudantes com múltiplas deficiências só serão beneficiados quando os propósitos e os sentidos da escolarização desses alunos corresponderem ao entendimento de que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. Lembramos que escolarização implica em discutir currículo, que por sua vez, reflete no sujeito que se pretende formar. Por isso ações visando o desenvolvimento para garantir/melhorar os meios para que seja beneficiado, devem fazer parte da organização e cultura escolar.

Outrossim é necessário que sejam ampliados os estudos sobre a deficiência múltipla no campo educacional, em especial sobre a escolarização dos sujeitos que a apresentam para que todos os componentes de uma comunidade escolar possam compreender essas questões. Como ficou claro na análise da produção científica em relação à área da deficiência múltipla na educação do cenário nacional e internacional, há enorme escassez de pesquisas. Esse aspecto torna-se ainda mais urgente se considerarmos a epidemia da zika vírus vivenciada no Brasil recentemente (DINIZ, 2016). A esse respeito, podemos trazer como exemplo que somente na rede municipal de ensino do Município de Nova Iguaçu já são, aproximadamente, duzentas crianças com deficiência múltipla em decorrência da microcefalia provocada pela zika<sup>63</sup>.

Na verificação de como tem sido conduzida a escolarização de alunos com múltiplas deficiências no Município de Duque de Caxias, percebemos tanto pelas ações da Coordenadoria de Educação Especial (CEE/SME), quanto pelas práticas observadas nas escolas seja nas classes especiais ou no ensino comum com o suporte do AEE, que a escolarização é frágil e pouco impacta no desenvolvimento desses sujeitos. Isso ficou ainda mais evidente, no início de 2018, ao procuramos saber os desdobramentos do processo de escolarização dos três alunos acompanhados durante a pesquisa.

Rodrigo, continua matriculado no ensino comum, cursando agora o segundo ano de escolaridade com outra professora. Ele não está mais tendo o suporte da AAI Sandra, que foi transferida para outra unidade escolar. Rodrigo permanece no AEE com a professora Daiana.

Flávia, por sua vez, não frequentou mais à escola. Como outros alunos da classe especial também se encontravam nesta situação, a CEE decidiu por fechar a classe, encaminhando, os alunos cujos pais demonstraram interesse, para outra unidade da rede municipal que dispunha de classe especial de deficiência múltipla, dentre estes, Flávia.

---

<sup>63</sup> Fonte: Banco de dados do “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE/UFRRJ).

Paulo, aluno da classe especial da escola 1, permanece com a professora Roberta na mesma classe. Segundo a docente, o início de ano foi muito difícil com o aluno, estando muito agitado não aceitando as propostas trazidas pela professora, tornando-se, em alguns momentos, agressivo. Ao fazermos contato com Roberta, ela externou o desejo de que fossemos novamente à escola, sendo dessa vez para ajudá-la a pensar em novas estratégias ou discutir outras possibilidades de intervenção pedagógica, algo que durante a pesquisa de campo não era possível realizar.

Em nossa avaliação, esta solicitação de Roberta nos indica a necessidade de aprofundar seus conhecimentos para o aprimoramento das práticas pedagógicas com alunos com especificidades de desenvolvimento como os que tem em sua classe especial. Ressaltamos que o procedimento de observação participante, aplicado na pesquisa, contribuiu para que a docente refletisse sobre as suas práticas ainda que o nosso estudo não tenha realizado nenhuma proposta de intervenção.

Por outro lado, nos preocupam os desdobramentos do processo de escolarização desses alunos, principalmente de Flávia e Rodrigo. Flávia que antes já era faltosa, se tornaria mais assídua numa escola mais distante de sua residência? O fato de Rodrigo estar sem AAI no ensino comum, nos indica que as condições para a escolarização deste aluno pioraram. A possibilidade de um dia ser indicado para matrícula em classe especial também nos preocupa, pois provavelmente teria que mudar de escola, conforme ocorrido com Flávia. Ainda não seria dada a continuidade às propostas que poderiam vir a dar certo no contexto do ensino comum uma vez que houvesse ressignificação do trabalho da AAI com o aluno bem como do suporte do AEE.

Não estamos defendendo que a escolarização ocorre melhor ou pior nas classes especiais ou no ensino comum. Defendemos que haja aprendizagem e desenvolvimento, não importa a modalidade em que foi realizada a matrícula. No entanto, nos incomoda a possibilidade de que Rodrigo perca a interação com seus pares, que ao nosso ver era um dos pontos altos no desenvolvimento das práticas no ensino comum. Rodrigo ir para uma outra realidade de ensino que possivelmente não corresponderá a estratégias que venham a atender as suas especificidades - conforme muitos acreditam que é garantido nas classes especiais - não favorecerá seu desenvolvimento no processo de escolarização.

Nosso estudo ao observar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência múltipla no contexto de escolarização, evidenciou que estas se pautam basicamente nas limitações dos alunos e em concepções

que não corroboram para os processos de ensino e aprendizagem. Também se constatou que falta um trabalho estruturado e planejado com sistematizações e mediações voltadas para a apropriação de aprendizagens escolares sem desconsiderar, especificidades de desenvolvimento dos alunos, sobretudo na comunicação e interação que poderiam ser beneficiados com comunicação alternativa, por exemplo.

Em relação ao conceito de compensação e a concretização de seus preceitos por meio da instrumentalização de apoios e suportes para o desenvolvimento de pessoas com múltiplas deficiências, a investigação nos indicou que é necessário não apenas garantir tais suportes, mas propiciar que eles cumpram de fato este papel: transportes que realmente oportunizem o acesso ao ambiente escolar; AEE como instrumento para a compensação dos déficits nos processos de ensino e aprendizagem e; AAI atuando como recurso humano externo de compensação em benefício do desenvolvimento na escola, ao invés de somente cuidar, amparar.

A respeito desses suportes, destacamos que além da garantia de recursos e materiais específicos como de tecnologias assistivas tanto para a prática pedagógica quanto para segurança, conforto e acessibilidade nos ambientes escolares, é fundamental que haja a articulação entre diferentes setores para que seja disponibilizada uma rede de apoios às pessoas com múltiplas deficiências. Isso favorecerá a escolarização que por sua vez viabiliza processos de compensação conforme discutimos nesta tese. Neste intuito, políticas públicas precisam ser implementadas levando em consideração a realidade e as necessidades das pessoas com múltiplas deficiências. Isso colaborará para o desenvolvimento não apenas no contexto de escolarização, mas para a plenitude dos sujeitos e maior qualidade de vida e participação não importa o contexto.

Por fim, a despeito de qualquer dificuldade ou desafio, mediante às potencialidades que vimos nos sujeitos dessa pesquisa, evidenciadas também em nossa dissertação de mestrado, consideramos essencial defendermos que a escolarização deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla. Para nós, isso é o que deve corresponder aos verdadeiros sentidos e significados da escolarização para esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. Discapacidade intelectual: deficiência, classificação e sistemas de apoio. Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento. 11ª Edição. Tradução Miguel Ángel Verdugo Alonso. Edição: Alianza Editorial, S. A. Madrid, 2011.

ALMEIDA, T. M. da S. A. Olhares sobre uma cidade refletida: memória e representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias. Duque de Caxias: ASAMIH, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Emografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES, Campinas: n. 43, p. 46-57, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa; vol. 13, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Argos. Chapeco, 2009.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

ARAÓZ, S. M. M. de. *Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio*. 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCAR, SP, 2010.

ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. da P. R. da. *Deficiência múltipla: as técnicas Mapa e Caminho no apoio à inclusão*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

ARAÚJO, D. F. de *Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2016.

ARAÚJO, G. A. de. *O tratamento musicoterapêutico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com múltiplas deficiências*. Dissertação (Mestrado em Medicina). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Porto Alegre, 2011.

ASSIS, R. M.; SANTIAGO, A. L. B. Inclusão escolar: uma proposta de pesquisa intervenção In: *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 57-74, jan./abr. 2016

AVILA, L. L. de. Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 -

2012). 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BAQUERO, R. *Vygostky e a aprendizagem escolar*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa Artes médicas: Porto Alegre, 1998.

BARBOSA, P. de S.; CHAHINI, T. H. C. A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 80–84, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. (Tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

BENTES, J. A. de O.; SOUZA-BENTES, R. de N.; COSTA, M. da P. R. da; OLIVEIRA, A. S. S. e. Relato de duas instituições educacionais que trabalham com múltipla deficiência. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BERNARDO, A. I. J. *A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares*. 111f. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação - Especialidade Educação Especial. Lisboa, 2010.

BERSCH, R.; PELOSI, M. B. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. LEI Nº 7.853. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília, 1986

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei orgânica da assistência social (Lei nº 8.742/93)*. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial – educação especial, um direito assegurado*. Brasília: MEC / SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – área de Deficiência Múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3298. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm> Acessado em: janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais-Dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência múltipla*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Comitê de Ajudas Técnicas*. ATA V. 2007. Disponível em: [www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp). Acessado em janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 4, de 02/10/09. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. *Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7611. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília,

2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acessado em: outubro de 2012. Acessado em Janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009/2012. 4ª Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Nota técnica nº 04 de 23/01/2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE. Brasília, 2014.  
Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)  
Acessado em abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial Esplanada dos Ministérios, Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial Esplanada dos Ministérios, Brasília, 2016.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (Tese de Doutorado em Educação) 324f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. In: *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*. Ano 1. V.1 – N.2 ISSN:2316-9303. Dezembro, 2012.

\_\_\_\_\_. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRAZ, A. A.; ALMEIDA, T. M. M. De Merity a Duque de Caxias: encontro com a história da cidade. APPH-Clio. Duque de Caxias. RJ, 2010.

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

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v.9 nº 54, 2001, p. 21-27.

\_\_\_\_\_. Os programas da diretoria de políticas de educação especial (DPEE/SECADI/ MEC) para a inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais – SRMS. . In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 172–177, 2016.

CAIADO, K. R. M. *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação; CDV; FACITEC, 2009.

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. In: *Educere et Educare Revista de Educação*, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, p.113-128, 2007.

CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola. Convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CASTRO, J.; VAZ, A. F. Professores no Atendimento Educacional Especializado: Responsabilidades e Impossibilidades. In: *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 23, n. 33, Arizona State University, 2015, p. 1-19. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs>>. Acessado em janeiro 2018.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. . Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. In: *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n.1, p. 35-48, Janeiro/Abril 2016.

CORMEDI, M. A. Referência de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Comunicação alternativa e deficiência múltipla: facilitando a linguagem e a comunicação para a aprendizagem. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

CORRÊA, R. *A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: aspectos do processo de ensino e aprendizagem* (Dissertação) Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

COSTAS, F. A. T. Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais – contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Editora da UFSM, Santa Maria/RS, 2012.

DAINEZ, D. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na teoria histórico-cultural. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 132f. Campinas, SP: 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. Condições de desenvolvimento humano, educação (inclusiva) e psicologia histórico-cultural: inspirações, inquietações e implicações. In: REUNIÃO DA ANPED, 35, 2012. Apresentação Oral. GT 20. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20%20Trabalhos/GT20-1407\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20%20Trabalhos/GT20-1407_int.pdf)> . Acessado em: junho. de 2012.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.

DANTAS, C.; COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE DUQUE DE CAXIAS. Educação Especial/Inclusiva: um breve perfil da rede municipal de educação de Duque de Caxias. In: *Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar*. 1ª Edição. Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar” OBEE/UFRRJ. Nova Iguaçu, 2016.

DE CARLO, M. M. R. do. Se essa casa fosse nossa... : Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em: janeiro 2017.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N. Implementação de recursos suplementares de comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, vol. 10 (2) maio/agosto, 2004.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. 2006. Disponível em: [www.entremeios.saobernardo.sp.gov.br](http://www.entremeios.saobernardo.sp.gov.br). Acessado em: dezembro de 2017.

DENARI, F. E. Deficiência múltipla: as técnicas Mapa e Caminho no apoio à inclusão (Prefácio). In: ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. da P. R. da. *Deficiência múltipla: as técnicas Mapa e Caminho no apoio à inclusão*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

DINIZ, D. Zika: do sertão nordestino à ameaça global. 1ª edição. 192 p. Civilização brasileira. ISBN: 978-85-200-1312-0. Rio de Janeiro, 2016.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUGNANI, K.C.B.; BRAVO, A.D. Análise de artigos em periódicos nacionais. In: COSTA, M. da P.R. da (Org.). Múltipla deficiência: pesquisa e intervenção. São Carlos, SP: Pedro & João, 2009.

DUQUE DE CAXIAS. Lei orgânica do Município de Duque de Caxias. Duque de Caxias. RJ, 1990. Disponível em: [http://www.cmhc.rj.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/Lei\\_Organica\\_Municipal.pdf](http://www.cmhc.rj.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/Lei_Organica_Municipal.pdf) Acessado em: abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Regimento escolar das unidades escolares do Município de Duque de Caxias. Secretaria Municipal de Educação (SME). Registrado no Segundo Ofício – Registro de Títulos e Documentos sob o nº 083036. Duque de Caxias, 28 de dezembro, 2005.

\_\_\_\_\_. Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria Municipal de Educação (SME). Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação Especial. Duque de Caxias. RJ, 2012. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/508992-Protocolos-de-Avaliacao-Acompanhamento-e-Indicacao-de-Suporte-para-Alunos-com-Necessidades-Educacionais-Especiais> Acessado em: abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Memorial 2009-2012. Secretaria Municipal de Educação (SME). Subsecretaria de ensino. Coordenadoria de Educação Especial. Duque de Caxias. RJ, 2012a.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2015). Duque de Caxias. RJ, 2015. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portalsme/> Acessado em: abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Deliberação CME/DC nº 015. Fixa normas para o transporte de alunos da rede pública municipal residentes na Zona Rural ou em locais de difícil acesso e/ou com deficiência. Duque de Caxias. RJ, 2015a. Disponível em: [http://www.mprj.mp.br/documents/20184/190611/deliberacao\\_cme\\_n\\_015\\_2015\\_normas\\_para\\_transporte\\_de\\_alunos\\_da\\_zona\\_rural\\_locais\\_de\\_dificil\\_acesso\\_ou\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/190611/deliberacao_cme_n_015_2015_normas_para_transporte_de_alunos_da_zona_rural_locais_de_dificil_acesso_ou_com_deficiencia.pdf). Acessado em: abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Avaliação inicial: parâmetros para a observação do estudante. Secretaria Municipal de Educação (SME). Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação Especial. Duque de Caxias. RJ, 2015b.

\_\_\_\_\_. Jornada Administrativa. Secretaria Municipal de Educação (SME). Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Supervisão e Orientação Escolar. Duque de Caxias. RJ, 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 204 de 16 de setembro de 2016 – Secretaria Municipal de Educação (SME). Define parâmetros comuns à execução do planejamento da Matrícula Sem Fila 2017, para a Educação Infantil (I- Creche e II- Pré-Escola),

Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Duque de Caxias. RJ, 2016a.

DUSSEL, I. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723815282014250>

\_\_\_\_\_. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. In: *archivos analíticos de políticas educativas*. Número especial - Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar. Volumen 22 Número 24 ISSN 1068-2341 - 28 de Abril, 2014a.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FAGUNDES, T. B. *Para uma epistemologia da educação escolar*. 2017. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FANFANI, E. T. La educación básica y la “cuestión social” contemporánea (notas para la discusión). In: *Sede regional del instituto internacional de planeamiento de la educación iipe- Buenos Aires*. Congreso sobre pedagogia Universidad Luis Amigó. Colombia, 2-7 de mayo, 2000.

FERIOLI, G. *Diagnóstico, programación y seguimiento en niños plurideficientes*. USA: Programa Hilton Perkins, 1996.

FERNANDES, S. R. *Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/Goias, Goiânia, 2015.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização In: Souza, D. B.; Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB*, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial*. In: *Revista do Centro de Educação/Cadernos*, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <[www.coralx.ufsm.br](http://www.coralx.ufsm.br)>. Acessado em abril 2018.

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores*. 2010 Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf) Acessado em: dezembro de 2016.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 10. Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

FONTES, R. de S. Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, A. de O. *Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. *In: Reunião da ANPED*, 27., 2004, Caxambu - MG: ANPED, 2004.

\_\_\_\_\_. Política e gestão de educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. *In: Simpósio brasileiro de política e administração da educação*, 24.; congresso interamericano de política e administração, 3., 2009, Vitória: ANPAE, 2009.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº 52, jan.-mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: reflexões acerca do neoliberalismo de terceira via no Brasil. *In: Journal of Research in Special Educational Needs*, 172–177, 2016.

GARCÍA, M.T.; BEATÓN, G. A. Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GARCIA, J. C. D.; PASSONI, I. R. Tecnologia Assistiva nas Escolas. São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 2008.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº 52, jan.-mar. 2013.

GARDOU, C. Ninguém tem a exclusividade do patrimônio humano e social. O movimento inclusivo. *In: Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 239-246, maio-ago. 2015.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul., 2001.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIANNELLA, M. L. C. C.; GIANNELLA NETO, D. Deficiência múltipla hipotálamo-hipofisária: defeito no gene “Prophet of Pit-1”(Prop-1). *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metodologia*, São Paulo, v. 44, n. 2, 2000.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, R. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Relatório científico: Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Programa de Pós-graduação em Educação, PROPEd, Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Série Pesquisa em Educação. Editora EduERJ, RJ, 2012.

GODÓI, A. M.; GALASSO, R.; MIOSSO, S. M. P. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão-dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=87&Itemid=216>>. Acessado em: novembro de 2016.

GÓES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação In: *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural*. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial*. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; et al (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2008.

HEINZ, M. M.; PERUZZOLO, D. L. (Org.) *Deficiência Múltipla – uma abordagem psicanalítica interdisciplinar*. Oikos Editora, São Leopoldo/RS, FADEM, Porto alegre/RS, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Dados Censo 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br> Acessado em abril de 2017.

JACOB, R. N. da F. Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial. Centro de Comunicação e Letras. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. 152. f. São Paulo, 2012.

JANNUZZI, G. M. de. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Deficiência múltipla e educação no Brasil-discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Modos de participação e conceituação de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla. Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas. 123 f. Campinas, 1999a.

\_\_\_\_\_. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Cadernos CEDES. Vol. 20, n. 50, p. 41-54, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Integração/ exclusão: desafios e contradições. In.: BAPTISTA, C. (org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. p.119-126. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011a.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b.

\_\_\_\_\_. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S.M.F.; KASSAR, M.C.M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Mercado das Letras. Pgs 151-172. Campinas, SP, 2013a.

\_\_\_\_\_. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out., 2015.

\_\_\_\_\_. Configuração da educação especial no contexto da política de educação inclusiva no Brasil. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 172–177, 2016.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 10, n. 1, p. 93-106, Marília, SP: Jan-Abr, 2004.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.) Políticas e práticas de educação inclusiva. 165 p. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cadernos CEDES*, v. 34, p. 191-205, maio/ago. 2014.

\_\_\_\_\_. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão escolar? *Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 21-41, maio/ago. 2015.

LARA, P. T. Formação de Professores na área da Deficiência Intelectual: análise documental e perspectiva docente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2017.

LAUAND, G. B. A. Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Educação Especial (Educ. Do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIMA, S. R. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. 179f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

LIMA, M. F. C. *O que significa mediar? percepções e práticas docentes sobre o desenvolvimento escolar de pessoas com deficiência intelectual*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2017.

LIMA, N. A. C.; ARAÚJO, A. C. B.; MORAES, B. Problemas fundamentais da defectologia: aproximações preliminares à luz do legado de Vigotsky. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2: Número especial. Dez, 2010.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. . Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 195-208, 2011.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sóciohistórica. In: *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, G. M. A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado em Coimbra 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/GeovanaLunardi.pdf> Acessado em fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos*. 272 f. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2005.

MACHADO, A. C.; OLIVEIRA, S. F. de.; BELLO, S. F. Um olhar para a deficiência múltipla nas bases de dados americanas. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. In: *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MAIA, S. R.; GIACOMINI, L.; ARAÓZ, S. M. M. de. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com Deficiência Múltipla Sensorial. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

MAIA, S. R.; GIACOMINI, L. *Avaliação em pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial*. Centro de Recursos nas Áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. AHIMSA - Associação Educacional pra Múltipla Deficiência. São Paulo, 2010. Disponível em: [http://escritades.dominiotemporario.com/doc/01AEE\\_DMU\\_Aquis\\_Ling.pdf](http://escritades.dominiotemporario.com/doc/01AEE_DMU_Aquis_Ling.pdf) Acessado em: janeiro de 2017.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática. São Paulo. V. 26/27. P 149-158, 1990.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.

\_\_\_\_\_. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. v. 1. p. 01-10. USC. Bauru, 2006.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Recursos para Comunicação Alternativa*. Portal de Ajudas Técnicas para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP, 2004, fascículo 2.

MARIN, M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica.

194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. p. 49-64. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MATTOS, C. L. G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. (p. 42-59) In: *Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO*, nº16, Rio de Janeiro, Jul./dez. 2001.

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

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas*. 5ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2005.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. In: *Psicologia USP*. 21 (4), pgs. 727-739, São Paulo, 2010.

MENDES, G. L. M. (Org.). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Revista 14 Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Volume 22. Número 81. ISSN 1068-2341. Agosto, 2014.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão?. In: *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 255-265, out. 2011. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br>>. Acessado em junho de 2016.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. In: *Psicologia USP*. 21 (4), pgs. 703-726, São Paulo, 2010.

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, set./dez. 2012.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórica. In: *Informática na educação: teoria & prática* ISSN digital 1982 1654/ISSN impresso 1516-084X Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum. Education* [online]. 2016, vol.38, n.1, pp. 51-59. ISSN 2178-5201, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>. Acessado em janeiro de 2017.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio (181f.). Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

NERES, C. C. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2010.

NERES, C. C.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. *International Studies on Law and Education 22* CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, jan-abr 2016.

NUNES, C. *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: guia para educadores*. Ministério da Educação de Portugal, Lisboa, 2001.

NUNES, L. R. O. P. *Metodologia de pesquisas em Educação Especial*. Editora da ABPEE, São Paulo, 2013.

NUNES, L. R. O. P. QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C. de F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Editora ABPEE. São Paulo, 2011.

NUNES, D. R. de P. N.; SANTOS, L. B. dos. Promovendo a comunicação alternativa em autistas: mesclando práticas em CAA. *In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

NUNES, I. M. *Política de educação especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla: contornos e tensões*. 240f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NICHCY. *National Information Center for Children and Youth with Disabilities. Severe and/or multiple disabilities*. Estados Unidos, 2007. Disponível em: <http://nichcy.org>> Acessado em janeiro de 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. *Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento*. *In: Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia*. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

OLIVEIRA, M. C. P. de *A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2016.

OLIVEIRA, P. S. de; MENDES, E. G. *Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial*. *Educação Pesquisa*. São Paulo, 2016.

OMS. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial da Saúde (OMS). Direção Geral da Saúde. Tradução e Revisão: Amélia Leitão. Lisboa, 2004.

\_\_\_\_\_. Organização Mundial da Saúde Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Outubro de 2013. Genebra: OMS, 2013.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº 71, Julho, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf> Acessado em maio de 2017.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas na educação especial. A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAIVA, C. de. *O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado*. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2017.

PELOSI, M. B. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. 2008. Volumes I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. *Revista de Educação Especial*. ISSN: 1808-270X vol. 21, núm. 32, pp. 163-173 Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. In: *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade: Vigotsky – o manuscrito de 1929*, Campinas: CEDES, ano 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (orgs). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. ISBN 85-249-1179-4. Editora Cortez. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. In: *Psicologia USP*. 21 (4), pgs. 741-756, São Paulo, 2010.

PIRES, C.; BLANCO, L. de M. V.; OLIVEIRA, M. C de. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2009.

PIRES, S. C. F. Comunicação alternativa e múltipla deficiência. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas *In: Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *In: Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. In: *InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS. V.18, n.36, p. 150-161, jul/dez, 2012.

\_\_\_\_\_. A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2014). In: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. L. M. (Org.) *Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Revista 14 Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Volume 22. Número 81. ISSN 1068-2341. Agosto, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *In: Poiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editoras NAU & EDUR, 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro, 2014b.

\_\_\_\_\_. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*. v.45 nº. 155. SP, jan./mar. 2015.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. p. 17-32. Eduerj, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. O Atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo, Cultura Acadêmica – Oficina Universitária, 2013.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. *Metodologia de pesquisas em Educação Especial*. ABPEE, SP, 2014.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da.; ALMEIDA, S. D. Conversas de grupo de pesquisa sobre a dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais recentes. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F. de; SALES, S. R. (Orgs.). *Educação e Relações Étnico-Raciais*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. L. Dossiê Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. In: *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Arquivos analíticos de políticas educativas. Vol. 22 n.77, 2014.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. In *Revista Linhas - PPGE/UEDESC*, 2016.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. *Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?*. Artigo aprovado para publicação na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. V. 31. Santa Maria, RS, 2018.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (295f.). Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUDENZI, A. G. M.; FERNANDES, B. S. Desenvolvimento interpessoal de crianças com múltiplas deficiências e os grupos. *Psicologia para América Latina*. N.7, agosto, 2006.

REMÍGIO, M. C.; BARROS, E.; TRAVASSOS, S.; VENTURA, L. O. Achados oftalmológicos em pacientes com múltiplas deficiências. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*. Vol. 69, n. 6, p. 929-932. Nov/dez, 2006.

REILY, L. H. Armazém de imagens: estudo de caso de um jovem artista portador de deficiência múltipla. 255 f. Tese apresentada a Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia para a obtenção de grau de Doutor. São Paulo, 1994.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB/DF), Brasília, 2006.

- ROCHA, H. Multideficiência. *Integração*; 3 (5):11-16jul/set, 1999.
- ROCHA, M. G. de S. da. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014.
- ROCHA, M. G. de S. da.; PAIVA, C. De. O desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores em alunos com deficiência múltiplas: uma análise a partir do uso de recursos de tecnologia assistiva. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. de. (Orgs.) *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.
- ROCHA, M. G. de S. da.; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*. v. 22, n. 1, São Luís, MA, jan./abr. 2015.
- ROCHA, M. G. de S. da.; PLETSCHE, M. D. O atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências: políticas públicas e desafios para a escolarização In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 2016.
- ROCHA, M. G. de S. da.; PLETSCHE, M. D. Comunicação alternativa como instrumento externo de compensação: possibilidades para a aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências. In: *Dossiê Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar* v. 4, n. 1. DOI: 10.12957/riae.2018.32824. Rio de Janeiro, março de 2018. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae>. Acessado em junho/2018.
- RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. et al. (Org.). *Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, p.34-57. 1996.
- \_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Editora Penso LTDA. São Paulo, 2013.
- SANTOS, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS L. Diferenciação pedagógica: um desafio a entender. *Noesis Pedagógica* n. 79 p. 52-77 out-dez, 2009.
- \_\_\_\_\_. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projecto AREA. Disponível em: <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf> Acessado em: abril de 2018.

SHIRAHIGE, E. E., PEREIRA, F. K., SILVA, S. P. da. *As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I*. Mimesis, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SCHIRMER, C. R. Comunicação Alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação inicial e continuada de professores em comunicação alternativa: pontos importantes para vencer os desafios. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Rett. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Vol. 25, n.2, p. 110-113, junho, 2003.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J. A apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual. In: *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n.1, p. 99-112, Janeiro/Abril 2016.

SEGABINAZZI, M.; MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D. O Estudo dos Campos de Tradução de uma mesma Política: Análise das Tecnologias Digitais no AEE. In: *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.103-126, jan./jun. 2015.

SENNA, L. A. G. Categorias e sistemas metafóricos um estudo sobre a pesquisa etnográfica. *Conferência proferida durante o IV Fórum de Investigação Qualitativa, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora*, de 18 a 20 de Agosto de 2005. *Publicada em Educação em foco*, ISSN 0104-3293. Vol. 11-1, p.169-187. Março a Agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. Formação docente e educação inclusiva. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L.; BRANCO, M. C. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, S. M. P. da O nascimento da Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla. In: HEINZ, M. M.; PERUZZOLO, D. L. (Org.) *Deficiência Múltipla – uma abordagem psicanalítica interdisciplinar*. Oikos Editora, São Leopoldo/RS, FADEM, Porto alegre/RS, 2009.

SILVA, Y. C. R. Deficiência Múltipla: conceito e caracterização. In: *Anais do VII Encontro Internacional de Produção Científica do Centro Universitário de Maringá/PR*. Maringá, Paraná. 2011. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais>. Acessado em: janeiro de 2017.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 22 n. 1, pp. 079-088, Jan-Abr 2006.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *In: Temas em Psicologia* Sociedade Brasileira de Psicologia – nº 2. Ribeirão Preto, 1995.

\_\_\_\_\_. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *In: Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *In: Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril, 2000a.

\_\_\_\_\_. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In: ROSSETTI FERREIRA, M. C. et al. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. p. 35-49. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004.

\_\_\_\_\_. *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco. Projeto FAPESP/Programa de Melhoria do Ensino Público – Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Emoção, memória, imaginação – a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Editora Mercado das Letras. São Paulo, 2013.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). *A linguagem e o outro no contexto escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. 14 edição. Papirus, Campinas, 2011.

SOUZA, M. M. Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas. Dissertação (Mestrado). 183 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, F. F. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. (Tese de Doutorado em Educação). 297 p. UNICAMP, Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. *In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Mercado das Letras. Pgs 151-172. Campinas, SP, 2013a.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. In: *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 23, n. 2, mai./ago. São Luís. MA, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4616> Acessado em: abril de 2017.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. REY, F. G. (Org.). ISBN: 85-221-0473-5. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2005.

TARTUCI, D. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. - ISSN 2175-960X – Pg. 1780-1793. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011.

TEIXEIRA, E.; NAGLIATE, P. de C. Deficiência Múltipla: Conceito. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

TEIXEIRA, E.; NAGLIATE, P. de C.; REIS, T. Análise das publicações sobre múltipla deficiência na Europa. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n. 1, p.107 a 122, jan./junh., 2004.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado. 348f. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Dossiê Vigotski – Apresentação. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. “Atrás da consciência, está a vida”: o afastamento teórico leontiev-vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p.445-462, abr.-jun., 2016a.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. In: *Psicologia USP*, São Paulo, pgs. 757-779, 2010.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 2, p. 177-358, Marília, 2012.

TRENTIN, V. B. Escolarização de jovens com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA). Tese de Doutorado. 211f. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2018.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. Ed. Loyola, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. Vigotski como filósofo da ciência. In: Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2013.

VIANNA, M. M.; MASCARO, C. A. A. de C.; MARETTI, M. M. B.; BRAUN, P. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. In: *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*. V.4 – N.7 ISSN:2316-9303. Junho, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y lenguaje: conferencias sobre psicología*. (Obras escogidas) volume II. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. Tool and Simbol in Child Development. In: Van Der Veer, R.; Valsiner, J. (orgs). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Blackwell, p. 99-173, 1994.

\_\_\_\_\_. Problemas del desarrollo de la psique. (*Obras escogidas*) volume III Visor. Madrid, 1995.

\_\_\_\_\_. *Psicología infantil*. (*Obras escogidas*) volume IV Visor. Madrid, 1996.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da defectologia* (*Obras escogidas*) volume V. Visor. Madrid, 1997.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. *Textos de Psicologia* (*Texto integral, traduzido do russo Pensamento e Linguagem*) 496 p. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. Editora Ática. São Paulo, 2009a.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (Tradução de Márcia Pileggi Vinha) In: *Psicologia USP*. 21 (4), pgs. 681-701, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. In: *Educação e Pesquisa* v. 37, n.4, p. 861-870, dez., 2011.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criatividade na infância*. *Textos de Psicologia* 128 p. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VILARONGA, C. A. Rios; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo> Acessado em junho 2018.

WALTER, C. C. de F. Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar: São Carlos, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos/UFSCar: São Carlos, 2006.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.-dez. 2011

\_\_\_\_\_. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *In: Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. *In: Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, maio/ago. 2016.

ZANARDINI, I. M. S. A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I – Termo de consentimento para a realização da pesquisa



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Instituto Multidisciplinar**  
**Departamento Educação e Sociedade**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

### TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro estar devidamente informado (a) dos objetivos da pesquisa “PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: peculiaridades de desenvolvimento e escolarização no contexto da Baixada Fluminense” por meio de reunião com apresentação do estudo proposto. A pesquisa está vinculada ao projeto “Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense (financiado por Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ; Edital Ciências Humanas e Sociais do CNPQ de 2015; Edital Pibic/CNPq; Bolsa de Produtividade do CNPq) sob coordenação geral da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Márcia Denise Pletsch. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23267.000180/2017-51. Nesta ocasião, concordei em autorizar a realização do estudo na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias bem como conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Maíra Gomes de Souza da Rocha, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEduc da Universidade do Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
RG nº \_\_\_\_\_

Chefe da Coordenadoria de Educação Especial  
Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

## APÊNDICE II – Termo de consentimento das escolas para realização da pesquisa



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Instituto Multidisciplinar**  
**Departamento Educação e Sociedade**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

### TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Nós, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaramos estar devidamente informados (as) dos objetivos da pesquisa “PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: peculiaridades de desenvolvimento e escolarização no contexto da Baixada Fluminense” por meio de reunião com apresentação do estudo proposto. A pesquisa está vinculada ao projeto “Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense (financiado por Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ; Edital Ciências Humanas e Sociais do CNPQ de 2015; Edital Pibic/CNPq; Bolsa de Produtividade do CNPq) sob coordenação geral da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Márcia Denise Pletsch. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23267.000180/2017-51. Nesta ocasião, concordamos em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Maíra Gomes de Souza da Rocha, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEduc da Universidade do Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaramos estar cientes de que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias autorizou a realização do estudo na rede de ensino e de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Diretora da Escola

RG nº \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Orientadora Pedagógica da Escola

RG nº \_\_\_\_\_

**APÊNDICE III – Termo de consentimento para a participação dos alunos na pesquisa**



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto Multidisciplinar  
Departamento Educação e Sociedade  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, aceito e autorizo a participação voluntária do meu filho  
\_\_\_\_\_ na  
pesquisa denominada: “Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” (financiado por Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ; Edital Ciências Humanas e Sociais do CNPQ de 2015; Edital Pibic/CNPq; Bolsa de Produtividade do CNPq - projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo nº 23267.000180/2017-51). Fui informado (a) dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

**A- Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados:**

Cabe ressaltar a importância de realizar estudos sobre a escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e com deficiência múltipla uma vez que estes processos relacionados a esses sujeitos são desafiadores. Também é plausível destacar que pesquisas envolvendo alunos com múltiplas deficiências são escassas em nosso país e também no cenário internacional. Portanto, é possível justificar e destacar a relevância de estudos que envolvam esses sujeitos. Ademais, o desenvolvimento de estudos dessa natureza pode contribuir não apenas com a produção de conhecimento na área de Educação, particularmente da Educação Especial, mas, sobretudo, colaborar para a reflexão das políticas educacionais implementadas para garantir o acesso escolar dessas pessoas e como estas tem impactado em seus processos de escolarização.

Nessa direção, justifica-se a realização desse estudo que tem os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:**

- Analisar a escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla no ensino fundamental em redes de ensino da Baixada Fluminense, notadamente as estratégias que se referem ao processo de ensino e aprendizagem destes nas classes regulares, as possíveis articulações com o AEE e a sua participação nas avaliações nacionais e pedagógicas oferecidas nas escolas.

**Objetivos específicos:**

- Acompanhar longitudinalmente e analisar a inserção dos alunos com deficiência intelectual e múltipla nos processos de ensino e aprendizagem, considerando sua participação na sala de aula regular e no AEE;
- Analisar como o AEE vem compondo as condições de inserção dos alunos com deficiência intelectual e múltipla nos processos de ensino e aprendizagem frente às políticas de inclusão escolar;
- Mapear os tipos e a qualidade de suportes oferecidos à escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla nas redes participantes;
- Analisar a participação (ou não) e o aproveitamento dos alunos com deficiência intelectual e múltipla incluídos em rede comum de ensino nas avaliações federais;
- Analisar e acompanhar os indicadores do INEP referente aos alunos com deficiência intelectual e múltipla ao longo da pesquisa, assim como os indicadores sociais em que se localizam as redes de ensino participantes;
- Analisar o impacto das políticas de inclusão no desenvolvimento dos sujeitos alvo da pesquisa;
- Produzir uma cartografia sobre as condições de escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla nos municípios participantes do projeto de pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, far-se-á uma pesquisa qualitativa cujo os referenciais metodológicos seguem as indicações da perspectiva histórico-cultural com a utilização dos procedimentos de coleta de dados a seguir. Cabe ressaltar que a análise teórica e a revisão da literatura brasileira e internacional será realizada ao longo de toda a pesquisa:

- Observação de práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos participantes do estudo.
- Filmagem das interações e respostas educacionais dadas pelos alunos com deficiências intelectuais e múltiplas participantes do estudo.
- Entrevistas semiestruturadas e abertas com professores e com os gestores responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

**B- Benefícios esperados:** Fui informado (a) que, entre outros benefícios que podem ser esperados da pesquisa a se realizar, incluem-se maiores conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual múltipla, bem como outras dimensões que envolvem o seu processo de escolarização e desenvolvimento. Tais conhecimentos, a médio e longo prazos, poderão fomentar a elaboração de políticas públicas de Educação para o público alvo dessa investigação, bem como influenciar na elaboração de programas específicos de educação para atender as especificidades de pessoas com essa deficiência.

**C- Desconfortos e riscos possíveis na participação da pesquisa:** Por tratar-se de uma pesquisa, desconfortos e riscos decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Desta forma, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e, não ser possível encontrar um procedimento que seja eficaz para a promoção do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência mental/intelectual.

**D- Liberdade do sujeito em recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma:** É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Posso ainda optar por métodos alternativos para o fornecimento de dados, como por exemplo, responder questionários de forma escrita e não gravada.

**E- Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações:** Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome, imagem ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

**F- Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantindo o disposto no item h:** Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

**G- Formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, se existirem:** Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento com pagamento em espécie desde que haja comprovação dos casos por nota fiscal.

**H- Formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa:** De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

A pesquisadora diretamente envolvida com o referido projeto é Márcia Denise Pletsch, professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com ela poderei manter contato pelo telefone (021) 98013-6300 ou pelo endereço eletrônico marciadenisepletsch@gmail.com.br

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências ou tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Declaro que todos os responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual e deficiências múltiplas participantes do estudo autorizaram a participação dos mesmos, conforme termos em anexo.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

---

Nome e assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

---

Prof<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch - Coordenadora responsável pelo projeto de pesquisa

---

Maíra Gomes de Souza da Rocha/Doutoranda PPGEduc/UFRRJ

## APÊNDICE IV – Termo de autorização do uso de imagem



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Instituto Multidisciplinar**  
**Departamento Educação e Sociedade**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_, responsável \_\_\_\_\_ legal \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_, com identidade nº \_\_\_\_\_, aceito e autorizo a utilização das imagens coletadas através de filmagem durante a participação voluntária e devidamente autorizada na pesquisa: “Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” (financiado por Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ; Edital Ciências Humanas e Sociais do CNPQ de 2015; Edital Pibic/CNPq; Bolsa de Produtividade do CNPq). Tendo em vista que as imagens correspondem a interações e respostas educacionais dadas pelos alunos participantes do estudo, mediante a assinatura desta autorização, estas serão aproveitadas para colaborar para a formação de professores bem como para a disseminação do conhecimento científico e pesquisa da área. Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

---

Nome e assinatura do responsável do aluno

---

Prof<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch

Coordenadora responsável pelo projeto de pesquisa

---

Maíra Gomes de Souza da Rocha/Doutoranda PPGEduc/UFRRJ

**APÊNDICE V - Roteiro para realização de entrevistas com as professoras e equipes diretivas**

**QUESTÕES ENTREVISTA**

**Professoras do ensino comum, classe especial, atendimento educacional especializado e equipes diretivas**

- 1) Como você entende a deficiência múltipla?
- 2) Como você avalia o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla em sua turma? (para as equipes diretivas: no ensino comum e nas classes especiais da escola)
- 3) No dia a dia da escola, o que é necessário para o aluno com múltiplas deficiências ter um processo de ensino que contribua para a sua escolarização?
- 4) Como compreende a proposta de AEE para alunos com múltiplas deficiências? (exceto para as professoras das classes especiais)
- 5) O AEE contempla as especificidades do processo de ensino e aprendizagem no trabalho realizado na classe de ensino comum? (exceto para as professoras das classes especiais)
- 6) Na sua opinião como deveria ocorrer a escolarização para esses alunos?

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Atuação como docente em:

- Turma de ensino comum
- Classe especial
- Atendimento Educacional Especializado
- Orientação pedagógica
- direção

Tempo de atuação na área: \_\_\_\_\_

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE VI – Cronograma do desenvolvimento da pesquisa de campo

**Quadro 40: Desenvolvimento da pesquisa de campo**

Datas	Atividades efetivas para o desenvolvimento da pesquisa	Procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados
16/03/2017	Reunião com a diretora e orientadora pedagógica da escola 1 para a apresentação da proposta de pesquisa. Encontro com a professora da classe especial de deficiência múltipla, Roberta, e com as professoras das turmas de salas de recursos (AEE).	Registro em diário de campo
23/03/2017	Observação de alunos das classes especiais da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
23/03/2017	Reunião com a responsável do aluno Paulo (classe especial da escola 1) para a apresentação da proposta de pesquisa e assinatura dos termos de consentimento para a participação e realização de filmagem para fins específicos do estudo.	Registro em diário de campo
23/03/2017	Início da pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
23/03/2017	Observação de alunos do ensino regular da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
30/03/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, no entanto, ele faltou.	Registro em diário de campo
30/03/2017	Observação de alunos do ensino regular da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
05/04/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
05/04/2017	Observação de alunos do ensino regular da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
12/04/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
12/04/2017	Observação de alunos do ensino regular da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
19/04/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
19/04/2017	Observação de alunos do ensino regular da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo
20/04/2017	Observação de alunos do ensino regular da escola 1 para eleger o que teria perfil para participar do estudo.	Observação participante com registro em diário de campo

		de campo
20/04/2017	Início dos contatos com a escola 2, uma vez que não encontramos nenhum aluno com deficiência múltipla no ensino comum da escola 1	Registro em diário de campo
25/04/2017	Reunião com a diretora e orientadora pedagógica da escola 2 para a apresentação da proposta de pesquisa. Reunião com a professora da classe especial de deficiência múltipla, Carla.	Registro em diário de campo
26/04/2017	Observação de diversos alunos do ensino regular e das classes especiais para eleger os que teriam perfil para participar do estudo. Reunião com a professora Vanessa do ensino comum e com a professora Daiana, sala de recursos (AEE).	Observação participante com registro em diário de campo
27/04/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
27/04/2017	Reunião com os responsáveis de Rodrigo (ensino comum escola 2) e Flávia (classe especial da escola 2) para a apresentação da proposta de pesquisa e assinatura dos termos de consentimento para a participação e realização de filmagem para fins específicos do estudo. Início do acompanhamento semanal com os dois alunos	Observação participante com registro em diário de campo
04/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
04/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia. Haveria também o acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos, mas o aluno Rodrigo faltou.	Observação participante com registro em diário de campo
11/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
12/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia. Acompanhamento no ensino comum com o aluno Rodrigo. Não houve atendimento na sala de recursos devido à comemoração do dia das mães.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
18/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo
19/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, mas a aluna faltou devido à chuva. Haveria também o acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos, mas o aluno Rodrigo também faltou pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
25/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, no entanto, não houve aula porque a professora faltou por questões pessoais.	Registro em diário de campo
26/05/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na	Observação participante

	classe especial da escola 2 com a aluna Flávia. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo.	com registro em diário de campo e filmagem
01/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
02/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula devido à greve. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
08/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
09/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula devido à greve. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
22/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém não houve aula devido à greve	Registro em diário de campo
23/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula devido à greve. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
29/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém não houve aula devido à greve	Registro em diário de campo
30/06/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula devido à greve. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
03/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém não houve aula devido à greve	Registro em diário de campo
04/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula devido à greve. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
10/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém o aluno faltou.	Registro em diário de campo
11/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém a aluna faltou. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
17/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem

18/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula por causa de uma reunião com os responsáveis. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também não ocorreu pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
22/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém o aluno faltou.	Registro em diário de campo
25/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém a aluna faltou. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também faltou porque a AAI dele não iria neste dia.	Registro em diário de campo
29/08/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém o aluno faltou por motivo de saúde.	Registro em diário de campo
01/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém a aluna faltou. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que também faltou.	Registro em diário de campo
05/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém o aluno faltou porque teve uma consulta médica no dia.	Registro em diário de campo
08/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém não houve aula porque foi ponto facultativo. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que não houve pelo mesmo motivo.	Registro em diário de campo
12/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
15/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou porque não dormiu a noite. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que não houve porque ele e o outro aluno incluído da turma foram dispensados porque a professora estava de licença.	Registro em diário de campo
19/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
22/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou porque não dormiu a noite. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo que não houve porque faltou. A mãe preferiu não levar porque a escola não deu certeza se haveria água na unidade.	Registro em diário de campo
26/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, porém	Registro em diário de campo

	não houve aula pois foi dia em que a professora participou de uma formação na CEE/SME.	
29/09/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo, porém não houve porque neste dia ocorreu grupo de estudos para os professores.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
02/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
03/10/2017	Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo, porém não houve porque neste dia ele faltou por motivo de saúde.	Registro em diário de campo
05/10/2017	Acompanhamento no ensino comum com o aluno Rodrigo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
05/10/2017	Realização de entrevistas com as professoras da classe especial - Carla, da sala de recursos - Daiana, a AAI - Sandra e a vice-diretora da escola 2.	Gravação e registro em diário de campo
06/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou porque não dormiu a noite. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
06/10/2017	Realização de entrevista com a professora do ensino comum, Vanessa.	Gravação e registro em diário de campo
09/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
10/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
13/10/2017	Haveria pesquisa de campo para o acompanhamento tanto de Flávia quanto de Rodrigo, no entanto não houve aula neste dia para os dois alunos. Não houve justificativa por parte da escola.	Registro em diário de campo
16/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, no entanto não houve aula porque a professora teve um imprevisto.	Registro em diário de campo
20/10/2017	Haveria pesquisa de campo para o acompanhamento tanto de Flávia quanto de Rodrigo, no entanto não houve aula neste dia para os dois alunos porque as professoras foram realizar um curso na CEE/SME.	Registro em diário de campo
24/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou. Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
26/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
26/10/2017	Realização de entrevista com a professora da classe	Gravação e registro em

	especial, Roberta, e com a diretora da escola 1	diário de campo
30/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou.	Registro em diário de campo
30/10/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo, no entanto ele faltou.	Registro em diário de campo
31/10/2017	Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo, no entanto, faltou.	Registro em diário de campo
06/11/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou por causa da chuva.	Registro em diário de campo
07/11/2017	Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
13/11/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 2 com a aluna Flávia, porém faltou porque a irmã precisava tomar vacina.	Registro em diário de campo
13/11/2017	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na classe especial da escola 1 com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
14/11/2017	Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo, no entanto, faltou.	Registro em diário de campo
21/11/2017	Acompanhamento no ensino comum e na sala de recursos com o aluno Rodrigo, no entanto faltou.	Registro em diário de campo
27/11/2017	Conclusão da pesquisa de campo com o aluno Paulo.	Observação participante com registro em diário de campo e filmagem
27/11/2017	Conclusão da pesquisa de campo com a aluna Flávia. A aluna também faltou neste último dia.	Registro em diário de campo
28/11/2017	Conclusão da pesquisa de campo com o aluno Rodrigo. O aluno também faltou neste último dia.	Registro em diário de campo

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações registradas em diário de campo

**APÊNDICE VII - Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa**

**Quadro 41: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Paulo nestes dias**

<b>Datas Previstas</b>	<b>Frequência do aluno Paulo</b>
23/03/2017	Sim
30/03/2017	Não – Sem justificativa
05/04/2017	Sim
12/04/2017	Sim
19/04/2017	Sim
27/04/2017	Sim
04/05/2017	Sim
11/05/2017	Sim
18/05/2017	Sim
25/05/2017	Não houve aula porque a professora faltou por questões pessoais.
01/06/2017	Sim
08/06/2017	Sim
22/06/2017	Não houve aula devido à greve
29/06/2017	Não houve aula devido à greve
03/08/2017	Não houve aula devido à greve
10/08/2017	Não – Sem justificativa
17/08/2017	Sim
22/08/2017	Não – Sem justificativa
29/08/2017	Não – Por motivos de saúde
05/09/2017	Não – O aluno faltou porque teve uma consulta médica no dia
12/09/2017	Sim
19/09/2017	Sim
26/09/2017	Não houve aula, pois foi dia em que a professora participou de uma formação na CEE/SME.
02/10/2017	Sim
09/10/2017	Sim
16/10/2017	Não houve aula porque a professora teve um imprevisto
26/10/2017	Sim
30/10/2017	Não – Sem justificativa
13/11/2017	Sim
27/11/2017	Sim

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações registradas em diário de campo

**APÊNDICE VIII - Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa**

**Quadro 42: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Rodrigo nestes dias**

<b>Datas Previstas</b>	<b>Frequência do aluno Rodrigo</b>
27/04/2017	Sim
04/05/2017	Não – Sem justificativa
12/05/2017	Sim. Mas não houve atendimento na sala de recursos devido à comemoração do dia das mães
19/05/2017	Não – Faltou devido à chuva
26/05/2017	Sim
02/06/2017	Não houve aula devido à greve
09/06/2017	Não houve aula devido à greve
23/06/2017	Não houve aula devido à greve
30/06/2017	Não houve aula devido à greve
04/08/2017	Não houve aula devido à greve
11/08/2017	Não – Sem justificativa
18/08/2017	Não houve aula por causa de uma reunião com os responsáveis.
25/08/2017	Não - Faltou porque a AAI dele não iria neste dia
01/09/2017	Não – Sem justificativa
08/09/2017	Não houve aula porque foi ponto facultativo
15/09/2017	Não houve porque ele e o outro aluno incluído da turma foram dispensados porque a professora estava de licença
22/09/2017	Não – A mãe preferiu não levar porque a escola não deu certeza se haveria água na unidade
29/09/2017	Não houve aula porque neste dia ocorreu grupo de estudos para os professores.
03/10/2017	Não – Faltou por motivo de saúde/chuva
05/10/2017	Sim
06/10/2017	Sim
10/10/2017	Sim
13/10/2017	Não houve aula neste dia. A escola não justificou
20/10/2017	Não houve aula, pois no dia as professoras participaram de uma formação na CEE/SME
24/10/2017	Sim
31/10/2017	Não – Sem justificativa
07/11/2017	Sim
14/11/2017	Não – Sem justificativa
21/11/2017	Não – Sem justificativa
28/11/2017	Não – Sem justificativa

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações registradas em diário de campo

**APÊNDICE IX - Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa**

**Quadro 43: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência da aluna Flávia nestes dias**

<b>Datas Previstas</b>	<b>Frequência da aluna Flávia</b>
27/04/2017	Sim
04/05/2017	Sim
12/05/2017	Sim
19/05/2017	Não – Faltou devido à chuva
26/05/2017	Sim
02/06/2017	Não houve aula devido à greve
09/06/2017	Não houve aula devido à greve
23/06/2017	Não houve aula devido à greve
30/06/2017	Não houve aula devido à greve
04/08/2017	Não houve aula devido à greve
11/08/2017	Não – Sem justificativa
18/08/2017	Não houve aula por causa de uma reunião com os responsáveis.
25/08/2017	Não – Sem justificativa
01/09/2017	Não – Sem justificativa
08/09/2017	Não houve aula porque foi ponto facultativo
15/09/2017	Não – Faltou porque não conseguiu dormir à noite
22/09/2017	Não – Faltou porque não conseguiu dormir à noite
29/09/2017	Sim
06/10/2017	Não – Faltou porque não conseguiu dormir à noite
10/10/2017	Não – Sem justificativa
13/10/2017	Não houve aula neste dia. A escola não justificou
20/10/2017	Não houve aula, pois no dia as professoras participaram de uma formação na CEE/SME.
24/10/2017	Não – Sem justificativa
30/10/2017	Não – Sem justificativa
06/11/2017	Não – Faltou devido à chuva
13/11/2017	Não – Faltou porque a irmã precisava tomar vacina
27/11/2017	Não – Sem justificativa

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações registradas em diário de campo

**APÊNDICE X - Quadros com dados sobre os dias de atendimentos acompanhados com registros em vídeos**

**Quadro 44: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Paulo**

<b>Datas</b>	<b>Quantidade de vídeos realizados no dia e duração dos mesmos</b>	
01/06/2017	5 vídeos	2min 19s
		4min 26s
		3min 51s
		1min 27s
		3min 58s
08/06/2017	6 vídeos	31s
		1min 51s
		48s
		3min 12s
		19s
17/08/2017	6 vídeos	4min 39s
		4 min 13s
		4min 50s
		47s
		4min 12s
12/09/2017	2 vídeos	40s
		42s
18/09/17	1 vídeo	8min 33s
02/10/17	5 vídeos	2min 47s
		4min 14s
		3min 28s
		4min 59s
		51s
09/10/17	2 vídeos	1min 6s
		57s
26/10/17	3 vídeos	2min 5s
		7min 48s
		2min 44s
13/11/17	3 vídeos	4min 42s
		1min 37s
		4min 7s
27/11/17	6 vídeos	29s
		1min
		1min 55s
		3min 9s
		3min
		2min 2s
<b>Total de dias com registros com vídeos</b>	<b>Total de vídeos</b>	<b>Total de tempo em vídeos</b>
		10

Fonte: Quadro confeccionado a partir dos registros de transcrições dos vídeos.

**APÊNDICE XI - Quadros com dados sobre os dias de atendimentos  
acompanhados com registros em vídeos**

**Quadro 45: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Rodrigo**

<b>Datas</b>	<b>Quantidade de vídeos realizados no dia e duração dos mesmos</b>	
12/05/2017	4 vídeos	5min 13s
		1min 8s
		43s
		2min 47s
26/05/2017	3 vídeos	2min 18s
		3min 15s
		1min 21s
05/10/2017	3 vídeos	34s
		33s
		18s
06/10/17	11 vídeos	2min 31s
		2min 45s
		5min 58s
		1min 50s
		2min 29s
		12s
		1min 12s
		5min 13s
		1min 48s
		5min 39s
		6min 37s
10/10/2017	1 vídeo	2min 44s
20/10/2017	2 vídeos	37s
		2min 19s
07/11/2017	4 vídeos	1min 13s
		1min 32s
		1min 2s
		42s
<b>Total de dias com registros com vídeos</b>	<b>Total de vídeos</b>	<b>Total de tempo em vídeos</b>
7	28	1h 02min 33s

Fonte: Quadro confeccionado a partir dos registros de transcrições dos vídeos.

**APÊNDICE XII - Quadros com dados sobre os dias de atendimentos  
acompanhados com registros em vídeos**

**Quadro 46: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluna Flávia**

<b>Datas</b>	<b>Quantidade de vídeos realizados no dia e duração dos mesmos</b>	
12/05/17	3 vídeos	59s
		7min 41s
		8min 26s
26/05/17	2 vídeos	1min 4s
		8min 55s
29/09/17	5 vídeos	3min 39s
		1min 10s
		1min 40s
		3min 18s
	1min 8s	
<b>Total de dias com registros com vídeos</b>	<b>Total de vídeos</b>	<b>Total de tempo em vídeos</b>
3	10	35min

Fonte: Quadro confeccionado a partir dos registros de transcrições dos vídeos.

**APÊNDICE XIII – Fatores ambientais e indicação de suportes**

**Quadro 47: Fatores ambientais e seus suportes**

<b>Tópico “Fatores ambientais</b>		
<b>Capítulos</b>	<b>Exemplos de classificações e respectivas descrições</b>	
<b>I - Produtos e tecnologia</b>	e110 - Produtos ou substâncias para consumo pessoal	Qualquer objeto ou substância natural ou fabricado pelo homem, reunido, tratado ou manufaturado para ser ingerido. Inclui: alimentos, bebidas e medicamentos.
	e120 - Produtos e tecnologias destinados a facilitar a mobilidade e o transporte pessoal em ambientes interiores e exteriores	Equipamentos, produtos e tecnologias utilizados pelas pessoas para se deslocarem dentro e fora de edifícios, incluindo aqueles adaptados ou especialmente concebidos, colocados em, sobre ou perto da pessoa que os utiliza Inclui: produtos e tecnologias gerais e de apoio para mobilidade e transporte pessoal em ambientes interiores e exteriores.
<b>II- Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo homem</b>	e215 - População	Grupos de pessoas que vivem num determinado ambiente e compartilham o mesmo padrão de adaptação ambiental.
	e2250 - Temperatura	Grau de calor ou frio, como por exemplo, temperatura alta, temperatura baixa, temperatura normal ou extrema.
<b>III - Apoio e relacionamentos</b>	e355 - Profissionais de saúde	Todos os prestadores de cuidados que trabalham no contexto do sistema de saúde, como por exemplo, médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, técnicos de audiometria, ortóticos, protésicos, profissionais na área médico-social e outros prestadores destes serviços
	e360 - Outros profissionais	Todos os prestadores de cuidados que trabalham fora do sistema de saúde, mas que proporcionam serviços que têm impacto na saúde, tais como, assistentes sociais, professores, arquitetos ou projetistas
<b>IV- Atitudes</b>	e410 - Atitudes individuais de membros da família próxima	Opiniões e crenças gerais ou específicas de membros familiares próximos sobre a pessoa ou sobre outras questões (e.g., questões sociais, políticas e económicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
	e440 - Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	Opiniões e crenças gerais ou específicas de prestadores de apoio pessoal e assistentes pessoais, sobre a pessoa ou sobre outras questões (e.g., questões sociais, políticas e económicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais
<b>V - Serviços, sistemas e</b>	e5752 - Políticas relacionados com o apoio social em geral	Leis, regulamentos e normas que regem orientam os programas e esquemas que asseguram o apoio social às pessoas que, devido à idade, pobreza, desemprego, condição de saúde ou incapacidade, têm necessidade de usufruir deste apoio, incluindo leis e normas que regulam o direito de acesso ao apoio social.

<b>políticas</b>	E580 - Serviços, sistemas e políticas relacionados com a saúde serviços, sistemas e políticas de prevenção e tratamento de problemas de saúde, oferta de reabilitação médica e promoção de um estilo de vida saudável	Serviços, sistemas e políticas de prevenção e tratamento de problemas de saúde, oferta de reabilitação médica e promoção de um estilo de vida saudável.
------------------	---	---

Fonte: Construído pela autora com base na listagem de classificações dos capítulos referentes ao tópico “Fatores Ambientais” (2004, p. 152-182).

## **ANEXOS**

**ANEXO I – Planejamento Educacional Individualizado (PEI) da Rede Municipal  
de Ensino de Duque de Caxias**

**PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL**

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Nome do aluno(a): \_\_\_\_\_

D. N. \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ A.E. \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

**Dimensão I- Comportamento Adaptativo Conceituais Comunicação/Acadêmicas**

**COMUNICAÇÃO:**

Linguagem Receptiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Linguagem Expressiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**FUNCIONALIDADE ACADÊMICA:**

Leitura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo)

\_\_\_\_\_

Escrita: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo)

\_\_\_\_\_

Autodirecionamento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo)

\_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo)

**Dimensão II- HABILIDADES SOCIAIS**

VIDA FAMILIAR:

CONVÍVIO SOCIAL: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo) \_\_\_\_\_

USO COMUNITÁRIO: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo)

**Dimensão III: HABILIDADES PRÁTICAS**

CUIDADOS PESSOAIS: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ATIVIDADES DE VIDA DOMÉSTICA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

INDEPENDÊNCIA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SAÚDE E SEGURANÇA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo)

