



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM SALA DE AULA COMUM

Jessica de Azevedo Miranda⁴
(UESB)

Marina Helena Chaves Silva⁵
(UESB)

Vital Ataíde da Silva⁶
(UESB)

RESUMO

Este trabalho resultou da experiência da autora como bolsista ID do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos*, financiado pela CAPES. Tal iniciativa oportunizou vivências com um aluno com deficiência múltipla na Escola Municipal Adolfo Ribeiro, na cidade de Jequié-BA. Tais vivências foram decisivas para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, que, por sua vez, deu origem a este artigo. A metodologia adotada foi de cunho qualitativo-descritivo, enriquecido com um breve relato de experiência no PIBID numa escola da rede municipal de ensino. Os questionamentos que nortearam a investigação foram: como estava sendo realizada a inclusão escolar do aluno com deficiência múltipla? Quais os desafios enfrentados por crianças, jovens e adultos com esse tipo de deficiência no processo ensino e aprendizagem? Que metodologias de ensino estavam sendo utilizadas pelos professores e bolsistas ID em sala de aula para promover a aprendizagem desse aluno? Sendo assim, esse estudo teve os seguintes objetivos: 1. Identificar o que vem a ser pessoa com deficiência múltipla e como torna-la participante efetiva em sala de aula; 2. Discorrer sobre a experiência vivenciada por bolsistas do PIBID na referida escola. Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação, as intervenções realizadas com o aluno com deficiência múltipla, bem como os relatos elaborados pela bolsista ID durante a experiência no PIBID. Os resultados foram significativos, pois os professores em serviço dessa escola perceberam que poderiam trabalhar com alunos com deficiência múltipla, utilizando metodologias apropriadas, a partir do apoio das bolsistas do PIBID. Sendo, sem dúvida, uma experiência muito profícua para nossa formação docente.

4 Graduada em Pedagogia pela UESB, ex-bolsista ID do PIBID/CAPES. Membro do Núcleo de Estudos sobre Deficiência, Acessibilidade e Direitos Humanos (NEDADH/CRDH Jequié) Email: jessica_aze@hotmail.com

5 Doutora em História (UFBA), especialista em Acessibilidade Cultural. Professora titular da UESB, Campus de Jequié. Coordenadora do PIBID Subprojeto Interdisciplinar, Linha de Ação Educação Especial. PIBID/CAPES. Coordenadora do NEDADH/CRDH Jequié. Email: marina_helenasilva@hotmail.com

6 Mestre em Filosofia (UFBA), professor assistente da UESB, campus de Jequié. Email: vitalesperanca@hotmail.com



PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência Múltipla. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Analisando a realidade das escolas da rede pública de ensino, especificamente, municipal, observa-se que é um grande desafio para os docentes atuarem numa turma com alunos com deficiência, tendo em vista a permanência de concepções que invisibilizam à condição de sujeitos de direitos. Por isso, vimos, na perspectiva inclusiva, a oportunidade de direcionar um novo olhar sobre a deficiência, executando ações inovadoras, para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial na escola comum. Diante disso, essa pesquisa partiu de experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos*, financiado pela CAPES, cujo objetivo geral é contribuir para que os discentes dos cursos de licenciaturas tenham um maior conhecimento sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva.

A equipe do PIBID, na época, era composta por uma coordenadora de área, três supervisoras e vinte bolsistas ID, sendo cinco do curso de Biologia, cinco de Letras, quatro de Matemática e seis de Pedagogia. Nossa atuação foi realizada na Escola Municipal Adolfo Ribeiro, no bairro São Judas Tadeu, na cidade de Jequié-BA. A escola se caracteriza por ser de pequeno porte e os alunos possuem baixo poder aquisitivo. No geral, residem no próprio bairro. A estrutura física da escola era bastante precária, apesar de ter um extenso terreno. Quanto aos critérios de acessibilidade arquitetônica, observamos que era incipiente, principalmente, para os alunos cadeirantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 preconiza que o aluno com deficiência tem o direito de estudar preferentemente em sala de aula comum (BRASIL, 1996). Compreendemos que, numa perspectiva atual, a escola deve se preparar



para receber esse aluno, adaptando currículos, ampliando a acessibilidade, mudando práticas metodológicas, de forma que ele tenha a plena possibilidade de permanecer e alcançar êxito em sua trajetória acadêmica.

Durante a realização da pesquisa que desenvolvemos para nortear as nossas ações, pretendemos buscar respostas para os seguintes questionamentos: como estava ocorrendo a inclusão escolar do aluno com deficiência múltipla? Que desafios estavam sendo enfrentados por este aluno e quais as possibilidades disponibilizadas pelos professores, juntamente com os bolsistas do PIBID e gestores para atuar em sala de aula em função de suas potencialidades?

O objetivo geral da nossa investigação foi reconstituir a experiência vivenciada entre bolsistas do PIBID, supervisionadas por uma professora da Sala de Recurso Multifuncional, no ensino fundamental II, para desenvolver as potencialidades de um aluno com deficiência múltipla. Os objetivos específicos que nortearam o nosso trabalho foram: 1. Identificar o que vem a ser pessoa com deficiência múltipla e como torná-la participante do processo escolar; 2. Discorrer sobre a experiência vivenciada por bolsistas do PIBID na *Escola Municipal Adolfo Ribeiro* para contribuir no processo de inclusão desse aluno. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa realizada se caracterizou por ser qualitativa, de caráter descritivo. O procedimento adotado foi o estudo bibliográfico, seguido de um breve relato de nossa experiência como bolsistas do PIBID.

A experiência no subprojeto Educação Especial se reveste de importante por se caracterizar como uma formação complementar em Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a qual vem requerendo estudos sobre a deficiência, aqui compreendida não apenas em função da limitação ou impedimento e, sim, da interação com as barreiras impostas pela sociedade.



Os estudos de Feuerstein⁷ sobre mediação pedagógica foram essenciais para todos nós. Segundo esse estudioso, o desenvolvimento da aprendizagem está diretamente relacionado aos processos de interação social. Portanto, não estaria centrado nos indivíduos ou nas condições de estímulo oferecidas a ele pelo meio em que vivem. Nesse sentido, a *Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)* decorre das interações sociais, nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes oportunizam apropriar-se e reelaborar conhecimentos. (FEUERSTEIN apud FERREIRA; VECTORE; DECHICHI. 2012)

A aprendizagem, assim, é entendida sob o ponto de vista da “modificabilidade do sujeito”, ou seja, das mudanças que se efetivam na pessoa numa relação consigo mesma e com as outras que estão à sua volta. Segundo Feuerstein “há uma relação dinâmica constante do sujeito com o ambiente, estado ambos em movimento e interagindo com a realidade sociocultural”.

Uma aprendizagem significativa, com base nos estudos de Feuerstein, se efetiva a partir da relação entre “mediador-mediado”. Tomando como exemplo a escola, o professor seria o mediador, cabendo estabelecer critérios de mediação que possibilite a interação e a modificabilidade, pois o desenvolvimento cognitivo somente acontece pela interação entre um ator social e outros atores em condição de mediar informações, contando também com um ambiente favorável e estimulante.

Além das contribuições de Feuerstein, nos valemos da publicação do MEC, “Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem/Deficiência múltipla” (BRASIL, 2006, p.). Nesse documento é possível compreender o conceito de deficiência múltipla, suas implicações na vida da pessoa com esse tipo de limitação.

⁷Reuven Feuerstein, romeno, nascido em 1921, residente em Israel desde 1944 estudou na Sorbonne/Paris, onde fez o doutorado em Psicologia e temática da sua tese foi: *Diferenças do Funcionamento Cognitivo em Diferentes Grupos Sociais e Étnicos*, defendida em 1970. Esse estudioso foi aluno de Jean Piaget na Universidade de Genebra, tendo sido bastante influenciado pelos estudos de Vygotsky, tornando-se referência em toda a sua produção científica. Nesse sentido, sua linha de pensamento pauta-se nas teorias sociológicas e pedagógicas (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI. 2012)



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VISTA DA INCLUSÃO

Segundo Sasaki (2007), o termo inclusão passou a ser utilizado a partir da década de 90. Sendo que antes desse paradigma, a trajetória das pessoas com deficiência foi fortemente marcada pela exclusão social até o início do século XX.

Na análise desse teórico (Sasaki, 2007, p. 9): “até a década de 1960, as pessoas com deficiência eram tratadas como objeto de caridade, não podiam opinar e tinham de obedecer às decisões que os especialistas e os pais tomavam por elas, em tudo o que se referia à vida delas”, ou seja, estavam submetidas a um forte estigma de dependência e incapacidade imposto pela sociedade da época. Essas barreiras, por certo, serviram de motivação para as mobilizações de pessoas de pessoas com deficiência, seus familiares e instituições que atuam nessa área, as quais resultaram em conquistas diversas.

Diante disso, questionamos: para que incluir? A inclusão tem como meta assegurar o direito de cidadania a todas as pessoas que estão à margem da sociedade. E focalizando o processo educacional, na escola, os alunos tem a oportunidade de interagir com diferentes culturas.

Incluir crianças com deficiência em sala de aula comum é ainda algo encarado com muita resistência pelos professores, sobretudo pelos mais tradicionais, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as demandas e não aceitam mudar suas estratégias e métodos de ensino. Porém, a prática tradicional é contrária à da inclusão, pois nela, o aluno tem que se adequar às normas estabelecidas pelo professor. Sobre isso Ferreira, Vectore e Dechichi (2012, p. 6) argumentam:

Na abordagem tradicional de ensino, o aluno é considerado como um ser pronto e acabado que apenas necessita ser atualizado com as informações que irá receber do professor. [...] Já o papel do professor é o de informar e de conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos.



Nesse tipo de abordagem, não há flexibilidade no currículo, pois só há lugar para um tipo de aluno, ou seja, o professor tem uma visão homogênea de sala de aula. Na perspectiva inclusiva, por sua vez, a instituição escolar deve acolher a diferença em função das necessidades e potencialidades dos alunos.

Lamentavelmente, essa é a realidade da maioria das escolas: os alunos com deficiência são tratados como a “minoria” e sua presença é invisibilizada em função de uma suposta incapacidade. No geral, eles recebem menos atenção e acolhida, não lhes são garantidos os cuidados necessários. Conseqüentemente, a sua permanência na escola pode ficar comprometida, não atingindo, de forma alguma, as finalidades da inclusão escolar.

No tocante à formação de professores para atuar com alunos com deficiência, acreditamos que é indispensável que o docente procure apreender todo conhecimento acerca da realidade do aluno, para que, a partir daí, possa tomar decisões. Nesse sentido, enfatiza Freire (1996, p. 4): “É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

Dessa forma, “o professor que pensa certo, é aquele que se distancia de qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 20). É preciso que o professor em serviço se desapegue de qualquer forma de preconceito, atuando de forma comprometida para educar, promover a autonomia do sujeito e socializá-lo de forma conveniente. O professor sempre deve refletir sobre a sua prática. É no ato da reflexão que podemos mudar algo. Contrariamente, ainda hoje os discursos acerca da deficiência são marcados pelo estigma da impossibilidade. Nesse sentido, a falta de reflexão sobre a prática docente gera a reprodução da discriminação, da omissão e da indiferença em relação aos alunos com deficiência.

O respeito mútuo tende a gerar a confiança necessária para que o aluno vença o que lhe é posto como obstáculo. Essa relação de confiança traz a aproximação necessária para o bom relacionamento em sala (FREIRE, 1996). Respeitar a pessoa com as suas diferenças é algo indispensável para a relação professor-aluno. Geralmente, a complexidade em aprender não está só atrelada à deficiência em si, mas sim à falta de



direcionamento, de feedbacks, ou, muitas vezes, à dificuldade de identificar quais os melhores meios para que o aluno aprenda.

Analisando as teorias de Reuven Feuerstein (1994), Ferreira; Vettore; Dechichi (2012) apontam a importância da mediação para aprendizagem de todo e qualquer indivíduo. Ou seja, a experiência mediada facilita a aprendizagem. A mudança dos sujeitos é possível através de estímulos e contato com o meio ambiente. Para que a prática pedagógica se efetive, o professor deve se portar como um mediador do conhecimento. A nossa formação como seres históricos se constitui da relação com o outro, do diálogo, da interação e da socialização, conforme enfatiza Moita (1992, p. 115) “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações [...]. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

Considerando que, embora iguais na essência, somos seres singulares no modo de pensar, de querer, de agir, de sentir, deve-se buscar os focos de interesse dos alunos. Dando continuidade às ideias de Feuerstein, as estudiosas apresentam o conceito de Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), isto é,

[...] a maneira como o objeto de conhecimento é apresentado, problematizado e trabalhado pelo mediador (professor, colega de classe, pai, mãe, irmão) com o mediado (criança, aluno) por meio de estímulos (objetos, problemas ou sinais), de forma a selecioná-los, ampliá-los ou interpretá-los. (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI 2012, p. 18).

A seguir, as autoras identificam alguns parâmetros para a ação mediacional de Feuerstein (1994): *a Intencionalidade e a Reciprocidade*, conforme o fragmento a seguir:

Cabe ao professor/mediador despertar o interesse dos alunos a criar um clima de aprendizagem em que há respeito e disponibilidade[...]é importante lembrar que as pessoas são motivadas e aprendem de diferentes maneiras [...].(FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 25)

Toda atividade programada pelo professor deve ter uma intenção ao se executar e é necessário que se pergunte “Para que executar tal atividade? Quais são as finalidades,



e os objetivos esperados?” Tudo que se realiza com uma intencionalidade deixa de ser aleatório, atingindo, portanto, um resultado. Outro parâmetro apontado pelas autoras é o de *Mediação da Expansão ou Transcendência* -os alunos têm de ter a oportunidade de utilizar o conhecimento adquirido em sua realidade, relacionando o que aprendeu com a sua ação:

A mediação da transcendência é ação de reflexão que será proporcionada pelo professor (mediador) junto seus alunos (mediados) para que os mesmos possam pensar e se transportar para viver situações em que aplicarão os conhecimentos construídos sem a presença do seu mediador. (FERREIRA, VECTORE e DECHICHI, 2012, p. 25)

Há também os parâmetros da Mediação do significado e da Mediação do sentimento de competência. O primeiro ocorre quando o professor deixa claro para o seu aluno a importância do objeto de estudo apresentado, o seu significado, para que serve aquele conhecimento, a fim de que a atividade trabalhada tenha sentido para os dois envolvidos no processo. Sobre o segundo, Feuerstein recomenda que o professor deve “fomentar junto ao aluno o sentimento de competência, por meio de feedbacks claros e precisos que evidenciem o processo de desenvolvimento alcançado” (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 26). Quando se leva em conta os ganhos e não os erros são enfatizados no aluno a motivação e a auto estima, indispensáveis para o seu desempenho.

O QUE VEM A SER DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Conceitua-se deficiência múltipla como sendo a existência de “duas ou mais deficiências sendo elas de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social”(BRASIL, 2006, p.18). Ao contrário do que muitos pensam, os alunos com deficiência múltipla têm habilidades, interesses diversificados e podem desenvolver suas competências de diferentes formas.



Segundo dados do MEC (BRASIL, 2000), as deficiências múltiplas comprometem duas ou mais áreas diferentes: o físico e o psíquico, ou seja, deficiência física com a intelectual; o físico com o sensorial, visão e/ou audição; o sensorial com o psíquico, seja a audição e/ou visão com o intelectual; ou podem ser as três áreas, física, psíquica e sensorial.

Na vida de pessoas com deficiência múltipla todo reforço que é recebido pelo meio em que vive pode interferir no seu desenvolvimento. Se este é positivo, seu potencial e sua autoconfiança trarão muito mais ganhos em sua aprendizagem e em sua abstração de mundo. Se, porém, este é negativo, suas limitações vão ser muito mais acentuados e seu avanço impedido. Esses estímulos impulsionam o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, dentre outros, e é ainda mais eficaz quando começam o mais cedo possível. “A influência desse apoio pode manifestar-se no aspecto emocional e motivacional, resultando em autoconfiança para agir, compartilhar e ter uma vida plena, além de fortalecer o desejo de crescer e de realizar” (BRASIL, 2000, p. 61-62).

Quando se trata de deficiência intelectual e física podemos destacar, que não é necessariamente comum que todas as crianças que tenham deficiência física, tenham intelectual, ou o contrário. Dessa forma, é necessário que os professores “não julguem” o aluno de início, como tendo deficiências associadas. É preciso fazer um estudo sobre suas habilidades. “O trabalho pedagógico requer atenção às potencialidades da criança, que devem ser o ponto de partida para qualquer intervenção educacional e psicopedagógica” (BRASIL, 2000, p.64).

Para trabalhar com crianças com deficiência múltipla, é necessário que o professor adquira uma formação multidisciplinar, indispensável para a realização de todas as intervenções que serão executadas (BRASIL, 2000). Os materiais utilizados para a intervenção devem ser variados, de modo a despertar na criança a vontade de tocar, de brincar, a curiosidade para conhecer o objeto. Sobre isso, recomenda-se que: “O material deve caracterizar-se pela variação de cor, tamanho, forma, produção sonora; possibilitar diversas sensações tátil-cinestésicas e estimular movimentos variados no tempo e no espaço (lentos, rápidos, simples, longe, perto, etc.)” (BRASIL, 2000, p.101-102).



As orientações do MEC(BRASIL.2000) é que na fase da adolescência/juventude, é indispensável contribuir para a superação de sentimentos de inferioridade de alunos com deficiência múltipla, como de quaisquer outros tipos de deficiência. Observando a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein (1997), citada por Ferreira, Vectore e Dechichi (2012), vê-se que ela aborda a flexibilidade e a plasticidade das estruturas cerebrais, sendo essa estrutura, portanto, modificável. Isso quer dizer que todo e qualquer indivíduo tem a capacidade de aprender em qualquer idade se adaptando às diversas situações. Desse modo, as autoras Ferreira, Vectore e Dechichi (2012, p.12) salientam que:

A concepção de que é possível a modificabilidade estrutural das funções cognitivas é baseada no conceito de que a inteligência não é edificada por fatores fixos e intransponíveis. Assim, para Feuerstein a inteligência é plástica, sofre influência das relações sociais, do ambiente externo sendo um processo dialético.

Sobre as dificuldades acentuadas de aprendizagem, as quais envolvem alunos com deficiência múltipla (BRASIL, 2006, p. 11), estudiosos afirmam que “a relação interação-comunicação, construída de forma positiva, é essencial”, tanto para que os alunos tenham segurança em expressarem suas necessidades, quanto para novas aprendizagens.

Portanto, para um aluno com deficiência múltipla, o papel do outro, do mediador da aprendizagem, é essencial, também para a sua formação social e seu autoconhecimento. É necessário que a comunidade, a família e a escola estejam juntas neste empenho, pois o trabalho realizado pela escola se consolida na família e na sociedade. É preciso redirecionar a aprendizagem, buscar meios, mudar as formas, adaptar, readaptar se preciso for, e, principalmente, mostrar ao próprio aluno o quanto ele é capaz de avançar.



UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO: TRABALHO COM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA.

Nosso trabalho foi realizado em sala de aula comum e na Sala de Recurso Multifuncional, permitindo estabelecer uma comparação entre as diferentes ações dos profissionais docentes, para garantir a inserção do aluno com deficiência de maneira integral no espaço educativo.

O aluno em questão, na época, era um jovem de 18 anos, cadeirante, com deficiência múltipla: intelectual e física. Por conta disso a escola achou conveniente deixá-lo em sala de 6º ano, para que seu aprendizado acontecesse de uma maneira mais gradual, respeitando o tempo do aluno. O jovem tinha dificuldade na fala e por isso era muito quieto. Porém quando nos dirigíamos a ele para perguntar algo, ele respondia com sinais (sim ou não).

Por ter entrado na escola muito tarde, ainda não sabia ler, porém, aprendeu a escrever mesmo com muita dificuldade motora. Logo quando chegamos a escola percebemos que, em sua maioria, os professores da sala comum, tinham muita dificuldade em planejar para atender as necessidades do aluno. Notamos que no início as aulas eram ministradas, em geral, de maneira expositiva, utilizando o quadro diversas vezes com enunciados e textos bem extensos. Diante das nossas observações, vimos que era necessário adaptar as atividades do aluno, pois eram dadas a ele sem nenhum tipo de adaptação, até mesmo porque os professores alegavam não saber como fazer.

Percebendo a dificuldade do aluno em responder as atividades, passamos a refazer os enunciados das atividades solicitadas pelos professores, tornando-os mais curtos, de melhor compreensão e com respostas objetivas, cabendo ao aluno marcar um (X) nas respostas que julgava ser verdadeiras. O resultado obtido foi positivo.

Líamos o enunciado das questões e as alternativas e ele já compreendendo o texto respondia e suas respostas eram corretas. Por não ter tanta agilidade motora, as questões objetivas facilitavam a sua participação nas atividades e contribuía para que ele alcançasse o tempo dos outros mais rapidamente.



Com o passar do tempo, notamos que os professores se sentiam instigados a buscar meios para a participação do aluno em suas aulas e notamos que houve mudança significativa quanto ao seu processo de aprendizagem. A afirmação da professora de Língua vem ao encontro dessa afirmação:

É indiscutível o trabalho desenvolvido pelos pibideiros da Educação Especial. É o que o atual sistema deveria implementar permanentemente, pois assiste tanto ao aluno especial quanto ao professor. O trabalho de adaptação das atividades é salutar, pois supre essa necessidade, facilitando a compreensão e participação por parte do aluno.

A realização da pesquisa permitiu que notássemos também que quando eram apresentados materiais concretos e visuais, a aprendizagem dele tornava-se maior e, a partir disso, os professores passaram a usar mais esses recursos.

Antes da nossa chegada, a maioria dos professores se mantinha numa certa distância do aluno. Depois que começamos a atuar em sala de aula, observamos que muitas atitudes mudaram e que professores passaram a trazer atividades adaptadas para o aluno. Importante também, para nós, bolsistas, foi ouvir alguns elogios, sobre as nossas intervenções, a exemplo dos que foram feitos pela professora de Cultura Afro:

Um bom trabalho com ideias novas de como construir as atividades do aluno com deficiência múltipla, diariamente, mostrando as suas capacidades. O empenho de vocês em fazer com que o professor possa entender que ele é um sujeito capaz de aprender e desempenhar um trabalho diferente, construindo seu papel na sociedade. No momento em que vocês estão acompanhando o trabalho fica mais fácil e conseguimos alcançar nossos objetivos. No momento em que vocês não estão na sala, o aluno fica só e a gente percebe como ele sente dificuldades em resolver tarefas sozinho.

Passamos a compreender que os procedimentos tradicionais eram totalmente incompatíveis com a perspectiva da inclusão, pois essa política propõe que a comunidade escolar deva acolher seus alunos, independentemente de suas diferenças e



necessidades. A obtenção de resultados satisfatórios, no âmbito do ensino, depende de esforço, atitude e principalmente, de mudança de postura do professor, sobretudo no tocante ao aluno com deficiência.

CONCLUSÕES

As mobilizações sociais em prol da inclusão desse segmento populacional na sociedade não deixam de ocorrer e sempre foram travadas em função da conquista de direitos e contra aversões, preconceitos e discriminações. Sabemos que contemplar a necessidade de cada aluno com suas especificidades é um grande desafio. Porém, um professor comprometido com o seu fazer pedagógico procura atender as potencialidades de seus alunos quando planeja, elabora uma atividade ou qualquer meio de avaliação, respeitando o tempo e a forma de obter os resultados pretendidos. O trabalho intencional e organizado para incluir os alunos em seu processo de aprendizagem gera o respeito à diferença e ao ser humano.

O professor deve criar meios para promover a interação entre todos os estudantes que compõem uma turma, sejam eles com ou sem deficiência. Dessa forma, argumenta Nóvoa(2001,p. 13-15): “Mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação.” Existem metodologias eficazes para lidar com alunos com quaisquer tipos de deficiência, inclusive, quando se trata de múltipla deficiência. Para tudo que se é realizado com estudo, esforço, e dedicação principalmente, abre-se um leque extenso de possibilidades e à proporção que os resultados se manifestam, as limitações ou impedimentos desses alunos podem se tornar pouco representativas e insignificantes.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**, v. 1-2. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- BRASIL. **Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 set. 2012.
- BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas na aprendizagem/deficiência múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- FERREIRA, J. M., VECTORE, C., DECHICHI, C. **Mediação Pedagógica como Estratégia de Atuação junto ao Aluno do Atendimento Educacional Especializado**. Uberlândia: UFU, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Professor se Forma na Escola. In: **Nova Escola**. São Paulo, n. 142, 2001.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007.