

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA - LASEB**

Mércia Azevedo Viegas

**CRIANÇA ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO
“PARALISIA CEREBRAL TRIPLEGIA MISTA”**

**Belo Horizonte – Minas Gerais
2012**

Mércia Azevedo Viegas

**CRIANÇA ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO
“PARALISIA CEREBRAL TRIPLEGIA MISTA”**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação / Universidade Federal Minas Gerais.

Orientadora: Profa Dra. Regina Célia Passos
Ribeiro de Campos
Área: Educação Infantil

**Belo Horizonte – Minas Gerais
2012**

Mércia Azevedo Viegas

**CRIANÇA ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO
“PARALISIA CEREBRAL TRIPLEGIA MISTA”**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação / Universidade Federal Minas Gerais.

Orientadora: Profa Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Aprovado em de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Professora Doutora Regina Célia Passos Ribeiro de Campos – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Faculdade de Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG

Membro da Banca Examinadora

Professora Doutora Livia Maria Fraga Vieira – Departamento de Administração Escolar - DAE Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG

VIEGAS, Mércia Azevedo. **Criança especial na Educação Infantil**. 2012. 60 páginas. Curso de Pós Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Infantil. Da Universidade Federal de Minas Gerais. 2012

RESUMO

O presente trabalho visa analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico Deficiência Física: “Paralisia Cerebral Triplegia Mista”, junto a seus pares na turma de 3 a 4 anos do ensino regular da Educação Infantil. Para tanto, foi realizado uma coleta de dados do cotidiano da “criança B.”, com base na metodologia de estudo de caso, no decorrer de sua permanência em uma das Unidades Municipais de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Como parte do estudo de caso, foi realizada uma pesquisa através da aplicação de um questionário que avaliou a opinião dos pais da “criança B”, da estagiária, da educadora de apoio e da coordenação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os resultados demonstraram que a avaliação feita pela educadora e pela coordenadora, em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança B., registraram a evolução da criança nos aspectos cognitivo, motor e social, uma vez que não encontraram dificuldades para realizar atividades apropriadas à faixa etária, tanto com a criança B., como com seus pares. Os dados colhidos com os pais revelam a crença de que o fato de estar em uma escola regular, junto com seus pares, contribui para que a criança B. tenha uma percepção do mundo e que proporciona a quebra de barreiras contra o preconceito, pois, a criança com deficiência tem oportunidade de acesso a tudo: alfabetização, teatro, passeios e brincadeiras. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, os dados da observação registraram que a criança B. apresentou avanços na linguagem e raciocínio; e nos aspectos motores revela que vem adquirindo força muscular. O trabalho de pesquisa/intervenção possibilitou compreender que, no “processo de ensino-aprendizagem”, todos estão incluídos: aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Aprendizagem, Desenvolvimento, Paralisia Cerebral Triplegia Mista.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1-	A LEGISLAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	10
1.1 –	A inclusão e a Educação infantil em Belo Horizonte.....	14
1.2 –	Recursos, instrumentos pedagógicos e experiência pedagógica com deficiente de Paralisia Cerebral.....	17
CAPÍTULO 2-	O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DE 3 A 4 ANOS.....	23
2.1 –	Desenvolvimento e Aprendizagem na teoria de Vygostsky.....	23
2.2 –	Desenvolvimento e Aprendizagem na teoria de Piaget	25
2.3 –	Desenvolvimento e Aprendizagem na teoria de Wallon	27
CAPÍTULO 3-	PLANO DE AÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	29
3.1 –	O estudo de Caso: uma abordagem de pesquisa.....	29
3.2 –	Contextualização da escola e dos sujeitos envolvidos..	30
3.3 –	Caracterização da criança B.....	32
CAPÍTULO 4-	RESULTADOS E ANÁLISES.....	40
4.1 –	Relatório da observação na sala de aula e demais espaços escolares.....	40
4.2 –	Registro das observações durante o processo de reabilitação da criança B.....	48
4.3 –	Análise dos dados coletados no cotidiano escolar.....	49
4.3.1 –	Análise dos questionários orientado.....	51
4.3.1.1 –	Questionário respondido pelos pais da criança B.	51
4.3.1.2 –	Questionário respondido pela estagiária.....	52
4.3.1.3 –	Questionário respondido pela educadora de apoio e coordenadora.....	52
5 –	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
6 –	REFERÊNCIAS.....	56
	ANEXOS.....	58

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi constituído pelo estudo de caso de uma criança especial com Deficiência Física: “Paralisia Cerebral Triplegia Mista” que frequenta uma turma regular de Educação Infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI de Belo Horizonte - MG. O estudo de caso visou analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança junto a seus pares na turma de 3 a 4 anos do ensino regular da Educação Infantil, abordando o processo de inclusão na UMEI e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na sala de aula.

Por atuar na Educação Infantil na rede pública há cinco anos, lotada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, que tem como desafio de lidar com a perspectiva da inclusão, e trabalhando em extensão de jornada em outras escolas de Educação Infantil, na regional Nordeste de Belo Horizonte, percebi a necessidade de buscar novos conhecimentos e estratégias para incluir as crianças com deficiência, inserindo-as nas atividades propostas e não excluindo-as. Desta forma, foi-me possível conhecer diversas pessoas envolvidas com a educação, diferentes práticas pedagógicas e situações envolvendo a inclusão. Toda essa experiência e conhecimento me fizeram valorizar ainda mais os profissionais da Educação Infantil.

A escolha do tema “criança especial na Educação Infantil”, deve-se ao fato de que nas últimas décadas, a inclusão vem sendo um tema de discussão bastante difundido principalmente no meio educacional. De um lado, temos a questão legal que vem sendo divulgada e apropriada para quem é de direito e uma busca crescente por parte da família em adquirir a vaga para seu filho nas instituições regulares. Por outro lado, temos as dificuldades das instituições e dos profissionais de exercerem seus papéis com eficiência nessa nova realidade escolar.

E, considerando que a escola é um lugar onde todas as crianças têm acesso a procedimentos de ensino que garantam seu desenvolvimento integral, físico, social, afetivo e cognitivo, o acolhimento das crianças em Educação Infantil vem não só assegurar total direito a todos, sem exclusões, mas também uma mudança de postura profissional dentro da própria escola. Nota-se, a

preocupação em oferecer às crianças o desenvolvimento pleno, contemplando uma formação de cidadãos solidários e dotados de valores morais.

Na UMEI em que trabalho, foram matriculadas em 2011, no total de 135 crianças, nove crianças com deficiência. Sendo que na turma que sou professora referência da faixa etária entre 3 a 4 anos, foi incluída uma criança diagnosticada com deficiência física: “Paralisia Cerebral - Triplegia Mista”, que já acompanhava desde 2009, juntamente com outras sete crianças que também permaneceram na mesma sala e que eu acompanhava desde o berçário/2008, sendo ainda incluídas entre as demais, oito novatos que entraram no início do referido ano. Portanto, em minha classe, foram matriculadas dezesseis crianças, sendo uma com a deficiência acima citada.

Essa experiência me levou a perceber que é preciso que todos da escola estejam engajados. Comecei a acreditar que o sucesso da inclusão está no empenho e na boa vontade em propiciar a todos uma educação de qualidade. Importante que as crianças encontrem profissionais preparados para os desafios da vida, que convivam com todos, reconhecendo as diferenças, respeitando e aprendendo uns com os outros.

Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência necessita experimentar, movimentar-se, deslocar-se, tocar, perceber e comparar, entrar, sair, compor e desfazer, significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade.

É indiscutível o benefício que traz a participação para qualquer criança do nascimento aos seis anos de idade, em um bom programa de educação infantil. Hoje, já é consenso que é função da escola garantir condições de aprendizagem a todos os educandos, através de intervenções pedagógicas que possam atender às necessidades individuais de aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento enquanto instituição educativa. Sendo a Educação Inclusiva um processo em que se amplia a participação de todas as crianças nos estabelecimentos de ensino regular, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social ao perceber, buscar recursos e promover uma educação que leva em conta também as necessidades educativas especiais dos alunos, em

salas de aulas regulares, os professores acabam por promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, sem distinção.

O propósito desse trabalho é compartilhar com os educadores que atendem crianças com deficiência, ou não, a experiência de um trabalho realizado dia-a-dia com as crianças da turma de 3 a 4 anos, podendo melhorar nossas atividades e trazer inúmeros benefícios.

Para elaboração da parte metodológica do estudo de caso foram utilizados três procedimentos:

- Revisão bibliográfica sobre o tema;
- Coleta de dados através da observação do cotidiano de uma turma de 3 a 4 anos, no período de dois meses, tendo como foco da observação a participação da criança B. nas atividades pedagógicas e na interação com a turma;
- Entrevista com os pais da criança B., com a estagiária que a acompanha, com a educadora de apoio e a coordenadora do turno da tarde, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança B. junto aos seus pares.

O estudo de caso foi realizado tendo como foco os objetivos apresentados a seguir:

Objetivo Geral

Analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do caso B. diagnóstico de deficiência física: Paralisia Cerebral Triplegia Mista, junto com seus pares no ensino regular, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Objetivos Específicos

- Observar e relatar o cotidiano da criança B. no decorrer de sua participação na UMEI;
- Verificar, ao desenvolver atividades dentro e fora da sala a participação da criança B. junto aos seus pares;
- Coletar os dados das atividades diagnósticas individuais realizadas no final do semestre/2011;

- Avaliar a opinião dos pais, da estagiária, da educadora de apoio e coordenação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança B.

CAPÍTULO 1 – AS LEGISLAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO

“O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento”.
Vygotsky

A constituição brasileira garante que a Educação é um direito de todos e dever do estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Ela assegura ainda um atendimento educacional adequado e especializado aos portadores de deficiência, de preferência que este atendimento seja feito na rede regular de ensino. (Brasil, 1988, artigo 208).

No Brasil, a partir da regulamentação da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996; foram instituídas algumas mudanças na Educação Brasileira, principalmente no que se refere a educação especial que deveria ser oferecida, de preferência na rede regular de ensino para educandos com necessidades educativas especiais.

Por volta dos anos 70, o Ministério da Educação assumia que a clientela da educação especial, requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade. Em 1986 a expressão até então utilizada, de Alunos Excepcionais passa a ser substituída por Alunos Portadores de Necessidades Especiais.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre a Educação para todos, na cidade de Jomtiém, na Tailândia: foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva. Líderes de cem países se comprometeram com a erradicação do analfabetismo até o ano de 2000.

A escola inclusiva deve adaptar-se às necessidades dos alunos, compreendendo seus limites e suas possibilidades e propor uma pedagogia tendo como eixo central o desenvolvimento das potencialidades humana. Com o objetivo único de educar a todas as crianças, conforme estabelece a Declaração de Salamanca:

As escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e bem dotadas: crianças que vivem, nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (...) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é de desenvolver sua pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas e inclusive os que possuem deficiências graves.

O mérito dessas escolas não está só na capacidade dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e uma sociedade integradora. (SALAMANCA, 1994, p.18)

Pode-se dizer que a educação inclusiva já avançou, porém ainda há muito a ser feito, pois a inclusão é um desafio a ser enfrentado por todos nós educadores, que não podemos parar diante das dificuldades, temos que buscar todos os recursos necessários, sejam eles pessoais ou governamentais, para que possamos trabalhar com prazer e alegria.

Segundo Vygotsky (2006, p.61-62), a escola tem papel central no desenvolvimento das pessoas, mediante a mediação do professor e demais crianças, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. A interação social no ensino-aprendizagem é essencial ao desenvolvimento. O professor e as demais crianças são peças fundamentais para o sucesso no desenvolvimento do indivíduo.

A integração ou a inclusão são formas de inserção social, e alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido sem dúvida uma grande questão discutida nas últimas décadas. Segundo a psicóloga, doutora em inclusão educacional da UFMG, Priscila Augusta Lima, a “integração” diz respeito, ao ato de compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. A “inclusão” relaciona-se ao fazer parte de, esta exige medidas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais (2006, p.24-25).

A integração é o princípio norteador do Plano Nacional de Educação Especial – PNEE/1994 e entende que a integração dependerá da adaptação do aluno à escola regular. No PNEE, a Educação Especial é “ um processo que visa a promover o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência, condições atípicas ou de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”(MEC, 1994. pg. 132).

Integrar não significa necessariamente reconhecer que somos todos diferentes, cada um com sua particularidade. É preciso que os alunos tenham acesso e possam desenvolver e conviver em escolas comuns, com as

diferenças, convivendo com a pluralidade, assegurando oportunidades diferenciadas, tantas quantas forem necessárias. Para Marchesi (2004, p.22):

[...] a idéia de integração esteve estreitamente relacionada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. [...] a integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas. A reflexão situa-se agora nas condições educativas e nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão de recursos para que os alunos com necessidades especiais recebam nelas um ensino satisfatório.

Alguns autores brasileiros atribuem o termo integração, citado por Marchesi, à palavra inclusão. Porém, textos nacionais (BRASIL, 2004, p.32), referindo-se à Lei 7.853/89 e ao Decreto nº 3.298/99, afirmam, em relação à integração e à inclusão:

Os termos constantes destas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular "sempre que possível", "desde que capazes de se adaptar", refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra.

A integração educativa deve ser valorizada, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social da criança, favorecendo a integração na sociedade durante a juventude e a idade adulta.

As leis garantem políticas de atendimento de crianças com necessidades especiais em ensino regular, porém não legitima esses direitos. São inúmeras as barreiras e dificuldades que impedem a política de inclusão ser uma realidade na prática cotidiana de nossas escolas.

Conforme estabelece a LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como a professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB,1996,p.54)

Este artigo da LDB deixa claro que um ensino de qualidade para as crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos dois tipos de formação profissional docente: professores do ensino regular com um mínimo de conhecimento e prática para alunos diversificados e professores “especialistas” para o atendimento direto a essa população, que seja para apoio ao trabalho realizado pelos professores de classes regulares que integram estes alunos.

Existe na literatura científica da área educacional o relato de dificuldades dos professores do ensino regular de receberem em suas salas de aula, os alunos com necessidades especiais, geralmente as salas já estão repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem e os professores não possuem formação específica para realizarem esse processo de inclusão. Surge então a necessidade de preparar a escola para o atendimento desta nova clientela.

Segundo Carmem Basil (2004, p.232):

O educador de um aluno com PC ou outro tipo de deficiência motora deve considerar que tem diante de si, sobretudo, um aluno a quem deve ajudar, assim como a todos os outros, a aproveitar ao máximo suas potencialidades de desenvolvimento, de modo a viver a vida o mais independente, rica e feliz possível. As necessidades especiais desses alunos devem ser vistas mais como um desafio do que como um obstáculo. Como um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente, para analisar cuidadosamente e melhorar a cada dia as estratégias de interação educativa utilizadas, e para refletir continuamente sobre a pertinência dos objetivos propostos e dos meios escolhidos para alcançá-los. Sem dúvida, essa necessidade de auto-análise das próprias práticas psicopedagógicas que impõe a educação de uma criança com PC ajudará o professor a tornar-se um bom professor, não apenas para esse aluno, mas para todos os demais...

Para conseguir a “auto-análise” proposta pela autora, seria fundamental que a educação de uma maneira geral, desde a formação de professores até as atividades da prática educativa levassem em conta que é hora de mudar. A educação inclusiva requer mudanças nos profissionais da educação mudanças de atitudes e de valores em relação às pessoas com necessidades especiais,

assim como rever suas habilidades e capacitação em servir essa população, o que implica em constante aperfeiçoamento profissional.

1.1 – A inclusão e a Educação Infantil em Belo Horizonte

Segundo a LDB 9394/96, define no Art.29 – que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É direito das crianças, opção das famílias e dever do município. Com base nesse artigo, a Prefeitura de Belo Horizonte se preocupa em oferecer escolas de Educação Infantil, para as crianças de Belo Horizonte, tendo como ênfase um ensino de qualidade em um ambiente acolhedor.

No Art. 30 da referida lei, a Educação Infantil deverá ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. E no Art. 31 – na Educação Infantil a avaliação fará mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME/BH) nº01/2000, na seção III, art. 4º, relata que a Educação Infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se: I – no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, éticas, religiosas, sem discriminação.

O modelo de educação pública infantil implementada em Belo Horizonte, segundo o portal da Prefeitura de Belo Horizonte, é referência nacional e destacado como exemplo pelo Ministério da Educação - MEC por seu modelo arquitetônico, um estilo peculiar na fachada colorida. A ampliação da oferta de vagas é prioridade da prefeitura, que tem como meta o contínuo atendimento a essa faixa etária de 0 a 5 anos e meio, ofertando 44.000 novas vagas, com a construção de cem novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's). A cidade de Belo Horizonte, conta com 63 Unidades Municipais de Educação Infantil-UMEIs, que atendem cerca de 20.000 crianças. No dia 05/01/2012, o Prefeito de Belo Horizonte, Marcio Lacerda, anunciou durante o Fórum de

Diretores de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), a construção de 32 novas UMEIs na capital até Dezembro de 2012. (PORTAL INTRANET PBH).

Fazendo uma análise estatística a respeito da inclusão das crianças com necessidades especiais, na rede regular de ensino, observamos, através dos dados do censo escolar, um levantamento em âmbito nacional que é realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que nos últimos dez anos, aumentou para 493% o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas do Brasil. “Em 2000, eram 81.695 estudantes com deficiência. No ano de 2010, o número cresceu para 484.332 alunos em classes comuns”. (PORTAL BRASIL, 18/04/2011).

O processo de inclusão, portanto, já não é uma hipótese a ser construída, é um fato a ser encarado por todos da Educação. A educação é um processo contínuo e em se tratando da educação inclusiva é necessário uma transformação da escola: mais esforços dos profissionais e das famílias para enfrentar os desafios e entender a complexidade da inclusão, mudando a forma de pensar e criando ações para incluir a todos numa educação em que a diversidade seja a norma e não exceção.

Mediante a demanda crescente das famílias pela escolarização de seus filhos com deficiência nas escolas comuns e visando a garantir a estas crianças e adolescentes, o direito ao acesso e a permanência com qualidade nas escolas e instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte vem propondo estratégias para implementação da educação inclusiva no município.

Na rede municipal de educação da cidade de Belo Horizonte, o número de alunos com necessidades especiais, matriculados conforme dados publicados na “Revista Política Educacional Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência Princípios e Orientações” em 2007, em turmas regulares nas escolas públicas mineiras totalizava 1.636 crianças.

Nos últimos anos, o aumento no atendimento às crianças com necessidades especiais vem crescendo principalmente na Educação Infantil

que tem tido demandas significativas tanto na rede pública como nas instituições conveniadas.

Atendendo a essa demanda, a Prefeitura de Belo Horizonte apresenta como estratégias, para que a inclusão escolar seja realizada de fato, a implantação de um serviço de atendimento educacional às necessidades especiais: o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, a Equipe de Apoio à Inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, há também, as Frentes de Trabalho Permanente do Núcleo de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência.

Há o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – AEE-BH, que se constitui como um serviço da educação especial que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades. Os alunos são encaminhados através dos acompanhantes das escolas que fazem parte da Equipe de Apoio à Inclusão.

Sabemos que as mudanças nas políticas e prioridades referentes à educação inclusiva não são eficazes, se não for atendido um mínimo de requisitos, no que se refere a recursos. É necessário o compromisso político, para a aquisição dos recursos que viabilizam o atendimento adequado para todas as crianças que possuem diferentes capacidades. A prefeitura investe recursos na construção de UMEIs com espaços e materiais adaptados e acessíveis a todas as crianças, no entanto, na nossa Unidade percebemos, por exemplo, que é necessário ampliar o tamanho das salas para atender satisfatoriamente a realização das atividades que envolvem as diferentes linguagens e garantir o amplo desenvolvimento das crianças. Além disso, enfrentamos dificuldades relacionadas à falta de investimento na formação de professores e auxiliares de apoio a inclusão e, até mesmo dificuldades para ampliar o quadro docente e de serviço de apoio. Contamos com uma monitora de atendimento educacional especial – AEE – responsável por orientar as educadoras no trabalho educacional das crianças, elaboração e aquisição de recursos, porém a mesma realiza visitas esporádicas a nossa UMEI. Ela realiza o atendimento direto as crianças, numa sala mobiliada e com recursos didático-pedagógicos, localizada na escola núcleo (escola administrativa da UMEI)

quando precisamos que esses recursos estejam acessíveis as educadoras e as crianças na UMEI.

A disponibilização de um auxiliar de apoio para a inclusão é uma das estratégias que tem por objetivo proporcionar aos professores possibilidade de atender, de forma mais individualizada e, quando necessário, aos alunos com deficiência em suas necessidades educacionais e também o atendimento aos alunos com necessidades especiais de locomoção, cuidados na alimentação e higiene, principalmente, quando há comprometimento da autonomia para atividades da vida diária.

Fazer inclusão, portanto, não se trata apenas de admitir a matrícula destes indivíduos, isto nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente deve ser feito é transformar a escola, que significa adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto político-pedagógico, rever as posturas e construir uma nova filosofia educativa.

Com o intuito de melhorar o nível dos processos de ensino e aprendizagem e buscando a compreensão do papel do professor dentro da sala de aula, acredita-se que é imprescindível enfatizar a importância da relação professor/aluno, uma vez que esta enfoca as concepções do professor e o trabalho realizado por ele, objetivando o aprendizado e o pleno desenvolvimento.

1.2 – Recursos, instrumentos pedagógicos e a experiência pedagógica necessária ao aluno com Paralisia Cerebral

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação juntamente com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal e com as Associações de Deficientes Físicos, atendendo as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, desenvolveu um documento em 2002, com o objetivo de apoiar a escola e contribuir com o profissional de educação, no sentido de encontrar soluções para sua prática pedagógica, que teve como ponto de partida para a eficiência cooperativa entre o educando e professor no processo de ensino-aprendizagem e valorizando a diversidade. No ano de 2002, no Portal de

ajudas técnicas para educação, que pode ser acessado pelo endereço eletrônico www.mec.gov.br, foi criado e disponibilizado o primeiro fascículo do documento “*Recursos Pedagógicos Adaptados*”, onde o professor pode encontrar equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física,

São consideradas “ajudas técnicas”, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, permitindo superar as barreiras da comunicação e da mobilidade. Essa definição de “ajudas técnicas” está conceituada no Decreto número 3298 de 20 de dezembro de 1999, no artigo 19, parágrafo único:

Parágrafo único - São ajudas técnicas:

- I - próteses auditivas, visuais e físicas;*
- II - órteses que favoreçam a adequação funcional;*
- III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;*
- IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;*
- V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;*
- VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;*
- VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;*
- VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e*
- IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia.*

Na UMEI as ajudas técnicas que utilizamos quanto ao equipamento, material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação das crianças de deficiência física, são providenciadas pela equipe pedagógica conforme adaptações e produção pelas educadoras ou aquisição pela equipe de apoio AEE. As famílias também são responsáveis pela adaptação de mobiliário como cadeira e mesa, elementos de mobilidade, cuidado e higiene necessário para facilitar a autonomia, segurança da criança de deficiência física.

No portal de “ajudas técnicas” são apresentados também alguns recursos pedagógicos adaptados para a Educação Infantil, como:

- Dominó das cores – facilita a nomeação das cores, a discriminação visual e a correspondência um a um. As peças ampliadas permitem melhor manuseio aos alunos com dificuldade de preensão.
- Dominó de quantidades, em relevo – auxilia na discriminação visual das quantidades. Sua espessura foi aumentada para que as crianças que possuem preensão prejudicada possam manuseá-lo.
- Dominó de figuras geométricas – permite a discriminação visual e tátil das figuras geométricas.
- Dominó de texturas – permite o desenvolvimento da discriminação visual de padrões e discriminação tátil, requisitos importantes para alunos que tenham alterações sensoriais e dificuldades para discriminar, perceptualmente, estímulos visuais.

Estes materiais foram confeccionados em madeira e adaptados no Laboratório de Educação Especial “Prof. Ernani Vidon”, pela Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, na cidade de Marília - SP.

Alguns recursos foram utilizados na nossa UMEI, em minha sala de aula com a criança B. e seus pares, esses recursos foram adaptados por educadoras da própria escola, tais como:

- Bingo de letras – auxilia no reconhecimento do alfabeto e discriminação visual.
- Bingo dos números – permite a identificação e quantificação.
- Bingo de figuras geométricas e cores – permite a discriminação visual e reconhecimento de figuras e cores.

Com as adaptações devidamente propostas, os materiais foram confeccionados com papel cartão, durex colorido e cartolina.

Sobre a adaptação de recursos, uma das professoras entrevistadas na UMEI descreve sobre a sua experiência e intervenções pedagógicas com uma criança especial em sala de aula, faixa etária 5/6 anos em 2012.

A criança do sexo feminino, que tem 5 anos, possui diagnóstico de Paralisia Cerebral do tipo quadriplegia espástica. No caso da aluna, os quatro membros estão afetados, há comprometimento dos braços e das pernas além de uma acentuada dificuldade de controlar o tronco e ficar sentada. A criança demonstra gostar do ambiente escolar, participa com entusiasmo do momento do parquinho, de música, manifesta alegria, levanta os braços quando os colegas pronunciam o seu nome e manda beijos, tenta balbuciar alguns monossílabos. Para buscar o desenvolvimento na comunicação da criança, foram utilizados alguns recursos que foram introduzidos não só para esse caso, mas em nossa rotina dentro da educação infantil:

Passamos a observar os gestos, os sons, o choro (esse quase não acontecia) daquela criança e procuramos estabelecer um contexto para significar o comportamento e se havia repetição do mesmo comportamento de forma que aos poucos, fomos percebemos uma comunicação sendo estabelecida.

Verbalizávamos tudo o que acontecia durante as atividades, assim a criança foi sendo estimulada a relacionar a fala com os acontecimentos.

Criamos também uma rotina através da utilização do material concreto da própria criança, incentivando-a a acompanhar, perceber o ambiente e o contexto das situações.



HORA DO LANCHE



Figura 1- Hora do lanche

Associação de um objeto à hora de lanchar. Neste momento é apresentado a criança o copo/colher comunicando qual ação será realizada naquele momento.



HORA DE BRINCAR



Figura 2- Hora de Brincar

Associação de um brinquedo ao horário de brincar ou ir ao parquinho. O mesmo acontece quando é hora de brincar, apresenta o brinquedo para a criança, antes de começar a brincadeira.

Atividade pedagógica:



ATIVIDADE



Figura 3 – Hora de atividade

Associação de um recurso pedagógico (alfabeto) ao horário de alfabetização e letramento.

Os mesmos objetos são também apresentados às demais crianças da turma de forma que essas associações vão se incorporando à rotina de sala de aula.

Proporcionamos, ainda, o contato com estímulos táteis variados. Atividades em que são utilizados recursos como algodão, tintas, grãos, lixas, massinha foram propostas principalmente porque qualquer criança e, especialmente, aquela criança necessita trabalhar o ato motriz de pegar e segurar. Além disso, a criança também participava do momento do registro das atividades, sendo direcionado, para que vivenciasse o uso do lápis e a compreender sua função no ato de escrever.

Todo o material de escrita da criança foi engrossado com um tecido de E.V.A. Confeccionamos a ficha com o retrato da criança e o nome. Esta ficha foi apresentada e trabalhada aos poucos com a criança, iniciamos primeiramente com a sua própria ficha depois com a professora depois a ficha de cada colega da turma. Ao final do semestre foi elaborado um portfólio demonstrativo com as atividades e fotos da criança durante a sua rotina escolar.

No âmbito pedagógico, relaciona-se com a ajuda que pode ser proporcionada a alunos e professores e está contemplada no Parecer CNE/CEB número 17/2001 de 15/08/2001, pag. 14:

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

Mais uma vez, o texto da do Parecer do Conselho Nacional de Educação vai registrar a necessidade de o processo de inclusão precisa transformar a escola e esse parece ser hoje, o nosso maior desafio.

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DE 3 A 4 ANOS

2.1 – Desenvolvimento e Aprendizagem na teoria de Vygotsky

Segundo Vygotsky (2006), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo, sendo que a aprendizagem é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (p. 56).

Vygotsky parte da concepção de que a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de ela ir para a escola, desde seu nascimento, na interação com o outro, durante seu processo sócio-histórico cultural.

O conceito denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky é utilizado para nortear muitos estudos sobre o aprendizado escolar. A educação utiliza-se desse conceito para ser capaz de explicar como se realiza a aprendizagem na sala de aula e em quais circunstâncias os processos de mediação do professor ou de um sujeito mais experiente assume papel de destaque na prática pedagógica. Vygotsky explica que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é:

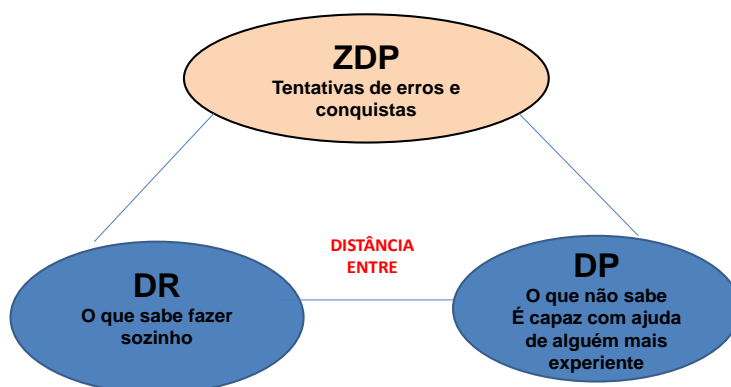
(...) a distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1989, p.97).

A relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem se estabelece entre dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Segundo Vygotsky (1998):

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (p.111).

O nível de **Desenvolvimento Real** é a capacidade que o indivíduo possui para realizar suas tarefas, atividades ou funções, são as vitórias e as conquistas que já consegue em um determinado período do seu desenvolvimento, sem o auxílio de outra pessoa. O desenvolvimento real pode ser considerado aquilo que a criança já sabe e já consegue fazer na realidade, naquele momento.

O outro nível é denominado de **Desenvolvimento Potencial**, em que são consideradas aquelas ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que, com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, consegue realizar. Para ilustrar esse conceito, propus o seguinte esquema:



A aprendizagem na perspectiva do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygostky passa a ser entendida como um processo que acontece em situações em que existe “mediação simbólica”, ou seja, diálogo, colaboração, trocas de experiências e interação, que desempenha importante papel no desenvolvimento da criança. Pensando nessa perspectiva, podemos registrar que, no caso da inclusão não basta, apenas, inserir uma criança com deficiência em uma instituição escolar na expectativa de que só esse fato será suficiente para que adquira novos conhecimentos.

Por ser a escola, a instituição responsável pelo saber científico com o qual o sujeito entra em contato, tendo um papel significativo na construção de

seu conhecimento, cabe ao professor fazer a mediação da relação dos alunos com a escrita, levando em consideração suas hipóteses e opiniões, procurando metodologias de intervenção adequadas e interagindo com os educandos através da linguagem, num processo dialógico. Para tanto, a intervenção do professor é fundamental no processo de construção do conhecimento como alguém que tem mais experiência, que conhece mais sobre o assunto, assim como as trocas entre as crianças, que são importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nossa tarefa, na perspectiva de Vygostky, passa a ser, criar “contextos de aprendizagens” em que a criança com deficiência possa entrar em contato não só com os conhecimentos, mas com a história e valores que regem o mundo social. Por isso é importante que a criança estabeleça relações no cotidiano da sala de aula, que a levem a realizar descobertas, superar suas capacidades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas.

2.2 – Desenvolvimento e Aprendizagem na Teoria de Piaget

Na segunda metade do século XX, o suíço Jean Piaget de biólogo dedicado à observação científica do desenvolvimento das espécies tornou-se um nome influente por seus estudos sobre o desenvolvimento da criança no que se refere à cognição - aquisição do conhecimento. Ele não atuou como pedagogo, mas deixou um legado teórico que fundamenta o conhecimento sobre o processo de aquisição do conhecimento humano.

Piaget comprovou através de pesquisa empírica que o conhecimento das crianças é construído através das descobertas que elas fazem por meio da investigação dos objetos e do mundo que as cerca. Sua teoria denominada *Epistemologia Genética*, isto é, uma teoria que explica a gênese do conhecimento humano, desde as primeiras etapas até a adolescência.

Esse autor apresenta que o objetivo da Epistemologia Genética é “buscar delinear as raízes das diversas variedades de conhecimento desde suas formas mais elementares, e seguir seu desenvolvimento até seus níveis superiores, incluindo o pensamento científico” (PIAGET, 1970, pag.6).

Segundo Piaget, o desenvolvimento se dá em quatro períodos distintos, desde o nascimento até o início da adolescência, quando se desenvolve a capacidade máxima de raciocínio deveria, em condições gerais, ser atingida.

Quadro I – Apresentação das fases do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget

PERÍODO	MOTOR DO CONHECIMENTO	DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA
0 até 2 anos	Sensório- motora Esquemas de ação	Mamar, sugar, Puxar e Prender
3 a 7 anos	Pré-operatória	Imitar, representar e classificar
8 a 11 anos	Operatório-concreto	Ordenar, relacionar e abstrair
A partir dos 12 anos	Operatório-formal	Argumentar, deduzir e Inferir

Fonte: Marcio Ferrari - Revista Nova escola – Julho / 2008

Partindo da concepção de que a criança do estudo de caso a ser realizado está na faixa etária de três anos, podemos situá-la, segundo a classificação acima no período Pré-operatório. Segundo Piaget, por volta dos três anos aparece a função simbólica, ou seja, a capacidade de representar um objeto por outro. Essa função aparece sob diferentes formas: na linguagem, no jogo simbólico e na imitação. Essa fase é também conhecida como a fase da inteligência simbólica.

Contudo, a fase sensório-motor não está esquecida ou abandonada e sim, mais sofisticada, pois verifica-se que ocorre uma crescente melhoria na aprendizagem, permitindo que a criança explore melhor o ambiente, fazendo uso de mais e mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas.

A criança desta fase é egocêntrica, centrada em si mesma, e não consegue se colocar, no lugar do outro, não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação.

O ser humano interage com os objetos e com o mundo através de “Esquemas de Ação”, que depois se tornam “Esquemas Mentais”. Ao longo da vida, ao entrar em contato com qualquer nova informação, através do processo de equilíbrio, vai assimilar e acomodar essa informação nova nos esquemas pré-existentes, já formados, ou criar novos esquemas mentais. Isso significa que é na relação com o outro que a criança se desenvolve, construindo e

reconstruindo suas hipóteses e teorizando sobre o mundo que a cerca. As interações evoluem conforme a faixa etária e as experiências individuais, provocando equilíbrios e adaptações aos novos contextos da realidade.

2.3 – Desenvolvimento e Aprendizagem na teoria de Wallon

O psicólogo Henry Wallon empenhou-se num estudo integrado do desenvolvimento, ao propor analisar o desenvolvimento infantil e entender os caminhos do desenvolvimento da criança, elaborou uma teoria denominada a Psicogênese da criança, visando explicar o desenvolvimento mental ou psicológico da pessoa completa.

Segundo Wallon (2001), a afetividade, a motricidade e a inteligência são aspectos tratados nesses estudos de maneira integrada. Há uma relação de dependência entre as experiências oferecidas pelo meio e o nível de assimilação que a criança constrói com ela para que ocorra o desenvolvimento desse aspecto.

Wallon classificou os estágios do desenvolvimento em: impulsivo-emocional (1º ano de vida), sensório-motor (um a três anos, aproximadamente), personalismo (três aos seis anos, aproximadamente) e categorial (seis anos). Na sucessão de estágios, há uma alternância funcional, onde cada fase predomina sobre as outras, assim, a criança incorpora as conquistas realizadas pela outra fase que vão sendo construídas reciprocamente num permanente processo de integração e diferenciação.

Segundo Jane Felipe (2001) que discute a relação entre os três autores Piaget, Vygotsky e Wallon no texto intitulado: *O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon*, o conceito walloniano de Personalismo representa o estágio em que se encontram a criança na faixa etária dos três aos seis anos, aproximadamente (pag.28). Sobre essa fase, o autor faz a seguinte descrição:

... nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.

A “construção da consciência de si” e o predomínio das “relações afetivas”, torna a afetividade um dos principais elementos do desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Afetividade que se manifesta através da emoção e da linguagem que é o elo de ligação entre a criança e o outro.

Wallon demonstra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A primeira expressão da afetividade é a emoção. Ela não é controlada pela razão, ou seja, é uma ativação orgânica. O sentimento, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta. A paixão tem como característica o autocontrole em função de um objeto. Manifesta-se quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo.

Nos primeiros anos da educação infantil, por exemplo, quando a criança chora, os educadores procuram identificar: será fome, sede, sono, dor? As manifestações afetivas através de risos ou gritos são demonstrações da sua emoção que precisam ser interpretadas. As vivências e essas intervenções dos adultos vão acionar outras fases em que há o predomínio das ações motoras e, posteriormente, dos conteúdos e manifestações cognitivos. Ao longo das etapas de desenvolvimento, segundo Wallon, o processo a afetividade e a inteligência se alternam.

Conforme Wallon (1996), a fórmula para entender o processo de desenvolvimento infantil está em nos voltarmos à totalidade das relações das quais a criança faz parte e as quais modifica. Segundo ele, a criança é um ser geneticamente social, ou seja, nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas necessidades e a solução de seus desconfortos.

CAPÍTULO 3 – PLANO DE AÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente trabalho foi realizado na cidade de Belo Horizonte/MG, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, regional Nordeste. Esta UMEI foi inaugurada no dia 07 de Novembro de 2005 sendo, portanto uma Unidade nova.

O foco central deste trabalho foi analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança deficiência física: Paralisia Cerebral Triplegia Mista através de um estudo de caso que contou com observações e aplicação de questionário com pessoas envolvidas. A pesquisa realizada foi qualitativa de estudo de caso.

3.1 – O Estudo de Caso: uma abordagem de pesquisa

As pesquisas realizadas através de estudos de caso vêm sendo utilizadas há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento. Na área da Educação, os estudos de caso apareceram em manuais de metodologia de pesquisa, nas décadas de 60 e 70, mas com um sentido muito restrito: “... estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”. (ANDRE, 2008, p.14). O estudo de caso é uma categoria de pesquisa que permite o profissional, observar, entender, analisar e descrever uma determinada situação real.

O estudo de caso, aqui realizado, foi planejado a partir do desenvolvimento de um plano de ação, dentro da instituição de ensino, em uma determinada sala de aula, através da observação e descrição do processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma determinada criança junto com seus pares.

A turma escolhida tinha dezesseis crianças de 3 a 4 anos e foi escolhida sob o critério de ter entre os alunos uma criança com paralisia cerebral – a criança B. que aparece sob este pseudônimo para resguardar sua identidade. Além disso, era a turma que estava, naquele ano de 2011, sob a minha responsabilidade, como professora referência.

Sendo o meu ambiente de trabalho e conhecendo bem as crianças, pois muitas delas eram meus alunos desde o berçário, não foi difícil realizar a pesquisa e o conhecimento prévio sobre aqueles alunos motivou-me a desenvolver este trabalho com a turma, pois a criança B. apesar de estar na turma e ser uma criança mais nova, sua faixa etária era 2 a 3 anos, realizava as mesmas atividades e conseguia um resultado satisfatório junto a seus pares.

A coleta de dados foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas:

➤ **Primeira etapa - observação do cotidiano da criança B. com Paralisia Cerebral.**

Durante a coleta de dados, foram feitas observações diárias dentro e fora da sala de aula na turma de maternal que atende crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Foram realizadas também intervenções pedagógicas com toda a turma. A criança B. realiza atividades conjuntas com seus pares nessa turma.

➤ **Segunda etapa - questionários aplicados com os pais, estagiária, coordenadora e educadora de apoio.**

As questões dos questionários foram focadas no desenvolvimento e aprendizagem da criança B., juntamente com seus pares. Após serem respondidos, os dados foram analisados.

➤ **Terceira etapa – relatório conclusivo do estudo de caso.**

Finalmente foi elaborado o relatório conclusivo que somou os resultados e análises das observações com a análise dos questionários propostos na pesquisa.

Para clarear os procedimentos metodológicos, será fundamental descrever, de forma contextual, o local e o público para o qual foi realizado esse plano de intervenção.

3.2 - Contextualização da escola e dos sujeitos envolvidos

A Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI local em que foi realizado esse trabalho de pesquisa-intervenção é uma instituição pública da rede municipal de Belo Horizonte, atende crianças da Educação Infantil de 0 a 5 anos e 8 meses, no horário de 7:00 às 17:30 horas. Possui 7 anos de existência, foi inaugurada no dia 07 de novembro de 2005, sendo, portanto uma unidade relativamente nova.

Esta UMEI é formada por nove turmas, sendo três em horário integral, três turmas parciais no turno da manhã e três turmas no turno da tarde, num total de 174 alunos. O critério levado em consideração para a distribuição dos alunos nas turmas é a idade.

Para uma melhor adaptação dos alunos e professores, a UMEI possui quase todos os recursos necessários. Há banheiros adaptados para uso das crianças pequenas, entretanto, há um banheiro específico para deficiente que não está sendo usado para esse fim, porque, ainda não recebemos crianças que necessitam desse banheiro. Pela falta de espaço, está sendo utilizado como depósito de materiais utilizados no dia a dia da escola. As crianças com deficiência, como são em número menor e algumas usam fralda, são levadas ao banheiro que é utilizado pelas outras crianças ou no fraldário.

O local é bastante ventilado, com janelas amplas. Nas salas de aula, geralmente, encontram-se murais, mesas com cadeiras, armários, livros, dentre outros. Todas as salas possuem dois acessos: um para o parquinho interno e outro ao parquinho externo.

Em 2011, desenvolvemos um Projeto Institucional “Cuidando do Nosso Planeta”, que teve como objetivos: (a) Conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente e como o homem está inserido neste meio; (b) Estimular para que perceba a importância do homem na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas têm causado à natureza; (c) Desenvolver e estimular a criatividade; (d) Explorar o meio ambiente; (e) Proporcionar novos conhecimentos e vivências; (f) Desenvolver a oralidade e socialização; (g) Proporcionar o contato e o uso dos recursos tecnológicos como aliados ao processo de aprendizado e também ao processo de preservação do meio ambiente; (h) Alertar sobre o problema da grande

produção de lixo pelos seres humanos e estudar conceitos importantes como: Coleta Seletiva, Reciclagem do Lixo, Lixo e outros que se fizerem necessários.

A UMEI conta com salas de aula adaptadas a idade das crianças, com cadeiras e mesas pequenas para as turmas de 2 a 3, 3 a 4, 4 a 5 e 5 a 6 anos. A UMEI possui em seu interior um espaço físico não muito amplo, um pátio interno coberto pequeno. As instalações de toda a escola estão adaptadas para o atendimento às crianças, há brinquedos de plásticos, o que evita que as mesmas se machuquem, também brinquedos de madeira e rampas que facilitam o acesso tanto para crianças especiais, quanto evita acidentes.

Para o acompanhamento das nove crianças com deficiência motora, auditiva e comprometimento cognitivo, a UMEI recebeu uma estagiária, hoje chamada “Auxiliar de apoio”, para cada sala, disponibilizadas e selecionadas pela Equipe de Apoio à Inclusão para desenvolver com as crianças as atividades planejadas juntamente com a professora na sala de aula. Esta auxiliar, precisa ser maior de 21 anos, não necessariamente com formação na área de educação, trabalha horário integral na escola, de 7:00 às 17 horas.

Geralmente, como parte da prática pedagógica na sala de aula com as crianças de 3 a 4 anos, na turma em que sou professora referência, são realizadas atividades em que todas as crianças participam ativamente, como reconhecimento do alfabeto, identificação do nome, das formas geométricas e dos numerais até o número 5.

A turma de 3 a 4 anos teve como denominação “TURMA AMIGUINHOS DA NATUREZA”. Durante o ano de 2011, as crianças participaram com entusiasmo do projeto institucional. Algumas atividades tiveram como objetivo motivar as crianças sobre a importância do cuidado com o Planeta. Assim, foram abordadas as temáticas sobre a fauna brasileira, tendo sido construído com as crianças um “BICHONÁRIO” com as letras do alfabeto de cada animal e o aprendizado de uma música adaptada.

3.3 – Caracterização da criança B.

Para compreender os limites e potencialidades da criança B. será necessário estudar o caso específico de sua deficiência.

A Paralisia Cerebral (PC) é um termo utilizado para definir um conjunto de distúrbios motores decorrentes de uma lesão no cérebro durante o período pré-natal ou os primeiros estágios de desenvolvimento. Algumas crianças terão problemas em relação ao controle postural (músculo e articulações) enquanto outras poderão ter alterações mentais, visuais, auditivas, de linguagem e comportamento. A lesão é estática: não se agrava, ou seja, o quadro não é progressivo, no entanto, algumas características da doença ou lesão podem mudar com o tempo. Se forem realizadas de maneira correta, a reabilitação física e a educação da criança, é possível obter progressos muito significativos. A criança com PC não deve ser considerada como uma criança doente, mas como uma pessoa com características específicas, que necessita ser atendida da melhor maneira possível pelos pais, amigos, professores e especialistas.

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p.28).

Portanto, segundo o documento Formação dos Auxiliares de Apoio à Inclusão – Secretaria Municipal de Educação - SMED, a deficiência física pode ser identificada quando uma pessoa possui alterações musculares, ósseas, articulares e/ou neurológicas em tal grau que limite sua capacidade de locomoção, articulação e postura, tendo como consequência redução da força e da movimentação. A paralisia cerebral é uma das formas de deficiência motora mais freqüente entre a população em idade escolar, mas não é a única.

Descrevendo um pouco sobre a “Paralisia Cerebral”:

“... costuma ser empregado hoje como uma denominação geral para englobar transtornos muitos diversos, que têm em comum o fato de significarem uma alteração ou alguma perda do controle motor causado por uma Lesão Encefálica ocorrida no período do pré-natal ou durante a primeira infância, seja qual for o nível mental da criança lesada. (...) Podemos encontrar desde crianças com perturbações motoras discretas até crianças cuja alteração motora as impede de fazer praticamente qualquer movimento voluntário; desde crianças com uma inteligência normal ou superior, até crianças com uma deficiência mental extremamente grave, com ou sem transtornos sensoriais – de visão, audição, etc. – associados.” (CARMEM BASIL, 2004, p.215).

As **causas** mais comuns da Paralisia Cerebral são: por prematuridade, anoxóxia, hipóxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, traumas de parto, subnutrição, por acidente vascular cerebral, aneurisma cerebral, tumor cerebral e outras. (CÉSAR COLL, 2004, p.219-220).

César Coll (2004) faz a seguinte classificação das causas da Paralisia Cerebral segundo as causas pré-natais, peri-natais e pós-natais, conforme está descrito a seguir:

1. **Causas Pré-natais:** Problemas que ocorrem durante os nove meses de gestação.

Rubéola, Sarampo, Sífilis, Herpes e Hepatite Epidêmica: São doenças viróticas da mãe que atinge o feto se contraída durante os três primeiros meses de gravidez (período embrionário).

Meningite, Toxoplasmose e Intoxicações por óxido de carbono, medicamentos, raios-X ou manobras abortivas mal controladas: Se a mãe contrair estas doenças infecciosas durante o período fetal, a criança sofrerá má formações ocasionadas pelas doenças ou intoxicações intrauterinas.

Anoxias: Distúrbios da oxigenação fetal que causam dano ao cérebro do cérebro e podem ser devidas a insuficiência cardíaca grave da mãe, à anemia, à hipertensão, à circulação sanguínea deficiente.

2. **Causas Perinatais:** Problemas que ocorrem durante o parto.

Anoxia e Asfixia: Quando ocorre obstrução do cordão umbilical, pela anestesia administrada em quantidade excessiva ou em um momento inoportuno, ou por um parto prolongado demais, ou cesárea secundária.

Prematuridade ou Hipermauração: Complicações que resultam em um dano cerebral.

3. **Causas pós-natais:** Problemas que ocorrem após o nascimento.

Maturação do sistema nervoso: Podem ocorrer aproximadamente durante os três primeiros anos de vida causadas por:

Infecções cerebrais (meningite ou encefalite)

Traumatismo na cabeça (acidentes graves); e
Reações a anestésicos ou produtos tóxicos (intoxicações por anidrido carbônico ou por veneno).

A identificação da Paralisia Cerebral pode ser feita através da análise do tônus muscular, dos movimentos, do nível de funcionalidade e da localização:

1. **Quanto ao Tônus Muscular:** O tônus muscular é definido como o estado de contração muscular, que possibilita o mecanismo de ajuste postural. A análise fisiológica do estado do tônus muscular pode constatar dois tipos de sintomas:

Hipotonia: Tônus mais baixo;

Hipertonia: Tônus aumentados.

2. **Quanto aos Movimentos Involuntários:** O tônus muscular é definido como o estado de controle dos movimentos involuntários. A análise fisiológica do controle pode constatar três tipos de sintomas:

Ataxia: Tônus muscular baixo e dificuldade em coordenar movimentos;

Atetose: Tônus muscular variante, movimento involuntário do corpo;

Espástico: Tônus aumentado, rigidez de movimento e movimentação involuntária.

3. **Quanto ao nível de funcionalidade:** Os sufixos “*plegia*” e “*paresia*” indicam:

Plegia: Nos casos graves de paralisia cerebral em que não há funcionalidade nos movimentos (ausência absoluta dos movimentos);

Paresia: Nos casos mais leves, em que há uma diminuição da motricidade; mas registra-se a possibilidade de realizar movimentos funcionais com certo limite.

4. **Quanto à localização:** Considera-se a localização topográfica ou neuromuscular do dano cerebral:

Monoplegia/Monoparesia: Acometimento de um único membro;

Hemiplegia/Hemiparesia: Acometimento de um lado do corpo;

Paraplegia/Paraparesia: Acometimento do tronco e membros inferiores;

Diplegia/Diparesia: Membros inferiores mais afetados que os superiores;

Triplegia: Há o envolvimento de três membros, geralmente duas pernas e um dos braços;

Quadriplegia ou Quadriparesia: Quatro membros afetados de forma semelhante; e

Dupla Hemiplegia ou Dupla Hemiparesia: Quatro membros afetados, um lado mais comprometido do que o outro.

Além da limitação motora, a criança com Paralisia Cerebral pode apresentar distúrbios da Sensibilidade, distúrbios de alimentação e fala, distúrbios perceptivos, distúrbios sensoriais, distúrbios de comportamento e convulsões.

Os problemas acima citados podem surgir associados ou serem conseqüências da Paralisia Cerebral que a criança apresenta.

Fazendo a apresentação do caso B. e segundo a classificação de Coll (2004) com referência ao diagnóstico do caso de Paralisia Cerebral da criança B. observa-se que ela é uma criança que apresenta hipotonia do tônus muscular, com atetose dos movimentos involuntários, paresia quanto ao nível de funcionalidade e Triplegia quanto á localização da paralisia.

Caso B. Masculino, 3 anos, ano de entrada na UMEI Setembro/2009.

Diagnóstico: Paralisia Cerebral Triplegia Mista, foi diagnosticado por uma neurologista, quando nasceu.

B. tem 3 anos de idade e estava freqüentando a turma de 3 a 4 anos de uma UMEI. Mora com seus pais em um bairro vizinho onde está localizada a escola, é filho único, a família é muito participativa quanto ao desenvolvimento da criança. Iniciou na escola no ano de 2009, na turma de 2 a 3 anos. Frequentava a escola de forma tranqüila, alegre e participativa. Tem outras atividades, como nataçãõ, hidroginástica, equoterapia e fisioterapia no contra turno, a fim de ter atendimento especializado e constante.

Realizamos a primeira reunião com a equipe do Hospital Sarah Kubitschek, onde B. realizava atendimentos fisioterapêuticos em novembro/2009.

Quando ingressou na escola, B. chorava muito, pois era muito apegado a mãe, mas com o passar dos dias e convivendo com as professoras e as crianças, sua adaptação foi ficando mais tranquila. A interação com os colegas se deu de forma prazerosa, brincava com todos e não era agressivo. No início, sua fala era comprometida, mas com o atendimento na fonoaudióloga que a mãe levava uma vez por semana, foi desenvolvendo e conseguia expressar o que desejava. B. quando chegou na UMEI não conseguia se equilibrar, o tônus muscular foi adquirindo resistência através de muito estímulo e ajuda nas atividades que os pais levavam fora do horário de aula. Após 2 anos, B. consegue andar sozinho com seu andador, sentar no banco e cadeira, apoiar os braços na mesa do refeitório, segurar o copo e talher sozinho, às vezes necessita de ajuda. No ano de 2011 esteve em processo de retirada da fralda, tendo controle dos esfíncteres e pedindo para ir ao banheiro, apresenta bons hábitos de higiene.

Nas atividades em sala, sentado em uma mesinha com quatro cadeiras, desenvolve as atividades com seus pares, sendo estimulado pelos mesmos, professora e estagiária, para realizar certas atividades.

Realiza as atividades que lhe são propostas em casa. Reconhece seu nome e de alguns colegas, sabe quantificar e conhece as letras do alfabeto.

Em casa a mãe relata que B. brinca sozinho, às vezes com os primos, seu comportamento em casa é tranquilo, toma banho e se alimenta com ajuda da mãe.

Caso L. Feminino, 5 anos. Ano de entrada na UMEI Fevereiro/2010.

Diagnóstico: Paralisia Cerebral Quadriplegia espástica, no caso da aluna, há comprometimento dos braços e das pernas além da dificuldade de controlar o tronco e ficar sentada.

A criança mora com seus pais no mesmo bairro onde está localizada a escola é filha única, a família é muito participativa quanto ao desenvolvimento

da criança. Devido aos vários atendimentos clínicos da criança durante a semana quase não fica em casa, aos finais de semana a família não tem o hábito de passear, permanecendo em casa. Até ingressar na escola a criança não tinha ido ao zoológico, parque, teatro, cinema.

A criança chegou à escola em fevereiro de 2010, matriculada na turma de 3 a 4 anos tarde, horário parcial. Não apresentava controle de tronco e respondendo muito pouco aos comandos. Com o passar dos dias fomos adaptando nossa rotina para um melhor atendimento a criança. Solicitei à mãe uma cadeira no nível da cadeira das crianças. Confeccionamos a calça de estímulos, uma caixa de sentidos e a todo o momento utilizava a expressão “imponência de bailarina” para L. levantar o tronco.

Aos poucos a criança foi reconhecendo e realizando o que lhe era solicitado. Apresenta uma grande percepção auditiva, logo discriminava a fala das professoras, da estagiária, dos colegas, chegando a virar a cabeça à procura da pessoa.

Apresenta uma boa interação com as outras crianças, sorri, levanta os braços quando começamos a cantar “L. cadê você eu vim aqui só para te ver.”, participa das rodas de história, das brincadeiras e das atividades escritas.

Realizamos a primeira reunião com a equipe da Associação Mineira de Reabilitação (AMR), onde a criança realiza os atendimentos clínicos. Seguindo as orientações estamos utilizando o plano inclinado para a realização das atividades, o uso da folha A3, desenhos maiores, engrossador em todos os materiais da criança. A utilização do copo com alças e o estímulo de pegar com as duas mãos.

Trabalhar as onomatopéias e as músicas como forma de incentivar a oralidade. A criança tenta expressar oralmente realizando gestos labiais, em poucos momentos sai um “AAAAAAAAAAAAAAAA” ou “TETE” ou “TITI”.

Durante a realização das primeiras atividades de pintura L. demonstrava interesse e satisfação em sujar as mãos. Outra atividade significativa para a criança é brincar com massinha. A criança compreende pequenas informações tais como: Você quer jantar? “TETE”. Alimenta-se bem, come todos os alimentos que são oferecidos: suco, biscoito, bolo, pão, sopa de legumes, macarrão, frutas. Apresenta bons hábitos de higiene, usa fraldas.

Iniciamos trabalho de identificação da rotina escolar através de fotos. A criança demonstra entender o que lhe é apresentado, observa a foto, às vezes sorri, tenta pegar, manda beijo, mas ainda não demonstra oralidade quanto ao que vê.

Solicitamos à família que enviasse fotos das pessoas que convivem diariamente com a criança para explorar sua oralidade. Ao realizar esse trabalho a aluna demonstra felicidade, sorri muito, bate o braço; entendemos esses estímulos como resposta ao que ela vê. Percebemos que a criança presta muita atenção ao que lhe é falado, acompanha as brincadeiras dos colegas, geralmente sorri ou manda beijo, mas não dá sinais de outra forma de expressar seus desejos e sentimentos.

Durante as atividades em sala percebi que L. brinca mais tempo com determinado brinquedo, em atividade de pintura, consegue utilizar a área a ser pintada, utiliza o giz de cera com traços mais firmes e longos na folha e olha para o que está fazendo. Segura o lápis sozinha. Gosta de brincar com massinha e permanece com ela sobre a mesa por mais tempo, não tenta jogar no chão como era no início. Realizamos atividades com as letras móveis porém a criança ainda não reconhece a primeira letra do seu nome. Demonstra muita felicidade em ouvir histórias e acompanhar os desenhos do livro.

Quando os demais colegas da criança estão realizando atividades específicas e é notado um silêncio no ambiente, sala de aula, a criança começa a gritar, balbuciar “AAAAAAAAAAAA”, parece não gostar do silêncio ou senti falta da fala dos colegas.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 – Relatório da observação na sala de aula e demais espaços escolares

A coleta de dados iniciou no dia 17/10/2011 e finalizou em 11/02/2012, sendo que, os períodos da segunda quinzena de Dezembro/2011 e no mês de Janeiro/2012, foram interrompidos por causa do encerramento do ano letivo e as férias escolares. As observações realizadas totalizaram 119 horas. Será registrado nesse trabalho, oito observações que destacaram o desenvolvimento e aprendizado da criança B. junto com seus pares e as intervenções realizadas na turma de 3 a 4 anos. Antes, porém, serão necessárias algumas considerações para localizar a criança B. na escola.

A primeira consideração é que esta criança assentava-se junto aos seus pares, porém sua cadeirinha foi adaptada pelos pais e pelo grupo do Hospital Sarah Kubitschek, que faz o atendimento especializado dessa criança. Trata-se de uma cadeira com proteção nas laterais e apoio para os pés. Quando B. chegou na UMEI usava um cinto para firmar o tronco, com a firmeza e equilíbrio adquirido o cinto foi retirado do assento.

A segunda consideração é que esta criança participa de todas as atividades de sua turma.

Durante todo o ano letivo foi desenvolvido o Projeto na sala de aula, cada educadora trabalhou com sua turma e desenvolveu atividades de conscientização com as crianças, sobre a importância de cuidar do Planeta. Cada turma apresentou para toda a escola, um Baú de Discussão com um tema escolhido. A turma do maternal (3 a 4 anos) apresentou no mês de agosto, o tema escolhido pelas próprias crianças que foi sobre a importância da natureza, cantamos e plantamos uma árvore na escola. Houve uma apresentação em que cada criança vestiu uma fantasia representando uma parte da natureza (árvore, água, semente, flor, borboleta, pássaro e animais). A criança B. vestiu-se de pássaro e participou com satisfação da apresentação, cantando e fazendo os gestos da música, junto com seus colegas. No mês de dezembro, foi apresentado um teatro, escrito pela educadora da turma de 5 a 6 anos, os pais e os demais alunos foram convidados para assistirem e os atores

da peça foram as crianças das turmas 3 a 4, 4 a 5 e 5 a 6 anos. A criança B. participou da apresentação junto com seus colegas da turma, cantando e movimentando junto com a estagiária quando era preciso locomover na apresentação.



Figura 4 – Baú de discussão

Figura 5 – Plantando uma árvore

➤ **Relato do dia 24/10/2011 – Duração: 13:00 às 17:00 horas.**

Segunda feira, as crianças chegaram na UMEI a partir das 13 horas, como sempre ocorre. Como já são bem autônomas, retiram a agenda da mochila, colocam na mesa da educadora e a mochila colocam no respectivo lugar. Aqueles que não conseguem recebem ajuda dos colegas mais experientes que pegam a mochila e ajudam a guardar.

Geralmente a turma fica disposta em mesas conjugadas de forma a fazer pequenos grupos de 4 crianças. Nesse dia, as crianças primeiro brincaram com os brinquedos disponibilizados pela UMEI, como as panelinhas, bonecas, carrinho ou lego, a brincadeira é livre na sala. Depois pediram a educadora massinha e começaram a modelar. Neste momento, fiz uma intervenção para que os alunos fizessem uma modelagem em forma de cobrinha.

A criança B. tentou amassar a massa, mas a bolinha caía da mesa, e sozinha ela não conseguiu. Uma criança que estava sentada ao lado na mesma mesinha, percebendo a dificuldade de B. levantou-se e colocou sua

mão sobre a mão de B. e começou a fazer movimentos vai e vem, ensinando-o a fazer cobrinha.

Em seguida, observei que B. amassou e juntou a massinha e conseguiu colocar no palito e disse que tinha feito um picolé. Terminamos a brincadeira com a massinha e fizemos uma atividade com a letra N. , continuação da confecção do Bichonário.

O Bichonário foi realizado durante todo o ano letivo 2011, juntamente com a educadora de apoio, trabalhamos as letras do alfabeto, um bicho representado para cada letra e uma música adaptada ou poesia para cada bicho. O bicho utilizado na letra N, foi NAJA e a música adaptada foi:

*A NAJA NÃO TEM PÉ
A NAJA NÃO TEM MÃO
COMO É QUE A NAJA SOBE
NO PEZINHO DE CAFÉ
ESTICA, ENCOLHE
SEU CORPO É TODO MOLE*

Terminando a atividade, as crianças e eu fomos para o pátio interno. B. vai para o pátio empurrando o seu andador. No pátio há uma casinha de plástico grande, B. e as crianças brincaram na casinha. Percebi que durante as brincadeiras B. sempre é o “filhinho”, aquele que deve ser protegido e ser cuidado, ele gosta de brincar e correr atrás dos meninos com o andador.

Fomos ao refeitório para jantar, B. é acompanhado pela estagiária que auxilia-o na refeição, ajudando e estimulando, pois B. segura a colher com dificuldade e às vezes recusa a refeição que lhe é oferecida.

Voltamos para a sala e as crianças se prepararam para a saída, guardando as agendas nas mochilas e ouvindo música. As crianças ficaram aguardando a chegada dos pais ou responsáveis para ir embora. Os pais entram na UMEI e vão até a porta da sala para pegar os filhos. B. fica sentado na sua cadeira, junto com os colegas, esperando a chegada do responsável, quem busca é o pai. B. fica sorridente quando vê seu pai ou outro parente na porta para busca-lo. Quem vem buscar o B. é sempre pontual.

➤ **Dia 27/10/2011 – Duração: 13:00 às 17:00 horas.**

Quinta feira, a criança B. estava em processo de retirada da fralda.

Às vezes fazia xixi na roupa, pois quando estava brincando, não pedia para ir ao banheiro e quando lembrava de pedir já estava fazendo xixi e molhando a roupa. Quando uma criança pediu para ir ao banheiro, B. perguntou: “__Mércia, posso fazer xixi?” A estagiária, então, o levou no banheiro e ele fez xixi no vaso. Quando voltou, ele falou: __ Mércia, fiz xixi no vaso. Eu bati palmas, dei os parabéns e ele ficou feliz e sorriu.

Os colegas estavam brincando na varanda com peças de montar e não escutaram quando B. falou que tinha feito xixi no vaso. A estagiária e eu, incentivamos a todo momento para que B. não faça na roupa e sim no vaso. Na saída, B. contou para seu pai o que tinha acontecido. O pai também deu os parabéns a B. Percebo que o estímulo da família em casa ajudou B. na retirada da fralda.

➤ **Dia 01/11/2011 – Duração: 13:00 às 17:00 horas.**

A rotina diária da chegada na sala de aula é sempre desenvolvida como relatado no dia 24/10/2011, pois as crianças aguardam todos os colegas chegarem na sala para começar a desenvolver a rotina do dia.

Terça feira, depois da brincadeira livre, após guardar os brinquedos, chamei todos para fazer uma fila, que é denominada “o trenzinho”. B. gostava quando o colocávamos como primeiro da fila para levar o trenzinho até o refeitório para lanche. B. ia com o seu andador, às vezes corria e tínhamos que pedir para que ele andasse mais devagar.

Para chegarmos ao refeitório a turma precisa passar pelo pátio do meio. Geralmente, vamos cantando até o refeitório. Nesse dia, quando voltaram para sala, as crianças fizeram uma atividade da escrita do nome, copiando da ficha. A estagiária segura a mão do B. e ele copia a ficha falando as letrinhas do seu nome.

A atividade seguinte foi para colorir a criança que estava em pé. Sempre a estagiária ajuda B. na realização das tarefas. Então, orientei-a para não ajudá-lo, para que ele fizesse sozinho. Ela somente auxiliou. Ele mostrou a

figura que representava a criança em pé e coloriu com dificuldade, mas o fez sozinho, colorindo do seu jeito. Depois as crianças brincaram no velotrol e rolaram na grama. B. gosta de acompanhar o que seus colegas estão fazendo, demonstrando alegria quando conseguiu ou tentou fazer algo que seus colegas fizeram. Apesar do seu comprometimento motor, ele tem agilidade e rapidez para realizar as atividades motoras. Ele sobe na grama e faz como os colegas, deita e desce rolando, isso é claro supervisionado pela educadora e estagiária.

➤ **Dia 03/11/2011 – Duração: 13:00 às 17:00 horas.**

Quinta feira, a atividade proposta foi a de identificar a primeira e a última letrinha do seu nome e dos colegas.

Num primeiro momento, as crianças formaram uma fila dentro da sala, então, eu perguntava para as crianças quem era o primeiro da fila? E o último? Após cada resposta, trocava uma criança de lugar e perguntava novamente. Algumas crianças erravam, outras acertavam e quando perguntei ao B., ele respondeu corretamente.

Depois pedi para sentar na cadeirinha e entreguei a atividade para colorir a primeira e última letrinha do nome. B. coloriu e realizou a atividade com sucesso. Fizemos também o ensaio para o teatro, as crianças junto com o B. participaram com entusiasmo e cantaram a música que já estávamos ensaiando. Depois jantamos e voltamos para sala, preparamos e arrumamos a mochila para saída. B. consegue guardar sua agenda, encaixa o fecho e tenta fechar a mochila. Às vezes oferecemos uma ajuda, mas geralmente estimulamos sempre a sua autonomia.

➤ **Dia 10/11/2011 – Duração: 13:00 às 17:00 horas.**

Quinta feira, iniciou-se com a atividade diagnóstica individual referente ao 2º semestre/2011. Nesta atividade individual, tive a oportunidade de perceber os avanços e as dificuldades que cada criança apresentou na realização da atividade proposta. Além de ressignificar as estratégias de ensino e aprendizagem, referente às linguagens oral, escrita e matemática. Pois,

quando feita coletivamente, pode-se passar despercebido quais avanços e dificuldades que alguma criança apresenta.

Realizei cinco atividades diagnósticas, isto é, cinco crianças fizeram a atividade. A criança B. fez a atividade com satisfação e atenta ao que era pedido para realizar. Após terminar a atividade diagnóstica, as crianças voltaram para sala, pois estavam com a educadora de apoio no velotrol.

Iniciei em seguida o jogo de bingo das formas geométricas e cores. As crianças estavam sentadas em grupo na mesinha, as cartelas foram distribuídas e comecei a sortear as formas e cores, cada acerto um feijão para marcar a cartela. Usamos também tampinhas coloridas. A criança B. participou com entusiasmo, às vezes um coleguinha o ajudava colocando o feijão no lugar indicado por B., pois, às vezes não conseguia segurar o feijão por ser pequeno, mas observei que ele tentava. Este jogo durou 30 minutos. Depois as crianças foram jantar e nos preparamos para a saída.

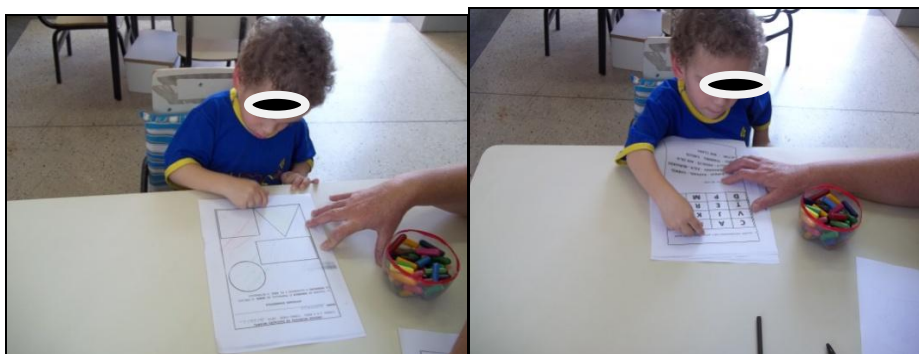


Figura 6 e 7 – Atividade Diagnóstica individual semestral

➤ **Dia 06/12/2011 – Duração: 13:00 às 17:00 horas.**

Terça feira, as crianças foram chegando e brincando na varanda. Chegou o dia da apresentação do teatro. As crianças estavam bem animadas, o cenário já estava preparado. A peça teatral teve três atos: as turmas de 4 a 5 e 5 a 6 anos apresentaram o primeiro e terceiro ato e a turma “Amiguinhos da Natureza” apresentou o segundo ato.

Neste ato, as crianças representaram os animais, a floresta, o sol e alguns índios. B. representou um passarinho que morava na floresta, a estagiária o acompanhou durante a apresentação. Os pais das turmas foram convidados. As crianças ficaram maravilhadas e representaram muito bem. O teatro teve a duração foi de cinquenta minutos e foi um sucesso.



Figura 8 – Teatro “Cuidando do nosso Planeta”

➤ **Dia 02/02/2012 – Duração: 13:00 às 15:00 horas.**

Quinta feira, iniciou o ano letivo 2012, as crianças da turma de 3 a 4 anos continuaram juntas na turma de 4 a 5 anos. Porém, a criança B. ficou na turma de 3 a 4 anos, juntamente com as crianças da sua faixa etária. Na chegada ele foi direto para a turma de 4 a 5 anos, abraçou a professora e os colegas, mas, quando a coordenadora conversou com ele e explicou que ele não iria ficar naquela turma.

Ele chorou e disse que não queria ir para outra sala. Tudo na outra sala era novo para ele, a professora, os colegas e a estagiária não estava trabalhando mais na UMEI e ainda não havia chegado uma auxiliar de apoio à inclusão para acompanhá-lo.

As crianças da turma começaram a questionar porque ele não poderia ficar na sala e expliquei que ele não ficaria na turma a partir daquele dia, pois ele não tinha a mesma idade da turma e que precisava ficar na turma de 3 a 4 anos. Disse ainda que algumas vezes ele poderia vir na sala ou brincar no pátio com todos.

➤ **Dia 09/02/12 – Duração: 14:00 às 15:00 horas.**

Quinta feira, logo após o lanche, conversei com a professora da criança B. expliquei-lhe que precisava terminar a observação e a coleta de dados da turma e pedi para que B. fosse até a minha sala, ela concordou. Então, levei sua cadeirinha para a turma de 4 a 5 anos e coloquei-o em uma mesinha, junto com as crianças A turma ficou feliz com a presença dele na sala.

Distribui pedaços de massinha para cada criança e pedi que modelassem uma cobrinha, assim como as demais crianças, B. amassou, apertou e começou a fazer movimentos de “vai e vem” para, com autonomia, produzir sua própria cobrinha.



Figura 9 e 10 – Modelagem: cobrinha

Terminada a atividade, B. pediu para voltar a sua nova sala, pois as crianças da sua turma estavam brincando no pátio. Ele pegou o andador e foi brincar com os colegas.

Fazendo uma comparação com a classificação de Coll (2004) ao analisar as características de paralisia cerebral, apresentada pela criança B., observamos que: A criança B. chegou à escola com diagnóstico Paralisia Cerebral “Triplegia Mista” dado por um neurologista no ano do seu nascimento.

A respeito desse diagnóstico, durante sua permanência na escola, houve uma grande evolução no seu desenvolvimento motor, social e cognitivo. Quando B. chegou na UMEI em setembro/2009, suas limitações eram muitas: não apresentava firmeza nos membros superiores e inferiores, necessitava de ajuda para realizar qualquer atividade, mesmo as mais simples. Os estímulos do ambiente lúdico, constituídos por brincadeiras e pela interação com outras crianças, interferiram em seu processo de desenvolvimento motor e cognitivo. Assim, na escola, ao longo desses dois anos B. exercitava suas potencialidades. Além disso, observou-se que a família teve um papel fundamental no progresso dessas limitações, ao proporcionar seu

desenvolvimento através de uma reabilitação adequada e contínua, conforme será descrito a seguir.

4.2 – Registro das observações durante o processo de reabilitação da criança B.

Segundo Borgneth (2004), o processo de reabilitação tem por meta final a inclusão social da pessoa portadora de deficiência e a característica de dependência deste tipo de ação ao trabalho em equipe. (p.55). É fundamental que a criança com deficiência física seja estimulada desde os primeiros meses de vida e que ela esteja em constante interação com o ambiente ao qual pertence.

No caso da criança B., a família procurou vários métodos de reabilitação, proporcionando estímulos constantes à criança. Acompanhei a família, uma vez, em cada atendimento fora da escola, que a criança B. participava. Os atendimentos eram feitos uma ou duas vezes por semana.

No atendimento de Fisioterapia, acompanhei a criança B. e sua família ao Hospital Sarah Kubitschek, uma vez, no mês de setembro/2011 pela manhã no horário de 9:30 às 10:20 horas.

Acompanhei também, uma vez, a criança B. e sua família durante a sua Equoterapia¹ no Centro de Preparação Equestre da Lagoa – CEPEL., em Outubro/2011, no horário da tarde de 15:30 às 17:00horas. Fui também uma vez, à sua atividade de natação na APAE em Fevereiro/2012, pela manhã no horário de 8:00 às 9:00horas. Percebi que todo atendimento foi individualizado e que B. quando chega demonstra resistência em sair do colo da mãe, mas logo depois participa com satisfação e alegria das atividades. Sua interação com as pessoas que fazem seu atendimento é essencial para o seu desenvolvimento. No período em que esta realizando as atividades ocorre um dialogo entre B. e o profissional, isto é, palavras de incentivo e estímulo,

¹ A Associação Nacional de Equoterapia (ANDE – BRASIL) em 1999, define Equoterapia como “um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar na área de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades especiais”.

tornando as atividades mais prazerosas para B. Ele demonstra satisfação e quando começa ficar cansado, chama pela mãe.



Figura 11 e 12 – Equoterapia – CEPEL



Figura 13 e 14 – Natação e Hidroginástica - APAE

4.3 – Análise dos dados coletados no cotidiano escolar

No decorrer da análise dos dados coletados no cotidiano escolar percebemos que o desenvolvimento social, afetivo, físico e cognitivo do aluno B., está vinculado à construção das suas relações com as demais crianças, educadoras e estagiária de apoio à inclusão. Além disso, observamos sobre a construção da sua autonomia mediante diferentes e significativos contextos de aprendizagem e socialização.

Quando B. chegou na UMEI, em Setembro/2009, era uma criança totalmente dependente, apresentava dificuldades de fala e no equilíbrio. Nesse momento, ele compunha uma turma de doze crianças na faixa etária entre 1 /2 anos. Apresentou dificuldades de adaptação, mas foi se adaptando e

passando a freqüentar a unidade sempre alegre, tranqüilo e comunicativo. No decorrer do ano de 2010, através do processo de reabilitação e estímulos, foi adquirindo força muscular e equilíbrio, desenvolveu a fala e conseguia expressar seus desejos e sentimentos, isto é, utilizava a linguagem oral/verbal. Já conseguia segurar a caneca e beber sozinho qualquer líquido que lhe era oferecido, ficava sentado na cadeirinha, no banco do refeitório sempre apoiando os braços na mesa, tentava sentar no velotrol sozinho, subia as escadas para brincar no escorregador, segurava lápis/giz de cera para fazer atividades (a estagiária sempre por perto para auxiliá-lo).

Explorava todo espaço escolar, acompanhando seus colegas, ficava em pé por alguns minutos sem segurar, sempre com ajuda e na companhia da estagiária ou professora.

Quanto ao aspecto social, interagia bem com os colegas, participava das brincadeiras e chamava-os pelo nome, gostava de correr atrás dos colegas. Nas atividades em sala de aula, B. ficava atento ao que a professora falava e para executar as atividades às vezes contava com ajuda da estagiária ou de um colega. A interação entre os colegas também provocava intervenções no desenvolvimento das crianças. Assim, uma criança pode ser mediadora entre uma outra criança.

O desenvolvimento cognitivo de B. ocorreu conforme o esperado e seu processo de ensino-aprendizagem. Ficou evidente de que hoje é semelhante aos seus pares. Nas atividades propostas, B. acompanhou a turma, fazendo o que era pedido e participando das aulas.

Na observação de todos esses aspectos, concluímos que é na relação com o outro, que a criança consolida conhecimento e habilidades para garantir o seu amplo desenvolvimento quanto aos aspectos social, afetivo, cognitivo e físico. Nesse sentido, as crianças são sujeitos sociais que na sua relação com o meio e com o outro constroem experiências e apropriam-se delas para efetivar suas aprendizagens. Pois, conforme a concepção de Vygotsky, o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. O aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se da, sobretudo pela interação social.

4.3.1 – Análise dos questionários orientados

Com o objetivo de estabelecer uma relação entre a teoria estudada nesta pesquisa e a prática pedagógica, foi entregue em fevereiro de 2012, um questionário para os pais da criança B., para a estagiária que o acompanhava, para a professora de apoio e também para a coordenadora do turno da tarde na UMEI.

O objetivo deste questionário foi avaliar a opinião dos pais, da estagiária, da professora de apoio e da coordenadora sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança B. no decorrer de sua vida escolar junto com seus pares.

4.3.1.1 – Questionário respondido pelos pais da criança B.

O modelo do questionário aplicado encontra-se em anexo. Os pais acreditam que devido abertura de vagas obrigatórias para portadores de deficiência em escolas públicas e em algumas escolas particulares, é o momento de registrar o direito das crianças com deficiência, pois todos tem acesso ao mesmo estabelecimento escolar, tendo a mesma educação, sem discriminação. Portanto, para eles, a prática da inclusão tem sido exercida em nosso meio.

Afirmam ainda que a criança B. tem percepção de mundo, vivencia as relações de amizade com os colegas e isso favorece a quebra de barreira para o preconceito. O fato de freqüentar uma escola regular e interagir com seus pares teve grande contribuição para o desenvolvimento do B. No aspecto cognitivo, de raciocínio e aspecto motor, desenvolveu uma linguagem mais clara e adquiriu força muscular.

Esses dados reforçam a concepção de que a escola é lugar onde todas as crianças têm acesso a procedimentos de ensino que garantam o seu desenvolvimento integral, físico, social, afetivo e cognitivo.

4.3.1.2– Questionário respondido pela estagiária

A estagiária da criança B é do sexo feminino e quando iniciou acompanhamento tinha 26 anos, cursava o curso de Pedagogia e seu acompanhamento com o B. era de 4 horas e 30 minutos, cinco dias da semana. Em seu questionário ela relatou que sua função era acompanhar B., nas demais atividades que fazem parte do contexto escolar, como o horário do parquinho, lanche, festividades escolares e passeios, bem como ir ao banheiro, adequando-se de forma que esta criança pudesse interagir com todas as pessoas e dando suporte à realização das atividades propostas. Sempre estimulando a criança para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Após analisar os dados preenchidos pela estagiária, observou-se que para ela, a criança B. obteve um progresso no desenvolvimento e aprendizagem, nesses dois anos e meio que está na UMEI. Ela percebeu que B. desenvolveu sua fala e que hoje possui um vocabulário mais extenso e uma boa interação com seus pares e educadoras.

A estagiária observou, ainda, que o processo de inclusão é um ato de solidariedade e de compreensão das diferenças sociais, econômicas, psicológicas, físicas e todas as diversas diferenças. É a quebra dos preconceitos e a promoção do respeito a todos.

4.3.1.3 – Questionário respondido pela educadora de apoio e coordenadora.

Analisando os questionários da educadora de apoio e da coordenadora, percebemos que elas acreditam que a construção da educação inclusiva deve ter suas bases na educação infantil, buscando a valorização das diferenças humanas e preparando as crianças para o reconhecimento e respeito às limitações de cada pessoa, bem como para a convivência em uma sociedade caracterizada pela diversidade. Afirmaram ainda que a Prefeitura de Belo Horizonte investe recursos na construção de UMEIs com espaços e materiais adaptados e acessíveis a todas as crianças. Acreditam que a prefeitura ainda não viabiliza, de maneira satisfatória, os recursos humanos, técnicos e materiais no que se refere a educação especial.

Avaliando o desenvolvimento e aprendizagem da criança B., percebem que ela está adequadamente adaptada à rotina escolar e mais segura para expressar seus sentimentos, desejos, idéias, relatar vivências, etc. Além disso, participa de todas as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Apresenta autonomia na medida em que está comunicando com freqüência suas necessidades físico-afetivas.

Entretanto, apresenta dificuldades relacionadas à linguagem corporal necessitando do apoio das educadoras e colegas para a realização das mesmas. Contudo, junto a seus pares, as dificuldades estão sendo superadas devido ao processo de interação e total integração dele com o grupo. As crianças agem com cooperação e manifestam, com espontaneidade, iniciativa para incentivar B. a realizar as atividades escolares cotidianas.

Assim, na UMEI é desenvolvida uma prática educativa organizada de forma que as crianças se desenvolvam plenamente, oportunizando meios para a participação e contribuição dos alunos de inclusão. Consideram que na UMEI todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Isso se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitam uma autêntica igualdade de oportunidades e na integração de crianças com necessidades educacionais especiais e demais crianças da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho sobre a Inclusão na Educação Infantil, me fez refletir a importância de crianças especiais, freqüentarem escolas regulares, junto com seus pares, pois a medida que ocorrem maiores possibilidades de adaptações e recursos – humanos e materiais – maiores serão as condições para garantir o amplo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Após realizar estudos sobre a Educação Inclusiva e a Aprendizagem e Desenvolvimento de criança na faixa etária de 3 a 4 anos na escola regular, com os autores Vygotsky, Piaget e Wallon, compreendi que, a utilização da mediação é válida entre criança, professores e demais companheiros, eles se sentem mais seguros e confiantes no trabalho a ser realizado quando este ocorre em conjunto. O trabalho quando realizado em equipe, possui uma melhor qualidade. É importante ressaltar que o envolvimento e acolhimento, de toda a equipe pedagógica da UMEI, independente de quem é referência da criança e dos colegas de turma, influenciou de forma positiva no desenvolvimento e aprendizagem do aluno em questão. Fato que evidencia, que foi realizada a inclusão educacional do aluno com deficiência e das demais crianças. Uma vez dentro da Instituição, esses alunos são incluídos no ambiente escolar.

Podemos verificar o que Vygotsky (1896 – 1934) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de *desenvolvimento potencial*, determinado pela resolução de um problema através da orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Para B., aprender junto e com a turma é a própria ZDP, ou seja, a distância entre seus dois níveis, pois, a convivência e a satisfação em estar junto e em contato com seus pares, colaborou para um maior interesse na aprendizagem.

A participação da criança B. na sala de aula e nos momentos de atividades diferenciadas, foi significativa no desenvolvimento de suas capacidades perceptivas, afetivas de integração e inclusão social, assim trouxe resultado positivo no desenvolvimento de uma postura cooperativa e inclusiva de todo o grupo de crianças. Além disso, é notório a visualização do seu

desenvolvimento ao longo dos anos, pois, desde a idade de um ano, aluno desta Instituição. Isso nos leva a concluir que, apesar do seu comprometimento motor, a criança B. tem a capacidade cognitiva como as demais crianças, e que através deste estudo de caso, constatamos que efetivou seus objetivos.

Para que ocorra uma melhor qualidade no trabalho dos profissionais que atuam com crianças especiais, é necessário que sejam realizados mais estudos acerca do tema, “Criança Especial na Educação Infantil”, pois os profissionais desta área não possuem subsídios para saber como proceder em sala de aula e acabam por estudar especificamente a deficiência da criança que atende e trabalha de acordo com o que verificam no dia a dia.

Acreditar em inclusão escolar é acreditar que todos tem direito a educação e cidadania. E uma sociedade capaz de respeitar e compreender as diversas diferenças. No caso da criança B., acreditar em sua inclusão é acreditar que a interação e a mediação, estiveram presentes no processo de desenvolvimento e aprendizagem; é acreditar que todos podem ultrapassar seus limites e ir além do esperado.

Além disso, com esse trabalho foi possível constatar que, quando estamos abertos a novas experiências, sem dizer que estamos despreparados para lidar com esse ou aquele aluno, conseguimos ultrapassar as barreiras pessoais e desenvolver um trabalho de qualidade juntamente com a equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A, **Estudo de Caso em pesquisa e Avaliação educacional**, Editora Liber Editora, 2008.

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 001/2000**. Belo Horizonte, 2000.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Lei nº 9394, de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília: nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Cresce inclusão em Salas de aula**. [HTTP://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/18/cresce-inclusão-de-deficientes-em-sala-comum](http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/18/cresce-inclusão-de-deficientes-em-sala-comum).

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular**. Brasília, set. 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

CRAIDY, Carmem Maria; Kaercher, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva: Indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Editora Avercamp, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contexto sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento/Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

PORTAL www.actafisiatrica.org.br. **Considerações sobre o Processo de Reabilitação**, 2004. Acesso em 28/02/2012.

PORTAL www.pbh.gov.br. **Forum de Diretores de Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação-SMED.Intranet. Acesso em 31/05/2012.

Revista Nova Escola. **N°139**, BENCINI,Roberta. **Pessoas especiais. Janeiro/Fevereiro 2001; N° 244**, BIBIANO, Bianca. **Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentam esse desafio**. Agosto 2011.

Revista Nova Escola. Edição Especial. **Grandes Pensadores**. Ferrari, Marcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a Aprendizagem no microscópio**. Julho 2008.

Revista Política Educacional de Educação de Belo Horizonte. Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência: Princípios e Orientações. **Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência**, 2007.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 62-81.

Secretaria de Educação Especial; SEESP. **Tendência e desafios de educação especial**. Brasília: MEC,1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1989.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

1 – A Educação Inclusiva consiste no ato de que todos, negros ou brancos, ricos ou pobres, deficientes ou não deficientes, freqüentem o mesmo estabelecimento escolar e tenham a mesma educação, sem discriminações. Você acha que essa prática tem sido exercida em nosso meio?

2 – Estar em uma escola regular, ou seja, aquela que não oferece um ensino especializado e específico, tem contribuído para o desenvolvimento de seu filho? Por que?

3 – Como você avalia o papel da UMEI na vida de seu filho?

4 – Quais desenvolvimentos ele tem apresentado?

5 – O espaço físico da UMEI atende as necessidades de sua criança? Existe algo que precisa mudar?

6 – Como você avalia o trabalho dos profissionais que trabalham com a educação de seu filho?

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA A ESTAGIÁRIA

1 – O que você entende por inclusão?

2 – Qual é a função das estagiárias na UMEI?

3 – Você fez cursos de capacitação para trabalhar com crianças deficientes?

4 – Quanto tempo você esta acompanhando o aluno B.?

5 – Como você avalia o desenvolvimento e aprendizagem da criança B.?

6 - Você encontra dificuldades para realizar esse trabalho? Por que?

7 – A PBH proporciona algum apoio ao seu trabalho? Qual?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO PARA A EDUCADORA DE APOIO E COORDENADORA DA UMEI

1 – Como a Educação Inclusiva tem sido considerada na UMEI?

2 – Quais recursos a prefeitura disponibiliza para a realização do trabalho com as crianças?

3 – Como você avalia o desenvolvimento e aprendizagem do aluno B., nos anos que esta na instituição?

4 – Você encontra dificuldades para realizar alguma atividade com a criança B. junto a seus pares? Quais?

5 – Há na UMEI um projeto pedagógico focado no trabalho com as crianças com necessidades especiais?

6 – A escola oferece condições estruturais e operacionais para a inclusão? Quais?
