



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em  
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**DA EDUCAÇÃO PRECOCE À EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia  
cerebral**

**ROSEANE BADU ARAUJO**

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. GEANE DE JESUS SILVA**

**BRASÍLIA/2011**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em  
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



ROSEANE BADU ARAUJO

**DA EDUCAÇÃO PRECOCE À EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia  
cerebral**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia.  
Orientadora: Professora Geane de Jesus Silva.

BRASÍLIA/2011

**TERMO DE APROVAÇÃO**

ROSEANE BADU ARAUJO

**DA EDUCAÇÃO PRECOCE À EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia  
cerebral**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Esp. GEANE DE JESUS SILVA (Orientador)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> SIMONE CERQUEIRA DA SILVA (Examinador)

---

ROSEANE BADU ARAUJO (Cursista)

BRASÍLIA/2011

Ao Senhor Meu Deus!

Ao meu amado, amigo e companheiro Wilson por toda paciência e encorajamento. À minha Mãe e Avó que sempre acreditaram que é pela educação que se muda histórias de vida.

Mudei minha História pela educação. Agora sou feliz!

Mais uma pra vocês (amo- os!)

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de conviver com pessoas tão especiais que me estimularam a crescer através dos estudos! Minha Mãe e Avó (in memoriam). Obrigada Senhor pelo dom de minha vida e pela vontade de realizar mais um trabalho acadêmico. Obrigada por me fazer acreditar que mesmo parecendo difícil, seria possível.*

*Ao meu marido Wilson pela doçura, zelo e cuidado comigo. Sem você seria mais difícil!*

*À UNB pela seriedade com que desenvolve seu trabalho.*

*Aos pais de alunos, professores e direções das escolas visitadas e entrevistadas: Centro de Ensino Especial de Ceilândia e ao Centro de Escola Classe do Setor "P" Norte de Ceilândia, locais da pesquisa.*

*À amiga Glaucia Fernanda pelo companheirismo e porque juntas somamos nossas preocupações no sentido de fazer o melhor. Obrigada por me incentivar a não desistir!*

*A todos meus alunos de ontem, hoje e do futuro, que para eles sejam minhas descobertas. Luto por uma inclusão, de real qualidade para vocês... amo meu trabalho e minhas crianças da Educação Precoce.*

*E finalmente, mas não menos importante à professora Geane de Jesus Silva, minha Orientadora e amiga, pelo zelo, paciência, confiança e ajuda na elaboração deste trabalho. Você foi demais, menina!!!*

## RESUMO

Este estudo busca compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças com Paralisia Cerebral – PC, advindas do programa de Educação Precoce, na Educação Infantil da rede regular de ensino na perspectiva de pais, professores, direção das escolas pesquisadas. Por isso, o título: *Da educação precoce à educação infantil: fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral*. Cujas problemática é saber *quais os principais fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral segundo pais, professores da Educação Precoce e professores de turma de inclusão da Educação Infantil?* Para tanto, visando buscar resposta, na pesquisa a metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados, foram usados questionário e observação indireta. Os resultados obtidos revelaram que a decisão final para a inclusão da criança com PC é tomada pela família e que, além disso, existem dificuldades que são empecilhos ao processo de inclusão, tais como: o despreparo das escolas, a falta de subsídio para o atendimento adaptado destas crianças, a falta de capacitação dos professores, a falta de monitor, a falta de materiais e equipamentos adaptados (uso de tecnologias assistivas) e a dificuldade de acesso as escolas. Os resultados deixam claro para todos os envolvidos neste estudo, que é importante a capacitação dos profissionais de ensino, o conhecimento das limitações que a deficiência traz e as adaptações necessárias, fazendo uso das tecnologias assistivas para que essas crianças possam se desenvolver socialmente e cognitivamente, efetivando de maneira prazerosa e eficaz a inclusão.

**Palavras-chave:** Paralisia Cerebral, Educação Precoce, Educação Infantil Inclusão, Fatores Dificultadores.

## ABSTRACT

This study seeks to understand as the process of inclusion of children with Cerebral Palsy - CP, resulting from the program of Education Early Childhood Education in the regular education system from the perspective of parents, teachers, school boards surveyed. Hence the title: From education to early childhood education: factors that hinder the inclusion of children with cerebral palsy. Whose problem is knowing what the main factors that hinder the inclusion of children with cerebral palsy second parents, teachers, Early Education and classroom teachers for the inclusion of kindergarten? For this purpose, aiming to seek the answer, the research methodology was based on a qualitative approach, and instruments of data collection, questionnaire and observation were used indirectly. The results revealed that the final decision for inclusion of children with CP is taken by the family and that, moreover, there are difficulties which are obstacles to the process of inclusion, such as the unpreparedness of schools, lack of subsidy for the attendance adapted these children, the lack of qualified teachers, lack of monitor, the lack of suitable materials and equipment (use of assistive technologies) and difficulty in accessing schools. The results make it clear to everyone involved in this study, it is important that the professionals' education, knowledge of the limitations that disability brings and adjustments necessary, making use of assistive technologies so that these children can develop socially and cognitively effecting so enjoyable and effective inclusion.

**Keywords:** Cerebral Palsy, Education Early Childhood, Education Inclusion, hampering factors.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
APRESENTAÇÃO.....	10
I – EDUCAÇÃO: UM DIREITO DE TODOS .....	12
1.1 Educação de qualidade, um direito de todos.....	12
1.1.1 Educação Inclusiva e o direito a educação para todos .....	13
1.1.1.1 Ser deficiente – uma revisão de (pré) conceitos.....	13
1.2 A Paralisia Cerebral (PC) .....	15
1.3 A inclusão escolar da criança com Paralisia Cerebral: da Educação Precoce à Educação Infantil.....	16
1.3.1 - A Educação Precoce e o portador de Paralisia Cerebral.....	17
1.3.2 A importância da Educação Infantil para a inclusão escolar do portador de Paralisia Cerebral .....	18
II – OBJETIVOS .....	20
2.1 Geral.....	20
2.2 Específicos .....	20
III – METODOLOGIA.....	23
3.1 Pressupostos teóricos .....	23
3.2 Contexto da Pesquisa .....	25
3.2.1 Centro de Ensino Especial – CEE Ceilândia.....	25
3.2.2 Escola Classe do Setor “P” Norte de Ceilândia .....	25
3.3 Participantes.....	26
3.4 Materiais .....	26
3.5 Instrumentos.....	26
3.5.1 Questionários.....	27
3.5.1.1 Questionário de pesquisa para os pais.....	27
3.5.1.2 Questionários de pesquisa aos professores, coordenadores e direção.....	27
3.5.2 Observação Indireta.....	28
3.6 Procedimentos de construção de dados .....	29
3.6.1 Primeiros contatos, estabelecendo vínculos .....	29
3.6.2 A coleta de dados, qual caminho: entrevista, questionário? .....	30
3.6.2.1 Os questionários.....	30
3.6.2.2 A observação .....	31
3.7 Procedimentos de análise.....	31
IV - RESULTADOS.....	33
4.1 Fatores mais relevantes que dificultam a inclusão.....	33
4.1.1 Professores .....	33
4.1.2 Coordenadores e direção .....	35
4.1.3 Pais .....	36
4.2 Importância dos pais no processo de inclusão .....	37
4.2.1 Professores .....	38
4.2.2 Coordenação e direção .....	38
4.2.3 Pais .....	38
4.3 Concepções presentes na escola sobre PC.....	39
4.3.1 Professores .....	39
4.3.2 Coordenação pedagógica e direção .....	40
4.3.3 Pais .....	41

4.4	Uso de Tecnologias assistivas.....	42
4.4.1	Professores .....	42
4.4.2	Coordenação e direção .....	42
4.4.3	Pais .....	43
V	- DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS .....	44
5.1	Fatores mais relevantes que dificultam a inclusão.....	44
5.1.1	Professores .....	44
5.1.2	Coordenação Pedagógica e Direção .....	44
5.1.3	Pais .....	45
5.2	Importância dos pais no processo de inclusão .....	46
5.2.1	Professores .....	46
5.2.2	Coordenação Pedagógica e Direção .....	47
5.2.3	Pais .....	47
5.3	Concepções presentes na escola sobre PC .....	47
5.3.1	Professores .....	47
5.3.2	Coordenação Pedagógica e Direção .....	49
5.3.3	Pais .....	49
5.4	Uso de Tecnologias assistivas.....	50
5.4.1	Professores .....	50
5.4.2	Coordenação Pedagógica e Direção .....	51
5.4.3	Pais .....	51
VI	- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS .....	55
	APÊNDICES .....	58
	APÊNDICE A – Questionário para os Pais .....	59
	APÊNDICE B – Questionário para os Professores .....	64
	APÊNDICE C – Questionário à Direção e Coordenação .....	67
	ANEXOS.....	68
	ANEXO – A FICHA EVOLUTIVA DA EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL .....	69
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO .....	100
	ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	101

## APRESENTAÇÃO

Atualmente entende-se que a inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares é uma realidade assegurada por lei, porém a inclusão tem se tornado um grande desafio para muitos, já que tem se observado que a estrutura educacional está despreparada para atender esta clientela.

Diante dessa realidade, a minha inquietação teve início a partir das avaliações realizadas no final de cada ano letivo, na Educação Precoce - EP (programa que vislumbra a inclusão) no intuito de encaminhar, a criança para a inclusão ou para turma no Centro de Ensino Especial -CEE, a partir de uma avaliação de uma equipe composta pelo educador físico, o pedagogo e a Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) do próprio CEE onde a EP funciona. Assim, após tais reuniões observava a angústia dos membros da equipe, mesmo já tendo sido decidido o encaminhamento a ser dado, frente à aceitação da família e da escola a qual a criança estava sendo encaminhada. Além disso, observava a dificuldade de aceitação dos pais, quando havia a comunicação que o encaminhamento para determinada criança era a inclusão.

Diante do atual contexto da inclusão e considerando, sobretudo, as ansiedades e preocupações manifestadas pelos educadores e pelos pais, a presente pesquisa propõe buscar resposta para a seguinte problemática: *quais os principais fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral segundo pais, professores da Educação Precoce e professores de turma de inclusão da Educação Infantil?*.

Assim, a pesquisa justifica-se na medida em que é importante entender as dificuldades que os pais e os professores, enfrentam nesse processo de inclusão da criança na escola regular, para que intervenções adequadas sejam providenciadas a fim de ajudá-los neste processo.

Por esse pressuposto, estabelece-se como objetivo geral: *compreender as causas que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular, na perspectiva dos pais e dos professores da Educação Precoce e do ensino regular, evidenciando a importância da inclusão dessas crianças em turmas regulares da Educação Infantil.*

E como objetivos específicos: Identificar os fatores mais relevantes que dificultam a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral; Observar qual a importância dos pais no processo de inclusão da criança com Paralisia Cerebral e identificar até que ponto o nível de interação desses pode contribuir positivamente com esse processo; Detectar quais são as

concepções presentes na escola sobre o portador de Paralisia Cerebral e a prática da educação inclusiva; Perceber como as tecnologias assistivas são utilizadas pelas instituições pesquisadas para receber paralisados cerebrais, destacando a eficácia e qualidade da aplicabilidade das mesmas no processo de inclusão desses alunos.

A metodologia empregada foi a epistemologia qualitativa a qual se apóia no conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, e teve como instrumentos de coletada de dados a utilização de questionários e observação indireta.

O corpo textual desse trabalho está organizado em seis capítulos, dispostos da seguinte forma:

- a) **Fundamentação teórica** – que aborda: a educação como um direito de todos (Legislação, Gomes, Barbosa), a importância de se acontecer a inclusão, o que é ser deficiente (Sasaki, Satow), sendo enfatizado a PC e a inclusão escolar da criança com PC (Araújo, Gil, Santos, Barbato, Vigotski,), educação precoce e educação infantil (Legislação normatizadoras e Referenciais, Tabaquim);
- b) No capítulo dos **Objetivos** são esclarecidas as metas que subsidiam essa pesquisa. No capítulo;
- c) **Metodologia**, é apresentada a forma como procedemos, planejamentos a aplicação da pesquisa de campo;
- d) No capítulo **Resultados** apresentamos a descrição dos resultados obtidos a partir das respostas das categorias pesquisadas;
- e) No capítulo **Discussão dos resultados** as informações serão organizadas e analisadas à luz do referencial teórico;
- f) E, por fim, as **Considerações finais**, onde são apresentadas as possíveis constatações e sugestões a partir do que os dados revelaram.

Este trabalho visa contribuir e incentivar pesquisas sobre a temática, que certamente é muito complexa e envolve vários fatores, estudados do ponto de vista de pais, professores e equipe direções de escolas de educação infantil de ensino regular.

## **I – EDUCAÇÃO: UM DIREITO DE TODOS**

### **1.1 Educação de qualidade, um direito de todos**

O direito a educação é um princípio constitucional, sendo reafirmando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- Nº. 9.394 de 1996, que define também a educação como dever do estado e da família, devendo ser considerado como um ato que deverá contribuir significativamente para o exercício da cidadania.

Por esse pressuposto, Scotti (1999, p.42) argumenta que a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária. Dentro dessa concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de qualidade. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural<sup>1</sup>.

Dessa forma, por se entender a educação como direito de cidadania, não basta garantir ou antecipar o acesso à escola (garantindo precocemente à criança o acesso a educação infantil/creches), é preciso ampliar as condições materiais da sociedade para a fruição de seus direitos e deveres, entendendo as escolas como um espaço favorável para o desenvolvimento da socialização.

Assim, a escola deve constituir um espaço amplo, onde a diversidade se torne um ponto favorável para a democratização desta educação para todos, para tanto é necessário que a escola e comunidade estejam em sintonia uma com a outra, vivenciando dessa maneira sua cultura e seus movimentos sociais como um fator histórico que contribui com o presente, constituindo assim um espaço propício à formações de pessoas atuantes, críticas e conscientes e, por isso, autônomas.

Evidenciar a educação como um direito, é definir realmente, um marco estrutural para uma sociedade justa, igualitária e democrática. Nesse contexto, não há como pensar a

---

<sup>1</sup> Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008

educação para todos sem falar sobre inclusão social e, por aqui, passa o objetivo da Educação Inclusiva.

### 1.1.1 Educação Inclusiva e o direito a educação para todos

Segundo Mendes (2006, p.15), ao longo dos anos, vários desdobramentos referentes a leis e decretos estão sendo estabelecidos, garantindo a todos o direito a educação e ao acesso a escola, representando avanços significativos na proteção de direitos que garantem a inserção da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino. Algumas pesquisas vêm mostrando que o número de crianças com alguma forma de deficiência matriculadas nas escolas de ensino regular tem crescido. No entanto, estima-se que no Brasil a grande maioria das crianças com deficiência encontra-se ainda fora de qualquer tipo de escola.

A inclusão escolar de crianças com algum tipo de deficiência é fato bastante recente na educação brasileira (GOMES e BARBOSA, 2006, p.95), gerando desconhecimento e incerteza sobre seus benefícios, tanto para os educadores quanto para os pais. Apesar da ação educacional está respaldada nas leis esse é um processo que apresenta inúmeras dificuldades, sendo um grande desafio a ser superado por todos aqueles que estão envolvidos.

#### *1.1.1.1 Ser deficiente – uma revisão de (pré) conceitos*

Ao longo da história, as pessoas “deficientes” vem sendo consideradas pelo senso comum, como seres incapazes e defeituosos. Tais definições foram reforçadas por conceitos encontrados em dicionários, como por exemplo, o Aurélio, cuja definição de deficiente é a de um ser insuficiente, que possui um defeito, uma falta, uma carência.

Aqui vale a seguinte informação que Araújo (2001) nos traz sobre a historicidade e construção do significado dessa terminologia, ela, por meio de Goffman (1988) afirma que:

os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se buscava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou algo “ruim” sobre o *status* moral de quem os apresentava. Atualmente o termo é mais utilizado para caracterizar a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena, traduzindo assim valores éticos e morais de uma sociedade que segrega e exclui. Esse pensar discriminatório reforça ser mais fácil prestar atenção aos

impedimentos e as aparências do que aos potenciais e capacidades dessas pessoas. (Ibidem, p. 26).

A autora ainda faz algumas advertências que suscitam importantes reflexões em se tratando da construção, ao longo do tempo, que fez em relação ao tratamento às pessoas com deficiência:

A luta pela aceitação das diferenças e das pessoas com deficiência representa ainda hoje um grande desafio. Definições sobre a deficiência estão sendo criadas, buscando-se uma terminologia que consiga mudar a imagem da pessoa com deficiência ainda vista como sendo totalmente incapaz ou limitada. O que define a pessoa com deficiência não são as limitações decorrentes de um comprometimento físico ou mental, mas sim a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, seja por barreiras culturais, físicas ou sociais que as impedem de ter acesso aos diversos sistemas da sociedade e que estão a disposição dos demais cidadãos. A incapacidade não deve ser confundida com a própria deficiência, mas sim como uma restrição da pessoa para algumas atividades resultante da deficiência que ela apresenta. (*passim*)

De acordo com Farias e Buchalla (2002, p.35), o modelo da Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) substitui o enfoque negativo da deficiência por uma visão positiva, sendo a funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos influenciadas pelo ambiente onde vivem. Assim, as potencialidades e limitações que a pessoa com deficiência apresenta passam a ser determinadas não somente em relação a sua saúde ou doença, mas também em relação ao contexto em que vive não ficando a deficiência como uma condição intrínseca do indivíduo. As possibilidades do indivíduo enquanto ser social, são construídas através do desenvolvimento de habilidades, que são produtos da aprendizagem constante no exercício de suas atividades humanas. Segundo esta autora, a aquisição dessas habilidades envolve uma série de experiências exploratórias que a criança vai tendo sobre si mesma e sobre o ambiente onde vive.

Autores como Rizzo (1998, p.28), ressaltam que a criança deve ser vista e entendida como um ser ativo e perceptivo, procurando solucionar os problemas que surgem a partir da interação com o meio.

Freitas (2005, p.56) destaca que nascemos incompletos e inacabados e que, portanto, nossa verdadeira condição humana é de sermos aprendizes dentro de uma cultura e influenciados o tempo todo por ela. De acordo com Rizzo (1998, p.15), a criança nasce dentro de um contexto biopsicossocial e cultural e irá se desenvolver dentro deste, recebendo a todo momento influências do ambiente em que vive. Segundo a autora, o domínio da criança frente ao meio e a si mesma está diretamente relacionado com as atividades humanas que exerce ao

longo de sua trajetória e que possibilitam a aquisição de habilidades motoras, intelectuais, sociais e de linguagem.

Segundo Mendes (2006, p.32) a identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais, são relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação. Assim, a maneira como a família percebe e lida com o desenvolvimento físico, mental e emocional da criança, repercute em profundo significado na formação de sua identidade, na construção da consciência de si mesmo e na sua interação com o mundo (FREITAS, 2005, p.48).

Diante deste contexto, o maior desafio é o de saber compreender a criança com deficiência nos diversos momentos de sua vida, segundo Bavin (2000, p.44), o que implica conhecer os recursos que possui para se manifestar como pessoa e se expressar nas relações sociais. De tal modo, torna-se fundamental estimular na criança a crença nas suas habilidades e na construção de estratégias que ajudem em sua formação social. Segundo Sasaki (2006 p.17), no caso de crianças com deficiência, a sua inserção no meio social é fundamental para que ela supere suas limitações, buscando desenvolver-se a partir de suas potencialidades.

## **1.2 A Paralisia Cerebral (PC)**

Segundo Araujo (2009, p. 28) “A paralisia cerebral (PC) é definida como uma encefalopatia crônica não progressiva, em um único ou múltiplo local do cérebro imaturo, com prejuízos permanentes do movimento ou postura.” A PC descreve um grupo de distúrbios do desenvolvimento do movimento e postura, causando limitação nas atividades que pode ocorrer antes, durante ou após o nascimento (SCHWARTZMAN, 1993, p.19 apud ARAÚJO, 2009, p. 28).

Historicamente, Gil, Santos e Barbatto (2010, p. 127 et.seq.) informa que a PC:

(...) foi definida por Bax, em 1964, como uma desordem do movimento e da postura devido a uma lesão não-progressiva do cérebro em desenvolvimento ou decorrente de uma malformação cerebral. Embora o processo de mielinização do sistema nervoso central ocorra desde o período fetal até a vida adulta, considera-se Paralisia Cerebral a lesão que acomete o cérebro até os dois anos de idade, em virtude de 80% deste processo se constituir neste período de vida.

Segundo esses autores, a Paralisia Cerebral pode ser apresentada quando ocorrem distúrbios pré (distúrbios genéticos, infecções congênitas - citomegalia, toxoplasmose, rubéola ou hipóxia fetal); peri (complicações durante o parto, prematuridade e

hiperbilirrubinemia) ou pós natais (infecções do sistema nervoso central, traumatismo crânio-encefálico ou hipóxia cerebral grave).

Araújo (2009, p. 29) complementa essa classificação apresentando alguns fatores relevantes a serem considerados: “(...) a classificação das encefalopatias crônicas da infância considera vários fatores, dentre eles o momento da lesão, o local acometido, a etiologia, a sintomatologia ou a distribuição topográfica”.

Segundo Gil, Santos e Barbato (2010, p. 129), a alteração de tônus da criança com paralisia cerebral, é o que pode vir a dificultar suas interações e maneiras de explorar o mundo. Assim algumas atividades escolares podem ser desenvolvidas de uma maneira diferenciada das demais crianças.

Dependendo do tipo de lesão, a criança com paralisia cerebral pode ter comprometimentos motores e ou cognitivos diversos e em diferentes intensidades, podendo interferir nas suas relações com o meio, sendo estes fatores decisivos no tipo de enfrentamento desta criança em relação ao mundo e no ambiente em que está inserida.

### **1.3 A inclusão escolar da criança com Paralisia Cerebral: da Educação Precoce à Educação Infantil**

Diante desta realidade, a possibilidade da inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral parece trazer incertezas sobre a forma como esta acontecerá. Apesar de muitas escolas se mostrarem receptivas a chegada destas crianças, os pais e até mesmo os educadores ainda percebem que há o despreparo ou a falta de capacitação para lidar com elas, gerando inseguranças.

Após conhecer a patologia e como ela se manifesta na criança, é preciso adaptar as atividades pedagógicas às suas possibilidades, o que implica refletir sobre ambas desde o planejamento. Em outras palavras, pensar em atividades que a criança possa realizar do modo mais integrado e próximo possível dos outros alunos e que atendam os objetivos. No início, isso pode parecer complexo, mas com a observação e avaliação crítica da dinâmica entre o planejar e o fazer, em pouco tempo, o educador pode começar a se sentir mais seguro e satisfeito com sua ação pedagógica.

Tabaquim (1996, *passim*) afirma que o desafio da escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no educando, uma pedagogia capaz de educar com êxito todos os

seus educandos, incluindo aqueles com deficiências. Isto só será possível se o educador tiver o espírito da busca. Busca esta, de conhecimentos, objetivando criar, recriar, planejar, replanejar, descobrir, experimentar, provar e ensinar. Não apenas seguir receitas, mas modificá-las e adaptá-las de acordo com a sua realidade. Mudar sua *práxis* tantas quantas vezes for preciso, sempre almejando o melhor para o grupo. Acreditar no que faz e principalmente acreditar no potencial dos seus educandos.

### 1.3.1 - A Educação Precoce e o portador de Paralisia Cerebral

Existem várias medidas educativas que vislumbram aprimorar as potencialidades do portador de Paralisia Cerebral com vistas à inclusão no ensino regular. Para tanto, um dos programas que atende esta clientela desde tenra idade, tendo como objetivo minimizar as dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais e prevenir déficits futuros nas crianças de risco, entre elas crianças com Paralisia Cerebral, que são aqueles acometidos nos períodos pré, neo e perinatais, é o programa de Educação Precoce.

O Programa atende crianças de 00 a 03 anos e 11 meses de idade com suspeita de qualquer atraso no desenvolvimento ou deficiência comprovada. As turmas são formadas de doze a dezoito alunos. Os alunos recebem de um a três atendimentos de quarenta e cinco minutos, de uma a três vezes por semana, conforme a necessidade dos educandos. Esses podem acontecer em dias alternados, com professores de atividades e educação física. Os horários dos alunos são organizados conforme suas necessidades.

Quanto à organização curricular, a educação precoce fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Vygostsky, Piaget e Wallon acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. As atividades lúdicas constituem o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, sendo por isso indispensável às práticas educativas. O processo avaliativo é de competência dos profissionais envolvidos no programa, pedagogos e educadores físicos, com foco no desenvolvimento global do educando. Essa é realizada por observações diárias, preenchimento da ficha evolutiva (Anexo A) e de relatório individual semestral. A educação física, nesta área, visa o processo de desenvolvimento motor, principalmente no primeiro ano, utilizando área da piscina, espaço de em sala de aula e diversos outros recursos para o desenvolvimento neuropsicomotor. A partir dos dois anos de idade é trabalhado a interação social e a autonomia.

A criança com Paralisia Cerebral é atendida no programa com vistas à melhoria do seu desenvolvimento global, sendo enfatizado seu desenvolvimento funcional, possibilitando

assim melhora da qualidade de vida do indivíduo e seus familiares. Assim a atividade em Educação Precoce, ministrada por pedagogos e educadores físicos, veio somar com outras intervenções terapêuticas, objetivando a saúde, que segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, é o “completo bem estar físico, mental e social”<sup>2</sup>.

A atividade na Educação Precoce vem se tornando cada vez mais um recurso educativo eficaz na Educação Especial, pois conta-se com um ambiente agradável, estimulante, propício, facilitador e educador, que trabalha com o ser global, proporcionando benefícios neuropsicomotores e assim melhorando a autonomia, autoconfiança e autoestima das crianças até quatro anos de idade com Paralisia Cerebral.

### 1.3.2 A importância da Educação Infantil para a inclusão escolar do portador de Paralisia Cerebral

A Educação Infantil estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. (PNE, MEC, 2001, p.13)

Entendendo que os estímulos que uma criança recebe nos primeiros anos de vida interferem no seu desenvolvimento, a educação escolar das crianças de 0 a 6 anos desempenha um importante papel social, pois vislumbra o relacionamento com educadores e com outras crianças, de diversas idades, com valores culturais e familiares diferentes dos seus, cabendo à escola ampliar um ambiente sócio afetivo saudável, acima de tudo socializador.

As tarefas das crianças pequenas nas creches e pré-escolas são muitas e de grande importância para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, e o principal instrumento de que utilizam são as brincadeiras. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com adultos e aprender sobre si mesmas e seus amigos, tarefas estas de natureza emocional. (...) O fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes, livres e queridas. (LISBOA, 2001)<sup>3</sup>

Nesse contexto, a Educação Infantil se encaixa tendo como principal orientação pedagógica o princípio básico de procurar proporcionar, à criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças.

<sup>2</sup> BRASIL, **Orientação Pedagógica** 2010/11. Secretaria de Estado de Educação MEC/DF, 2010.

<sup>3</sup> **O que é educação Infantil?** Portal São Francisco. Disponível: [www.portalsaofrancisco.com.br/educacao-infantil-para-que](http://www.portalsaofrancisco.com.br/educacao-infantil-para-que). Acessado em 07/01/1011.

A LDBEN (1996), em seu título V, capítulo II, seção II, art. 29, considera a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero à seis anos.

Dessa forma, essa modalidade da educação, busca reconhecer a infância em sua especificidade. E, por esse viés, revela-se como aliada na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, e no caso da criança com PC é extremamente relevante, devido a promoção da experiência de viver e conviver com os outros, o que propicia a socialização, pois é por meio das trocas com os outros sujeitos e consigo próprio que essas crianças vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

A Educação Infantil estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. A educação infantil inaugura a educação da pessoa. (PNE, MEC, 2001)

Ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, v 1, 1998, p. 63), apresenta como objetivos gerais dessa modalidade:

- Desenvolver na criança uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

## **II – OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

Segundo Scotti (1999, p.20), a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária, sendo um princípio constitucional, a qual garante em seu artigo 6º, que toda criança tem direito de freqüentar a escola, na qual deve ser aceita e respeitada, desenvolvendo-se de forma integral. Dentro deste preceito toda pessoa teve ter este direito respeitado e promovido com a melhor qualidade possível.

Assim, o processo de inclusão deve ser entendido como uma realidade, cabendo à escola promover condições para acolher. Nesta perspectiva o objetivo geral busca entender as reais dificuldades enfrentadas ou identificadas pelos pais e profissionais da educação precoce e ensino regular de turmas de educação infantil, que são capazes de inviabilizar um processo que é de fato garantido por lei a todo cidadão, incluindo o portador de alguma necessidade especial, e nesse caso, deve-se ter em conta o portador de paralisia cerebral.

### **2.2 Específicos**

Buscando atingir o objetivo geral, foram selecionadas algumas metas específicas que melhor delimitam os fatores mais relevantes que dificultam a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral.

Ao analisarmos o cenário de escolas inclusivas verificamos que estas escolas buscando cumprir a legislação, incluem as crianças com algum tipo de deficiência a elas encaminhadas, em um novo espaço social, buscando promover a partir daí a troca social entre seus pares. Assim, deveria caber a esta instituição também, a promoção das condições adequadas para melhor acolher a criança com deficiência e sua família neste novo e desafiador espaço, criando condições e possibilidades de educar para um saber/fazer, criativo, capaz de reinventar a história, numa nova direção de inclusão: a realização do homem enquanto agente de transformação.

Por essa razão, que um das primeiras metas específicas desse trabalho, é observar qual a importância dos pais no processo de inclusão da criança com Paralisia Cerebral, isso porque, segundo Azulay (2010, p.12) o núcleo familiar deve ser sempre o principal veículo de estímulo, integração, envolvimento e aceitação das diferenças, visto que a própria formação

da família, atualmente é diferente. Estando em uma família que o aceita, o estimula e o apoia, o deficiente terá a possibilidade de crescer, de buscar formas de se desenvolver e de se integrar à sociedade que o cerca.

Além disso, investigar sobre as concepções de Paralisia Cerebral que norteiam o trabalho pedagógico na escola como prática da educação inclusiva, também é necessário, pois a falta de conhecimento dos profissionais da área da educação em relação ao trabalho diferenciado que necessitaria desenvolver-se para com crianças deficientes, acaba por dificultar a permanência de alunos com PC na escola, visto que para muitos educadores um dos principais preconceitos é que esse aluno tem, necessariamente, deficiência mental (alguns até são, porém a incidência é muito pequena), por ter dificuldade de comunicação, descoordenação motora, movimentos involuntários, imagem bizarra pelo tônus muscular anormal, entre outras, conforme a região do cérebro afetada. (SATOW, 2000, p. 25).

Por essa razão, tal objetivo se preocupa com fato de que:

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida. (BRASIL, 2006, p. 29).

Não há como falar em trabalho pedagógico sem considerar estratégias e recursos adequados para que se alcance as metas significativas de aprendizagem, e nesse contexto, as tecnologias assistivas ocupam um espaço considerável no trabalho de inclusão educacional com crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, outro objetivo é tentar descobrir como as tecnologias assistivas são utilizadas pelas instituições pesquisadas no processo de inclusão desses alunos.

Sabemos que para trabalharmos na perspectiva da inclusão, reconhecendo e respeitando as diferenças, não basta somente facilitar ou permitir o acesso. Além de oportunizar recursos para facilitar ou permitir o acesso, é necessário, também, que estes recursos possibilitem formas de interação e de realização de ações, sendo aliados na construção da aprendizagem.

Na deficiência física encontramos uma diversidade de tipos e graus de comprometimento que requerem um estudo sobre as necessidades específicas de cada pessoa. Para que o educando com deficiência física possa acessar o conhecimento escolar e interagir

com o ambiente ao qual ele frequente, faz-se necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança e uma das alternativas seria o uso de tecnologias assistivas, as quais devem ser entendidas como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. (BERSCH, 2006, p.2)

Por fim, entendendo que o processo de inclusão pode ser visto como um grande desafio a ser enfrentado, tem-se como último objetivo específico identificar os fatores mais relevantes que dificultam a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral, visto que a escola tem um papel fundamental na inserção dessa criança na sociedade, na medida em que se apresenta como um local de socialização, oferecendo oportunidades educacionais de aprendizado.

### **III – METODOLOGIA**

#### **3.1 Pressupostos teóricos**

A metodologia do presente trabalho pauta-se na epistemologia qualitativa a qual se apóia em três princípios básicos: 1) O conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa; 2) A produção de conhecimento como um processo que tem um caráter interativo; e 3) A significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 24).

Essa proposta metodológica considera a unicidade e a complexidade do pesquisado e reconhece o caráter interpretativo do conhecimento, o qual é tido como um constante e complexo processo que, configura-se pela busca de sentido da expressão do sujeito e se desenvolve por meio da atribuição de significados. Nesse processo, segundo Rey (2002, passim), o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas, diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, que isoladamente, não apresentariam sentido. Por essa perspectiva, o autor propõe uma crítica ao conceito de “dado” como algo estático que é apenas colhido e não construído na interação com o pesquisador. Esta metodologia tem como curso de produção da informação um processo de construção de idéias e de conhecimento em que toda nova informação adquire sentido para a pesquisa e, para a qual não é indicada a utilização de teorias já acabadas, onde as reflexões são a essência dessa possibilidade de estudo.

De acordo com o autor, o trabalho de campo assume natureza interativa e a subjetividade emerge gradativamente por meio da dinâmica complexa entre sujeitos e pesquisador que participam ativamente do processo e são considerados inseridos em um contexto. Ao considerar o ser humano como um sujeito interativo, motivado e intencional, que adota diferentes posições frente às tarefas propostas, esse método de investigação baseia-se na interação entre pesquisador-pesquisado e as relações, o vínculo e a comunicação são condições fundamentais para o processo de conhecimento e essenciais para a sua boa qualidade. Os imprevistos, os momentos informais e o envolvimento emocional característicos da comunicação humana, são considerados significativos para o conhecimento e suas reflexões produzem informações relevantes para a produção teórica do estudo.

Ele destaca que trabalhar com o sujeito na sua singularidade é considerá-lo como um ser único e possuidor de uma subjetividade que aparece como individualidade em condição de sujeito. A partir desse pressuposto, o conhecimento científico não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão, sendo que, o grande desafio do estudo da subjetividade é a impossibilidade de acesso direto a ela.

A criatividade e a independência do pesquisador para “liberar” o pensamento são condições essenciais dessa construção teórica. A epistemologia qualitativa não se orienta para a produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de novos momentos teóricos que se integrem ao processo geral de construção de conhecimentos (GONZALÉZ REY, 2002, p.45). O estudo não busca uma verdade absoluta até mesmo por considerar as multicausalidades presentes no campo de pesquisa, mas propicia uma produção reflexiva sobre os fenômenos evidenciados em dado momento estudado.

Na perspectiva adotada, a metodologia é considerada como processo cíclico articulado com o processo amplo de construção de conhecimento (BRANCO; VALSINER, 1997; BRANCO; ROCHA, 1998). Portanto, a discussão sobre a pesquisa qualitativa não deve focalizar essencialmente os métodos utilizados, mas sim a articulação entre metodologia e uma proposta epistemológica alternativa ao positivismo: a epistemologia qualitativa. Em poucas palavras, não são nos métodos que devem ser buscadas as diferenças entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, mas sim nos seus pressupostos epistemológicos, então a metodologia deixa de ser vista como o conjunto de procedimentos que definem o “como utilizar” os métodos científicos, para ser compreendida como processo cíclico, dinâmico, que engloba: as concepções de mundo e a experiência intuitiva do pesquisador, o fenômeno, o método, os dados e a teoria (BRANCO; VALSINER, 1997).

Assim, a proposta epistemológica qualitativa adotada na pesquisa, diz respeito à compreensão da realidade em sua complexidade e não como algo simples que possa ser descrito a partir de poucas leis universais, verificando-se, portanto, que a interpretação, a construção de indicadores, hipóteses e núcleos de sentido dependem de um exercício constante por parte do pesquisador para se desprender de um conhecimento único e absoluto e assumir a postura reflexiva para lidar com as diferenças, incertezas e questionamentos. O reconhecimento de estarmos implicados no processo e a certeza do nosso envolvimento com os participantes evidenciam a responsabilidade das nossas ações e interpretações que não devem abandonar o compromisso ético da pesquisa e das relações estabelecidas. Nesse

sentido, sujeito e objeto de estudo são considerados em igual importância e responsabilidade para o sucesso do processo de conhecimento.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

#### **3.2.1 Centro de Ensino Especial – CEE Ceilândia**

Centro de Ensino Especial – CEE, localizada no Setor "O" – Ceilândia - DF . Essa unidade oferece Atendimento Educacional Especializado – AEE (Educação Especial) nas áreas de Deficiência Múltiplas, Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Educação Precoce , Educação de Jovens e Adultos na educação especial, Oficinas Pedagógicas e atendimento Complementar. O alunado é proveniente da área Norte da Ceilândia , Águas Lindas, Parque da Barragem, Condomínio Privê e os novos Condomínios da Ceilândia. A escola atende a aproximadamente quinhentos e cinquenta alunos. Além das áreas de atendimento acima citado, oportuniza aos discentes os seguintes atendimentos complementares: educação artística, sala de leitura e conto, projeto horta, projeto capoeira, iniciando na dramatização, além dos atendimentos de educação física que faz parte da grade curricular.

#### **3.2.2 Escola Classe do Setor “P” Norte de Ceilândia**

A Escola Classe de Ceilândia fica localizada na zona urbana do Setor “P” Norte, entre a QNP 13/17 área especial – Ceilândia – DF. Trata-se de uma escola que vislumbra a inclusão de crianças especiais em suas turmas de educação regular. A clientela atendida compreende alunos, na faixa etária de quatro a quatorze anos, organizados em: 05 turmas de 1º período; 05 turmas de 2º período; 05 turmas de 1º ano; 06 turmas de 2º ano; 07 turmas de 3º ano; 06 turmas de 4º ano; e 04 turmas de 5º ano, totalizando 38 turmas, sendo 19 no matutino e 19 no vespertino.

A proposta educativa apresentada por essa escola, usa como referência os princípios norteadores do Currículo de Educação Infantil, Currículo do Ensino Fundamental de 09 Anos – Anos Iniciais e numa pedagogia humanista voltada a promover a inclusão em seu mais amplo significado.

### 3.3 Participantes

Por esse foco teórico-metodológico, a pesquisa será realizada envolvendo professores e responsáveis por crianças com paralisia cerebral, que frequentam o Centro de Ensino Especial e turma de educação inclusiva na Educação Infantil. A amostra foi dividida proporcionalmente conforme as seguintes situações: profissionais e pais que trabalham com uma criança que frequenta a escola regular em turma de integração inversa, deficiência física; profissionais e pais que atuam com uma criança que frequenta a escola especial em turma de deficiências Múltiplas.

Assim, no Centro de Ensino Especial a pesquisa foi aplicada com a direção e com dois professores e a coordenadora da Educação Precoce e a professora e a mãe da criança com paralisia cerebral da Turma de DMU. Em relação ao Ensino Regular, a pesquisa foi aplicada com a professora, coordenadora, mãe e a direção da turma da Educação Infantil que tem aluno com PC.

A pesquisadora membro da equipe de educação precoce, há 14 anos na área educacional, destes 08 na Educação Precoce, estando diariamente no Centro de Ensino Especial, participou da pesquisa realizando uma observação assistemática, durante todo o ano letivo de 2010, além de acompanhar o preenchimento dos questionários entregues.

### 3.4 Materiais

Foram utilizados para a realização dessa pesquisa: folhas de questionários específicos para cada categoria, computador, notebook, mídias eletrônicas, a exemplo da internet.

### 3.5 Instrumentos

Na pesquisa qualitativa, fundamentada em uma epistemologia qualitativa, os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo (instrumentalismo positivista) para se tornar uma ferramenta interativa entre o investigador e o sujeito investigado. Em outros termos, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os procedimentos usados pelo pesquisador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas *a priori* pelos instrumentos (GONZÁLEZ REY, 1999). Por esse pressuposto, os instrumentos utilizados foram: questionário e observação indireta.

### 3.5.1 Questionários

Tal instrumento, Segundo Mattar (1994), possui como vantagens: a facilidade de aplicação, processo e análise; a facilidade e rapidez no ato de responder; apresentam pouca possibilidade de erros; diferentemente das dicotômicas, trabalham com diversas alternativas. E como desvantagens: exige muito cuidado e tempo de preparação para garantir que todas as opções de respostas sejam oferecidas.

O questionário contendo perguntas diretas relacionadas com as causas que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular, na perspectiva dos pais e dos professores da Educação Precoce e do ensino regular, evidenciando a importância da inclusão dessas crianças em turmas regulares da Educação Infantil. Para tanto, aplicou-se questionários específicos dirigidos às mães das crianças (Apêndice A), professores (Apêndice B), coordenação e direção das escolas envolvidas na pesquisa (Apêndice C).

#### 3.5.1.1 *Questionário de pesquisa para os pais*

O questionário aplicado aos pais das crianças com paralisia cerebral, constavam trinta e cinco questões de múltipla escolha, onde os respondentes optaram por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções, sendo considerados dois aspectos essenciais: o número de alternativas oferecidas e os vieses de posição. As alternativas foram coletivamente exaustivas e mutuamente exclusivas, ou seja, uma opção representa corretamente a resposta, onde a escolha de uma alternativa deve excluir todas as demais.

O questionário aplicado a essa categoria tem como objetivo principal identificar os fatores mais relevantes que dificultam a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral; observar qual a importância dos pais no processo de inclusão da criança com Paralisia Cerebral e identificar até que ponto o nível de interação desses pode contribuir positivamente com esse processo.

#### 3.5.1.2 *Questionários de pesquisa aos professores, coordenadores e direção*

O questionário elaborado para os professores, coordenadores e direção das escolas envolvidas na pesquisa teve 11 questões e 5 questões abertas, respectivamente. Os

respondentes ficaram livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas, partindo de questões gerais para específicas.

Segundo Mattar (1994, p.36), pode-se considerar como principais vantagens deste tipo de questões: estimulam a cooperação; permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas; são muito úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o respondente mais à vontade para a entrevista a ser feita; cobrem pontos além das questões fechadas; têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas: proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas; evita-se o perigo existente no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções. E como desvantagens o autor afirma: dão margem à parcialidade do entrevistador na compilação das respostas, já que não há um padrão claro de respostas possíveis. Assim, é difícil a codificação das respostas e sua conseqüente compilação.

Este questionário aplicado teve como objetivo principal detectar quais são as concepções presentes na escola sobre o portador de Paralisia Cerebral e a prática da educação inclusiva; perceber como as tecnologias assistivas são utilizadas pelas instituições pesquisadas para receber paralisados cerebrais, destacando a eficácia e qualidade da aplicabilidade das mesmas no processo de inclusão desses alunos.

### 3.5.2 Observação Indireta

A observação assistemática, segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 29) é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam seu comportamento .

Geralmente é uma observação que se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto. Auxilia o pesquisador na identificação e a obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento sujeita o pesquisador a um contato mais direto com a realidade.

Devido o observador pertencer à mesma comunidade ou grupo que investiga, estando diariamente em contato com a realidade da Educação Precoce e do Centro de Ensino Especial, este instrumento foi escolhido. Sendo que a observação assistemática primou pelo caráter da espontaneidade, informalidade, extraordinariedade, simplicidade, apresentando-se por um instrumento livre, ocasional e, por vezes, acidental, consistindo em recolher e registrar fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios sistemáticos.

### **3.6 Procedimentos de construção de dados**

Para Paulo Freire (1983, p.17), a teoria "implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente". A teoria é feita de conceitos, que são abstrações da realidade. Por essa razão, podemos entender as abstrações como caminhos do pensamento que nos aproximam das dimensões do real.

#### **3.6.1 Primeiros contatos, estabelecendo vínculos**

Assim, como educadora atuante no contexto da educação precoce, inserida em um Centro de Ensino Especial, tendo contato direto com as crianças que dão terminalidade no programa aos quatro anos de idade, sendo estas encaminhadas ou não ao ensino regular de ensino, me vi de frente a uma proposta de inclusão de uma criança no ensino regular e de uma outra criança ao centro de ensino especial, sendo que ambas possuíam os mesmos anos de atendimentos na educação precoce, o mesmo diagnóstico médico e as mesmas limitações recorrentes da deficiência. Dessa forma, já que o programa da educação precoce vislumbra a inclusão e que ambas as crianças possuíam as mesmas características e limitações, indaguei-me por que de uma criança ter a oportunidade da inclusão no ensino regular e a outra não.

Assim, as duas unidades de ensino foram escolhidas como contexto de pesquisa porque, atualmente, uma das crianças está inserida em turma de educação infantil em turma de ensino regular, na rede pública de ensino e a outra criança, está inserida em turma de Deficiências Múltiplas em Centro de Ensino Especial. As crianças, ambas com 4 anos de idade.

O contato com a direção e coordenação da educação precoce e do CEE ocorreu de maneira muito receptiva, pois estes membros também indagavam sobre um motivo relevante que proporcionasse a uma criança a inclusão em turma de ensino regular em detrimento da

outra. Em relação à escola de ensino regular, a qual uma das crianças foi encaminhada para a inclusão, também foi bastante receptiva e aberta à pesquisa, pois buscava compreender as principais dificuldades encontradas por professores e mães das crianças envolvidas, na decisão de incluí-las ou não em turma de educação infantil no ensino regular. O procedimento foi acrescido da carta de apresentação.

### 3.6.2 A coleta de dados, qual caminho: entrevista, questionário?

De início, preocupados em atender a base qualitativa dessa pesquisa, pensou-se em usar de entrevistas não-estruturadas com os participantes, porém devido ao término do ano letivo, foi difícil o agendamento das entrevistas em um período de tempo compatível ao desenvolvimento da pesquisa, sobretudo porque para as famílias o deslocamento fora dos dias de atendimento certamente tumultuaria sua rotina e para os professores envolvidos, a falta de tempo para se dedicarem exclusivamente a responderem a pesquisadora.

Por esse motivo, optou-se em utilizar questionários, por atender um público maior em curto espaço de tempo, mas em concomitância aos dados também obtidos com a observação realizada, objetivando, com isso, outros aspectos que não apenas os mensuráveis, devido ao foco da subjetividade que é o cerne ideológico desse trabalho.

#### 3.6.2.1 *Os questionários*

Foi realizado um pré-teste para que os problemas e/ou dúvidas que pudessem surgir durante a aplicação do questionário, fossem sanados com antecedência. Acreditando na importância do pré-teste para não haver perda de tempo e credibilidade caso se constatasse algum problema grave com o questionário já na fase de aplicação, Goode e Hatt (1972, p.55) afirmam que nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica. Daí a importância em se saber como o instrumento de coleta de dados se comporta numa situação real.

Sendo assim, um questionário foi enviado inicialmente a um grupo de educadores e pais não-participantes da pesquisa para que fosse realizado o pré-teste. Após a correção e adaptações realizadas a partir do pré-teste o questionário foi encaminhado a cada grupo de pessoas envolvidas na pesquisa. O questionário foi acompanhado por um parágrafo explicação contendo a proposta da pesquisa, bem como foi dirigido individualmente, como

deveria ser feito o preenchimento, sua devolução, um incentivo para seu preenchimento e os agradecimento por sua realização de forma espontânea e voluntária.

Após revisão adequada dos questionários com base nas devolutivas dessa avaliação, encaminhou-se à aplicação dos mesmos. Dessa maneira, a coleta de dados foi realizada na instituição campo de estudo através de questionário específico dirigido às mães das crianças, professores, coordenação e direção das escolas envolvidas na pesquisa, após terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). O preenchimento do questionário foi realizado durante o horário de aula das crianças e no horário de expediente dos professores e equipe de direção das escolas. Assim, os questionários elaborados foram aplicados aos participantes já indicados (ver subitem 3.3).

O convite às mães, esclarecimentos e agendamento dos horários foram feitos pela própria pesquisadora através de contato ou pessoalmente. Durante este primeiro contato era confirmado com as mães das crianças com PC que freqüentavam o CEE e a escola de ensino regular. Em seguida foi feito um esclarecimento prévio sobre a pesquisa e verificado se as mães concordavam em responder ao questionário para, somente então, ser agendada a entrega do instrumento para ser respondido.

#### 3.6.2.2 *A observação*

A observação indireta/assistemática ocorreu durante todo o ano letivo, sendo possível o acompanhamento de muitas atividades no centro de ensino especial, as quais deram embasamento para a análise de dados colhidos pelos questionários. Já na escola de ensino regular a observação ocorreu somente nos momentos de preenchimento de questionários junto à direção, professora e mãe da criança, não sendo possível aferir opiniões generalizadas sobre as abordagens. Foi possível realizar observações indiretas em relação aos atendimentos realizados nas turmas do Centro de Ensino Especial, uma vez que a atuação profissional da pesquisadora é neste local, bem como em anos anteriores da Educação Precoce, modalidade de atuação direta da pesquisadora.

### **3.7 Procedimentos de análise**

Na análise dos dados, procurou-se retomar os objetivos do trabalho e usá-los como “lente focal” para melhor distribuímos e analisamos os dados. Para tanto, de cada objetivo específico foram selecionados eixos temáticos que concentram a idéia principal de cada um.

Nesse caso, os eixos ficaram definidos como: Fatores mais relevantes que dificultam a inclusão; Importância dos pais no processo de inclusão; Concepções presentes na escola sobre PC e o Uso de Tecnologias assistivas.

Com base nesses pontos de análise, foi realizada no capítulo Resultados a transcrição literal de algumas repostas obtidas por meio dos questionários que atendem ao que é proposto em cada eixo e de acordo as categorias: Professor, Coordenação Pedagógica e Pais. E no capítulo da Discussão teórica os dados foram analisados à luz do referencial teórico e conforme dados apresentados dentro de cada eixo temático.

## IV - RESULTADOS

O resultado de uma pesquisa é um conjunto de alternativas que se expressam na pesquisa científica e que seguem diferentes “zonas de sentido” sobre a realidade estudada. Por essa ótica, o capítulo em questão apresenta a descrição dos resultados obtidos a partir das respostas das categorias pesquisadas em conformidade com as seguintes questões norteadoras que são eixos centrais dos objetivos dessa pesquisa: Fatores mais relevantes que dificultam a inclusão, Importância dos pais no processo de inclusão, Concepções presentes na escola sobre PC e Uso de Tecnologias assistivas.

Para melhor compreensão dos dados aqui descritos, na Categoria Professor as autorias de suas falas transcritas foram organizadas da seguinte forma: Centro de Ensino Especial professor de Deficiências Múltiplas (P-DMU); Professores da Educação Precoce, primeiro professor (EP-P1) e o segundo professor (EP-P2) e o professor da educação infantil do ensino regular se identifica (ER-P). Já em relação à categoria dos Pais, aqui identificada por Joana, a Mãe 1, refere-se a progenitora da criança com Paralisia Cerebral Quadriplégica e, aqui identificada por Laura, a Mãe 2 refere-se à criança, também com Paralisia Cerebral Quadriplégica. A categoria de Direção e coordenação pedagógica terão a identificação conforme as suas respectivas unidade de ensino.

### 4.1 Fatores mais relevantes que dificultam a inclusão

#### 4.1.1 Professores

Alguns dados importantes para posterior análise sobre essa categoria referem-se à formação acadêmica e experiência profissional. Dessa maneira tais dados estão apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Formação acadêmica e experiência profissional dos docentes**

Professor	Experiência profissional (Tempo de atuação)			Formação acadêmica	
	Educação	Ensino Especial	Na atual Modalidade de ensino	Graduação	Pós-graduação ( <i>Lato-sensu</i> )
P-DMU	23	18	05	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia Ensino Superior

<b>EP-P1</b>	16	14	07	Biologia Pedagogia	Educação Especial Educação Precoce
<b>EP-P2</b>	14	10	10	Pedagogia	Educação Especial
<b>ER-P4</b>	10	02	02	Artes Plásticas	Psicomotricidade (cursando)

Assim, seguem as transcrições e análises dos fatores mais relevantes que dificultam a inclusão da criança com paralisia cerebral no ensino regular, segundo os professores.

Quando indagados se recebem algum assessoramento para o desempenho de suas atividades pedagógicas em relação à criança com PC, afirmaram:

*“Busco amigos que são Neuro, colegas de trabalho, psicólogos, escolas especializadas, etc...” (P-DMU)*

*“Sim, junto à coordenação, cursos, palestras, oficinas oferecidas pela Secretária de Educação.” (EP-P1)*

*“Sim, junto à coordenação do Programa e cursos e palestras oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).” (EP-P2)*

*“A escola possui uma sala de recursos e sempre que necessito peço auxílio ao profissional que ali trabalha.” (ER-P)*

Em relação ao questionamento sobre como acontece a comunicação entre a professora e a criança com PC (dificuldades, como acontece, recursos utilizados, etc):

*“A comunicação não se dá de uma maneira convencional e sim alternativa. Nos comunicamos através de gestos, figuras, objetos, expressões faciais, corporal etc.” (P-DMU)*

*“Para mantermos uma comunicação necessitei observar sinais corporais, expressões faciais (e visuais).” (EP-P1)*

*“Como a acompanhei por quatro anos, estabeleci uma forma de comunicação por gestos, monossílabos e olhares, além de mudanças de tonsus, promovendo a comunicação de forma cada vez mais clara e ampla.” (EP-P2)*

*“No começo foi um pouco complicado, porém agora flui muito bem, eu e a aluna estabelecemos códigos para facilitar o entendimento.” (ER-P)*

Ao serem indagadas como e qual o nível e qualidade de comunicação entre a criança com PC e os colegas, afirmaram:

*“Relativamente bom, dentro das possibilidades e limitações deles, pois a turma é composta por crianças com muitas deficiências graves.” (P-DMU)*

*“Os colegas da Precoce, por incrível que pareça, se comunicavam normalmente com a criança, sem perceberem qualquer limitação dela.” (EP-P1)*

*“Bom. as crianças da Precoce acabam por “entender” muitas coisas, pois não acham dificuldades por não perceberem tantas diferenças.” (EP-P2)*

*“Percebo que as crianças conseguem manter um bom nível de entendimento com a aluna.” (ER-P)*

Quando questionadas em relação ao ambiente de trabalho se está de acordo com a metodologia exigida para o trabalho com crianças com PC, afirmam que:

*“Não necessariamente, mas tentamos adequar de acordo com as necessidades de cada educando.” (P-DMU)*

*“Sim. Sempre há o que melhorar, porém os colegas, a coordenação e a colaboração dos pais ajuda bastante no ajuste e adaptações do ambiente físico e a metodologia exigida para o trabalho com crianças com PC.” (EP-P1)*

*“Sim. Porém somente está adequado devido as ações dos profissionais da área, pois o governo do Distrito Federal (GDF) não dá subsídios materiais, como por exemplo computadores adaptados, pranchas para comunicação...” (EP-P2)*

*“Sim.” (ER-P)*

Ao serem perguntados: quais as principais dificuldades encontradas para o trabalho com crianças com PC na educação regular/educação infantil, no seu ponto de vista e quais seriam as possíveis estratégias para resolver tais dificuldades, responderam:

*“Espaço físico inadequado (rampas, banheiros adaptados, salas de informática, entre outros). E para resolver: adaptar materiais pedagógicos, espaço físico e capacitar professores.” (P-DMU)*

*“Materiais e acessibilidade ainda são os grandes problemas. Dependendo das limitações da criança, precisaríamos de mais de 01 monitor. Seria importante disponibilizar mais materiais e também que se soubesse como utilizá-los.” (EP-P1)*

*“As dificuldades na comunicação, falta de preparo dos professores, falta de materiais adequados, o preconceito, falta de informação por parte de pais e professores. Estratégias: capacitar professores, subsidiar a implementação de tecnologias assistivas, campanhas informativas sobre deficiência, informando limitações e potencialidades(...)” (EP-P2)*

*“Minha principal dificuldade em trabalhar com crianças com PC é com relação aos materiais pedagógicos.” (ER-P)*

#### 4.1.2 Coordenadores e direção

Ao iniciar a análise do questionário aplicado à equipe de direção das escolas e aos respectivos coordenadores, quando indagados sobre as limitações da criança com paralisia cerebral poderem influenciar no desenvolvimento escolar, os respondentes da escola regular (ER), os respondentes do CEE e da Educação Precoce (EP) afirmam:

*“A criança com PC deve ser olhada de forma a valorizar seus avanços, pois tudo que esta aprende deve ser compreendido como vitórias. A avaliação e o planejamento devem ser adaptados às suas necessidades” (ER- direção)*

*“A PC, em alguns casos pode não influenciar no desenvolvimento escolar, mas esta criança possui limites e devem ser observados com cuidado” (ER-coordenador)*

*“A criança terá que ter um currículo adaptado, de acordo com sua necessidade” (CEE-coordenador)*

*“As limitações para a criança com PC influenciará marcha, liberdade de deslocamento e movimentos; a realização de atividades que requerem coordenação motora “normal”” (EP-coordenadora)*

*“Acredito que essas limitações estão relacionadas às habilidades cognitivas e motoras, para tanto deve-se realizar um trabalho diversificado e adaptado de modo que o educando tenha um suporte que favoreça vencer essas limitações por meio de ações direcionadas a sua característica” (CEE-Direção)*

Quando indagados a respeito sobre os fatores que devem ser levados em consideração para a inclusão dessas crianças ocorrer com sucesso, as respostas foram as seguintes:

*“Suas limitações: preparar os objetivos de acordo com as necessidades da criança. Estas limitações não devem ser empecilhos no desenvolvimento e aprendizagem” (ER-direção)*

*“O principal fator é o respeito as suas limitações” (ER-coordenação)*

*“Preparação dos profissionais, adaptações físicas das escolas, material pedagógicos apropriados para as crianças” (CEE-coordenadora)*

*“Os fatores que promovem qualidade na inclusão dessas crianças é a adaptação curricular, temporal, arquitetônicas e suporte de tecnologia assistiva” (EP-coordenadora)*

*“O desenvolvimento do educando, bem como seu ritmo, potencial e direito que são assegurados pelas diversas leis”.(CEE-Direção)*

#### 4.1.3 Pais

Ao iniciar a análise do questionário aplicado, observou-se que nas questões fechadas relacionadas à acessibilidade da família até a escola da criança:

- A mãe (1) que conduz a criança ao ensino regular, fazendo uso do transporte público (ônibus), levando aproximadamente 15 minutos no trajeto, quando necessita fazer o trajeto a pé, com a criança na cadeira de rodas, acha o acesso razoável. Enquanto que a mãe (2) que acompanha a criança até a escola especial (CEE) tem a sua disposição a van da escola que pega a criança em casa, levando aproximadamente 15 minutos do trajeto até a escola. Quando ela necessita fazer o trajeto a pé, caracteriza o acesso como ruim.
- Ambas manifestaram a grande dificuldade que encontram no trajeto até a escola quando o trajeto é feito a pé. As más condições das ruas foram especificamente mencionadas como fator dificultador de acesso à escola. Foi enfatizado também a ausência de um transporte adequado para a criança com

mobilidade tão limitada. Apesar desses empecilhos, observou-se que as crianças tem uma boa frequência na escola.

Quando indagadas em relação aos critérios para a escolha da escola da criança, se regular ou centro de ensino especial:

- A mãe 1 aponta que foi por sugestão dos professores. A mãe 2, no entanto, indica um número maior de fatores: o fato da facilidade de acessibilidade física da escola, a quantidade de alunos na sala de aula, a segurança da escola e a presença de um monitor para auxiliar a professora no atendimento da criança.

Na questão 23 as duas mães afirmam que percebem que as crianças gostam de ir à escola, enfatizando na questão 24 que ambas se adaptaram rapidamente ao ambiente escolar.

Em relação ao ambiente escolar, as mães foram questionadas a respeito de situações que poderiam dificultar a inclusão da criança com NEE no ensino regular, numa lista de possíveis obstáculos, a mãe 1 selecionou: atitudes de preconceito, falta de capacitação dos profissionais/escola e falta de materiais adequados/adaptados para o atendimento de sua filha. Já a mãe 2 selecionou despreparo dos profissionais para lidar com a criança; medo/insegurança; sua atitude de superproteção; possível ausência de monitor; falta de capacitação da escola; falta de materiais adaptados; falta de acessibilidade física.

Apesar de fazer tal seleção, em diálogo sobre essa questão, a mãe 1 afirma não ter nenhuma situação que impossibilite a inclusão de sua filha ao ensino regular, acreditando que tudo pode ser superado ou melhorado, apontando como único empecilho, a dificuldade da filha separar-se dela. No entanto, na visão da segunda mãe entrevistada, além dos fatores mencionados anteriormente, outros que podem dificultar a inclusão são: gravidade do quadro clínico da criança; dificuldades para a participação em atividades físicas; falta de mobiliário adequado, bem como equipamentos; dificuldade de aprendizagem da criança e a dependência motora da criança.

Na questão aberta, quando indagadas sobre o que cada uma diria sobre a escola em que suas filhas estão estudando, escreveram:

*“Agradeceria pelo apoio e a oportunidade à inclusão, pois desenvolve a criança e aumenta a ‘alto estímulo’ (sic. Em referência à Autoestima) da criança e dos familiares” (Mãe 1).*

*“Um pouco desinteressados em favorecer outras formas de trabalhar com a criança. Falta de espaço na sala de aula de 3 por 3 metros, com 3 alunos (1 com cadeira de rodas)” (Mãe 2).*

## **4.2 Importância dos pais no processo de inclusão**

#### 4.2.1 Professores

Na sétima questão dos questionários, os professores foram perguntados a respeito de como analisam o papel da família no processo de inclusão, responderam:

*“Importantíssimo, fundamental.” (P-DMU)*

*“A família é de suma importância. O papel de pais e familiares participativos, cientes de seus direitos e deveres, cientes da importância da educação para seu filho e os demais alunos, só vem melhorar o aspecto educacional.” (EP-P1)*

*“Importantíssimo, pois sem o apoio da família não seria possível a inclusão da criança no ensino regular. Sem que a família queira a criança não é conduzida ao ambiente escolar, pois a criança na maioria das vezes é pequena, com muitas limitações e não consegue ir para a escola sozinha.” (EP-P2)*

*“A participação da família é muito importante na vida escolar de qualquer criança.” (ER-P)*

#### 4.2.2 Coordenação e direção

Quando indagados em relação à importância da família no processo de inclusão de uma criança com paralisia cerebral, afirmaram:

*“É primordial para o sucesso da inclusão.” (ER-direção)*

*“O apoio da família minimiza as possíveis dificuldades que a criança poderá enfrentar no ambiente escolar, e promove a busca de novas alternativas para a organização da vida dessa criança, possibilitando um enfrentamento dos problemas cotidianos.” (ER-coordenação)*

*“As famílias agem, inconscientemente, para impedir o crescimento do filho, na tentativa de se preservarem e, ao mesmo tempo, de preservá-lo de possíveis “derrotas” diante de dificuldades. Tais situações são percebidas no momento da inclusão escolar onde os medos são aflorados.” (CEE-coordenador)*

*“A família é um dos contextos que promovem o desenvolvimento humano, tal citação é perceptível no meu ambiente de trabalho, seja de forma positiva ou negativa. As interações no seio familiar trazem influências ao desenvolvimento da criança que atendemos, seja na dinâmica familiar ou nos aspectos perceptíveis do desenvolvimento dela. No momento da saída da criança do programa, ao completar 4 anos, é perceptível as angústias das famílias quanto à inclusão deste aluno no ensino regular. Os sentimentos são os mais variados possíveis, medo da rejeição, do preconceito, que a criança sofra, se o professor gostará dela e muitos outros.” (EP-Coordenadora)*

*“Muitas famílias têm agido de maneira superprotetora com seus filhos com necessidades especiais, o que dificulta a autonomia e a independência que o filho deveria conquistar como condição para o desenvolvimento de suas capacidades.” (CEE-Direção)*

#### 4.2.3 Pais

Na questão 30 as mães foram questionadas sobre a existência de algum problema familiar que possa interferir na participação da criança na escola, ambas informaram que não, a resposta a esta pergunta era optativa, devido ao caráter muito pessoal. Porém, durante uma reunião com a escola para determinar a terminalidade do atendimento da criança da mãe 2 da criança que é acompanhada na turma de DMU, no CEE, ela relatou informalmente, que o pai se opunha a inclusão de sua filha, ameaçando a retirada da guarda se isto ocorresse, já que os mesmos estão separados.

Já na questão subjetiva 38, quando indagadas sobre o que diria sobre os pais das outras crianças, escreveram: *“Todos que conheço ensinam a seus filhos que não existe deficiente, cor e nem raça para ser feliz” (Mãe 1) e “Não tem o que dizer!” (Mãe2).*

Ainda, sobre essa questão, durante as observações indiretas, em conversa informal com essas mães, quando indagadas em relação à importância da família no processo de inclusão de uma criança com PC, afirmaram ser muito importante, uma vez que sem o apoio e consentimento dos pais, a criança não será conduzida ao ambiente escolar, devido as suas limitações e idade. Afirmam também, que a escola deve promover encontros entre famílias de crianças deficientes e professores, como em um trabalho de pais, para sanar dúvidas e dar mais esclarecimentos relacionados à deficiência dos seus filhos, encorajando-os a “apostarem” na inclusão deles.

### 4.3 Concepções presentes na escola sobre PC

#### 4.3.1 Professores

Quando perguntadas se houve reformulação do currículo bem como a metodologia para poder trabalhar com a criança com PC, com vista a inclusão, responderam:

*“Sim trabalho de acordo com suas limitações, habilidades e necessidades, respeitando as suas dificuldades.” (P-DMU)*

*“Anualmente é escolhido que tipo de adaptações deveram acontecer, sendo observados os avanços e necessidades do aluno.” (EP-P1)*

*“Sim no último ano em que a criança permaneceu na Precoce, com adaptações visando o melhor desenvolvimento de habilidades para o ensino regular.” (EP-P2)*

*“Sim, com o auxílio do professor da sala de recursos.” (ER-P)*

Já quando indagadas sobre qual a percepção que tem sobre o currículo adaptado ou funcional e se utilizam e qual deles, responderam:

*“No currículo adaptado você trabalha com crianças com o cognitivo menos comprometido e desenvolve um trabalho mais voltado para a inclusão imediata, enquanto o funcional requer um tempo maior e inicialmente você trabalha mais a autonomia e independência do educando, preparando-o para a vida em sociedade.” (P-DMU)*

*“Na educação precoce trabalhamos com as crianças desde 15 dias de vida mais ou menos, então temos uma ficha evolutiva que utilizamos para acompanhar a evolução de cada criança. No último ano de precoce buscamos trabalhar o currículo da educação infantil, de acordo com a idade, fazendo algumas adaptações visando a inclusão da criança.” (EP-P1)*

*“Só usamos no último ano de atendimento, de acordo com cada criança utilizamos o adaptado ou funcional e o fazemos indicação para o ano seguinte no relatório individual, quando dizemos se a criança vai ou não para a inclusão.” (EP-P2)*

*“Utilizo, pois é ele que norteia meu trabalho com a aluna com PC.” (ER-P) a professora não informou o utilizado!*

Já na décima terceira questão, os professores foram questionados em relação a sua percepção sobre o processo de inclusão da criança com PC na escola (acontece de forma tranqüila, quais dificuldades, quais estratégias são propostas para que a criança seja inserida adequadamente nas práticas pedagógicas da escola). As respostas obtidas foram:

*“Acredito que tem caminhado a largos passos, com a conscientização, trabalho árduo, informações, cursos de aperfeiçoamento, recursos materiais adequados, espaço físico adaptado. A estratégia principal seria sensibilizar a comunidade em geral e preparar a escola para que faça as devidas adaptações a fim de que o aluno receba uma educação de qualidade e não se sinta discriminado em uma escola inclusiva.” (P-DMU)*

*“Começamos a trabalhar com a criança e pais logo cedo visando a inclusão. Trabalhamos a independência, as formas de comunicação, etc. No entanto, nem sempre o processo de inclusão é tranqüilo até porque há obstáculos a serem vencidos: acessibilidade, distância das escolas, preparação do profissionais, etc.” (EP-P1)*

*“A inclusão atualmente é mais tranqüila em relação a aceitação (ou quem sabe na aplicação da lei!). Mas algumas vezes encontramos entraves como os de acessibilidade, que dificultam o processo. A G. deu ‘muita sorte’, pois foi muito bem recebida na escola regular, onde está até hoje se desenvolvendo cada dia mais na interação com os outros alunos. O apoio da família foi uma questão decisiva.” (EP-P2)*

*“Apesar do esforço de todos a escola ainda não está totalmente adequada para receber esta clientela, tanto no que se refere aos recursos pedagógicos quanto com relação a acessibilidade dos mesmos. Creio que se os órgãos competentes disponibilizasse recursos pedagógicos e adequasse as escolas de modo a facilitar a locomoção desses alunos já seria um grande avanço.” (ER-P)*

#### 4.3.2 Coordenação pedagógica e direção

Quando indagados a respeito do que se entende por paralisia cerebral e se conhecem os tipos de PCs, os respondentes escreveram:

*“Falta de oxigenação no cérebro, a qual afeta algumas áreas, como motricidade, linguagem...” (ER-direção)*

*“O não funcionamento de uma ou mais partes do cérebro. Quanto aos tipos creio que exista, sendo classificados de acordo com sua gravidade.” (ER- coordenador)*

*“Não sei em detalhes o que seja, mas é um problema onde o cérebro fica lesionado e dependendo da lesão ocorrida, a criança terá uma ou muitas complicações sim; existem vários tipos de paralisia.” (CEE-coordenador)*

*“Paralisia Cerebral é uma lesão ou comprometimento que afeta os movimentos do corpo às vezes, incluindo a fala. Existem os tipos de acordo com a lesão como, hemiplegia, diplegia e tetraplegia.” (EP-coordenadora)*

*“Acredito que seja uma lesão que afeta o cérebro. Sim existem vários tipos” (CEE-direção)*

Já na questão 03, quando indagados se concordam com a prática da educação inclusiva para esta clientela, responderam:

*“Com certeza, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de conviverem, aprenderem e dividirem seus conhecimentos.” (ER- direção)*

*“Sim. Acredito que os alunos com necessidades educativas especiais devem ter direito a inclusão, para tanto faz-se necessário que o trabalho que realizamos com esse educando possibilite o desenvolvimento de suas habilidades, sempre observando suas peculiaridades.” (CEE-direção)*

*“Sim pois a PC é apenas uma necessidade que não impede que a criança conviva neste ambiente.” (ER- coordenador)*

*“Sim, com certeza, mas se a criança tiver condições para a inclusão.” (CEE-coordenação)*

*“Sim todas as crianças tem o direito a inclusão, a escola deve adequar-se para receber essa clientela.” (EP-coordenadora)*

#### 4.3.3 Pais

Quando indagadas como reagiram à entrada da criança na escola: A mãe 1 disse insegura e a mãe 2 disse se apresentar tranqüila. Ambas afirmam que a escola apresentou-se bastante interessada ao receber as crianças no ambiente escolar, que os coleguinhas de sala não demonstraram qualquer tipo de discriminação, as receberam com carinho, a mãe 1 acrescentou que também com curiosidade.

Ao serem questionadas a respeito da criança se sentir diferente dos colegas: A mãe 1 marcou que, às vezes, devido às limitações da deficiência e ao uso de cadeira de rodas. A mãe 2, no entanto, afirma que sim devido às limitações visíveis, relacionadas à deficiência.

Já na questão aberta 37, quando indagadas sobre o que diriam sobre os professores da escola de suas filhas estão, escreveram:

*“No caso de minha filha foram e são todos muitos dedicados, faz mais do que a sua obrigação, trabalham com amor, carinho e dedicação é o principal.” (Mãe 1)  
(Grifo da autora)*

*“Ótima, trabalha muito bem, carinhosa e zelosa”. (Mãe 2)*

## 4.4 Uso de Tecnologias assistivas

### 4.4.1 Professores

Quando perguntados se sabem o que são as tecnologias assistivas e qual sua percepção sobre esse tipo de tecnologia para seu trabalho com alunos com PC, responderam:

*“Sim. Auxilia o crescimento intelectual, desenvolvendo suas habilidades e possibilitando assim sua inclusão.” (P-DMU)*

*“Sim. A tecnologia assistiva é importante principalmente no que vem auxiliar no trabalho e na comunicação com o aluno. Também é importante no aspecto de facilitar o desenvolvimento da criança.” (EP-P1)*

*“Sim. Importante, pois tais adaptações viabilizam o aprendizado e a comunicação, entre outros benefícios para as crianças com PC com múltiplas limitações.” (EP-P2)*

*“Um pouco. Seria um recurso maravilhoso, pois o material que disponho acaba ficando muito repetitivo e monótono.” (ER-P)*

Já quando indagados se estão preparados para fazerem uso de tais tecnologias e por que, escreveram:

*“Não, porque não tivemos uma capacitação e orientação adequada.” (P-DMU)*

*“Ainda está caminhando. Alguns professores não conhecem bem as tecnologias ou como utilizá-las.” (EP-P1)*

*“No caso da Precoce, alguns, em sua grande maioria, está. Fazendo uso sempre que possível e necessário.” (EP-P2)*

*“Creio que uma pequena parcela esteja preparada, pois de uma maneira ou de outra a tecnologia já faz parte do cotidiano, mesmo que na educação as coisas acontecem mais lentamente.” (ER-P)*

E quando questionados se o governo subsidia a utilização das tecnologias assistivas no ambiente escolar, afirmaram:

*“Acredito que deve ter a intenção e provavelmente algumas escolas já foram contempladas com as tecnologias porém, ainda falta muitas.” (P-MU)*

*“Ainda não o suficiente.” (EP-P1)*

*“Não no nosso caso.” (EP-P2)*

*“Não que eu saiba.” (ER-P)*

### 4.4.2 Coordenação e direção

Quando indagados a respeito das possíveis estratégias para resolver as dificuldades em favorecer a inclusão da criança com PC na Educação Regular/Educação Infantil, apresentaram as seguintes informações:

*“Nossa escola tem crianças com necessidades educacionais especiais desde 2005, dentre elas uma com PC. Desde o ingresso foram bem recebidos e procuramos nos atualizar na área do Ensino Especial para podermos atender bem estas crianças, temos um total de 17 professores com pós-graduação em Psicopedagogia. O MEC tem enviado materiais para que a sala de recursos atenda o aluno ANEE com qualidade, como: lupas, computadores adaptados, etc. As adequações do espaço físico foram sendo realizadas a cada ano, como: banheiros adaptados; rampas; melhoria nos pisos; etc.” (ER-direção)*

*“As dificuldades são: espaço físico, falta de preparo de alguns profissionais, material adequado e bens profissionais na sala de recursos. O investimento na área da educação deixa muito a desejar, mais já seria em bom início.” (ER-coordenador)*

*“Falta de preparação das professoras que recebem essas crianças, não tem materiais adaptados para desenvolvimento das mesmas”. (CEE- coordenação)*

*“As principais dificuldades que a escola apresenta é a falta de mobiliário adequado e pessoal capacitado. As estratégias são: adequação em todos os níveis e de acordo com a realidade do aluno; proporcionar classes com quantidade de alunos reduzido; apoio de monitores em sala de aula; formação e suporte ao professor e uma nova visão da escola e comunidade escolar das competências e habilidades do aluno.” (EP- coordenadora)*

*“Acredito que o preconceito, a falta de recursos humanos, físicos e materiais adequados, a resistência por parte da família e em alguns casos da comunidade escolar sejam alguns dos elementos que dificultam a inclusão de crianças com PC. Como estratégia acredito que: Trabalho integrado entre família e escola; Preparação do ambiente escolar em todos os aspectos físicos, materiais e humanos.” (CEE-direção)*

#### 4.4.3 Pais

Na questão 35, a respeito de quais os tipos de adaptações são utilizadas pela escola em que a criança estuda, das opções apresentadas, a mãe 1 selecionou cadeira adaptada, lápis, tesoura, papel, prancha entre outros materiais. Já a mãe 2 selecionou a opção cadeira adaptada e, também, a opção “*não sei se são utilizadas outras formas de adaptações*”.

## **V - DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS**

Mediante a descrição dos dados, a discussão teórica dos mesmos será feita à luz do referencial teórico e da problemática que norteia esse trabalho. Dessa forma, para melhor organização das idéias apresentadas e dos dados que se revelam como possíveis respostas as indagações dessa pesquisa, as informações serão organizadas conforme os mesmos eixos conceituais já apresentados no capítulo anterior.

### **5.1 Fatores mais relevantes que dificultam a inclusão**

#### **5.1.1 Professores**

Segundo os professores os fatores mais relevantes que podem vir a dificultar a inclusão de uma criança com Paralisia Cerebral no ensino regular, é a falta de preparo dos profissionais que trabalharão com essa a criança, além da falta de materiais adaptados ou subsídio do governo para que os professores possam atuar com esta clientela, fazendo os ajustes necessários para o bom andamento do fazer pedagógico em sala de aula, utilizando de adaptações de materiais diversos.

Assim, percebe-se que o sucesso da inclusão desta clientela está intimamente ligado ao preparo do professor que irá recebê-lo, como afirma Teixeira (2008, p.34). Este mesmo autor ainda afirma que quanto mais o professor acreditar nas potencialidades desta criança e se está disponível para ampliá-las, o processo de inclusão acontecerá de maneira mais promissora. Desta forma, acreditamos que a falta de preparo do professor e respaldo oferecido pelo governo, também relatado por alguns professores pesquisados, não podem sobrepor-se a falta de atitude e de posicionamento de toda a escola frente à realidade da inclusão.

#### **5.1.2 Coordenação Pedagógica e Direção**

A equipe de direção e coordenação das escolas pesquisadas, afirmam que o que se apresenta como um dos principais fatores que dificultam a inclusão pode ser a falta de visão em relação ao respeito pelas limitações das crianças com PC, sendo atribuído a isto a falta de preparo do professor e, por conseqüência, a falta de utilização de materiais adaptados e adequados para se trabalhar cada criança de acordo com suas potencialidades.

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, não importam quais as dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus educandos, assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (SASSAKI, 1999, p. 120)

Sendo assim, o que percebemos com a postura dessa categoria é que para se incluir crianças com necessidades especiais no ensino regular, deve-se pensar em uma preparação para os profissionais que irão estar envolvidos nesse processo, principalmente o educador que irá contactar diretamente com essas crianças, desta forma, o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades facilitarão a sua prática pedagógica na identificação precoce, avaliação e estimulação dessas crianças desde tenra idade.

### 5.1.3 Pais

Para as mães, os fatores mais relevantes apontados são a falta de preparo da escola e por conseqüência do profissional que vai lidar com seu filho, a falta de monitor para acompanhar a criança em momentos que exijam seu auxílio, a falta de materiais adequados e adaptados para o atendimento diferenciado de cada criança.

Assim, segundo Mieto (2010, p.03), “aprender e ensinar na diferença nos impõe o desafio de pensar em práticas pedagógicas que façam do conceito de normalidade x anormalidade lugar de interrogação e de superação”.

Certamente o maior desafio da educação para todos é a forma de atendimento às necessidades de cada um. Por esse prisma, entendemos as mães como os principais atores que viabilizam ou não o acesso as informações sobre seus filhos e a participação deles na escola.

Segundo Madeira (2010), as propostas e experiências de uma inclusão exigem de todos uma reflexão constante e continuada, que nos permita um olhar diferenciado, e que também seja compatível com a complexidade do ser humano, com a sua vivência sociocultural e com a sua capacidade de se tornar agente de transformação social.

Assim sendo, percebe-se a necessidade de um atendimento especializado às mães no Programa de Educação Precoce, visto que este atendimento, já previsto na orientação pedagógica dessa modalidade de educação, não aconteceu nos anos em que as crianças foram acompanhadas pelo programa. Sendo, dessa maneira, inviabilizado o aprofundamento da temática da Paralisia Cerebral com as mães das crianças acompanhadas por esta pesquisa, o

que, certamente, poderia ter favorecido e enfatizado as potencialidades de cada criança diante da possibilidade de inclusão.

## **5.2 Importância dos pais no processo de inclusão**

Todos os respondentes afirmam em seus questionários que a participação da família é primordial para que a inclusão seja bem sucedida. Observa-se que durante os quatro anos em que as crianças com PC foram acompanhadas na Educação Precoce, os pais, mais representados pela figura materna, estiveram presentes no mínimo duas vezes na semana na escola, pois era enfatizado a elas que a criança, muito pequena, só poderia tirar proveito do programa se fosse conduzida à escola por um adulto, já que se apresentava, por ser pequena, dependente desta condução. Assim os quatro anos de educação precoce foram bem aproveitados, sendo possível afirmar, que elas tiveram estímulos essenciais para o seu pleno desenvolvimento na faixa de 0 a 04 anos, sendo possível identificar e estimular suas potencialidades e habilidades.

Porém, ao ser dada a terminalidade no programa, mesmo as crianças estando com um mesmo grau de limitações, habilidades e desenvolvimento, uma família optou pela inclusão, enquanto outra optou pela permanência da criança no centro de ensino especial, em turma de deficiências múltiplas (DMU).

De certo nenhuma das crianças foi privada do ambiente escolar, porém as oportunidades dadas foram distintas e de caráter decisório para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, podemos afirmar que o papel da família é importante, tanto quanto da escola, visto que é atribuição de ambas trabalharem com o deficiente de forma a desenvolver suas potencialidades, promovendo oportunidades. Vigotski (2010, p.26) reforça que o desenvolvimento de uma criança dita normal, ou sem deficiência, se assemelha ao de uma criança com deficiência, o que as difere são as suas singularidades das interlocuções com os outros e com o mundo que as envolve.

### **5.2.1 Professores**

Na visão dos professores pesquisados é unânime dizer que a participação da família é muito importante para o sucesso da inclusão da criança com Paralisia Cerebral, pois é a criança com deficiência física não pode estar em um mundo à parte para desenvolver habilidades, então o ambiente escolar é para qualquer criança um espaço, por natureza, de

interação de uns com os outros e deve ser aproveitado ao máximo, cabendo ao educador aprimorar seus conhecimentos e conforme necessidade colocá-los em prática, propiciando condições e possibilidades de educar para um saber fazer criativo, capaz de atingir resultados progressivos, buscando aprimorar potencialidades ( SASSAKI, 1999, p.35).

### 5.2.2 Coordenação Pedagógica e Direção

Para a equipe da direção, incluindo a coordenação do programa de educação precoce, da turma de DMU's, no CEE e do ensino regular, afirmam que a participação da família é primordial para que a inclusão ocorra de forma eficiente, promovendo o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas no processo, pois quanto mais cedo a criança tenha a oportunidade de convívio com seus pares, maiores serão os benefícios desta interação, como afirma Lefèvre (1994, p. 17) :

Desde o nascimento, o cérebro infantil está em constante evolução através de sua inter-relação com o meio. A criança percebe o mundo pelos sentidos, age sobre ele, e esta interação se modifica durante a evolução, entendendo melhor, pensando de modo mais complexo, comportando-se de maneira mais adequada, com maior precisão práxica, à medida que domina seu corpo.

### 5.2.3 Pais

Já os pais envolvidos na pesquisa, representados exclusivamente pelas mães das crianças com PC, entendem que o papel da família é essencial em qualquer processo educacional, incluindo a inclusão. Certamente, as mães entendem que a família e a instituição escolar são ambientes que promovem o desenvolvimento humano, porém tanto a família como a escola podem trazer situações que incentivem o crescimento da criança, como também podem contribuir para o desencadeamento de situações adversas que podem prejudicar a criança no seu desempenho educacional. A participação dos pais e familiares não pode significar “super-proteção” e sim possibilidades.

## 5.3 Concepções presentes na escola sobre PC

### 5.3.1 Professores

A grande maioria dos professores pesquisados (excluindo os professores da Educação Precoce, pois estes fazem estudos de caso e cursos específicos de cada deficiência trabalhada no programa) não sabe exatamente o que é a paralisia cerebral, tornando-se mais precária a implementação de possíveis adaptações relacionadas as limitações de cada criança que lhes é encaminhada. Foi percebido também, que devido a falta de conhecimento referente à deficiência, os professores promovem poucas experiências de aprendizagem, temendo que a criança tenha um déficit cognitivo considerável, sendo esta afirmação improcedente, pois muitas vezes a deficiência acomete exclusivamente a parte motora da criança.

O desenvolvimento de uma criança diferente é único. Para atingir o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança com desenvolvimento típico, a criança com necessidades especiais percorre um caminho diferente, utilizando outros meios e as ferramentas mediacionais de forma diferenciada. Cabe aos profissionais da educação considerar as possibilidades singulares de cada criança, atentando para o que ela já conhece e o que pode fazer sozinha, seu nível de desenvolvimento real. Pois é o educador quem vai construir, em conjunto com seus alunos, as estratégias de compensação. Não se supera um problema sem tomar consciência dele; isso pode ser aplicado tanto para o aluno, quanto para o professor. À medida que os professores têm oportunidades de refletir sobre esse fato, podem transformar suas práticas pedagógicas pelo conhecimento, teoricamente, sem simplificar suas atitudes diante dos problemas encontrados (VIGOTSKI,1995).

Dessa maneira, é preciso que o professor veja e perceba o aluno com deficiência como sujeito de aprendizagem e proporcione a ele situações e propostas pedagógicas que favoreçam a participação dele em classe. Nessa interação aluno-professor há evolução/crescimento dos envolvidos, ou seja, a mudança acontece e traz grandes benefícios para toda a sociedade. Desta forma a escola deve buscar um ensino dialógico onde as interações sejam contextualizadas pelas história de vida de cada participante.

Essas questões levam-nos a pensar que :

Aprender e ensinar na diferença nos impõe o desafio de pensar em práticas pedagógicas que façam do conceito de normalidade x anormalidade lugar de interrogação e de superação. (FIGUEIREDO, 2010, p.03)

O autor ainda enfatiza que nessa interação aluno-professor o crescimento acontece para todos os envolvidos e que essa mudança traz benefícios para toda a sociedade. Ele complementa: “Este novo olhar e esta nova forma de atuar proporcionam ampliação das possibilidades de crescimento profissional e pessoal do professor”. (Ibidem, p.40)

A Paralisia Cerebral apresenta-se como diversos tipos e graus de comprometimento, que faz com que quem esteja atendendo este tipo de deficiência, estude e conheça a PC, a fim de facilitar seu trabalho interventivo, podendo assim atender as necessidades específicas de acordo com cada criança. Assim, para que o aluno com PC possa ter acesso ao ambiente

escolar e, conseqüentemente, ao conhecimento e a interação com seus pares, é imprescindível criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança.

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida. (BRASIL, 2006, p. 29)

### 5.3.2 Coordenação Pedagógica e Direção

As direções e coordenadores não se acham, suficientemente, preparados para atuarem com o grau de limitações de uma criança com PC, sendo justificado, por eles, que o tempo disponível é voltado para questões administrativas. Porém, para lidar com algumas deficiências com um grau maior de comprometimento, vê-se necessário estudar. Certamente, com o devido embasamento teórico, os profissionais envolvidos no processo de inclusão desta criança, saberão de fato quais são as principais características da PC, podendo reconhecer em cada criança suas limitações, focando em suas potencialidades.

Um dos principais preconceitos que o Paralisado Cerebral sofre é o ser confundido com o portador de deficiência mental, por ter dificuldade de comunicação, descoordenação motora, movimentos involuntários, imagem bizarra pelo tônus muscular anormal, entre outras, conforme a região do cérebro afetada. A Paralisia Cerebral é consequência de uma lesão do cérebro e não da coluna vertebral, como vimos anteriormente, o que reforça a falsa idéia de que todos os que portam esse tipo de deficiência são também portadores de deficiência mental. Além disso, existe uma parcela de paralisados cerebrais que efetivamente apresentam deficiência mental, o que reforça ainda mais o preconceito. No entanto, essa incidência é muito rara. (SATOW, p. 25)

### 5.3.3 Pais

As mães respondentes afirmaram que as escolas que receberam suas filhas, independente de ensino regular ou do centro de ensino especial, mostram-se interessadas e receptivas, demonstrando muito interesse em receber cada uma das crianças acompanhadas na pesquisa. Porém, as mães afirmam perceber certa insegurança e despreparo dos profissionais envolvidos.

Desta forma, ficou evidente que apesar do professor não está devidamente capacitado para atuar com essa clientela, em se tratando desse contexto educacional, família, escola e o

deficiente, neste caso a criança com paralisia cerebral, as palavras pontuais são respeito, diversidade e igualdade (KELMAN, 2010). Segundo Figueiredo (2010), o papel do professor é o de quebrar paradigmas e preconceitos. Pois a partir daí poderá buscar uma forma de atender a cada criança na sua especificidade, valorizando as potencialidades e as trocas sociais.

## **5.4 Uso de Tecnologias assistivas**

### **5.4.1 Professores**

Os educadores pesquisados afirmam que existe a preocupação em realizar adaptações curriculares para atender as especificidades de cada criança.

As adaptações de acessibilidade ao currículo referem-se à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braile e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, etc...( OLIVEIRA e GLAT, 2003,p.4).

Só com um currículo adaptado e flexível é que a escola poderá atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno para com isso contemplar em seu universo um número cada vez maior de alunos. Segundo o MEC é preciso levar em conta o projeto político pedagógico, as adaptações referentes às atividades e as adaptações individuais para o atendimento a cada aluno.

Certamente as adaptações, tanto curriculares quanto físicas e mudanças atitudinais, devem ser feitas de forma integral. Se só uma parte delas for feita, a escola não estará conseguindo incluir no seu ambiente “ todos” os alunos. Para que se respeite esse “todos”, a instituição escolar tem que levar em conta a individualidade dos seus educandos, pensando sempre num objetivo geral, porém sem esquecer que nós não somos todos iguais e que por isso mesmo temos tempos diferentes de aprendizado e necessidades educativas diferentes.

Desta forma, as tecnologias assistivas, podem e devem ser vistas como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, pois devem ser entendidas como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização

da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. (BERSCH, 2006, p.15)

Porém, este entendimento não foi visualizado quando os questionários dos professores foram transcritos, pois observou-se que ao responderem o questionário, ficou evidente que os educadores entrevistados, não sabem exatamente o que são tecnologias assistivas (TA). Entendendo como TA o uso exclusivo de um computador. Todos os educadores entendem que são necessárias adaptações para o atendimento a pessoa com PC, porém desconhecem que essas adaptações vão além de se trabalhar com a criança com PC em frente do computador.

#### 5.4.2 Coordenação Pedagógica e Direção

Essa categoria afirma que o uso de adaptações são necessárias para o bom atendimento às especificidades de cada criança com PC no ambiente escolar, porém não sabem definir com clareza o que se trata o uso de TA's, tendo sido remetido ao uso exclusivo do computador. Diante deste contexto, o maior desafio é o de saber compreender a cada criança com PC, o que implica conhecer os recursos que possui, incluindo suas limitações e potencialidades, para se manifestar como pessoa e se expressar nas relações sociais e de aprendizagem e a partir daí conhecer e desenvolver possíveis adaptações que implementem o fazer pedagógico para o seu devido uso em sala de aula.

#### 5.4.3 Pais

Os pais respondentes pouco ou quase nada sabem a respeito do que se trate o termo “Tecnologias Assistivas”, porém, afirmam que as escolas em que suas filhas são atendidas, pouco dispõe de materiais adaptados para atender bem as necessidades de cada uma das crianças, independente da criança está em turma de ensino regular ou no centro de ensino especial.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). (SANCHEZ, 2005, p. 11)

## VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é uma garantia legal para todo deficiente, no entanto exige esforço de todos, possibilitando que a escola possa ser vista como mais um ambiente de aprimoramento de habilidades e de construções sócio-afetivas.

Nesse caso, em relação ao processo de inclusão do aluno com PC, com base nos objetivos específicos e dos resultados obtidos com a pesquisa, o que se evidenciou que os fatores mais relevantes que dificultam a inclusão são a falta de preparo dos professores para o recebimento das crianças com paralisia cerebral em turmas da educação infantil, a falta de monitores em sala de aula, para dar suporte às crianças quando precisam de apoio para realizar alguma atividade, mesmo que atividades de vida diária; falta de materiais de apoio e adaptados, como o uso das tecnologias assistivas, subsidiadas pelo governo do distrito federal.

Já sobre a importância dos pais no processo de inclusão ficou evidente que é fator decisivo, pois devido ao grau de comprometimento e a idade das crianças pesquisadas, só seria possível a efetivação da inclusão dessas crianças, se os pais decidissem por fazer a condução da criança ao ambiente escolar. Além disso a participação da família no ambiente escolar de seu filho, poderia estreitar relações de confiança e de inter-relações com os pais de outras crianças.

Nesse aspecto, é importante destacar que o posicionamento social e educacional da criança com paralisia cerebral é definido, primeiramente, pela família e assim sendo deverá buscar compreender as limitações da deficiência, porém deverá enfatizar a melhoria de suas potencialidades. Esse trabalho de parceria entre escola e família, visaria seu desenvolvimento integral, não com o objetivo de condicioná-lo, mas de potencializar suas aptidões. O núcleo familiar deve ser sempre o principal veículo de estímulo, integração, envolvimento e aceitação das diferenças, visto que a própria formação da família, atualmente é diferente (AZULAY, 2010). Estando em uma família que o aceite, o estimule e o apóie, o deficiente terá a possibilidade de crescer, de buscar formas de se desenvolver e de se integrar à sociedade. Assim, fica evidente que o papel da família é importante, porém a escola deve unir-se às atribuições da família, principalmente na atualidade, visto que é atribuição de ambas é trabalhar com o deficiente de forma a desenvolver suas potencialidades, sejam elas quais forem.

No que concerne às concepções presentes na escola percebeu-se que pouco se sabe sobre o que seja exatamente a paralisia cerebral, bem como suas conseqüências motoras e

cognitivas. Tal desconhecimento poderá futuramente dificultar ainda mais a aceitação de futuras crianças com paralisia cerebral na rede regular de ensino, em turmas de educação inclusiva, sendo necessário estudos aprofundados sobre a temática, sendo enfatizado que a pessoa com paralisia cerebral pode não ser acometido por comprometimento cognitivo.

E, no que se refere ao uso das tecnologias assistivas poucos professores sabem, exatamente, do que se trata, impossibilitando sua utilização de forma adequada, mesmo que tivesse subsídios governamentais, sendo consideradas as limitações de cada criança.

Contudo, a possível resposta que se chega à problemática dessa pesquisa é que existe a necessidade de aprimoramento dos docentes que atuam com a clientela da pesquisa, a fim de melhor identificar as potencialidades da criança com paralisia cerebral. O assessoramento dos profissionais para que façam o uso adequado de tecnologias assistivas, também ficou evidente, uma vez que os profissionais pesquisados, não compreendem, em sua essência, o que realmente significa o uso das possíveis adaptações que a tecnologia assistiva proporciona para a prática escolar. A pesquisa também deixou claro que as mães das crianças acompanhadas pela pesquisa, apresentam-se com pouco conhecimento das potencialidades da deficiência de suas filhas, necessitando também de assessoramento para que possam tirar dúvidas relacionadas a PC.

Sobre a necessidade de assessoramento aos professores por profissionais com maior qualificação, defende-se que os professores da educação precoce que acompanharam cada criança desde tenra idade, continuem prestando este assessoramento, visto que conhecem a fundo a deficiência, as limitações e potencialidades de cada criança acompanhada no programa. Assim, o professor da turma de educação infantil, possivelmente se sentirá mais seguro para solucionar problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas mais adequadas, que possam beneficiar cada criança envolvida neste processo de Ensino e Aprendizagem, ensinando e aprendendo, possibilitando trocas de conhecimentos entre os alunos.

A adaptação curricular também deve ser um fator relevante de estudo e de interesse dos profissionais de educação, pois a singularidade de cada aluno deve ser respeitada, sendo a criança avaliada em sua totalidade, de forma continuada e permanente, enfatizando a qualidade do conhecimento adquirido, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Concluimos que para o sucesso do processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações!

É certo que este processo é de responsabilidade de toda sociedade e sendo assim, a partir de um estudo como este, fica claro que algo de concreto precisa ser feito. Assim sugiro que pesquisas nesta área não findem, pois se houvesse um estudo acompanhando crianças com paralisia cerebral que tiveram a oportunidade da inclusão em comparativo àquela que não tiveram esta oportunidade, certamente chegaríamos a conclusão de que o processo de inclusão não pode ser visto como uma decisão, mas sim como um direito à oportunidade garantido por lei, inquestionável e de fato real. O desafio da escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia que busque atender às necessidade de aprendizagem do educando, uma pedagogia capaz de educar com êxito a todos, principalmente aqueles com deficiências.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A. **Fatores dificultadores da Inclusão de Crianças com Paralisia Cerebral na Perspectiva do Cuidador**. Tese de Mestrado em Saúde. BH: Escola de Enfermagem, 2009

BAVIN, J. **Os problemas dos pais**. In: FINNIE, N. A. O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral. 3. ed. São Paulo: Manolé, 2000.

BUCHALLA, C. M. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). In: **As perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais 2002**, Belo Horizonte: UFMG, PUCMinas. 2002.

BUENO, K. M. P. **Dom x aprendizagem: desfazendo mitos sobre as habilidades humanas**. 1996.

CURY, V. C. R.; GONTIJO, A. P. B. **Atuação da fisioterapia no tratamento da criança com paralisia cerebral**. In: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. (Org.). Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação. 2. ed. Rio de Janeiro: MedBook, 2008.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, A. B. H. (Coord.); FERREIRA, M. B.; ANJOS, M. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEIREDO, R. V. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. Revista Educação Especial- revista Inclusão n.08, p.32-38, jul/dez. 2010. Brasília. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: fevereiro de 2011.

FREITAS, P. M. (et al.) **Relação entre o estresse materno e a inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral**. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, São Paulo, v.57, n. 1/2, p. 46-57, jan./dez. 2005.

GIL, I. L. C.; SANTOS, P. F. e BARBATO, S. **A Pessoa com Paralisia Cerebral na Escola**. In: MACIEL, D. A. E BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UAB/UnB, 2010. P.127 a 138.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais**. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais. Minas Gerais, 2004

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C. e Barbosa, A. J. G. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Jan-Abr 2006, v. 12 nº 1, p. 85-100.

GONZÁLES REY, F.L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira – Thonson Learning, 2002.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: MEC - SEEDSP 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. (1983). 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.( Coleção O Mundo, Hoje, v.21).

RIZZO, A. M. P. P. **Psicologia em paralisia cerebral: experiência no setor de psicologia infantil da AACD**. In: SOUZA, A. M. C.; FERRARETTO, I. (Org.). Paralisia cerebral: aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

ROTTA, N. T. **Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas**. In: Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 78, p. 48-54, jul. 2002. Supplementum I.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999 e nova edição em 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999

SATOW, Suely Harumi. **Paralisado Cerebral: Construção da Identidade na Exclusão**. Cabral Editorial, Robe Editorial.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Paralisia Cerebral: Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.3, n.13, p.4-21, 1993.

SCOTTI, Annete Rabelo. **Adaptação curricular na inclusão**. Integração. Ano 9, nº 21, p. 19-20, 1999.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. **Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores.** In: Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

SOUZA, C. C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular.** 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. **Paralisia Cerebral: Ensino de Leitura e Escrita.** Bauru: Edusc, 1996. Cadernos de Divulgação cultural.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia: obras completas.** Tomo cinco. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ZUHRT, Renate. **Desenvolvimento Motor Da Criança Deficiente.** 4 ed. São Paulo: Manole Ltda, 1983.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário para os Pais

Universidade de Brasília-UNB

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Instituto de Psicologia

Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Orientadora: Geane de Jesus Silva

Cursista: Roseane Badu Araujo

Através deste questionário busco obter informações para compreender as causas que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular, na perspectiva dos pais e dos professores da Educação Precoce e do ensino regular. Assim, desde já agradeço a colaboração de todos.

### QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

#### Criança

- 1) Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 2) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 3) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 4) Classificação da paralisia cerebral:
  - ( ) hemiplegia
  - ( ) diplegia
  - ( ) quadriplegia
  - ( ) monoplegia
  - ( ) paraparesia/Tetraparesia

Se a criança tem laudo médico, responda:

TIPO: ( ) espástico ( ) atáxico ( ) discinético ( ) hipotônico ( ) misto

- 5) Tipos de tratamento/acompanhamentos:
  - ( ) fisioterapia
  - ( ) terapia ocupacional
  - ( ) fonoaudiologia
  - ( ) psicologia
  - ( ) neurologista
  - ( ) ortopedista
  - ( ) Estimulação Precoce
  - ( ) hidroterapia
  - ( ) equoterapia
  - ( ) outros tratamentos Quais: \_\_\_\_\_

6) Frequência de atendimentos (reabilitação, médicos, outros):

- ( ) semestral
- ( ) mensal

- quinzenal
- 1 x/semana
- 2 a 3 x/semana
- 4 a 5 x/semana

- 7) Frequenta a escola?  sim  não
- 8) Qual escola a criança frequenta?  regular  especial
- 9) Qual rede de ensino?  pública  particular
- 10) Nível de ensino?  infantil  ensino especial

### **Pais**

11)Parentesco: \_\_\_\_\_

- 12) Idade:  até 20 anos  21 a 30 anos
- 31 a 40 anos  acima de 40 anos

13) Sexo:  Feminino  Masculino

14) Escolaridade:

1ª a 4ª  completo  incompleto

5ª a 8ª  completo  incompleto

Ensino Médio  completo  incompleto

Curso superior  completo  incompleto

15)Profissão/ocupação: \_\_\_\_\_

16) Outros filhos:  sim  não

17) Pais utilizam algum meio de transporte para levar a criança a escola:

sim  não

18) Qual meio de transporte predominante:

carro  ônibus  van / escolar  metrô  outros

19) Analisando a acessibilidade a pé, do trajeto casa / escola:

bom  razoável  ruim

20) Distância / tempo de deslocamento da casa ate a escola:

Próximo (até 15 min)

Distante (mais de 60 min)

Razoável (16 a 60 min)

21) Você conta com algum apoio de órgãos ligados a inclusão:

sim Qual? \_\_\_\_\_

não

22) Quais foram os critérios para a escolha da escola?

Sugestão de professores

próximo a residência

pelo cadastro escolar

acessibilidade física da escola

- acessibilidade da escola
- boas referências
- poucos alunos em sala
- segurança
- monitor

23) A criança gosta de ir a escola?

- sim  não

Por quê? \_\_\_\_\_

24) A criança se adaptou à escola de que forma?

- rápida
- levou algum tempo
- ainda não se adaptou

25) Como você reagiu à entrada da criança na escola?

- com muito medo e bastante apreensiva (o)
- insegura (o)
- tranqüila (o)
- confiante
- alegria / satisfação
- não queria

26) Como você acha que a escola recebeu a criança?

- de forma receptiva
- bastante interessada
- pouco receptiva
- colocou dificuldades
- com discriminação
- medo e insegurança

27) Como os colegas de turma receberam a criança?

- receptivos
- pouco receptivos
- carinhosos
- curiosos
- desinteressados
- com medo

28) A criança já sofreu algum tipo de discriminação? Marque quantos achar necessário?

- apelido
- isolamento
- agressividade
- nenhum

29) Você acha que a criança se sente diferente dos seus colegas?

- sim  preconceito  aparência  limitação
- as vezes  preconceito  aparência  limitação
- não

não percebe

Questão optativa ( só responda se quiser):

30) Existe algum problema familiar que interfere na participação da criança na escola?

sim Qual? \_\_\_\_\_

não

31) Com relação ao ambiente escolar, quais destas situações você acredita que possa dificultar a inclusão da criança? (Marque quantas achar necessária).

- atitudes de preconceito
- despreparo para lidar
- medo / insegurança
- atitudes de superproteção
- desinteresse para ensinar
- falta de monitor
- falta de capacitação da escola
- falta de materiais adaptados
- falta de acessibilidade física
- nenhum

32) Com relação ao acesso a escola, quais destas situações você acredita que possa ser um fator que dificulta a inclusão da criança? (Marque quantas achar necessária).

- acesso ruim
- falta de transporte
- nenhum
- falta transporte adequado
- outros: \_\_\_\_\_

33) Com relação a criança, quais destas situações você acredita que possa ser um fator que dificulta a sua inclusão? (Marque quantas achar necessária).

- gravidade do quadro clínico (suas limitações)
- dificuldade nas atividades físicas
- dificuldade em separar da mãe
- falta de mobiliário adequado / equipamentos
- dificuldade para o aprendizado
- aspectos comportamentais
- dependência motora / coordenação
- faltas frequentes
- nenhum

34) Quais destas situações você acredita que possa ser um fator que dificulta a inclusão da criança no ambiente escolar de ensino regular? (Marque quantas achar necessária).

- atitudes de preconceito da escola
- despreparo da escola para lidar com criança deficiente
- falta de acessibilidade física

- falta de mobiliário adaptado/recursos pedagógicos/tecnologia assistiva
- gravidade do quadro clínico
- criança dependente motoramente
- dificuldade de aprendizagem
- dificuldade da criança em separar da mãe
- comportamento / emocional
- falta do transporte
- falta de monitor
- nenhum

35) Quais os Tipos de adaptações são utilizadas pela escola em que a criança está?

- cadeira adaptada
- teclado de computador
- lápis, tesoura, papel, prancha... (materiais diversos)
- nenhum
- outros (quais: \_\_\_\_\_)
- não sei se são utilizadas outras formas de tecnologias assistivas (desconheço)

36) O que você diria sobre a escola em que seu filho está estudando:

---

37) o que você diria sobre os professores da escola:

---

38) O que você diria sobre os pais das outras crianças da escola:

---

## APÊNDICE B – Questionário para os Professores

Universidade de Brasília-UNB

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Instituto de Psicologia

Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Orientadora: Geane de Jesus Silva

Cursista: Roseane Badu Araujo

Através deste questionário busco obter informações para compreender as causas que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular, na perspectiva dos pais e dos professores da Educação Precoce e do ensino regular. Assim, desde já agradeço a colaboração de todos.

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

#### DADOS PROFISSIONAIS

Tempo de serviço na Educação: \_\_\_\_\_

Tem experiência no ensino especial? Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Qual é sua modalidade de atuação atualmente? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Formação profissional:

- a. ( ) Ensino Médio/Normal (magistério)
- b. ( ) Graduação/Licenciatura em \_\_\_\_\_
- c. ( ) Pós-graduação ( ) *Lato sensu* ( ) *Stritu sensu*  
em \_\_\_\_\_

#### DADOS REALTIVOS À TEMÁTICA DE PESQUISA

1) Você recebe assessoramento para o desempenho de suas atividades pedagógicas em relação às crianças com Paralisia Cerebral?

---



---

2) Você reformulou o Currículo e a metodologia para poder trabalhar com essa criança na Inclusão?

---



---

3) Qual a sua percepção sobre o currículo adaptado ou funcional? Você utiliza?

---



---

4) Fale um pouco sobre a comunicação entre você e a criança com PC (Tem dificuldade, não tem, como acontece, quais recursos você utiliza,etc.).

---

---

---

---

5) E qual o nível e qualidade de comunicação entre a criança com PC e os colegas?

---

---

6) O seu ambiente de trabalho está de acordo com a metodologia aplicada?

---

---

7) Como você analisa o papel da família nesse processo educacional?

---

---

8) Você sabe o que são tecnologias assistivas?

---

9) Em caso positivo, qual a sua percepção sobre esse tipo de tecnologia para seu trabalho com alunos PC?

---

---

10) Os professores estão preparados para fazerem uso de tecnologias assistivas?Por quê?

---

---

11) O governo subsidia a utilização de tecnologias assistivas no ambiente escolar?

---

---

---



**APÊNDICE C – Questionário à Direção e Coordenação**

Universidade de Brasília-UNB

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Instituto de Psicologia

Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Orientadora: Geane de Jesus Silva

Cursista: Roseane Badu Araujo

Através deste questionário busco obter informações para compreender as causas que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular, na perspectiva dos pais e dos professores da Educação Precoce e do ensino regular. Assim, desde já agradeço a colaboração de todos.

**QUESTIONÁRIO À DIREÇÃO E COORDENAÇÃO**

1) O que você entende por paralisia cerebral? Existem vários tipos?

---

---

---

2) Como as limitações da criança com PC influenciará no desenvolvimento escolar?

---

---

---

3) Você concorda com a prática da educação inclusiva para esta clientela?

---

---

4) Que fatores devem ser levados em consideração para a inclusão destas crianças ocorrer com sucesso?

---

---

5) Quais as principais dificuldades que a escola encontra ao propor a inclusão de crianças com PC na Educação regular/educação Infantil? E quais seriam as possíveis estratégias para resolvê-las?

---

---

6) Qual a importância da família no processo de inclusão?

---

---

## **ANEXOS**

**ANEXO – A FICHA EVOLUTIVA DA EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO  
FEDERAL**

Governo do Distrito Federal

Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal

Gerência de Ensino Especial

Programa de Educação Precoce

**FICHA DE ACOMPANHAMENTO EVOLUTIVO DA CRIANÇA**

**DE ZERO A TRÊS ANOS**

**SR. (A) PROFESSOR(A)****LEIA COM ATENÇÃO AS SEGUINTE OBSERVAÇÕES:**

Esta ficha deverá ser preenchida cuidadosamente durante o período em que a criança permanecer no programa de Educação Precoce;

Há nesta, descrições do comportamento que se espera de uma criança sem problemas no desenvolvimento conforme sua idade, para servir como parâmetro;

Em cada folha você encontrará as seguintes lacunas a serem preenchidas: Idade e a data em que a criança adquiriu o comportamento ou está em processo para adquirir;

**EM APRENDIZAGEM:** Se a criança estiver em processo de aquisição deste comportamento, registre **a idade e a data** em que tal comportamento foi observado;

**ADQUIRIDO:** Se a criança adquiriu o comportamento registre **a idade e a data**.

IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
4 m	Em supino, as mãos se tocam na linha média.	0;3+15	03.05.99		
	Sentado, com apoio, mantém a cabeça firme, inclinada para a frente			0;3+18	07.05.99

Observe durante o atendimento a relação da criança com a sua família, estimule e explique a importância do vínculo e da afetividade para o desenvolvimento da mesma e da importância dos pais neste processo. Esta ficha foi elaborada em 1990 com vistas a registrar o processo evolutivo da criança atendida no programa de Educação Precoce. Foi aplicada durante um ano em caráter experimental e, posteriormente, sofreu modificações.

**COORDENAÇÃO:**

Divisão de Ensino Especial

**ELABORAÇÃO:**

.FRANCISCA ROSENEIDE FURTADO DO MONTE

.MARY FRANCES BATISTA BALTHAZAR

**COLABORAÇÃO:**

- . Ana Carla de Menezes Wanzeller
- . Célia Maria Portela N. Alexandre
- . Maria Helena de M. Pimenta
- . Marlene Estevão D. Calheiros
- . Rosana Maria Tristão Taveiro
- . Terezinha de Paula
- . Valdetina Passos Cursino

**DATILOGRAFIA**

- . Elba Maria Pereira dos Santos Silva

**REVISÃO E ATUALIZAÇÃO**

Equipe de Professores do Programa de Educação Precoce, ano 2008

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE

NOME: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

PAIS E/OU RESPONSÁVEIS: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

FONE: \_\_\_\_\_

DIAGNÓSTICO: \_\_\_\_\_

DATA DE ENTRADA: \_\_\_\_\_

DATA DE SAÍDA: \_\_\_\_\_

LOCAL DE ATENDIMENTO: \_\_\_\_\_

PROFESSOR(ES):

\_\_\_\_\_ PERÍODO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*FICHA DE ACOMPANHAMENTO EVOLUTIVO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS*

IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
<b>1 m</b>	Em prono, levanta a cabeça momentaneamente.				
	Deixa cair imediatamente o chocalho que é colocado em sua mão.				
	Puxado para a posição sentada, a cabeça cai para trás, pendendo acentuadamente.				
	Rola parcialmente para o lado.				
	Em suspensão ventral, a cabeça pende a frente sobre o peito.				
	A mão se fecha ao contato.				
	A criança fixa o objeto momentaneamente na linha da visão.				
	Reage aos sons com reflexo de moro.				
	Reduz ou cessa atividade quando ouve sons próximos.				
	Faz pequenos ruídos com a garganta.				
	Chora com sons guturais (o choro se localiza na parte de trás da garganta).				
	Faz exigência, chorando: geralmente chora na hora de alimentação ou quando tem outras necessidades.				
<b>2 m</b>	Em prono, levanta a cabeça de maneira que o seu queixo fica afastado da superfície em que se encontra.				
	Na posição sentada, mantém a cabeça predominantemente ereta, oscilando.				

<b>IDADE</b>	Olha demoradamente para a linha média a 25 cm, à frente dos olhos.				
	Acompanha o objeto movido lentamente dentro do campo visual.				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Olhar dirigido aos arredores, mais direto e dinâmico.				
	Tilintar da sineta: presta atenção ao diminuir a atividade.				
	Emite sons vocálicos isolados, tais como: a – e - u.				
	O choro de fome e de medo são diferenciados.				
	Gorjeia e/ ou sorri em resposta à fala do adulto.				
	Acompanha a pessoa em movimento.				
<b>3 m</b>	Em supino, mantém as mãos abertas ou frouxamente fechadas.				
	Em prono, o peso se apóia nos cotovelos e antebraços.				
	Segura o chocalho ativamente				
	Apresentado o objeto, olha imediatamente para a linha média.				
	Segue o objeto em todo o seu processo dinâmico, vagarosamente				
	Olha o objeto mais do que vagarosamente.				
	Ao aproximar o objeto, reage piscando.				
	Vira a cabeça procurando o som e fixa o olhar no objeto sonoro.				
	Emite sons vocálicos isolados que se prolongam, como “aaaa ...oooo...”.				
Vocaliza e/ ou tenta conversar em resposta à estimulação social.					

	Chora “sentida”; o choro tem a qualidade de lástima.				
	Sons diferenciados: quando estimulada por toque ou brincadeira. Emitirá diferentes sons de contentamento				
	Olha predominantemente a figura materna.				
	Olha a mão.				
	Agarra os objetos que estão próximos.				
IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
<b>4 m</b>	Em supino, apresenta uma postura simétrica, com a cabeça na linha média.				
	Em supino, as mãos se tocam na linha média.				
	Em supino segura a argola e a leva à boca				
	Em supino, tateia, arranha e agarra o próprio corpo, cabelo ou roupas.				
	Sentado, com apoio, mantém a cabeça firme, inclinada para a frente.				
	Em prono, a cabeça se ergue num ângulo de 90° em relação à superfície do berço, com as pernas estendidas.				
	Em prono o bebê mostra uma tendência a virar-se.				
	Mantém a argola pendente por cerca de um minuto na mão.				
	Objeto pendente: olha imediatamente e de maneira prolongada.				
	Olha para o brinquedo na mão.				
	Brincando, o bebê leva uma ou ambas as mãos ao rosto para olhá-las.				
	Presta atenção à voz humana e responde balbuciando.				
Vira a cabeça a ruídos familiares e localiza sons.					

	Retira o pano que lhe cobre o rosto.				
	Olha a mão e o objeto que segura.				
	Brinca com as mãos ( tateamento mútuo ).				
	Acompanha movimento circular com 50 cm de distância.				
	Ri alto, espontaneamente ou em resposta a estimulação social.				
	Reage positivamente quando ver a mãe.				
<b>IDADE</b>	Sorri significativamente: sorri em resposta a certos estímulos e não indiscriminadamente				
	Inicia sons consonantais: balbucia /k/, /g/, /b/.				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Apresenta sorriso social espontâneo.				
	Vocaliza ou sorri quando solicitado.				
	Antecipa a chegada do alimento ao vê-lo.				
	Senta-se escorado (10 - 15 min).				
	Puxa a roupa sobre os olhos.				
<b>5m</b>	Em supino ou sentado com apoio, as mãos são lentamente levadas até o objeto apresentado, com controle.				
	Sentado com apoio, mantém à cabeça ereta, firme.				
	Em prono, mantém os braços estendidos, apoiando o peso nas mãos.				
	Em prono, arranha o tampo da mesa ou plataforma				
	Apresenta preensão precária do cubo, quando colocado na mão ou durante a preensão espontânea.				
	Rola de prono para supino.				
	A criança vira os olhos, a cabeça e/ou o corpo para o lado em que o objeto desapareceu.				

	Diante do brinquedo, aproxima as duas mãos.				
	Pega o brinquedo se colocado perto da mão.				
	Encontra o objeto parcialmente coberto.				
	Diante de dois brinquedos, segura o primeiro e olha o segundo.				
	Vocaliza expressando contrariedade quando um objeto é removido.				
	Sorri consigo mesmo quando colocado em frente a um espelho				
<b>6 m</b>	Em supino, levanta a perna estendida o suficiente para ver ou pegar o pé				
	Rola por completo de supino para prono.				
	Sentado na cadeira, mantém o tronco ereto.				
<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Pega o cubo com a palma da mão ou com a mão inteira (preensão palmar). (2,5 cm)				
	Permanece com o chocalho na mão por cerca de um minuto.				
	Leva à boca um objeto				
	Vira a cabeça em direção a fonte sonora.				
	Desvia a atenção visual de um objeto para outro.				
	Procura objeto parcialmente coberto.				
	Distingue a voz amiga da zangada.				
	Inicia um intercâmbio social, sorrindo e vocalizando.				
	Balucia para você ou para os brinquedos dele como se estivesse começando uma “conversa”.				
	Discrimina estranhos.				

	Sorri e fala consigo mesmo quando colocado em frente a um espelho.				
<b>7m</b>	Em supino, levanta a cabeça como num esforço para sentar-se sem auxílio.				
	Senta-se, momentaneamente, apoiado nas mãos, inclinando-se rapidamente para frente.				
	Sustenta a maior parte de seu peso quando você o equilibra. Segurando-o por baixo dos braços e em volta do peito.				
	Mexe na bola com as mãos em forma de ancinho, com todos os dedos flexionados, num movimento de coçar ou arranhar .				
	Ao ser segurado pelo tronco, sustenta grande parte do peso e saltita ativamente.				
	Em prono, numa superfície dura, vira-se de maneira circular sobre o abdômen, através de ação coordenada de braços.				
	Diante de vários brinquedos, segura um e aproxima-se do outro.				
	Brinca com a sua imagem refletida no espelho.				
	Acompanha com o olhar um objeto caindo.				
<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em apren- dizagem	Data	Adquirido	Data
	Diante de vários brinquedos, segura um e pega outro.				
	Bate sineta, chocalho.				
	Transfere objetos de uma mão para outra.				
	Bate objetos contra mesa, chão etc.				
	Manipula dois objetos simultaneamente.				
	Retira o objeto que brinca, quando este objeto e sua própria mão são cobertos.				
	Emite sons /mã/, /mã/, /mã/, especialmente quando chora.				
	Emite sons vocálicos em série com controle , como:“ah-ah-ah-ah-oh-oh-uh-oh-oh-oh”.				

8 m	Rejeita solicitação para responder: a criança está no estágio do “não”, a resposta será verbal ou gestual.				
	Repete ruído próprio.				
	Na posição supino, põe o pé na boca.				
	Quando colocado em frente ao espelho, olha, valoriza e tenta pegar a própria imagem (pode ter reação de choro).				
	Senta-se firme por mais ou menos um minuto sem se apoiar nas mãos quando você o coloca numa superfície dura.				
IDADE	Tenta pegar uma bolinha, aproximando o polegar da lateral do indicador dobrado ou estendido.				
	Mantém-se brevemente de pé se você segura suas mãos à altura do seu ombro, apenas para equilibrá-lo.				
	Levanta-se ajudado com as duas mãos.				
	Diante de dois brinquedos diferentes, segura um e olha o outro.				
	Segura dois objetos demoradamente.				
	Retém dois brinquedos na apresentação do terceiro.				
	Olha as mãos de uma pessoa ao parar de bater palmas.				
	Tenta expressar suas necessidades através de gestos.				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Responde a negativas e a seu nome.				
	Imita a entonação de voz.				
	Brinca de esconde-esconde.				
	Encontra um brinquedo que está totalmente coberto.				
	A criança presta atenção seletivamente a palavras familiar gestos e sinais e responde adequadamente.				
	Emite sons como: “da”, “ba”, “ca”, “ga”.				

	Morde e mastiga o brinquedo.				
	Busca persistentemente brinquedos fora do seu alcance.				
	Toma conhecimento do que se passa em sua volta.				
	Olha e balbucia para uma pessoa próxima para chamar a atenção.				
<b>9 m</b>	Senta-se firme por 10 minutos ou mais, quando você o coloca sobre uma superfície dura.				
	Quando colocado, fica de pé, segurando-se nos móveis ou na grade do berço, sem apoiar-se no peito.				
	Sentado, inclina-se para frente e retorna completa e suavemente à postura ereta.				
<b>IDADE</b>	Fica na posição de gato, balançando-se para frente e para trás.				
	Bate e empurra um cubo sobre o outro.				
	Apresenta preensão bem sucedida de uma bolinha, entre o polegar e a parte lateral do indicador recurvado (preensão em tesoura).				
	Passa da posição sentada para prono ou de gatinhos, sem se virar primeiro para o lado ou cair.				
	Diante de cubos amontoados, pega o terceiro e deixa cair os dois que pegou anteriormente.				
	Entende gestos: .vem cá . apontar objeto para ele pegar				
	Responde quando o seu nome é pronunciado.				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
	Em aprendi- zagem	Data	Adquirido	Data	
	Responde diferentemente a pessoas conhecidas e a estranhos.				
	Encontra um objeto que está completamente coberto em três locais diferentes.				

	Combina claramente dois sons, como “ba-ba”, “da-da”, etc, mas sem nenhum significado específico.				
	Imita sons, como: tosse, grunhidos, risinhos, o estalar da língua, dos lábios, etc.				
	Segura a mamadeira ou o copo.				
	Come biscoito sozinho.				
	Tenta agarrar as roupas das pessoas.				
<b>10 m</b>	Senta-se com bom controle sem apoio das mãos, indefinidamente .				
	Levanta-se sozinho, apoiando-se nos móveis ou na grade do berço.				
	Engatinha.				
	Solta um cubo da mão de modo rudimentar ou desajeitadamente.				
	Pega prontamente uma bolinha e a segura firmemente.				
	Pega a sineta pela haste (preensão inferior em pinça).				
	Compara dois cubos.				
	Procura atrair atenção sobre si.				
	Com a argola e o barbante em alinhamento oblíquo, colocadas na mesa de teste, o bebê puxa a corrente com facilidade até trazer a argola ao seu alcance.				
	Puxa brinquedo pelo cordão.				
	Imita bater no tambor.				
	Apanha objeto dentro da caixa.				
	Encontra um objeto sob três anteparos superpostos.				
	Utiliza uma palavra ainda não bem articulada para designar uma ação, um objeto ou grupo de objetos.				
<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			

		Em aprendi- zagem	Data	Adquirido	Data
	Duplica as sílabas: “mamã” e “papa”, referindo-se à mãe e ao pai (sons com significado).				
	Brinca de “bate palminha”, “adeusinho”, “até logo” ou “tchau”, “cadê o neném” (esconde-esconde),etc				
	Procura objetos atrás de obstáculos: procurará objeto escondido.				
	Imita sons de fala: imitará sons feitos pelo adulto.				
	Apanha biscoito para comê-lo.				
<b>11 m</b>	De pé, segurando nos móveis ou na grade do berço, equilibra, levanta e abaixa um dos pés ou os dois alternadamente.				
	Pega a sineta pelo topo da haste.				
	Volta-se para trás ao ouvir um barulho.				
	Atende a ordens simples.				
	Estende objeto à outra pessoa.				
	Segura um lápis e rabisca				
	Empilha dois cubos				
	Imita sons como estalo de língua, dá tchau, bate palmas.				
	Tenta pegar imagens de brinquedos refletidas no espelho, como também de seus pés.				
	Imita sons novos: imitará sons de cachorro, relógio, vacas, etc. (onomatopéias).				
	Diz uma palavra: a criança dirá uma palavra diferente de “mamã dada” que terá significado.				
	Balança a cabeça para indicar “não”.				
	Mostra o brinquedo às pessoas sem soltar.				
	Leva o copo à boca conseguindo beber.				
	Tenta apossar-se do brinquedo de outra criança.				
	Reage quando tentam lhe tirar o brinquedo.				

IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
<b>12 m</b>	Segura o copo e a colher sozinho, precisando de ajuda para levar à boca o alimento				
	Anda de lado segurando os móveis ou a borda do berço para apoiar-se, trocando as mãos.				
	Anda, se você segura as duas mãos para equilibrá-lo.				
	Apresenta preensão perfeita, em pinça, de uma bolinha.				
	Uso da intencionalidade, transpondo um objeto após o outro ou colocando vários cubos dentro da caixa.				
	Retira encaixe circular com facilidade.				
	Estende objetos para outras pessoas em resposta a “dê-me isto”.				
	Responde à palavra inibitória: “pare”, “não faça”.				
	Expressa sentimento: medo, afeto, ciúme, ansiedade, simpatia.				
	Sabe seu próprio nome verbal ou não-verbal.				
	Entende ordens com gestos: virá quando for chamado.				
	Indica desejos, verbalmente ou não verbalmente .				
	Intencionalmente, tira o brinquedo de um lugar para outro.				
	Manifesta afeto por beijos e abraços.				
	Busca proteção dos adultos em caso de perigo.				
	Expressa sentimentos: medo, ciúme, ansiedade e simpatia.				
Oferece bola à imagem refletida no espelho.					
Coopera quando você o está vestindo.					

	Manifesta exigência de passear seguro pelas mãos.				
	Gosta da brincadeira de “o perseguidor”.				
	Gosta de brincar de esconder.				
<b>13m</b>	Anda seguro por apenas uma das mãos.				
<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendi- zagem	Data	Adquirido	Data
	Tenta construir uma torre com dois cubos, por imitação.				
	Coloca brinquedo dentro de uma caixa, por imitação.				
	Segura um brinquedo por um fio amarrado a ele e observa o movimento do brinquedo.				
	Explora cubos amontoados de modo controlado ou numa seqüência um a um, pega e solta até quatro.				
	Sua linguagem inclui duas palavras, além de “mamã” e “papá”.				
	Dá um brinquedo para você, se você o pedir, colocando-o em sua mão.				
<b>14 m</b>	Mantém-se em pé, momentaneamente, sozinho.				
	Pega dois cubos numa das mãos.				
	Coloca um brinquedo dentro de uma caixa, espontaneamente ou após solicitação.				
	Rabisca com um lápis para frente e para trás, depois que você mostrou a ele como se faz.				
	Sua linguagem inclui três ou quatro palavras, além de “mamã” e “papá”.				
	Conhece alguns objetos pelo nome, identificando-o quando alguém pergunta onde ele está. Ex. luz, seu sapato, a televisão, etc.				
	Sabe o nome dos objetos que usa: cadeira, boneca, gatinho, etc.				

	Apresenta um jargão incipiente, que consiste em duas ou três locuções semelhantes a palavras, soando como frase enunciada numa língua estrangeira. Há presença de inflexões e pausas.				
	Mostra preferência por objetos: demonstra o que gosta e o que não gosta.				
	Imita sons de palavras sem indicar conhecimento do significado.				
	Brinca de bola, fazendo um pequeno movimento de atirar a bola em sua direção.				
	Gosta de brincar de esconde-esconde.				
IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
<b>15 m</b>	Anda poucos passos, começa, pára.				
	Sofre queda repentina ao andar.				
	Abandona o “engatinhar” e o “andar” passa a ser o método de locomoção preferido.				
	Sobe um ou dois degraus de escada de gatinhas.				
	Coloca sem demonstração a bolinha na garrafa, diante de ordem ou gesticulação.				
	Ajuda a virar as folhas de um álbum.				
	Faz torre de dois cubos e ela deve ficar de pé.				
	Diante de rabiscos imitativos vigorosos, reproduz o movimento de um lado para o outro, demonstrado pelo examinador, ainda que não apareça marca no papel.				
	Atira o brinquedo para longe ao brincar.				
	Insera encaixe circular (o encaixe não precisa ser totalmente inserido na abertura).				
	O seu vocabulário inclui de 4 a 6 palavras com significado mais específico, inclusive nomes de irmãos, parentes e amigos.				

	Usa um jargão mais rico e mais elaborado, compreendendo frases inteiras.				
	Indica o que quer, apontando ou olhando para o objeto.				
	Inicia a regulação parcial de esfíncteres.				
	Indica quando a fralda está molhada.				
	Mostra ou oferece brinquedo.				
<b>18 m</b>	Anda sozinha e raramente cai.				
	Anda depressa e corre com rigidez.				
	Sobe escada seguro por uma das mãos, em posição ereta.				
	Senta-se numa cadeira pequena.				
<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Trepa numa cadeira de adulto e depois se vira para sentar-se.				
	Arremessa a bola na postura de pé.				
	Vira duas ou três folhas, de cada vez, de um álbum.				
	Constrói torre com três a quatro cubos.				
	Faz rabisco imitativo sem considerar a direção.				
	Aponta para expressar desejos e para chamar atenção para eventos.				
	Rabisca espontaneamente, após ser solicitada a “escrever no papel”, sem demonstração, pelo examinador.				
	Entende um pedido: responderá a “dê-me aquilo”, quando acompanhado de gestos.				
	O seu vocabulário inclui dez palavras.				
	Nomeia a bola.				

	Nomeia ou aponta para as figuras de um álbum de desenho. (Nessa fase, a criança tende mais a identificar do que a nomear).				
	Conhece (apontando) três das seguintes partes: cabelo, boca, orelhas, mãos, olhos, pés e nariz.				
	Começa a cantar.				
	Entrega o prato vazio.				
	Come sozinha e parcialmente derrama.				
	Regula os esfíncteres durante o dia.				
	Carrega ou afaga boneca.				
<b>21m</b>	Desce escada, em posição ereta, se você a segura por uma das mãos.				
	Sobe escada segurando no corrimão.				
	Chuta uma bola grande mediante demonstração.				
	Constrói torre de cinco cubos				
<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Brinca com cubos, empurrando e imitando carros, trem.				
	Diante de cubos amontoados, faz torre de seis (a criança pode precisar de demonstração e incentivo).				
	Coloca dois ou três encaixes (com demonstração).				
	Coloca a forma quadrada no orifício correspondente do tabuleiro.				
	Procura um objeto escondido em uma série de sucessivos deslocamentos invisíveis, com três anteparos.				
	O seu vocabulário inclui 20 palavras.				
	Combina espontaneamente duas ou três palavras, como: “papai vai”, “até logo, mamãe”, “neném cama”.				

	Tenta seguir ordens; o examinador diz: “Ponha a boneca sobre a mesa”. A criança tentará seguir ordem.				
	É capaz de apontar 5 partes do corpo.				
	Descobre que cada coisa tem nome: perguntará constantemente. “O que é isto?”.				
	Conversa usando frases curtas.				
	Usa o copo adequadamente e o coloca de volta quando termina.				
	Pede comida, bebida e para ir ao banheiro.				
	Puxa a pessoa para mostrar o que quer.				
	Gosta de brincar com crianças mais velhas.				
<b>24 m</b>	Corre bem sem cair.				
	Sobe e desce escada sozinha.				
	Chuta uma bola grande, sem demonstração.				
	Constrói torre de seis ou sete cubos.				
	Vira a folha de um álbum, uma a uma.				
	Imita o risco vertical.				
	Imita o risco circular.				
<b>IDADE</b>	Identifica de três a cinco figuras.				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Alinha os cubos para fazer um trenzinho.				
	Obedece a ordens simples: é capaz de seguir instruções verbais e não verbais, tais como: “Dê-me à boneca”, “ponha a colher na xícara”.				
	Conhece a função de alguns objetos: sabe que a xícara é para beber.				
	Nomeia objetos familiares: a criança é capaz de nomear objetos que ela normalmente vê ou com os quais normalmente brinca.				
	Identifica cinco ou mais desenhos em pranchas, em respostas a “mostre-me o”.				

	Usa os pronomes “eu, mim” você, embora nem sempre corretamente.				
	Pede para comer, beber, usar o banheiro e também pede “mais um”, desejando um objeto em cada mão.				
	Nomeia três ou mais objetos em prancha, em resposta a “O que é isto?”.				
	Cumpre 4 ordens direcionais, como: “Coloque a bola na mesa”, “coloque a bola na cadeira”, “entregue a bola à mamãe”, entregue a bola a mim”.				
	Abandona o jargão. As palavras podem não ser compreensíveis, mas tencionam ser palavras e não sons com inflexão.				
	Imita as tarefas domésticas, por exemplo: varrer, bater prego.				
	Gosta de músicas infantis, dança, livros, figuras.				
	Refere-se a si próprio pelo nome.				
	Veste peças simples.				
	Predomina o jogo paralelo. Brinca ao lado de outra criança e não com ela.				
<b>30 m</b>	Anda na ponta dos pés, mediante demonstração.				
<b>IDADE</b>	Pula com dois pés fora do chão, após demonstração.				
	De pé, tenta manter-se num pé só, mediante demonstração.				
	Constrói torre de oito cubos.				
	Segura lápis entre os dedos ao desenhar (estilo do adulto).				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
	Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data	
	Imita riscos vertical e horizontal.				
	Imita com mais de um risco, sem orientação correta para formar cruz.				

	Encaixa três modelos ao serem apresentados nas aberturas corretas, espontaneamente ou em resposta a “coloque-os no lugar”.				
	Repete dois dígitos.				
	Inicia atividade motora a partir de um pedido; responderá com gestos ou pantomima quando requisitado. Por exemplo: “Como você atende ao telefone?”.				
	Diz o seu nome completo.				
	Nomeia cinco desenhos em pranchas e identifica sete.				
	Entende o significado de “um”: colocará um cubo em lugar designado quando for solicitado a fazê-lo.				
	É capaz de repetir um padrão rítmico simples. Indica habilidade para ouvir, prestar atenção e responder				
	Responde corretamente a perguntas relacionadas a cinco ações: “O que voa, nada, rói, arranha, dorme”.				
	Refere-se a si mesma pelo pronome e não pelo nome.				
	Ajuda o adulto a guardar os brinquedos.				
	Carrega os objetos quebráveis (com atenção).				
<b>36 m</b>	Alterna os pés ao subir a escada (um pé em cada degrau, à maneira do adulto).				
	Salta com os pés juntos do degrau inferior da escada, em postura ereta.				
	Anda de velocípede usando só os pedais.				
	Fica equilibrado num pé só, sem apoio, momentaneamente, mediante demonstração.				
	Constrói torre com nove cubos (dez em três tentativas).				
	Coloca dez bolinhas na garrafa, uma de cada vez, demonstrando agilidade.				

IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Dá o nome às coisas que ele desenha.				
	Faz cruz se você fizer uma primeiro e pedir a ele que imite.				
	Imita a ponte (com três cubos).				
	Adapta-se imediatamente à inversão do molde.				
	Executa três encaixes coloridos.				
	No desenho livre faz rabiscação celular.				
	Indica ação diante de um álbum de figuras, em resposta à pergunta: “O que está fazendo....?”.				
	Usa plural.Ex. “cachorros, bebês, sapatos”, quando há mais de um objeto ou animal.				
	Nomeia de oito a dez desenhos de pranchas.				
	Entende quando se pergunta por que uma ação é necessária.				
	Indica o próprio sexo corretamente.				
	É capaz de dizer o seu primeiro e último nome.				
	Repete três dígitos.				
	Obedece a ordens como: “pegue a boneca que está em cima da mesa e coloque-a embaixo da cadeira”.				
	Come sozinha com a colher.				
	Calça os sapatos mesmo que não seja no pé certo.				
	Compreende quando é a sua vez.				
	Despeja bem o líquido na jarra.				
	Desabotoa botões quando acessíveis.				
	Conhece alguns versinhos (curtos).				
<b>42 m</b>	Mantém-se num pé só por dois segundos, mediante demonstração.				

	Aponta quatro formas geométricas.				
IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Constrói ponte pelo modelo (a ponte é construída fora do campo visual da criança e deve ser deixada de pé).				
	Entrega o bloco pesado (duas em três tentativas ele deverá experimentar o leve e o pesado).				
	Conhece frio, fome, etc.: Sabe-o que fazer quando está com frio ou fome.				
	Sabe o significado de “maior que”: é capaz de escolher um bastão que é maior que outro bastão.				
	Sabe o significado do “mais pesado”: quando solicitada, a criança escolherá o mais pesado dentro dois objetos de pesos diferentes.				
	Enumera três figuras e as nomeia sem ser solicitada.				
	Usa adequadamente os pronomes “eu, me e você”.				
	Chega a nomear dez desenhos colocados em pranchas.				
	Compreende expressões, como: “em cima”, “em baixo”, atrás, obedecendo a ordens dadas com “bola” e “cadeira”.				
	Relata histórias a partir de gravuras				
	Lava e enxuga mãos e rosto.				
	Substitui o jogo paralelo pelo jogo associativo.				
	Dorme a noite inteira enxuta.				
<b>48 m</b>	Desce escada alternando os pés.				
	Constrói edifícios com cubos.				
	Salta num pé só.				
	Desenho: copia uma cruz.				

<b>IDADE</b>	Desenho: acrescenta três partes ao homem incompleto.				
	Conta três objetos, apontando-os corretamente.				
	Pesos: escolhe invariavelmente o mais pesado.				
	Responde questões do tipo: “Para que serve o fogão”.				
	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			
	Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data	
	Reconhece três cores, geralmente vermelho, azul e amarelo.				
	Repete sentenças simples.				
	Cumprir ordens com as expressões: “em cima”, “em baixo”, “atrás”, “na frente”.				
	Lava e enxuga as mãos, o rosto e escova os dentes.				
	Veste-se e despe-se com uma pequena ajuda do adulto.				
	Amarra o cadarço do sapato.				
	Distingue frente e costa das roupas.				
	Coopera com outras crianças.				
	Apresenta controle de esfínteres.				

**ÁREA : DEFICIÊNCIA VISUAL – COMPLEMENTAÇÃO ESPECÍFICA**

DIAGNÓSTICO: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

<b>IDADE</b>	<b>COMPORTAMENTO ESPERADO</b>	<b>IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO</b>			

	<b>FUNÇÕES VISOMOTORA</b>				
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Apresenta reação à luz e ao brilho				
	Tem reação palpebral.				
	Reage ao sol, vento e barulho				
	Adapta-se melhor à luz ou ao escuro.				
	Apresenta sensibilidade a contrastes.				
	Presta atenção a formas.				
	Presta atenção ao rosto da mãe.				
	Presta atenção a padrões complexos.				
	Responde sorriso bem próximo.				
	Reage a cores.				
	Apresenta coordenação binocular.				
	Mantém contato visual.				
	Apresenta visão periférica.				
	Segue luz e objetos em movimento.				
	Fixa o olhar.				
	Focaliza objetos a distância variada.				
	Mantém o olhar ao longo da linha mediana da visão.				
	Observa o movimento das próprias mãos.				
	Apresenta coordenação mão/boca.				
	Apresenta coordenação olho/mão.				
	Apresenta coordenação olho/objeto.				
	Manipula objetos, examinando-os visualmente.				
	Aproxima objetos para examiná-los.				
	Muda o olhar.				

	Transfere objetos de uma mão para outra, acompanhando-os visualmente.				
	Acompanha luz ou objeto que se desloca para todo o campo visual.				
	Focaliza objetos e realiza o alcance.				
	Focaliza objeto e se desloca em direção ao mesmo.				
	Localiza objetos pequenos no chão.				
	Explora o ambiente visualmente.				
	Realiza busca visual.				
	Resgata objetos caídos.				
	Tira e põe objetos de recipientes fundos e rasos.				

	Visão à distância: localização de luz a :	centímetros
	Visão à distância: reage a cores a :	centímetros
	Visão à distância: localização de objetos grandes a:	centímetros
	Visão à distância: identificação de objetos pequenos a:	centímetros
	Visão à distância: identificação de miniaturas a:	centímetros
	Visão à distância: identificação de símbolos e gravuras a:	centímetros

ÀREA: DEFICIÊNCIA AUDITIVA - COMPLEMENTAÇÃO ESPECÍFICA

AVALIAÇÃO AUDIOLÓGICA: AUDIOMETRIA

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

AVALIAÇÃO AUDIOLÓGICA: BERA

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

USA APARELHO:    ( )SIM      ( )NÃO

IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO FUNÇÕES VISOMOTORA	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
SUGA	Seio materno				
	Mamadeira				
	Chupeta				
	Canudo curto				
	Canudo grosso				
	Canudo fino				
ALIMENTAÇÃO	Líquida				
	Pastosa				
	Sólida				
	Mastigação satisfatória				
SOPRA	Penas				
	Bolinhas de isopor				
	Vela				
	Carretel/apito				
	Balão				
	Língua de sogra				
EXERCÍCIOS DE LÍNGUA	Lateralização				
	Elevação				
	Estalos				
	Exercícios de mandíbula				

	Exercícios de lábios				
	Reage a estímulos auditivos				
	Detecta presença e ausência de sons				
LOCALIZA A FONTE SONORA	Lateral				
	Atrás				
	Em cima				
	Embaixo				
	Identifica sons				
	Responde ao próprio nome				
	Discrimina sons				
EMITE SONS	Grito				
	Gargalhada				
	Vocálicos				
	Guturais				
ARTICULA	Jargão				
	Jargão elaborado				
	Sílaba duplicada				
	Onomatopéias				
	Palavras soltas				
	Palavra frase				
	Apresenta ritmo				
	Faz contato olho a olho				
	Concentra-se nas atividades				
	Tem noção de permanência do objeto				
	Expressa suas necessidades verbal ou não-verbal.				
	Sabe seu nome verbal ou não-verbal.				
Usa expressões de cortesia verbal ou não-					

	verbal				
ARTICULA OS FONEMAS	Vogais				
	Oclusivas /P/, /B/, /T/, /K/, /G/, /D/				
	Nasais /M/, /N/, /n/				
	Fricativas /F/, /S/, /Š/, /V/, /Z/,				
	Laterais /L/, /ʎ				
	Vibrantes /R/, /R/				

### BIBLIOGRAFIA

BEE, Helen (1977). **A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO**. Harper & Row do Brasil., São Paulo.

BRASELTON, T. Berny, (1987). **A DINÂMICA DO BEBÊ**. Porto Alegre, Artes Médicas,.

BRUNET, Odete e LEZINE, Irene (1981). **DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA PRIMEIRA INFÂNCIA**. Artes Médicas, Porto Alegre.

CORIAT, . (1977). **MATURAÇÃO PSICOMOTORA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA DA CRIANÇA**. Cortez e Moraes Ltda., São Paulo

DE ASSIS, Orly Z.M. (1989). **A PRÉ - ESCOLA BRASILEIRA; UMA NOVA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**. Biblioteca de Ciências Sociais, São Paulo.

DE QUEIROZ, Aidyl M. e RAMOS, J.P. **ESTIMULAÇÃO PRECOCE**. CENESP - Ministério da Educação e Cultura. APAE de São Paulo. Projeto MINIPLAN-APAE. 1/73.

FREHMIG, Ing (1987). **DESENVOLVIMENTO NORMAL E SEUS DESVIOS NO LATENTE**. Ateneu. Rio de Janeiro/ São Paulo

FURTH. H. G. (1970) **PIAGET NA SALA DE AULA**. Forence Universitária, Rio de Janeiro.

GESELL, A. e AMATRUDA (1990). **DIAGNÓSTICO DO DESENVOLVIMENTO**. Atheneu, Rio de Janeiro.

GESELL, A. **A CRIANÇA DOS 0 AOS 5 ANOS**. Martins Fontes, São Paulo.

HERREN, H. e HERREN, M.P. (1986) . **ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA PRECOCE**. ArtesMédicas, Porto Alegre.

LE BOUCH, Jean (1985). **O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR**. Artes Médicas, Porto Alegre.

LEVY, Janine (1978) **O DESPERTAR DO BEBÊ: PRÁTICAS DE ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA.** Martins Fontes, São Paulo.

J. **A NOÇÃO DE TEMPO NA CRIANÇA.** Editora Record, Rio de Janeiro.

PIAGET. J (1983) **PSICOLOGIA DA INTELIGÊNCIA.** Zahar, Rio de Janeiro.

PIAGET. J **SEIS ESTUDOS DE PSICOLOGIA.** Companhia Editora Forence, Rio de Janeiro

VYGOTSKY, LS. (1989). **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE.** São Paulo, Livraria Martins Fontes

\_\_\_\_\_ (1991). **PENSAMENTO E LINGUAGEM .** São Paulo, Livraria Martins Fontes

WALLON, Henry, (1993). **AS ORIGENS DO PENSAMENTO DA CRIANÇA.** São Paulo, Editora Manole.

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO**

Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Professores e Pais,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo: Da Educação Precoce à Educação Infantil: Fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa questionários aplicados aos pais, professores e direção de escolas, no intuito de Compreender melhor os fatores mais relevantes que dificultam o processo de inclusão de uma criança com paralisia cerebral na Educação infantil do Ensino Regular. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone 8558-1616 ou no endereço eletrônico – rosebadu@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

-----  
 Roseane Badu Araujo

---

Concorda em participar do estudo? ( ) Sim ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

**ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

Escola \_\_\_\_\_ de Ceilândia

De: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**Assunto: Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

No momento estamos iniciando a fase de construção das monografias que representam requisito parcial para a conclusão do curso. Para elas, exige-se a realização de um estudo empírico sobre temas relacionados à inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; questionários; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi autorizada pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. .... DEM datado de 28/10/2010.

Esse trabalho específico será realizado pela professora/cursista Roseane Badu Araujo sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Geane de Jesus Silva. O tema é Da Educação Precoce à Educação Infantil: Fatores que dificultam a inclusão de crianças com paralisia cerebral, o que torna a escola sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa na Escola \_\_\_\_\_ de Ceilândia. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo das entrevistas/questionários e observações serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (061) ou pelo e-mail [diva@unb.br](mailto:diva@unb.br)

Atenciosamente,

**Diva Albuquerque Maciel**

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar