

## INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS NO COTIDIANO ESCOLAR

MATTOS, Andreza Batista<sup>1\*</sup>; FIAMENGI-JÚNIOR, Geraldo Antônio<sup>2\*\*</sup>; CARVALHO, Sueli Galego de<sup>3\*\*\*</sup>; BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria<sup>3\*\*\*\*</sup>

<sup>1</sup>Secretaria Estadual de Minas Gerais

<sup>2</sup>Faculdades Atibaia

<sup>3</sup>Universidade Presbiteriana Mackenzie

abkb2009@hotmail.com\*

geraldoafj@gmail.com\*\*

sgalego@uol.com.br\*\*\*

silvanablascovi@gmail.com\*\*\*\*

### RESUMO

As transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro têm produzido resultados positivos e negativos no processo inclusivo escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este trabalho teve como objetivo identificar as ações de inclusão social na percepção dos educadores de crianças com deficiências múltiplas em escolas de ensino regular no interior de Minas Gerais. Os participantes foram professores de cinco crianças com deficiências múltiplas. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizando

entrevistas semiestruturadas com os professores, além de observações das crianças, realizadas em sala de aula e nos momentos recreativos. Nos depoimentos dos professores, identificou-se que eles não possuem experiência com crianças deficientes e que há necessidade de apoio em sala de aula visando atender às necessidades educacionais especiais dessas crianças, que vivem, em alguns casos, uma exclusão social na situação escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão social. Professores. Deficiências múltiplas. Educação especial.

## SOCIAL INCLUSION OF MULTIPLE DISABLED CHILDREN IN DAILY SCHOOL CONTEXT

### ABSTRACT

Changes in Brazilian educational system have produced positive and negative results in the school inclusive process of special educational needs' children. This study aimed to identify the actions of social inclusion as perceived by teachers of children with multiple disabilities in mainstream schools of Minas Gerais. Participants were teachers of five children with multiple disabilities. A

qualitative and descriptive approach was adopted, using semi-structured interviews with teachers, as well as observations of the children in the classroom and in recreational periods. Teachers' reports identified that they do not have experience with disabled children and that support in the classroom is fundamental to meet the special educational needs of those children.

**KEYWORDS:** Social inclusion. Teachers. Multiple disabilities. Special education.

## INCLUSIÓN SOCIAL DE NIÑOS CON MÚLTIPLES DEFICIENCIAS EN EL COTIDIANO ESCOLAR

### RESUMEN

Las transformaciones que ocurrieron en el sistema educacional de Brasil han creado resultados positivos y negativos en el proceso de inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Este trabajo objetiva identificar las acciones de inclusión social en la percepción de los maestros de niños con múltiples deficiencias en escuelas regulares en Minas Gerais. Los participantes fueron maestros de cinco niños con múltiples deficiencias. Se adoptó un abordaje cualitativo,

con entrevistas semiestruturadas con los maestros, además de observaciones de los niños en la clase y recreación. En los relatos de los maestros se identificó que ellos no tienen experiencia con niños deficientes y que existe una necesidad de apoyo en las clases para atender a las necesidades educativas especiales de esos niños, que viven, en algunas situaciones, exclusión social en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión social. Maestros. Múltiples deficiencias. Educación especial.

## 1 INTRODUÇÃO

As variadas terminologias utilizadas ao longo dos anos para se referir à deficiência múltipla acompanharam as transformações históricas e os valores sociais, econômicos e políticos de cada época. Alguns autores (DYCK et al., 2004; NARAYAN et al., 2010; NUNES, 2005; RIBEIRO, 1996) adotam os termos “profunda” e “severa” para reportarem-se à deficiência múltipla devido às graves limitações e comprometimentos nos campos cognitivo, físico e sensorial. Assim, as deficiências múltiplas podem ser as deficiências auditivas ou a visual, associadas a outras deficiências, como a intelectual ou física, bem como a transtornos (neurológico, emocional, de linguagem e de desenvolvimento global), gerando atrasos no desenvolvimento educacional, social, emocional, vocacional, que acabam por dificultar a autonomia do indivíduo (HONORA; FRIZANCO, 2004). Existem vários fatores contribuintes para as causas da deficiência múltipla, incluindo as de ordem sensorial, motora e linguística. Elas podem originar-se nos períodos pré e perinatais. Alguns fatores de risco e doenças/enfermidades podem, ainda, causar múltipla deficiência, gerando prejuízos significativos. A deficiência pode, ainda, ser adquirida devido aos fatores sociais envolvidos, sendo eles acidentes de trânsito, pobreza familiar, falta de saneamento básico, número relativamente grande de crianças, adolescentes e adultos usuários de drogas (ARAÓZ, 1999; ARAÓZ; COSTA, 2008; HONORA; FRIZANCO, 2004; MAIA; GIACOMINI; ARAÓZ, 2008).

Muitos trabalhos têm discutido a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências múltiplas em situação escolar, variando desde aqueles que observam as dificuldades de relacionamento interpessoal dessas crianças, quais tipos de deficiências poderiam beneficiar-se da inclusão, quais procedimentos e formas de comunicação seriam possíveis em sala de aula, até o desenvolvimento de estratégias para auxiliar aquelas crianças mais comprometidas e a formação dos professores.

O estudo de Dyck et al. (2004) concluiu que crianças com deficiência visual têm um déficit de desempenho nas atividades de reconhecimento das emoções; já nas deficientes auditivas, aparece um déficit/atraso em habilidades mediadas pela linguagem. Aitken et al. (2000) revelam que a comunicação é um ponto central e necessário para os deficientes surdocegos e, dependendo da gravidade e complexidade da perda visual e auditiva, é mais provável que possa causar dificuldades na interação social. Silveira e Neves (2006) sugerem que o

processo inclusivo seria possível com as crianças com necessidades educacionais menos comprometidas, e não com o deficiente múltiplo, pois existem fatores que irão afetar uma possível inclusão, como a preparação dos profissionais que atuam em escolas regulares e as condições precárias de higiene e das salas de aula das escolas. Guess et al. (1990), ao observarem 50 crianças com deficiência múltipla com grandes comprometimentos na sala de aula, concluíram que elas despendiam 42% do tempo em comportamentos inadequados para a aprendizagem. Kamenopoulou (2012) investigou a inclusão social e a participação de crianças surdocegas com seus amigos/companheiros no ambiente escolar, observando dificuldades na habilidade grupal, além de problemas na mobilidade dessas crianças. Correa-Torres (2008), ao observar crianças surdocegas em situação escolar, percebeu que os profissionais focaram mais a atenção no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos e que a maioria das oportunidades interativas sociais e comunicativas dos alunos surdocegos ocorreram com adultos, e não com os colegas. Arthur (2003) enfatizou a necessidade de formação de profissionais, desenvolvimento e suporte no processo de melhoria da comunicação com crianças deficientes múltiplas. Foreman et al. (2004) observaram que crianças com deficiências múltiplas inseridas em classes regulares pareciam utilizar seu tempo realizando atividades significativas, ao contrário daquelas em escolas especiais. No trabalho de Pinto e Góes (2006), sessões de brincadeiras livres em atividades separadas da rotina de sala de aula evidenciaram que a mediação no grupo permite interações com situações imaginárias que contribuem para o desenvolvimento intelectual. Costa e Cader-Nascimento (2005), trabalhando com crianças surdocegas pré-linguísticas, demonstraram que o uso da comunicação alternativa favoreceu o desempenho na realização das tarefas, bem como os aspectos motriciais da fala e as práticas de atividades de vida diária. Lancioni et al. (2007) desenvolveram um programa para estimular respostas adaptativas e posicionar a cabeça corretamente em estudantes com deficiência múltipla com o uso de tecnologia assistida, demonstrando a possibilidade de as pessoas com deficiência múltipla responderem de forma integrada e adaptada, mantendo o controle da posição elevada da cabeça.

Assim, esta pesquisa objetivou a identificação de situações de inclusão social na percepção dos educadores de crianças com deficiências múltiplas e suas vivências observadas no cotidiano escolar.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Local e participantes

Participaram desta pesquisa cinco crianças com deficiências múltiplas, juntamente com suas professoras. Todas as crianças possuem deficiência intelectual e paralisia cerebral, frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) pelo menos duas vezes por semana e a escola de ensino regular há pelo menos um ano. Nenhuma das professoras das crianças observadas possuía especialização em Educação Especial. Com exceção da Escola 2, todas as escolas visitadas ofereciam Atendimento Educacional Especializado. Os quadros abaixo mostram a caracterização das crianças (quadro 1) e das professoras (quadro 2).

**Quadro 1** – Caracterização das crianças

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Tipos de PC	Equipamentos de locomoção	Rebaixamento visual
Joana	7	F	2º ano	Diplegia	Andador	Sim
Maria	8	F	3º ano	Hemiplegia	Não	Sim
Ana	12	F	3º ano	Diplegia	Andador	Sim (porém não usa óculos)
José	10	M	4º ano	Tetraplegia	Cadeira de rodas	Sim
João	13	M	4º ano	Diplegia	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria (2016).

**Quadro 2** – Caracterização das professoras

Professora da criança	Idade	Escolaridade	Escola	Tempo de atuação como professor (anos)	Tempo de atuação na escola e com a presente sala de aula
Joana	48	Esp. em Doc. Ens. Superior	4. Municipal	23	9 anos / início 2013
Maria	58	Esp. em Doc. Ens. Superior	2. Estadual	30	10 anos / 1 mês
Ana	31	Esp. em Insp. Escolar	3. Municipal	10	5 anos / início 2013
José	35	Esp. em Psicopedagogia	5. Municipal	15	4 anos / início 2013
João	39	Superior completo	1. Estadual	15	6 anos / início 2013

Fonte: Elaboração própria (2016).

## 2.2 Procedimentos

Foram agendadas entrevistas com as professoras das crianças após o contato inicial com as escolas. As entrevistas foram gravadas e tiveram a duração aproximada de 30 minutos. Além de informações sobre idade, escolaridade, tempo na escola específica e tempo de magistério, o roteiro previa as seguintes questões:

- 1) Você tem experiência com criança(s) deficiente(s)?
- 2) Quais as principais dificuldades que você enfrenta com criança(s) deficiente(s) em sala de aula?
- 3) Que sugestão você teria para melhorar as dificuldades encontradas?
- 4) Há algum aspecto positivo em ter criança(s) deficiente(s) em sala de aula? E negativos? Quais são?
- 5) Você acredita que a criança está aprendendo na escola?
- 6) Como você conceitua inclusão social?
- 7) Você acredita que existe inclusão social na escola para a criança?

As observações das crianças foram realizadas nos momentos de recreação e nas salas de aula, em dois dias consecutivos, e relatadas em diários de campo. Os nomes das crianças foram modificados para manter o sigilo quanto às suas identidades. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 0087.0.272.000-10.

## 3 RESULTADOS

Após a transcrição, na íntegra, dos relatos das entrevistas dos professores e a partir da leitura extensiva, foram identificados vários aspectos em comum, agrupando-os em categorias. Essas informações foram complementadas pelos registros obtidos nos diários de campo, a partir das observações realizadas. Primeiro, serão apresentados os resultados a partir das categorias relacionadas à percepção das professoras sobre as situações das crianças com deficiência. Em seguida, serão descritas as observações anotadas nos diários de campo,

comparadas com os resultados das entrevistas com os professoras e uma discussão de todos os dados obtidos.

### **3.1 Categoria 1: Experiência com inclusão**

#### **3.1.1 Professora de João**

“Todo ano tem sempre uma criança que tem uma deficiência. O ano passado, tive duas crianças deficientes. Na outra escola na qual também trabalho, tenho... sempre tem uma criança assim”.

#### **3.1.2 Professora de Maria**

“Não. Não tenho porque o governo passa uma mídia que os professores estão capacitados, o que é uma mentira muito grande, porque nós, professores, não estamos capacitados para esse tipo de trabalho, para inclusão”.

#### **3.1.3 Professora de Ana**

“Não. Nos anos anteriores, eu tive aluno deficiente em sala de aula, mas nunca tive acesso ao diagnóstico, porque, na verdade, ela teria que estar em outra sala, e eu poderia ser uma professora de apoio para ela. Então, eu já a conheço da escola por estar aqui há um tempo, mas eu não tenho nenhum laudo em mãos para poder especificar quais são as necessidades dela”.

#### **3.1.4 Professora de Joana**

“Já tive crianças com problemas de audição, outras com problemas de visão. Já tive crianças com problemas neurológicos, mas, assim, como a Joana, com problema físico, ainda não havia tido nenhuma aqui na escola, mas em outra escola eu já tive [...], então isso foi uma experiência boa para mim [...]”.

### **3.1.5 Professora de José**

“Trabalhei o ano passado com uma criança deficiente, tendo sido a primeira experiência com criança deficiente”.

### **3.1.6 Considerações sobre os relatos**

De acordo com os relatos apresentados, percebeu-se que as professoras de João e Joana têm experiência com crianças deficientes. Já as professoras de Maria, Ana e José não têm muita experiência. A professora de João relatou que o processo inclusivo favorece que ela tenha contato mais frequente com as crianças deficientes. Por outro lado, nota-se insatisfação por parte da professora de Maria sobre a falta de capacitação de docentes para o ensino inclusivo da criança com deficiência. Da mesma forma, a professora de Ana mencionou a importância do acesso ao diagnóstico da criança com deficiência, com o objetivo de atender melhor às suas necessidades educacionais especiais.

## **3.2 Categoria 2: Dificuldades com as crianças**

### **3.2.1 Professora de João**

“Eu falo da realidade que eu tive do ano passado do AEE [Atendimento Educacional Especializado]. Eu não gostei do jeito que foi. Eu não vi, como se diz, resultado nenhum. Então, esse ano vamos ver se eu vejo com o João! Quando foi dos outros anos, a gente não tinha. Era a gente e os alunos, e só. A gente procura dar coisas diferenciadas para ele, mas fica vago. Como eu não sou psicopedagoga; para que eu possa trabalhar um jogo com ele, eu tenho que saber, não tenho? E o que trabalharem no AEE eu teria que saber, pois não vi nenhum trabalho para passarem para mim. Daí uma hora elas não vinham, *faltava*, não *pegava* a criança, priorizando outras coisas ao invés de trabalhar com o aluno, dando desculpas de apresentar outras coisas. Teríamos que trabalhar juntos: o professor da sala com o do apoio. A escola também teria que ter um psicopedagogo para atender. Então, falam que podemos dar aulas diferenciadas, só que nós já estamos dando várias coisas, então é difícil”.

### **3.2.2 Professora de Maria**

“Com a Maria, eu não enfrentei dificuldade, porque ela já conhece palavras simples, alfabeto, e o que eu posso fazer com ela é monitorar um pouco mais; por um mês que ela está comigo, ela conseguiu um avanço muito grande, e a mãe agradece por isso, dizendo que ela conseguiu ler comigo, porque, somente em um mês, eu consegui fazer com que ela atingisse um patamar mais alto, e isso para a gente é uma vitória muito grande. Teríamos que ter maior apoio, apesar que o governo não dê esse respaldo a nós, professores. Por exemplo, nas escolas municipais, existe o respaldo da psicopedagoga, tem os reforços, o AEE, que é um recurso bom para a criança, mas o governo infelizmente não dá esses respaldos para a gente. Então, a gente fica de pés e mãos atadas”.

### **3.2.3 Professora de Ana**

“Eu não tenho o apoio, entendeu? Eu tenho que dar conta da sala e da criança. No caso da Ana, o comportamento dela é excelente, mas eu já tive problema com outros alunos e tive que resolver sozinha. Uma sala com o professor adequado e estudado especificamente para esse tipo de criança, não discriminando, mas uma sala que pudesse dar o verdadeiro apoio para eles em todo o sentido. Um professor que soubesse Libras [Língua Brasileira de Sinais], entendeu? Então, isso seria o ideal, mas a gente sabe que não *temos* o ideal. Seria o ideal uma sala com mais ou menos todos num mesmo nível”.

### **3.2.4 Professora de Joana**

“A dificuldade que eu enfrento é o número muito alto de alunos em sala, porque numa outra escola eu tinha 12 alunos. Dessa forma, eu tinha como atender [a] essa criança de uma maneira especial, estando ao lado dela. Aqui fica mais difícil, porque as salas são muito numerosas. Tenho 35 alunos e eu vou precisar ter um tempo maior para ela, e ela precisará de mim para que eu a oriente e estar ao lado dela. Se a escola pudesse *estar trazendo* uma monitora e *estar atendendo* a essas crianças pelo menos de duas a três horas por dia. Igual

esses dias veio uma estagiária aqui na minha sala e então ela ficou do lado dela, mostrando, o que ajudou muito, entendeu? Nós temos AEE aqui, mas a Joana não atende ao AEE ainda, pois, por enquanto, não recebe atendimento especializado. A Joana frequenta a APAE, mas não recebe apoio pedagógico lá”.

### **3.2.5 Professora de José**

“Às vezes, uma sala com 30 ou 35 crianças, você não dá atenção exclusiva para a criança. Eu sinto dificuldade nessas questões de você se dedicar mais à criança deficiente. Eu acho que precisa ter uma professora de apoio dentro de sala para oferecer mais suporte à criança, ajudando a professora e a criança”.

### **3.2.6 Considerações sobre os relatos**

As professoras de Joana e José encontram dificuldade em salas com número elevado de alunos, o que as impede de dedicar mais tempo à criança com deficiência, suprimindo suas necessidades e demandas. Já as professoras de Maria e Ana apontam que a maior dificuldade encontrada está na falta de um trabalho em equipe, apoio, recurso e respaldo de profissionais especializados em salas de aula, para atenderem às necessidades educacionais das crianças com deficiência, pois o sistema educacional não oferece esse tipo de recurso aos professores. Essas informações condizem com as sugestões de todas as professoras para a melhoria do ensino educacional e como forma de erradicar as dificuldades apresentadas.

## **3.3 Pontos positivos e negativos**

### **3.3.1 Professora de João**

*Aspectos positivos:* “Tem criança que convive com as crianças deficientes, mas tem outras que não. A inclusão acaba sendo exclusão na realidade, pois eles percebem que a dificuldade deles é maior. Tem que ser igual para todos. Eu não fico com dó, porque senão as

crianças irão notar. Eu falo para ele que ele é capaz. Ele vai aprender, só que de acordo com ele, devagar, no tempo dele”.

*Aspectos negativos:* “Para mim, nem tanto, quando eu tive outro cadeirante, eu tinha que ter ajuda”.

### **3.3.2 Professora de Maria**

*Aspectos positivos:* “Positivo é difícil de falar, porque eu não tenho preparo para trabalhar com a criança da inclusão. Não tenho vergonha de falar. Não tenho mesmo, e isso é difícil, porque agora tem a inclusão obrigatória”.

*Aspectos negativos:* “Há aspecto negativo porque a própria criança se discrimina, porque ela vê que ela é uma criança diferente, o que faz com que ela mesma se discrimina. Com isso, os colegas passam a discriminá-la. Aquele menino da APAE está no 5º ano, e eu acho isso uma aberração. Como que o governo quer isso?”.

### **3.3.3 Professora de Ana**

*Aspectos positivos:* “O aspecto positivo é que a gente melhora como ser humano. Eu acredito que, como ser humano, a gente cresce. O ser humano tem dia que acha que é o mais sofredor de todos. Então, você está junto de uma criança que tem inúmeros problemas; no caso da Ana, ela está sempre sorridente. Em relação aos alunos, eu acho interessante pelo seguinte, não há discriminação, então quem discrimina é o próprio adulto, porque, se a criança traz a discriminação, ela traz é de casa, porque eu vejo dentro da sala, eles têm a maior boa vontade, eles querem ajudar e eles nunca atropelam ela quando está subindo do recreio ou mesmo na chegada à escola”.

*Aspectos negativos:* “O aspecto negativo que eu acho é que eu deveria ter uma qualidade melhor para lidar com as crianças deficientes, porque o que eu aprendi na faculdade foi só teoria. Na prática foi muito pouco que eu convivi com eles, porque, quando eu fiz estágio, eu nunca trabalhei numa sala que tivesse aluno com qualquer deficiência. Então, o lado negativo é não ter o apoio, uma capacitação, digamos assim, para que a gente não fique perdida”.

### **3.3.4 Professora de Joana**

*Aspectos positivos:* “Um dos aspectos positivos é que eu sinto que estou fazendo algo por alguém. Eu me sinto útil fazendo algo para o próximo. Eu trabalho muito com esse meu lado, assim, de doar, de fazer algo para alguém que precisa, não é? Então, o que eu sinto é como se eu tivesse cumprido minha missão de estar ajudando alguém. E com ela eu aprendo muito, porque a gente, às vezes, acha que a vida da gente é muito difícil; quando eu chego na sala de aula, *me deparo* com ela sorrindo, feliz, isso me passa um ânimo muito grande para viver, entendeu?”.

*Aspectos negativos:* “Não há aspectos negativos com relação à Joana”.

### **3.3.5 Professora de José**

*Aspectos positivos:* “Você trabalha a socialização entre todos os colegas e o respeito, pois todos são iguais, *independente* de ter uma criança deficiente em sala”.

*Aspectos negativos:* “Até hoje eu não vi, não, apesar de eu ter tido uma criança deficiente o ano passado; eu notei que todos o acolheram com muito carinho. Eu vejo que, na hora do lanche, todas as crianças querem levá-lo para o pátio”.

### **3.3.6 Considerações sobre os relatos**

As professoras de Ana e Joana percebem a deficiência como um aspecto positivo para o seu próprio progresso pessoal como ser humano, revelando ser também positiva a presença da criança com deficiência em sala de aula. As professoras de João e Maria parecem não ter encontrado aspectos positivos, uma vez que a primeira relata que as crianças com deficiência estão expostas à exclusão devido às necessidades mais específicas que apresentam. A segunda demonstra certa insatisfação com a falta de preparo dos educadores, inclusive a sua, e com a obrigatoriedade do processo inclusivo de crianças com deficiência na escola, para o qual ela relata não estar preparada e muito menos capacitada. A professora de José percebe como positiva a possibilidade de as crianças com deficiência interagirem com as não deficientes. As professoras de Ana e Joana não relatam aspectos negativos em relação às crianças com deficiência. As professoras de João e

Ana identificam como negativa a falta de capacitação e apoio dos profissionais/educadores, necessitando de melhores recursos educacionais para atenderem às crianças com deficiência. A professora da Maria considera como negativas as diferenças da criança com deficiência, acarretando um processo discriminatório consigo mesma e dos colegas para com ela.

### **3.4 Percepção da aprendizagem**

#### **3.4.1 Professora de João**

“Eu ainda não sei te dar um resultado. Se fosse daqui a dois meses, eu saberia falar, mas ele não acompanha. Como ele não acompanha, ele fala que não vai fazer as tarefas ou que a mão dele está doendo. Ele fala muito que a mão está doendo. Eu falo para ele que ele é capaz”.

#### **3.4.2 Professora de Maria**

“Ela está aprendendo, sim. Já atingiu 70% dos objetivos propostos na área pedagógica. Ela já está escrevendo. Ela está lendo pequenos textos e palavras simples”.

#### **3.4.3 Professora de Ana**

“Eu não sei te dizer precisamente se ela está aprendendo, mas ela é uma aluna que tem boa vontade. Toda tarefa que eu passo foi executada com a ajuda de alguém, pois todo dia vem feitinha, sempre com letra de forma, porque ela não tem tanta habilidade para fazer letra cursiva. Eu não sei te falar se ela está aprendendo, mas a socialização ocorre e ela está muito feliz aqui na sala”.

#### **3.4.4 Professora de Joana**

“Muito. Do início do ano para cá, ela cresceu muito. Ela não transcrevia, por exemplo, o que eu passo no quadro, ela não escreve em letra cursiva, somente em letra de forma. Então, ela não conseguia fazer isso antes, agora já consegue. Consegue ler palavrinhas de sílabas simples”.

### **3.4.5 Professora de José**

“Não. Ele está só se socializando aqui na escola; apesar *dele* ter uma cabeça muito boa e prestar atenção em tudo e sabe o *momento que* ele pode falar. No caso do José, eu acredito que falta a ele somente os movimentos, porque a cabeça dele é boa, dá para aprender. Para que ele pudesse aprender, ele *precisa* ter uma professora de apoio para trabalhar as partes juntos, porque você *estar trazendo* o material e a professora pode trabalhar junto”.

### **3.4.6 Considerações sobre os relatos**

Somente Maria e Joana parecem estar aprendendo na escola, como relatam suas professoras. As professoras de João e de Ana demonstram incerteza quanto ao aprendizado, uma vez que João não desempenha as tarefas propostas pela docente, não conseguindo, portanto, acompanhar a turma. Ana parece ter suas tarefas de casa realizadas por outra pessoa. A professora de José é a única que afirma, convictamente, que a criança não está aprendendo na escola. Por outro lado, as professoras de Ana e José demonstram certa satisfação com relação à capacidade de interação das crianças com seus colegas.

## **3.5 Inclusão social**

### **3.5.1 Professora de João**

“É estar junto de todos, né? Porém, ele está excluído, porque não consegue aprender. Ele está aqui incluído, né? Ele, estando junto com as outras crianças, ele se sente bem melhor. Ele está achando que ele está no mesmo nível que elas todas. Até a mãe dele, né? Acha que o filho vai aprender, mas não vai. Não vai aprender, não tem como, né? Ele vai aprender, mas dentro do limite dele”.

### **3.5.2 Professora de Maria**

“É difícil definir, pois há falta de preparação do profissional. A dificuldade que eu acho é a má preparação do profissional. Não digo o profissional que está terminando a faculdade agora,

mas digo a preparação para a inclusão. Essa é a grande dificuldade, pois a APAE tem ‘n’ coisas para *ser* feitas lá. Agora, nós não temos; não temos material, nós não temos professor. Você recebe aquela criança com carinho, mas eu particularmente não dou conta de trabalhar. Eu sei que eu estou pecando com isso, mas eu sei que não dou conta. Ela é uma criança que está no meio das outras e que se igualou. Ela não se exclui, estando bem avançada. Ela está ótima. Se fosse uma filha minha, eu poderia falar que está 100%. Eu gostaria de acrescentar que nós precisamos de respaldo do governo, mas eu sou um grão de areia pequeno”.

### **3.5.3 Professora de Ana**

“Inclusão social seria todo mundo ter o mesmo nível de vida, na minha opinião. Muita desigualdade gera muito conflito, e conflito não é uma coisa interessante, mas eu acredito que é interessante conviver com as crianças que têm alguma deficiência, como havia dito anteriormente, porque a gente cresce como ser humano. Eles têm uma bagagem, sempre trazem alguma coisa para a gente, então isso é interessante para que eles se socializem, *sentem-se* importantes, *terem* os seus lugares e *serem* respeitados pela sociedade, pois acredito que o respeito começa na escola. Aqui na escola, a gente sempre teve muito carinho com ela. Acredito que ela seja muito importante para nós aqui na escola, porque todas as salas pela qual ela já passou, por todo tempo que ela está aqui, ela é tratada com carinho, com respeito, porque, começando por nós, professores, a gente já não deixa ter preconceito, e os meninos também não têm. Eu acredito que ela seja feliz aqui na escola, que ela esteja feliz aqui na escola, que ela *gosta* de vir. Eu gostaria que alguém tivesse uma visão mais ampla com relação a nós, professores, porque é *cobrado* muita coisa da gente. A gente tem que dar conta de tudo, mas ninguém ensina a gente para dar conta das coisas e muito menos ensina a gente por onde começar. A gente começa tropeçando para depois conseguir levantar e ir adiante. A gente vai aprendendo com os erros, e isso não é interessante”.

### **3.5.4 Professora de Joana**

“Inclusão, para mim, é um ato de amor. Hoje essas crianças aprendem muito, não somente com os professores, mas com as outras crianças também. E ela, estando aqui, no meio

de crianças normais, ela vai aprender muito com *elas*. E as crianças deficientes, estando apenas com crianças com problemas, o que elas irão aprender? Eu sou a favor, sim, da inclusão, porque já pensou eu com filho com esse problema, levando ele para um lugar onde tem só crianças com problemas, o que ele irá aprender? Sem dúvida que está [incluída]. Trabalho muito com os alunos a questão de respeito e ajuda; não deixo as crianças criticarem *ela*. O mundo já critica muito; e aqui nós temos que amá-la, dar carinho. Eu digo para eles darem muito amor a ela. Eles a acolhem com muito amor, porque isso é trabalhado muito aqui em sala. Gostaria que todos os professores agissem com o coração”.

### **3.5.5 Professora de José**

“É um direito de toda criança que tem que ser respeitado. É uma criança igual a todas. Sim [está incluído]. Temos uma preparação na escola, temos uma sala à parte onde *é trabalhado* algumas coisas, só que o governo requer que a criança fique direto na sala de aula. Tem um acolhimento ótimo, mas precisamos de mais preparação”.

### **3.5.6 Considerações sobre os relatos**

Os relatos das professoras divergem na categoria de inclusão social. A professora de João percebe a inclusão social como “estar junto” no mesmo espaço físico. João não está incluído porque não consegue aprender, mas, ao mesmo tempo, de acordo com o relato da educadora, ele está satisfeito com o contato que tem com os colegas em sala. A professora de Maria relata não ter capacidade para trabalhar com crianças deficientes em sala de aula, devido à própria falta de apoio e preparo. Com relação ao processo inclusivo na escola, parece não haver recursos disponíveis suficientes, como existe na APAE. Por outro lado, em seu relato, percebe-se que Maria está incluída socialmente na escola. A professora de Ana relaciona inclusão social à igualdade de classe econômica e considera a escola sendo um local positivo para as crianças deficientes frequentarem, devido à oportunidade de socialização e respeito. Apesar da professora de Joana ser a favor da inclusão de crianças deficientes, ela relaciona o conceito de inclusão social à caridade e respeito. Segundo os relatos da professora, Joana está incluída

socialmente na escola, pois os colegas a respeitam e a acolhem carinhosamente. Para a professora de José, a inclusão social é relacionada ao respeito que as crianças deficientes devem receber de todos, de forma igualitária; segundo seu relato, essa criança está incluída na escola.

Em seguida, serão expostas as observações realizadas nas salas de aula e recreio.

### **3.6 Observações de sala de aula e recreio**

#### **3.6.1 Observações sobre João**

João sentava e levantava constantemente da cadeira, conversando com alguns dos colegas sem ter realizado as atividades que a professora havia proposto. João não soube resolver as atividades de Matemática. A irmã dele foi até a carteira dele e resolveu os exercícios para ele. João sentou-se com um colega que também frequenta a APAE. Continuou indo até a mesa da professora, sentando e levantando-se constantemente até o final da aula. Não se socializou com os colegas da sala. João utilizou-se do lanche na hora do recreio para intermediar qualquer aproximação ou interação com outras crianças. Demonstrou dependência da irmã e da professora para realizar as atividades propostas em sala de aula; suas dificuldades não se resumem, possivelmente, à escrita, uma vez que apresenta um déficit em habilidades intelectuais.

#### **3.6.2 Observações sobre Maria**

Maria entendeu a explicação da professora, que começou a corrigir os exercícios; Maria respondeu a todos os exercícios corretamente; conseguiu separar as palavras corretamente, bem como determinar o número de sílabas. Maria pegou um saquinho com moedas do colega que sentava ao seu lado para ajudá-lo a contar os centavos. A professora ficou brava com a criança, pedindo que entregasse o saquinho ao amigo. A professora disse que iria ajudá-lo a contar as moedas. Maria pegou o picolé e foi para o pátio, correndo atrás dos colegas. Um dos colegas correu atrás dela e dançou na frente das crianças que estavam ao seu redor. Brincou de correr com os colegas, que assim a chamavam: “*Vai, tortinha*”. Uma das colegas veio e a pegou pelas mãos para brincar e conversar. Apesar de o contato em sala de

aula parecer limitado pela professora, percebeu-se que Maria utilizou os momentos recreativos para interagir, mesmo sofrendo certa exclusão por parte dos colegas.

### **3.6.3 Observações sobre Ana**

Ana encontrava-se sentada na primeira carteira da segunda fileira, ficando mais isolada das outras crianças. Ana foi até a carteira da colega que sentava atrás e viu que sua atividade era diferente da dos outros alunos. A professora e a colega que sentava atrás de Ana ajudaram-na. A colega de Ana a ajudou, soletrando as letras e ficando bastante tempo de pé ao lado dela. Os alunos foram até a carteira da professora, enquanto Ana era a única que estava sentada em sua carteira, realizando sua atividade sozinha. A professora pediu para que uma das amiguinhas a levasse até o refeitório. Ana desceu a rampa e o andador dela bateu na mureta várias vezes. Dois adultos passaram por ela e não a ajudaram. Ana quase caiu. Havia um adulto ao seu lado e não a ajudou. Após comer o bolo, continuou sentada ao lado do vendedor do barzinho. Nenhum dos colegas estava ao seu redor. Ela tentou conversar com o vendedor do barzinho, mas ele não a atendeu. Uma criança usando cadeira de rodas sentou-se ao lado dela. Outro colega passou e entregou um tambor a Ana. Passou outro colega e pediu o brinquedo a ela. Ela entregou o brinquedo a ele, que logo o devolveu. Ambos cantaram e riram por algum tempo. O sinal do recreio tocou e ela continuou sentada por uns instantes até que se levantou da cadeira com auxílio do andador, subindo a rampa sozinha. Bateu na rampa várias vezes até que um dos adultos a ajudou a ir até a porta da sala de aula. O fato de não ter o andador constantemente disponível a seu lado impediu a locomoção e participação dela nas situações que ocorreram na sala. Percebeu-se que há uma concordância entre as crianças no sentido de auxiliar Ana a se locomover para o recreio, mas isso somente ocorreu porque a professora delegou tais funções aos colegas de sala. Quanto à realização das atividades em sala de aula, apesar de Ana não ter realizado as mesmas atividades que seus colegas, ela desempenhou aquelas propostas pela professora, como observado. Mesmo as atividades sendo repetitivas, Ana parece estar aprendendo, porém dentro das suas limitações físicas e intelectuais.

### **3.6.4 Observações sobre Joana**

Joana estava sentada na primeira carteira da segunda fileira perto da porta. Havia cinco fileiras no total, apertadas, devido ao fato de haver 35 alunos em sala. Seu andador encontrava-se atrás da porta em ambas as observações. O colega da direita conversava com Joana. Todos os alunos saíram e um dos colegas deu-lhe o andador. A professora a orientou para que pedisse licença aos colegas da frente e fosse até a mesa de refeições. Ao chegar lá, sentou-se com os colegas de outra sala para comer. Ela conversava com a colega ao lado. A professora parou a fila de alunos em frente a Joana, o que a impediu de ter passagem livre para a sala de aula. A professora sempre explicava a matéria olhando para os outros colegas, e não para Joana, apesar de ela prestar atenção ao que a professora ensinava. A professora chamou as crianças à mesa para que corrigir os exercícios. Todos se levantaram, com exceção da Joana, que ficou sentada o tempo todo. Ela completou a lição corretamente, escrevendo o número de itens em cada figura. Continuou resolvendo os exercícios, tendo a assistência da professora quando necessário. Ela conseguiu resolver as tarefas corretamente. Uma das colegas dirigiu-se até a carteira de Joana para perguntar-lhe se precisava de ajuda para comprar lanche. Percebeu-se que Joana se relaciona com os colegas da escola e que eles parecem protegê-la. A acessibilidade no ambiente escolar é deficitária, assim como o preparo da professora, que, aparentemente, não percebe as necessidades dessa criança. Apesar da falta de medidas inclusivas, Joana parece aprender na escola.

### **3.6.5 Observações sobre José**

José estava aguardando a coordenadora do AEE indicar a sala que deveria frequentar, por isso encontrava-se provisoriamente numa sala que não está sendo alfabetizada. Sentava na cadeira de rodas no canto direito da sala na última fileira de seis filas, de onde não podia ver o quadro. José ficou sentado no canto da sala, afastado dos colegas. José pediu água, e a professora disse-lhe que esperasse, pedindo para que uma das colegas juntasse os lápis dele e o levasse para beber água. A colega o levou na cadeira de rodas. Seus óculos continuavam caindo, e uma das professoras no corredor disse: *“Levanta os óculos desse menino, gente. Está no nariz”*. José ficou sentado o tempo todo em sua cadeira de rodas; tentou conversar com o colega que

sentava atrás, mas ele não respondeu. A professora pediu que os alunos ilustrassem e resumissem a história na folha de papel. A folha não foi distribuída a José. Ele tentou conversar com a professora, mas ela o ignorou. O isolamento de José na sala de aula parece prejudicar o contato com os colegas. Esse isolamento parece ser reforçado pela professora, que o mantém no canto da sala, perto da janela. Por mais que José pareça ser bem tratado e recebido pelos colegas, as observações realizadas demonstraram que os momentos interativos ocorreram somente quando a professora delegou responsabilidades aos colegas da sala para atenderem às necessidades básicas dele, como, por exemplo, levá-lo para beber água e para o recreio. José não está aprendendo na escola devido ao seu déficit cognitivo e às limitações motoras existentes.

#### **4 DISCUSSÃO**

Comparando-se os conteúdos dos relatos das professoras e os registros das observações realizadas em sala de aula e nos momentos recreativos, pode-se verificar que algumas das crianças com deficiência múltipla estavam segregadas em sala de aula (Ana e José), o que afeta o processo de interação, contato e relacionamento com os colegas de sala. Esses resultados corroboram os achados de Greshman (1982), Siperstein, Leffert e Widaman (1996) e Thomas, Walker e Webb (1998), uma vez que a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular está permeada pelos processos de integração e/ou inclusão na área escolar.

Estudos realizados identificaram que estudantes que não se socializam e que são rejeitados socialmente interagem de forma diferente, demonstrando agressividade e rejeição, ignorando outros alunos com mais frequência do que aqueles que são aceitos socialmente. Dessa forma, os deficientes mais severos parecem não ter oportunidade de expandir e praticar os repertórios de competência social, o que pode acarretar prejuízos na interação social (BATISTA; ENUMO, 2004; KUPERSMIDT; COIE; DODGE, 1990; MEYER et al., 1990). Por outro lado, todas as crianças tentaram utilizar o recreio para estabelecerem interações sociais com os colegas. Maria, mesmo sofrendo preconceito dos colegas ("*Vai tortinha!*"), foi quem demonstrou mais comportamentos interativos espontâneos com os colegas. Sabe-se que, quando a criança é exposta a seus companheiros de brincadeira, tem favorecidos o desenvolvimento adequado da personalidade e o da aprendizagem da linguagem (HARRIS, 1999). Portanto, é fundamental para

o desenvolvimento das crianças deficientes o fato de que possam interagir nas atividades escolares com os colegas e nas brincadeiras durante sua infância.

Dessa forma, o processo inclusivo social das crianças com deficiência múltipla inseridas nas escolas de ensino regular deveria permitir maior interação entre os colegas em situações diversas como forma de adquirirem conhecimento e desenvolvimento das habilidades intelectuais. Essas habilidades intelectuais compreendem não somente os aspectos acadêmicos, mas os físicos e os sociais. Para tanto, a acessibilidade é um fator importante, sendo necessária a eliminação dos obstáculos físicos que impeçam a adaptação escolar para as crianças com deficiência, principalmente física, como no caso de Maria, que sobe e desce as escadas com certa dificuldade, e de Joana, que encontra dificuldades de locomoção dentro da escola, devido às rampas e espaços pequenos por onde ela transita.

O atendimento das crianças com necessidades educacionais na escola vem sofrendo transformações durante os anos. As “classes especiais” estavam inseridas num modelo de educação especial, a qual acolhia os alunos com necessidades educacionais especiais fornecendo atendimentos mais específicos (MAZZOTTA, 1982). Ao mesmo tempo que esse modelo contribuiu para segregação das crianças, a inclusão escolar adquiriu forças, refletindo um impulso da criação da integração em salas regulares de ensino com o compromisso de aceitar e respeitar suas diferenças (BATISTA; ENUMO, 2004; BUENO, 1991; GLAT, 1989).

De acordo com Carvalho (1997) e Mazzotta (1987), apesar dessas transformações e avanços relacionados à remoção de barreiras arquitetônicas, os alunos que estão incluídos nas escolas apenas estão ocupando o mesmo espaço físico, pois muitos deles não participam das atividades escolares efetivamente. No caso de João, por exemplo, sua professora relatou que a “inclusão acaba sendo exclusão”, definindo inclusão social como “estar junto” às outras crianças. Já a professora de Ana relacionou o conceito de inclusão social como “todo mundo tendo o mesmo nível de vida”; como Ana pareceu estar feliz na escola, ela está automaticamente incluída, de acordo com o relato da docente. José, consoante a fala da professora, é totalmente incluído socialmente na escola, pois está sendo respeitado.

O estudo de Silveira e Neves (2006, p. 86), demonstra que, para lidar com a frustração quanto ao atendimento da criança, os professores “[...] acreditam que só a afetividade que dispensam às crianças já é o bastante”. As falas de algumas docentes confirmam essas

conclusões; por exemplo, a professora de Joana conceitua inclusão como sendo um “ato de amor”. Da mesma forma, as professoras de Ana e Joana relatam que, pelo fato de terem criança deficiente na sala de aula, sentem que estão “fazendo algo por alguém”, o que as torna melhores como seres humanos.

As convergências nos relatos das professoras foram evidentes quanto às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência múltipla, pois Maria e Joana, conforme suas educadoras, estão aprendendo, mesmo Joana não tendo participado de várias atividades realizadas em sala de aula e muito menos de interações com seus colegas, pois o andador não se encontrava ao seu alcance. Já em relação a Maria, a docente não permitiu socialização em sala de aula, apesar de indicar que a menina está aprendendo na escola. Embora todas as profissionais acreditem que a inclusão é importante, na realidade, as crianças não estão incluídas socialmente na escola devido aos fatores exclusivos verificados nos relatos de algumas das professoras e nas observações realizadas em sala de aula. Todas as docentes desta pesquisa apontaram a falta de apoio e respaldo em sala de aula como sendo fatores que impedem um melhor desempenho do seu trabalho, em razão das dificuldades encontradas com as crianças com necessidades educacionais e do elevado número de alunos (maior que 30 por sala).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe questionar o papel da escola e dos professores no processo de inclusão social desses alunos que já demonstram baixo desempenho acadêmico e social, além das dificuldades de interação com os colegas na escola, como evidenciado nesta pesquisa. Ficou evidente que o número elevado de educandos em sala de aula, variando entre 32 e 35 por sala, compromete o desempenho dos discentes com deficiência, pois eles demandam maior atenção por parte dos professores no desempenho de suas atividades acadêmicas e sociais. Nesse sentido, são feitas as seguintes sugestões:

- Acesso ao diagnóstico das crianças com deficiência;
- Redução de número de alunos em sala de aula;
- Inserção de professores/educadores em sala de aula visando atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência;

- Disponibilização de materiais específicos e diferenciados para cada aluno incluído;
- Incentivo e oferta de cursos de capacitação e atualização para os professores;
- Inclusão dos alunos com deficiência no meio da sala de aula, e não isolados nas fileiras extremas, possibilitando, assim, maior interação deles com os colegas;
- Prioridade de assento nas carteiras da primeira fila para aqueles discentes que usam óculos e possuem problemas visuais;
- Permissão por parte dos docentes de maior socialização das crianças em sala de aula;
- Oferta de melhor acessibilidade nas escolas.

## 6 REFERÊNCIAS

AITKEN, S. et al. *Teaching children who are deafblind: contact, communication and learning*. London: David Fulton, 2000.

ARAÓZ, S. M. M. *Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais – surdocegos: do diagnóstico à Educação Especial*. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.

ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 21-34, 2008.

ARTHUR, M. Socio-communicative variables and behavior states in students with profound and multiple disabilities: descriptive data from school settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, Glendale, v. 38, n. 2, p. 200-219, 2003.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 1991.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CORREA-TORRES, S. M. Communication opportunities for students with deafblindness in specialized and inclusive settings: a pilot study. *Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, v. 39, n. 4, p. 197-205, 2008.

COSTA, M. P. R.; CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. A preparação do professor para atuação na área de surdocegueira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: UFSCar, 2005. p. 243-250.

DYCK, M. J. et al. Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 45, n. 4, p. 789-800, 2004.

FOREMAN, P. et al. Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: an Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 29, n. 3, p. 183-193, 2004.

GLAT, R. Por que formar profissionais em educação especial. *Revista Integração*, Mooca, v. 2, n. 4, p. 11-12, 1989.

GRESHMAN, F. M. Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, v. 48, n. 5, p. 422-433, 1982.

GUESS, D. et al. Assessment and analysis of behavior state and related variables among students with profoundly handicapping conditions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 15, n. 4, p. 211-230, 1990.

HARRIS, J. R. *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2004.

KAMENOPOULOU, L. A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools: key findings and implications for research and practice. *British Journal of Special Education*, v. 39, n. 3, p. 137-145, 2012.

KUPERSMIDT, J. B.; COIE, J. D.; DODGE, K. A. The role of peer relationships in the development of disorder. In: ASHER, S. R.; COIE, J. D. (Org.). *Peer rejections in childhood*. New York: Cambridge University, 1990. p. 274-308.

LANCIONI, G. E. et al. Fostering adaptive responses and head control in students with multiple disabilities through a microswitch-based program: follow-up assessment and program revision. *Research in Developmental Disabilities*, v. 28, n. 4, p. 187-196, 2007.

MAIA, S. R.; GIACOMINI, L.; ARAÓZ, S. M. M. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: COSTA, M. P. R. (Org.). *Múltipla deficiência: pesquisa e intervenção*. São Carlos: Pedro e João, 2008. p. 49-64.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEYER, L. et al. Validation of the assessment of social competence for children and young adults with developmental disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 15, n. 2, p. 57-68, 1990.

NARAYAN, J. et al. Cognitive functioning of children with severe intellectual disabilities and children with deafblindness: a study of the perceptions of teachers and parents in the USA and India. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, v. 23, n. 3, p. 263-278, 2010.

NUNES, C. Os alunos com multideficiência na sala de aula. In: SIM-SIM, I. *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Porto: Texto, 2005. p. 66-71.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.

RIBEIRO, G. M. *A comunicação na deficiência mental profunda*. Braga: APPACDM Distrital de Braga, 1996.

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

SIPERSTEIN, G. N.; LEFFERT, J. S.; WIDAMAN, K. Social behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 31, n. 4, p. 271-281, 1996.

THOMAS, G.; WALKER, D.; WEBB, J. *The making of the inclusive school*. New York: Routledge, 1998.