

PATRÍCIA DO ROCIO MERLIN

**INCLUSÃO E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO
DE CASO DE CRIANÇAS GÊMEAS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia referente à conclusão do Curso de
Especialização em Organização do Trabalho
Pedagógico Escolar, da Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta
Moreira

CURITIBA

2006

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	04
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS E CONDIÇÕES.....	07
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	18
4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E ENCAMINHAMENTOS.....	32
5. ADENTRANDO NA REALIDADE PESQUISADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	38
5.1. Caracterizando aspectos físicos, cognitivos e sociais.....	38
5.2. Encaminhamentos e atendimentos especializados.....	44
5.3. As vivências e o processo de socialização.....	46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	61

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde pontua que nos países subdesenvolvidos, cerca de 10% da população possui algum tipo de deficiência. No Brasil, o IBGE¹, por meio do Censo Demográfico/2000, em sua tabulação avançada, destaca a existência de aproximadamente 14,5% do total populacional do Brasil composto por pessoas com alguma deficiência, o que equivale ao número de 24.537.984 pessoas, submetidas em sua maioria a brutais processos de exclusão social e, conseqüentemente, educacional. Esses números dão a exata dimensão da importância de se concretizar ações e pesquisas nas áreas sociais, políticas, econômicas e educacionais que primem pela inclusão real dessas pessoas.

A inclusão expressa uma dimensão jurídica educacional recente no país, como decorrência da promulgação da Lei 9.394/96. No entanto, decorridos praticamente dez anos da publicação desta Lei, os sistemas de ensino ainda não se encontram capacitados, tanto do ponto de vista material, quanto humano para, efetivamente, concretizar a inclusão. Portanto, estudar as mudanças ocorridas no sistema educacional público e as transformações dela decorrentes, no que tange ao acesso e permanência de qualidade dos alunos com necessidades educacionais é uma forma de compreender, em que medida, o legal se concretiza no cotidiano da escola.

Precisamos advertir que historicamente os alunos com necessidades educacionais especiais tem sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e, até mesmo, de exclusão do sistema escolar. Sendo assim, pesquisar esta problemática é importante do ponto de vista social e psicológico, pois pode auxiliar na aprendizagem efetiva desses alunos. Há que se evidenciar que, grande parte deste alunado é oriundo de classes sociais menos favorecidas, o que reforça as diferenças.

Por fim, justificamos ainda a realização deste estudo por priorizar a inclusão na educação infantil, um tema que praticamente não conta com produção acadêmica, pois não há uma tradição dos sistemas de ensino no uso de pesquisas que avaliem

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

este nível de ensino, o que sem dúvida colaboraria com a qualidade de ensino, sobretudo, quando se têm crianças com necessidades educacionais. Neste sentido, este estudo é relevante, do ponto de vista acadêmico pelo fato da inclusão enquanto política pública, ser recente e ainda pouco explorada na educação infantil, o que denota ser um problema atual que necessita de estudos e avaliações.

Cumprido dizer que, delimitamos para estudo à região Sul de Curitiba, região esta marcada pela exclusão social, devido à sua população possuir uma situação econômica desprivilegiada. Associando este fator à uma necessidade especial, agrava o aspecto de exclusão.

Partindo deste contexto, realizamos um estudo de caso com duas crianças gêmeas, do sexo feminino, que possuem deficiências múltiplas e freqüentam classe regular de educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba.

As crianças alvo deste estudo participam do quadro de alunos de uma Escola Municipal que se localiza na Região Sul de Curitiba, local aonde também residem.

Pelo fato do pesquisador estar atuando profissionalmente nesta realidade e, participando deste contexto social, é que se justificou a delimitação do tema e a necessidade de trabalhá-lo particularmente.

Sendo assim, os objetivos deste trabalho foram os seguintes:

Objetivo Geral:

- Avaliar e acompanhar o processo de inclusão e socialização de crianças com necessidades educacionais especiais que freqüentam a Educação Infantil de uma escola da Rede Pública Municipal de Curitiba.

Objetivos Específicos:

- Acompanhar e avaliar os benefícios e as dificuldades encontradas na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classe regular, na educação infantil, por meio de estudo de caso com duas crianças gêmeas.

- Estudar a importância da socialização e convívio em grupo no desenvolvimento e inclusão escolar de crianças que possuem necessidades educacionais especiais na educação infantil;
- Organizar estudo de caso das crianças alvos da pesquisa, por meio de observação sistematizada em sala de aula, entrevistas com os pais e profissionais que acompanham a trajetória dessas crianças;
- Sistematizar um quadro de referências capaz de colaborar com estudos futuros na área educação especial e infantil.

Partindo dos pressupostos e objetivos apresentados, os problemas de pesquisa investigados neste estudo guiaram-se pelos questionamentos a seguir:

- Que condições são necessárias para que ocorra a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, tendo como referência o estudo de caso de duas crianças que apresentam deficiências múltiplas e que freqüentam este nível de ensino na rede municipal de Curitiba?
- Qual o papel da socialização e da convivência em grupo na inclusão de crianças que possuem necessidades educacionais especiais na educação infantil?

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS E CONDIÇÕES

Ao longo da história a deficiência vem sendo compreendida de diferentes maneiras. É refletindo e entendendo os períodos históricos que podemos nos remeter a contemporaneidade e afirmar que, a situação atual de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência, é decorrente de inúmeros fatores advindos de um processo histórico.

Como afirma Ross (2004, p. 15):

Toda essa situação resulta de um processo histórico de longa duração, em que esses conceitos foram construídos, ao longo do tempo, com base nas visões e nos preconceitos surgidos em diferentes etapas da história humana, visto que o homem, como ser social, é muito mais fruto da ação histórica do que da natureza.

Na forma mais primitiva de sociedade, o homem vivia a partir de relações entre si e a natureza. Na busca pela sobrevivência, faziam uso da força física e da agilidade corporal para garantir a manutenção de suas necessidades humanas.

Naquele contexto, os que não possuísem condições biológicas de sobrevivência, ou seja, apresentassem algum tipo de deficiência, não sobreviveriam em meio ao grupo. Principalmente, os que apresentassem algum tipo de deficiência que comprometesse a força e agilidade corporal, como por exemplo: cegos, surdos ou dificuldades de locomoção e movimentos.

Contudo, casos como deficiências mentais que não afetassem o desempenho físico do homem, ao contrário dos citados anteriormente, sobreviveriam juntamente com o grupo. Isto se deve principalmente, ao fato de não haver naquele período histórico a relação entre escola, aprendizagem e coletividade.

A respeito, Guimarães e Ross (2003, p.11-12) colocam:

Por não exercer controle sobre a natureza e por se submeter às suas leis, os seres humanos passavam por uma "seleção natural" em que somente sobreviveria o mais forte. Neste sentido, o abandono das pessoas com deficiência era algo natural, não causando nenhum sentimento de culpa àqueles que continuassem a caminhada da vida.

Perante o ideal de homem livre e igual, seria necessário que o diferente não impedisse as manifestações particulares. Para tanto, o melhor seria o isolamento, como colocam Guimarães e Ross (2003,p.19): “ As pessoas que fugissem aos padrões biológicos da sociedade deveriam ser obviamente isoladas de tal modo que se garantisse o bom relacionamento das demais pessoas”.

Esse isolamento ocorria como forma de internamento, segundo Guimarães e Ross (2003,p.20) “passa a ser uma solução com significações políticas, econômicas, sociais, religiosas e morais”. Ou seja, surge como uma forma de acabar com o “problema”, afastando o deficiente do convívio social.

Devido ao aspecto econômico as pessoas internadas, aos poucos, vão sendo submetidas física e moralmente ao trabalho, colaborando com o progresso de todos.

O trabalho acaba tornando-se o centro do processo, correspondendo à inclusão das pessoas. Ao passo que, pessoas improdutivas, ou seja, que não desempenhem bem seu trabalho, acabam sendo excluídas socialmente.

Como acrescentam sucintamente Guimarães e Ross (2003, p.26): “A pessoa com deficiência que já fora excluída pela força da natureza, pelas forças superiores, agora passa a ser excluída pela condição de inutilidade, invalidez e incapacidade de trabalhar.” Acreditamos que esta triste realidade seja consequência de características excludentes e separatistas que são marcantes ainda hoje em nossa sociedade.

A formação econômico-social brasileira exige e cultua a produtividade, a eficiência e a competição. Sob esse aspecto, é preocupante como é visto o indivíduo que traz o estigma da deficiência, ou seja, da não-eficiência. Parece-nos evidente que o problema recai sobre a visão que a sociedade ainda tem a respeito das pessoas com necessidades especiais: a valorização de sua não-eficiência.

Neste sentido, apesar de se proclamar oportunidades iguais, há predomínio de uma visão marcada pela eficiência de cada indivíduo. Marques e Marques (2003, p.235) retratam este panorama da seguinte forma:

Embora imbuída do sentido de equiparação de oportunidades, de respeito às diferenças e de inserção plena dos “diferentes” nos diversos setores da atividade humana, a integração acabou reduzida ao mérito de alguns “capazes” e ao demérito da grande maioria, considerada a parcela dos “incapazes”.

Garcia (1996) lembra que, comumente, a pessoa com deficiência, é aquela considerada frágil, dependente, improdutiva e limitada. Da mesma forma, a sociedade competitiva atribui aos homens um caráter idealizado, onde caracteriza limitação a tudo que foge do seu padrão. Nesse sentido, é importante distinguir “limitações próprias da deficiência” de “limitações impostas pela sociedade”. Principalmente frente à sociedade em que vivemos, onde a competição é a lógica marcante, apontando de forma equivocada que apenas os “melhores triunfam, e quem não triunfa não tem competência”.

A sociedade avalia os indivíduos considerando padrões próprios, sobre uma ótica biológica, ou seja, pela estética do corpo. Assim, o que possui diferenças acaba sendo considerado doente e visto como aquele que necessita de assistência.

A partir da modernidade segundo Marques & Marques (2003), as pessoas com deficiência eram vistas como não ajustadas aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais, sujeitando-se a dependência permanente, ou seja, dependendo da caridade de pessoas do convívio social. Assim, a caridade e o assistencialismo, acabam contribuindo para a exclusão social, haja vista que a pessoa com necessidade especial precisa de suporte, pois não lhe são oferecidos meios cabíveis para sua independência perante a sociedade.

Contudo, mudanças vêm ocorrendo, refletidas também na intenção de facilitar as ações de quem apresenta necessidades especiais. As novas tecnologias vem abrindo caminhos consistentes de mudança frente a esta realidade, proporcionando adaptações que muito contribuem para uma maior qualidade de vida à estas pessoas.

Segundo Moreira (2004) é a partir da II Guerra Mundial que ocorrem algumas alterações de cunho social e cultural, principalmente na Europa e na América do Norte. A luta das próprias pessoas com deficiência, o estabelecimento de

dispositivos legais e os avanços científicos começam a desmobilizar o caráter de imutabilidade da deficiência. Diante desse contexto, os sistemas educacionais passam a incorporar uma nova visão de educar a pessoa com deficiência. Desta forma, os interesses voltados aos deficientes foram tornando-se mais consistentes. Aos poucos, as potencialidades dos deficientes foram se desenvolvendo, buscando uma certa adaptação à sociedade e não mais uma segregação.

Em meados da década de 50, com o movimento de integração, inicia-se a revisão gradual de teorias e conceitos, bem como a efetivação de uma série de decisões legais para a integração social e educacional. Com essa revisão, são criadas categorias e nomenclaturas para especificar os diferentes tipos de deficiência.² Contudo, isso não significou o desenraizamento de concepções que acreditam ser a deficiência uma condição própria e individual e que a pessoa é quem precisaria se normalizar, para se enquadrar nos espaços sociais e educacionais mais integrativos.

O conceito de necessidades especiais e necessidades educacionais especiais começou a ser introduzido nos anos 60, com o *Warnock Report*,³ que realizou um estudo detalhado sobre as necessidades dos alunos, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e a importância de sua interação com o meio em que ocorrem as bases para o movimento de inclusão. A presença de uma NEE⁴ passou a indicar a exigência de um complemento educacional adicional e/ou diferente daquele que, normalmente, o sistema educacional dispõe aos alunos. E o que balizará os complementos e critérios pedagógicos será a individualidade de cada caso — portanto, a resposta mais adequada é aquela que está em relação direta com a natureza das necessidades e com os meios disponíveis para superá-las. Ou seja: possuir uma NEE não se restringe a possuir deficiência de ordem física ou visual, por exemplo, mas significa que qualquer aluno pode ter uma necessidade,

² OMOTE (2001) afirma que a criação de nomes e categorias para especificar (talvez construir) diferentes tipos de deficiência colaborou principalmente para a especialização das nomenclaturas. Para ele, não se pode negar que a sucessão de termos e conceitos traz consigo suas conseqüências, e, no caso das pessoas antes consideradas anormais e excepcionais, por exemplo, implica em geral um destino certo, a segregação.

³ O “Relatório Warnock”, publicado em 1978, resultou de uma solicitação feita em 1974 pelo secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de especialistas presidida por Mary Warnock (cf. *Warnock Report, Special Education Needs*, 2001).

⁴ Necessidade Educacional Especial.

em determinado momento ou período na sua aprendizagem, e precisar de um apoio suplementar para superar suas dificuldades.

A oportunidade ou não, do cidadão em educar-se, contribui e reforça estes aspectos. É como nos diz Matiskei (2004, p.187):

O leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente.

Uma das situações que sempre se apresentou na sociedade brasileira e persiste atualmente é a desigualdade entre as classes sociais, caracterizada pela seletividade social. Faz-se necessário, compreender que o sistema educacional precisa saber não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças, associando o acesso à permanência com qualidade e igualdade.

Desse modo, é indispensável salientar, dentre as diversas recomendações da Conferência de Salamanca, particularmente a primeira: “relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Essa conferência teve o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas a atenderem a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidade educacionais especiais. Os princípios norteadores são: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de “escolas para todos” e a formação de professores.

Dessa forma, os aspectos, político-ideológicos presentes nos princípios desta declaração têm, como pano de fundo, a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos têm direito à participação na sociedade, em busca da realização do mais alto nível de democracia.

Devemos contudo compreender que quando se fala em sociedade, é preciso considerar que esta infelizmente apresenta uma grande diversidade de problemas, e

isto leva-nos a pensar sobre a importância que a escola tem em assumir-se como um local de reflexão frente a tantas contradições sociais, sendo que ela faz parte desta sociedade e deve ser um instrumento de transformação da mesma.

Costa (2003) é otimista quando coloca:

Penso com esperança racional que as experiências no cotidiano escolar com a diferença, marcada pela deficiência, poderão contribuir com a democratização da sociedade e com a humanização dos indivíduos. Os desafios formadores do fazer pedagógico voltado para a demanda humana dos alunos com deficiência estão postos a todos nós, professores e demais profissionais da educação no Brasil e nos demais países do mundo.

É nesta perspectiva que se entende realmente a necessidade de serem trabalhadas formas pedagógicas significativas, no sentido de colocar a diferença *como algo corriqueiro, e não focado como um problema*, pois esta será uma maneira de por em prática a inclusão com todo o significado que esta palavra carrega. Agir com naturalidade perante as diferenças, contribui sim, para a democratização da sociedade, pensando que cada um é único e possui sua autonomia; como também, para a humanização dos indivíduos.

Fleig e Pletsch (2001), acrescentam: "A escola só vai ser inclusiva, ou seja, para todos, quando a sociedade oferecer acesso às oportunidades de forma igualitária, sem estigmatizar as minorias e nem rotular a diversidade, isto é, reconhecer o princípio da tolerância".

Deve-se almejar uma sociedade mais transigente, onde haja menos competição e busque-se a igualdade. Segundo Carvalho (1998, p.170):

Escolas inclusivas são para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem. Na escola *inclusiva o professor deve ser especialista no aprendiz, genericamente considerado*.

Com esta visão de educação inclusiva, o isolamento e a exclusão poderão se extinguir, contudo, será necessário que se ofereça apoio e orientação à comunidade

escolar e aos familiares, pois do contrário poderemos criar uma forma camuflada de inclusão e cidadania.

Há de se pensar em uma forma de oferecer ensino de qualidade a todos os cidadãos, indiferentemente de suas individualidades. Como coloca ainda Matiskei (2004, p.187):

Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar.

Aprender agir perante as diferenças tornou-se uma maneira de se reverter a realidade de preconceito para uma realidade inclusiva.

Constitucionalmente, sabemos que os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado o acesso e a permanência na escola e os direitos garantidos, uma vez que não sejam discriminados.

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001.

Desse modo, o problema da inclusão no Brasil, vem sendo discutido há várias décadas, contudo, o tema continua predominantemente atual devido a necessidade de acabar-se com o preconceito entre as pessoas, aliado ao tema da igualdade universal.

Monteiro (1998, p.74), comenta que:

Segundo Vigotsky, geralmente, atribuímos uma série de qualidades negativas a pessoa portadora de deficiência e falamos muito sobre as dificuldades de seus desempenhos, por pouco conhecermos das suas particularidades positivas. Desse modo, homogeneizamos características, falamos muito sobre suas faltas e esquecemos de falar sobre as características positivas que as constituem como pessoas.

Podemos sugerir que a Educação Especial não priorize a deficiência do aluno com necessidades especiais, em si. Mas conheça o desenvolvimento individual do aluno.

Cabe aqui fazer uso das palavras de Carvalho (2000, p.17):

Especiais devem ser as alternativas Educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, entende-se por especial a educação voltada ao aluno com necessidades especiais. Ou seja, precisamos que se criem estratégias e métodos que foquem a aprendizagem do aluno, resgatando as qualidades que este possui, para a partir de então buscar a superação de suas dificuldades.

A educação especial é hoje uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis de educação. Desde a promulgação da LDB 9.394/96 a educação especial deixou de ser um sistema paralelo de ensino.

É nessa perspectiva que se vem repensando a prática da inclusão, para que assim se alcance um resultado efetivo e de qualidade. Para tanto, ainda é preciso superar inúmeros obstáculos e reavaliar a prática existente, visto que são inúmeras as opiniões e enfoques a respeito da inclusão.

Carvalho (2004, p.111) coloca a inclusão como: “desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação.”

Assim, os autores em estudo acabam por defender a prática da inclusão, colocando-a como um fator que acarreta mudanças e novas perspectivas para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam adaptados e realmente inclusos nesta vivência, proporcionando um trabalho fidedigno e de qualidade.

Nesta perspectiva, Fleig e Pletsch (2001) resumem a inclusão como: “um processo que pressupõe educar, em um mesmo ambiente, crianças ditas “normais” e crianças com necessidades educativas especiais. Entretanto, esse processo requer reciprocidade, dinamismo, mudanças de atitudes e respeito às diferenças individuais.”

Neste contexto Marques e Marques (2003, p.236) acrescentam:

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de re-significar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Mittler (2003, p.34) concorda com a idéia de mudança trazida com a inclusão, quando diz: “A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”.

Sendo assim, para ele inclusão toma como base os valores individuais, buscando fazer com que todos se sintam bem vindos e aceitos no ambiente escolar, apesar da diversidade, mesmo que para isso sejam necessárias mudanças.

Em um paralelo à inclusão, usa-se o termo da integração, mostrando que apesar das semelhanças que ambas apresentam, dentre elas existem grandes diferenças. Desse modo, o termo integração ocorre quando se procura reabilitar o aluno tido em escola especial, fazendo-o ingressar em escola regular. É como diz Mittler (2003, p.34), quando fala de integração “o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.”

Também Tetzchner, Brekke, Stothun e Grindheim (2005, p.154) utilizam-se do termo integração, complementando Mittler no sentido da inserção da criança com necessidade especial a uma escola regular, dizendo:

Tal uso do termo “integração” se constitui a partir da premissa implícita de que as crianças com deficiências não pertencem ao conjunto de crianças, e que foram reunidas com outras crianças – foram “integradas” a ela – devido à boa vontade dos membros da sociedade. Nesta visão, é como se fosse feito um favor ao grupo de crianças com necessidades especiais, pois persiste o aspecto do diferente.

Ao contrário, a inclusão vem realmente como uma busca de adaptações do ambiente como um todo, para o ingresso do aluno que apresenta algum tipo de necessidade especial.

Também Dutra e Griboski (2004, p.11) tratam a respeito desta forma de adaptação da escola às Necessidades individuais de cada um, quando escreve:

A escola inclusiva é uma escola preparada para identificar e eliminar as barreiras que impedem o acesso dos alunos ao conhecimento, efetivando mudanças que iniciam na construção do projeto político pedagógico e na gestão para a participação, fatores determinantes para a consolidação da proposta. Portanto, inclusão é a transformação da escola a partir de um conjunto de princípios, como a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, o desenvolvimento de currículos amplos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos, o respeito as diferentes formas de aprender, o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a acessibilidade física e nas comunicações e o trabalho colaborativo na escola.

A visão de Silva e Maciel (2004, p.108) a respeito da inclusão, quando dizem que “Deve-se refletir sobre o Paradigma da Inclusão, ou seja, se faz necessário ter clareza de que em vários momentos ele pode e é visto como uma forma de baratear a educação, já que a Educação Especial é uma forma de atendimento muito específica e considerada, economicamente, de alto custo” é de grande importância, pois colocam em discussão alguns aspectos significativos, os quais devem ser considerados e refletidos. Refletir no sentido de que se a educação de crianças com necessidades especiais estiver neste patamar, realmente as escolas de ensino regular tenderão tomar a frente desta situação, fazendo com que o professor e a escola estejam aptos a receber esta clientela e oferecer a ela um ensino de qualidade, pois do contrário estaria-se persistindo na quantidade e fugindo, efetivamente da qualidade e dos altos custos.

Ainda nas palavras de Silva e Maciel (2004, p.108):

Se, contudo, por outra via, acreditamos que a Inclusão é sim, direito de acesso e permanência à escolarização para uma educação de qualidade, promotora do processo de cidadania em dignas condições, ou seja, capaz de significar e promover o aprender a aprender dos alunos, e, portanto tendo a clareza de que as especificidades humanas existem com múltiplas faces que devem ser levadas em conta, alcançamos um novo horizonte: *dirigir nosso olhar de educadores para além das questões estabelecidas em lei.*

Desta forma, precisamos ter claro de que a existência de uma Lei não nos dá garantia de que os direitos sejam colocados em prática e assegurados. É neste ponto que se volta a pensar a inclusão conforme os autores citados anteriormente, onde colocam-na como uma prática que deve existir nas escolas, todavia, sendo fruto do respeito real à diversidade, a qualidade frente à quantidade e de adaptações necessárias do ambiente escolar como um todo para o recebimento de alunos com necessidades especiais.

Enfim, procurando amenizar a exclusão, toma frente a política da inclusão. No Brasil, a educação assume este papel, tornando-se inclusiva em todos os níveis de ensino, ou seja, a preferência é de que os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial sejam atendidos em um primeiro plano na escola regular, dita “comum”.

Como é enfatizado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p.21): “Hoje a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.” Caso as instituições não apresentem condições satisfatórias para o atendimento de casos específicos, estes terão alternativas de encaminhamentos, como por exemplo: Classe Especial, Centro Integrado de Educação Especial, Escola Especial, Oficina Pedagógica e Sala de Recursos.

Embasado na inclusão e entendendo-a como um processo presente em todos os níveis de escolaridade, é que se estará enfocando particularmente a inclusão na Educação Infantil, embora pouco se tenha caminhado neste processo.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Trataremos acerca do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, com base no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, para em seguida focar o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais nesta realidade.

Partindo deste pressuposto, cabe iniciar tratando sobre o que vem a ser o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, o qual é um conjunto de sugestões e referenciais para creches, entidades equivalentes e pré-escolas e faz parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados pelo Ministério da Educação (1999). Seu objetivo é auxiliar professores de educação infantil a realizar seu trabalho educacional com crianças pequenas, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história do Brasil, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Como destaca Cerisara (2002, p. 331):

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado.

A intenção do referencial é indicar caminhos que contribuam para que as crianças desenvolvam integralmente sua identidade e para que possam ser capazes de crescer como cidadãos, com direitos à infância reconhecidos. Além, disso, contribuir para que se possa realizar, nas instituições de educação, um trabalho que contribua com a socialização dos alunos dessa faixa etária, além de tornar o ambiente escolar propício ao acesso e à ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Sua elaboração é o resultado de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que trabalham diretamente com as crianças de 0 a 6 anos. Eles puderam contribuir com conhecimentos diversos vindos tanto de sua experiência prática, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa. O Referencial representa um avanço na educação infantil porque busca soluções educativas para modificar a idéia de que creches devem ter apenas um caráter assistencialista (o de cuidar das crianças para que seus pais possam trabalhar, sem preocupação em educá-las). Por outro lado, também mostra que a educação infantil não deve ser a antecipação prematura da escolaridade formal, mas sim, o início da escolaridade, quando conteúdos formais e específicos dessa faixa etária já podem ser trabalhados, respeitando-se os níveis de compreensão dos alunos.

Kuhlmann (1999, p.53 e 54), reforça esta idéia ao expressar:

Essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. É o que fez a versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, ao considerar que parte das instituições teriam nascido com o objetivo de "assistir às crianças de baixa renda", sendo "usadas para outros fins" que não o de sua vocação educacional, enquanto de outra parte, as pré-escolas seriam "declaradamente" ou "assumidamente" educacionais. O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada, em textos educacionais do século XIX, como o primeiro degrau da educação.

Assim, os Eixos de trabalho na educação infantil, recomendados pelo Referencial, são organizados em dois grandes âmbitos de experiência: a formação pessoal e social da criança e o seu processo de conhecimento do mundo. O documento de introdução apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando as concepções do que é ser criança, de educação, de instituição escolar e do profissional de ensino. A partir dessas concepções, foram definidos os objetivos gerais da educação infantil, que levaram à divisão do documento nos âmbitos de experiência citados e orientaram a organização dos documentos de trabalho. O volume sobre a Formação Pessoal e Social prioriza os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O volume relativo

ao conhecimento de mundo é composto por seis documentos referentes à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que elas estabelecem com os objetivos de conhecimento.

O Referencial Curricular para Educação Infantil deve ser utilizado como base para discussão entre profissionais de escolas, creches ou instituições na elaboração de seus projetos educativos. Ele não é obrigatório, pois seu objetivo é contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, levando em conta as diferenças e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural dos alunos pertencentes à faixa etária de 0 a 6 anos, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

Não é necessário que os professores abandonem seus valores em educação, mas que utilizem o Referencial como busca de uma nova postura pedagógica que pode ser incorporada aos poucos.

Contudo, há uma grande preocupação em se tratando da formação do professor de Educação Infantil, onde a nova LDB dispõe que a formação para atuar em Educação Infantil deve ser de nível superior, nas faculdades de Educação. Como afirma Cerisara (2002, p. 332):

Com relação às profissionais de educação infantil, a lei proclama ainda que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

Atualmente, existem muitos professores que possuem baixa escolaridade e nenhuma especialização em educação. Estes são os que trabalham principalmente na Educação Infantil, justamente porque se acreditava que nessa faixa etária a preocupação com os conteúdos educacionais formais não era necessária, apenas o cuidado com a alimentação, as trocas e a segurança física. Os debates atuais vêm

apontando para a necessidade de uma formação completa desses profissionais, tanto em creches como em pré-escolas. Essa formação já começa a ser exigida e deve ser uma preocupação não só dos profissionais da área, mas também das instituições que os contratam.

Desta forma, o professor torna-se mais atento às questões educacionais, observando melhor os alunos, percebendo se conseguem atingir os objetivos, ou se alcançam aproximadamente, possibilitando assim, uma retomada quando necessário, planejando outras atividades que enriqueçam e promovam novas conquistas a partir do que foi aprendido. O importante nessa etapa do desenvolvimento não é exatamente avaliar a criança, mas procurar avaliar as situações de aprendizagem que foram oferecidas e como elas foram aproveitadas pelas crianças.

O construtivismo é referência teórica do documento, como trata Kuhlmann (1999, p.58): “Na versão preliminar do referencial, nota-se o uso indiscriminado e fetichizado de algumas expressões, especialmente do verbo construir. A criança construiria conhecimento, representações, capacidades – “tais como a imitação, a representação e a linguagem”-, comportamentos, estruturas de pensamento. Tudo se torna atividade construtiva”, contudo este não possui uma única linha. Todas as pré-escolas, creches e instituições podem se beneficiar dele, pois, não há diferença entre creches e escolas de educação infantil no que diz respeito ao uso do referencial. Todas as instituições que atendem crianças pequenas podem utilizar-se do Referencial da mesma maneira.

Assim, remetemo-nos a pensar no estímulo da autonomia e independência dos alunos, dando condições para que as crianças possam, de acordo com seus recursos, orientar suas ações por si mesmas, aumentando suas responsabilidades aos poucos. Um professor não deve esperar que seus alunos sejam silenciosos e imóveis, pois um grupo pode ser falante e agitado, e mesmo assim envolvido totalmente com a aprendizagem. Para estimular essa participação, o professor deve organizar o espaço de sala de aula de forma que os materiais e brinquedos fiquem ao alcance dos alunos e estes participem na construção, na organização e na arrumação dos mesmos.

O brincar é uma atividade fundamental na infância e que deve ser estimulada pelo professor. É ele quem organiza sua estrutura oferecendo objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, delimitando espaços e tempos para brincar. Ao vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem colocar em ação seu raciocínio para resolver problemas que lhe são importantes e significativos. Assim, cria-se um espaço onde as crianças podem experimentar o mundo e construir uma compreensão própria sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

É como afirma Kuhlmann (1999, p. 65):

Certamente, no interior de uma proposta que parta da criança pequena e das suas necessidades para pensar as práticas da instituição, várias das idéias contidas no documento poderiam ser reaproveitadas. Mas, tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.

A brincadeira favorece os relacionamentos e a auto-estima das crianças, auxiliando-as a lidar com suas dificuldades e dúvidas de forma criativa. Quando adotam outros papéis na brincadeira, as crianças lidam com a realidade sem ter que vivê-la realmente, tendo condições de elaborar experiências vividas na família ou em outros ambientes.

Aprender a lidar com essas diversidades, também se faz importante nesta etapa. A atitude de aceitação do outro, com suas diferenças e particularidades, deve ser estimulada nas crianças. Para que esta atitude seja incorporada, ela deve estar claramente expressa nos atos dos adultos com que convivem. O respeito à diversidade engloba desde as diferenças de temperamento, de habilidades e conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de crença religiosa e deve estar sempre presentes na vivência dos alunos. Acrescentamos uma fala de Campos (2002, p.33): “se não tentarmos diminuir o abismo entre as idéias e os lugares, ou realidades, não conseguiremos avançar em direção a uma Educação Infantil mais democrática e humana”.

Portanto, segundo o Referencial, cuidar não é simplesmente atender às necessidades biológicas da criança, como qualidade de alimentação e cuidados com saúde, higiene e segurança física. Leva em consideração também as necessidades afetivas e as relações das crianças com as pessoas em geral e principalmente com as outras crianças que as cercam, além da oportunidade de acesso a conhecimentos variados. Ao cuidar de uma criança, o mais importante é tentar conhecê-la em todos os aspectos para ajudá-la a desenvolver-se como ser humano, valorizando-a e auxiliando-a a desenvolver suas capacidades. Isso significa que o professor não pode cuidar de seus alunos de maneira uniforme. Ele precisa estar informado sobre as fases do desenvolvimento infantil para poder se aproximar deles, observando suas reações, conhecer suas dificuldades e habilidades, procurar conversar e compreender sua maneira de lidar com as pessoas e com os conteúdos escolares, entendendo que cada criança tem história familiar e são diferentes.

Como escreve Craidy (2002, p.61):

É equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos.

Desta forma, as funções de educar e cuidar devem ser igualmente adotadas pelas instituições de educação infantil. Os profissionais de creches devem se inspirar no Referencial para começar a modificar uma visão totalmente assistencialista, passando a entender que desde muito cedo as crianças também necessitam serem educadas. Cuidado, brincadeira e aprendizagem devem fazer parte do trabalho de maneira a estimular o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal⁵ e também como forma de permitir o acesso ao conhecimento.

Segundo Kuhlmann (1999, p. 62 e 63):

Todos os aspectos analisados até aqui mostram a necessidade de se compreender uma especificidade da educação infantil, como de outra ordem que a do ensino fundamental. Os objetivos da educação infantil, desse modo, necessitariam envolver as suas duas modalidades, creche e

⁵ Aprender a se relacionar com outras pessoas, como também com as crianças, apesar das diferenças.

pré-escola – entendidas aqui no sentido estrito da letra da lei, como divididas por faixa etária -, ou seja, como objetivos sem distinção para essas faixas etárias. Mas, por outro lado, não se poderia deixar de contemplar objetivos mais específicos, tanto aos bebês e às crianças menores, quanto aos que se encontram na fase final da educação infantil.

É possível haver, uma intervenção educativa junto aos bebês, que apresentam um processo de desenvolvimento acelerado e devem ser estimulados desde o nascimento. Os adultos podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, através da comunicação, do lúdico, do contato, do brincar, entre outros.

Embora não se tenha uma divisão rígida, é importante que se estabeleçam alguns critérios, como formar grupos de bebês que ainda não andam. Outro seria o grupo daqueles que estão deixando a fralda e começam a utilizar o banheiro. Os demais, devem estar agrupados por idades em turmas de 3, 4, 5 e 6 anos. Embora esta divisão seja importante, atividades de integração entre as crianças de diferentes idades devem ser planejadas e acontecer com frequência.

Quanto mais novas as crianças, menor deve ser o número delas para cada educador, porque necessitam de um atendimento individualizado. Para crianças de até 12 meses, o Referencial aconselha um grupo máximo de 6 por adulto, que deve ter um auxiliar nos momentos de alimentação. De 1 a 2 anos, o grupo pode aumentar para até 8 crianças por adulto, ainda com apoio de um auxiliar em alguns momentos. Para crianças que já retiraram as fraldas até os 3 anos o grupo pode ter entre 12 e 15 por adulto. Quando elas atingem maior autonomia e interagem mais independentemente com seus companheiros, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, não ultrapassando 25 crianças por professor.

Com quantidades reduzidas de crianças, certamente o trabalho flui com maior facilidade, tanto no que se refere às atividades ditas permanentes, como o cuidado, a aprendizagem e o prazer das crianças, os quais necessitam serem trabalhados constantemente, ou com atividades orientadas e planejadas para se promover uma aprendizagem efetiva. Neste ponto há uma certa crítica por parte de Kuhlmann (1999, p.56):

As concepções educacionais na pré-escola, segundo a proposta, dividiram-se em duas grandes correntes, uma voltada para o desenvolvimento infantil, outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, privilegiando-se ora uma, ora outra. O que se observa ao longo do texto é que, para tentar sair dessa oscilação, justapõe-se uma corrente à outra, multiplicando-se equívocos.

Nesta perspectiva, vale pensar em uma rotina estabelecida entre professor e alunos, onde seja estável, clara e compreensível, permitindo a criança incorporar, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece uma sensação de segurança a elas, o que, por sua vez, permitirá que elas atuem com maior autonomia e tranquilidade no ambiente escolar.

Rotina estável, entretanto, não significa rigidez e inflexibilidade. É importante que o professor possa organizar o tempo levando em consideração seu planejamento, mas podendo contar com a possibilidade de alterá-lo de acordo com suas próprias necessidades e a de seu grupo também. Rotinas iguais não servem para grupo diferentes. A rotina que torna o trabalho do professor monótono e repetitivo e pouco interessante para seus alunos. Um professor deve ter autonomia não só para mudar seu planejamento, mas também para não se sentir obrigado a realizar todas as atividades previamente indicadas.

Pensando em todos estes aspectos apresentados frente ao trabalho com Educação Infantil, percebemos que se pende muito para a educação/aprendizagem. Todavia, a de se considerar um aspecto citado anteriormente e que pode ser reforçado devido ao seu grau de importância nesta faixa etária de crianças matriculadas na educação infantil. Trata-se da socialização.

Ao tratar da importância da socialização em classes de Educação Infantil, oportuniza o resgate de um dos objetivos destacados nesta pesquisa, o qual vem a ser estudar a importância da socialização e convívio em grupo no desenvolvimento e inclusão escolar de crianças que possuam necessidades educacionais especiais nesta fase de escolarização.

É nesta faixa etária que vão ocorrendo as primeiras formas de relacionamento e convivência extra familiar, ou seja, inicia-se um processo social. Para tanto, há a

necessidade de conviver e respeitar as diferenças e aos poucos saber lidar com elas de forma prazerosa e enriquecedora.

Nesta perspectiva, começa ocorrer processos de exclusão e inclusão perante ao grupo, que se com naturalidade e bem trabalhados acabam contribuindo para uma socialização efetiva.

Nesta fase o trabalho é mais gratificante visto que ainda não se têm preconceitos a respeito do novo ou do diferente. Assim, crianças com necessidades especiais, quando inseridas a um grupo de crianças de Educação Infantil, são sempre acolhidas e bem recebidas.

É pensando neste fator de interação entre o grupo que questionamos o fato de existir pouco respaldo na Lei e estudos voltados ao processo de inclusão na Educação Infantil. Deixa-se em segundo plano, dando prioridade ao ensino Fundamental e demais níveis, como se a Educação Infantil, continuasse somente com o mero aspecto assistencialista.

Contudo, vem ocorrendo um processo de inclusão na Educação Infantil, onde aos poucos, crianças da faixa etária entre quatro e seis anos estão sendo incorporadas à educação e à Lei.

Na abordagem das autoras Dutra e Griboski (2004, p.13) elas apontam um importante aspecto: "Nas escolas, as diferenças que caracterizam a população estão presentes desde a educação infantil, e o convívio com as diferenças auxilia as crianças e adolescentes a se perceberem como sujeitos que se diferenciam pelos desejos, idéias e formas de vida".

Com esta afirmação, fica claro a presença da diferença desde a Educação Infantil e em conseqüência, a necessidade de se trabalhar a prática da inclusão desde então.

Assim, a LDB (Lei 9.394/96) em seu Art.58 § 3º respalda que a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Confirma-se este critério na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, a qual afirma em Parágrafo único:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Ainda nestes termos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.56) declara que:

O atendimento educacional oferecido pela educação infantil pode contribuir significativamente para o sucesso escolar desses educandos. Para tanto, é importante prover a escola que realiza essa etapa da educação básica de recursos tecnológicos e humanos adequados à diversidade das demandas.

Nesta perspectiva encaixa-se a necessidade de mudanças no ambiente escolar, procurando obter um espaço que ofereça subsídios necessários às necessidades especiais de cada um, atendendo as diversidades da demanda existente.

Segundo o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, a norma constitucional de integração das crianças especiais no sistema regular será implementada através de programas específicos de orientação aos pais, qualificação de professores, adaptação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos.

Do que ficou exposto, percebe-se que em alguns pontos devem ser melhor trabalhados, no sentido de busca de qualidade, bastante destacado até o presente momento.

Isso põe em discussão a orientação que se dá aos pais com relação a inclusão de seus filhos que possuem algum tipo de necessidade especial em escola regular, como também aos pais de alunos que freqüentam escolas regulares, no sentido de melhorar a convivência com a diversidade que a escola vêm apresentando. Manzano (2001) é a favor da parceria entre família e escola para o desenvolvimento da criança, quando ressalta que é plenamente necessário que os

pais e a equipe docente estejam interligados com a finalidade de um trabalho mútuo voltado para educação. Assim, havendo esse diálogo, ocorre um maior entendimento das necessidades do aluno por ambas as partes.

A preocupação maior, contudo, está no preparo da escola e principalmente dos professores frente a este processo, sendo que recai sobre ele a culpa quando existe o fracasso ou mesmo uma inclusão camuflada. Frente a isso a LDB no seu Art. 59 do § 3º define para o trabalho com educandos que apresentam necessidades especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.”

A Resolução 02/01 - CNE/CEB, em seu parágrafo primeiro do Art. 18, exprime sobre o que vem a ser um professor capacitado para exercer a docência em classe regular com alunos que apresentem necessidades especiais:

Aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (CNE/CEB, 2001).

Ao voltarmos-nos para Educação Infantil, a Resolução 02/99 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, em seu Art. 9º aponta:

As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício de sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não: I- educação infantil; II- educação nos anos iniciais do ensino fundamental; III- educação nas comunidades indígenas; IV- educação de jovens e adultos; V- educação de portadores de necessidades educacionais especiais.

Desta maneira, cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas de funcionamento nas escolas, garantindo um trabalho de qualidade, com professores qualificados, a elaboração de um projeto político pedagógico voltado a realidade da comunidade. Entretanto, sabemos que esta situação encerra inúmeras dificuldades que passam desde as adequações de acessibilidade às escolas públicas que possuem a educação infantil, recursos e apoios indispensáveis a uma educação inclusiva de qualidade, até a adequada preparação dos profissionais da educação infantil para receber e trabalhar com a demanda de crianças com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica consideram ainda a importância de “mencionar que o fato de uma criança necessitar de apoio especializado não deve constituir motivo para dificultar seu acesso e frequência às creches e às turmas de pré-escola da educação regular”.(2001, p.56) Quanto a este aspecto é preciso mencionar que o ingresso, aqui entendido como a matrícula de crianças com necessidades educacionais, tem ocorrido no sistema regular de ensino. Nesta perspectiva, a Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba compreende esses direitos assegurados às crianças com necessidades especiais, comprometendo-se a oferecer vagas sem que ocorram motivos que dificultem o acesso destas no âmbito escolar.

A seguir apresentaremos os dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba, junto à Gerência de Apoio à Inclusão, da Superintendência de Gestão Educacional da Secretaria Municipal da Educação, no que se refere à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

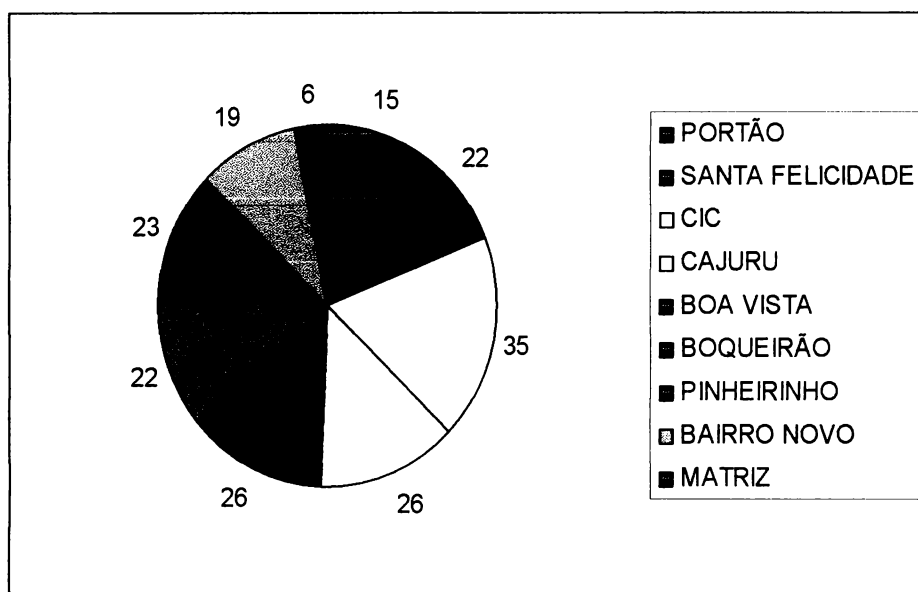
Os dados a seguir são específicos de alunos com necessidades Educacionais Especiais matriculados nos CMEI's⁶ e Escolas que possuam Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba no ano de 2006 (dois mil e seis), tendo em vista a delimitação desta pesquisa.

Segundo os dados coletados são 168 (cento e sessenta e oito) o número de alunos com NEE matriculados em Educação Infantil, na Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba. Na figura apresentaremos o número de CEMEI's e Escolas de

⁶ Centro Municipal de Educação Infantil.

Educação Infantil existente por núcleo regional que formam a rede municipal de ensino de Curitiba.

Figura 1- Número de CEMEI'S e Escolas de Educação Infantil por Núcleo Regional.

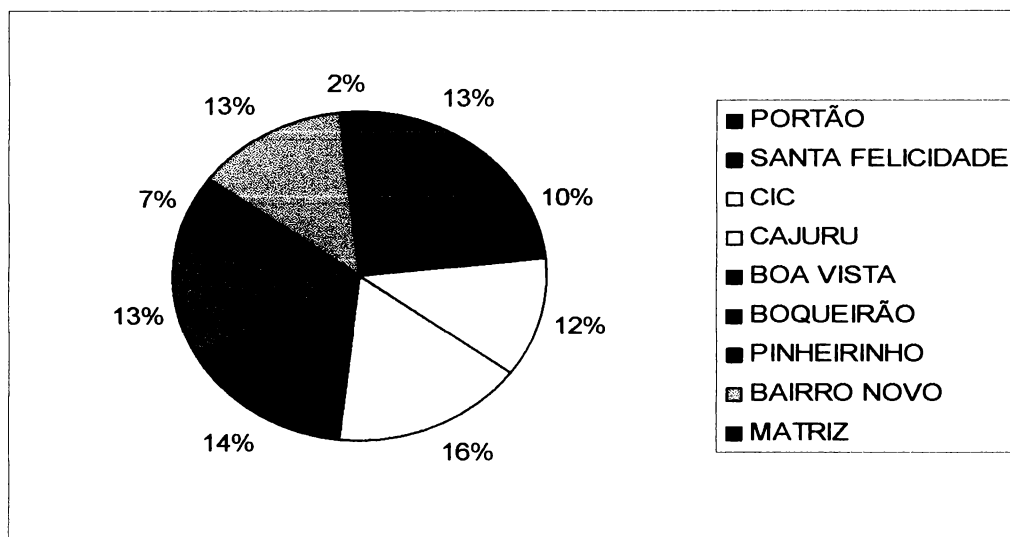


Fonte: Levantamento preliminar de dados dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais dos CEMEI's e Escolas com Educação Infantil - 2006.

Percebemos com estes dados que o Núcleo Regional que dispõe de maior números de CEMEI's e Escolas com Educação Infantil, é o do CIC⁷ e o de menor número é o Núcleo da Matriz, devido ser uma região central. No caso do Núcleo do Pinheirinho, o qual merece destaque neste estudo, ocupa o quarto lugar, tendo um número significativo de CEMEI's e Escolas, em comparado aos demais.

⁷ Cidade Industrial de Curitiba – Bairro da cidade de Curitiba, capital do Paraná.

Figura 2– Percentual de alunos com Nee em CEMEI's e Escolas de Educação Infantil por Núcleo Regional.



Fonte: levantamento preliminar de dados dos alunos com necessidades educacionais especiais dos CEMEI's e escolas com educação infantil 2006.

Considerando os dados levantados podemos perceber que o número de CEMEI's e Escolas que oferecem a Educação Infantil subdividida por Núcleos Regionais em Curitiba, é relativamente compatível ao número da demanda existente em cada região.

Contudo, devemos considerar que várias crianças com NEE, nesta faixa etária correspondente à fase de Educação Infantil, estão fora do ambiente escolar e algumas vezes, apenas freqüentando escolas especializadas, as quais não quantificam nos gráficos aqui mencionados. É pensando nestes casos e em outras omissões que possam vir a ocorrer que os resultados devem prever mudanças nos percentuais.

4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E ENCAMINHAMENTOS

Partindo da problemática existente em torno da inclusão escolar e os aspectos teóricos levantados nos capítulos anteriores é importante salientar a importância da realização de pesquisas no contexto educacional.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.(DUARTE, 2002)

É nesta perspectiva que podemos pensar na importância de estudo que considerem as particularidades, mesmo que estas pareçam rotineiras e conhecidas do cotidiano escolar. Deste modo, vale a pena pesquisar, pois é através da pesquisa que vão surgindo descobertas e novos horizontes para um trabalho de maior qualidade perante a problemática existente.

Muitas vezes, um recorte bem feito frente a um problema encontrado no cotidiano escolar, pode render uma pesquisa de alta qualidade para o pesquisador. Este tem em mãos a possibilidade de fazer um bom uso de sua pesquisa e de seus estudos se proporcionar novos caminhos a serem pesquisados, ou seja, a possibilidade de se re-pensar outras práticas. Neste sentido, devemos ir muito além de uma pesquisa fechada em si mesma.

Devemos criar maneiras de fazer uso da teoria estudada para desenvolver novas pesquisas, como também considerarmos a prática em torno da problemática encaixando-na em novos enfoques, procurando resultados satisfatórios perante a realidade, haja vista que toda pesquisa deve contribuir e trazer benefícios para a prática que se propõe atingir.

Lüdke e André (1986, p.01 e 02) afirmam que :

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto

e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisar uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Como mencionado, para iniciarmos uma pesquisa primeiramente devemos focar em um problema e com base nele, avançar os primeiros passos. Procuramos conhecimento teórico voltado ao assunto, coletarmos dados, informações, ou seja, buscamos informações que nos possam ser preciosas para construção da pesquisa do referido tema em destaque.

Dentro do campo de pesquisa, são inúmeras as formas de trabalho que podem ser utilizadas, não podendo esquecer que um bom resultado é fruto de uma boa pesquisa. Para que a pesquisa seja satisfatória e coerente com a realidade, esta deve utilizar-se de meios fidedignos e que condigam com o objetivo que se quer atingir em cada passo do processo.

Lüdke e André (1986) mencionam, sobretudo, três caminhos utilizados nas abordagens qualitativas, que são: a observação participante, que coloca o pesquisador na realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa, todo e qualquer dado obtido, por meio, da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. É imprescindível que o pesquisador faça uso da ética durante suas pesquisas, agindo com bom senso e humildade e utilizando adequadamente o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Neste contexto a presente pesquisa se caracteriza por apresentar o paradigma qualitativo, principalmente, por enquadrar-se nas seguintes características que são apontadas por Bodgan e Biklen (1982):

- a) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) A investigação qualitativa é descritiva;

- c) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tentam analisar os dados de forma indutiva;
- e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Neste sentido, para que a pesquisa produza conhecimentos úteis e relevantes para a prática social e educacional, é preciso que a mesma intervenha em situações reais. É importante, pois conhecê-las e discuti-las, para que a intervenção ocorra efetivamente.

Na presente pesquisa, o estudo de caso foi eleito à técnica que melhor se encaixa para realização deste estudo. Segundo Ludke e André (1986) a preocupação central do estudo de caso é a compreensão de algo singular, único presente numa realidade que é multidimensional e historicamente situada. Por isso há a necessidade do pesquisador utilizar o conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões.

De modo similar Trivinõs (1987) diz que o estudo de caso é uma pesquisa de abordagem qualitativa que analisa e aprofunda uma unidade por isso é sempre bem delimitado devendo ter contornos claramente bem definidos, pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio. Interesse este que deve incidir no único, particular.

Neste estudo de caso, os sujeitos de pesquisa são duas crianças de 05 anos, gêmeas, do sexo feminino que apresentam necessidades educacionais especiais nas áreas visuais e auditivas e, pelo menos uma delas com possível diagnóstico de deficiência motora. Essas crianças durante a realização do estudo de caso freqüentam o "Jardim II" de uma escola pública comum da rede municipal da cidade de Curitiba, portanto, inseridas no contexto Educação Infantil. No capítulo posterior, que apresenta e discuti a coleta de dados, será detalhada e caracterizada com maiores detalhes as crianças alvo deste estudo.

Portanto, este estudo ao se debruçar sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, está investigando e analisando o próprio processo de inclusão destas crianças neste nível de ensino. Tendo o ambiente natural como a fonte direta de dados, o presente estudo requer um contato intenso e direto com os sujeitos da pesquisa. Desta forma, as observações, os laudos e pareceres e a entrevista semi-estruturada são instrumentos primordiais para este trabalho.

Nesta perspectiva, este estudo aponta para a necessidade de usar diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Cada qual traz consigo sua importância particular, auxiliando e facilitando na busca de resultados e análise de dados, que venham garantir uma pesquisa de qualidade, com a maior probabilidade de exatidão nos resultados apresentados.

Dentre as inúmeras formas de coletar dados, a análise de documentos é um dos instrumentos de qual se utilizará neste estudo de caso, haja vista o grande número de laudos médicos que precisaram ser analisados, para uma melhor compreensão.

A análise de documentos é utilizada no sentido de buscar identificar informações factuais em documentos, tais como laudos e pareceres, realizados por profissionais que prestam atendimentos as crianças em estudo. A análise de documentos é uma técnica exploratória que deve acontecer, pois pode levantar problemas e indicar importantes informações.

Outro instrumento, igualmente, importante, que será usado na pesquisa é a entrevista. Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes. Sendo assim, o recurso a entrevistas semi-estruturadas como material empírico na pesquisa constitui uma opção teórico-

metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais.

Assim, a entrevista acaba podendo deixar idéias um pouco duvidosas, sendo que cada um procura defender o seu ponto de vista e seus interesses particulares.

Já Haguette (1999, p. 86) ao falar sobre entrevista a define como:

Um processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. O processo de interação contém quatro componentes que devem ser explicitados, enfatizando-se suas vantagens, desvantagens e limitações. São eles: a) o entrevistador; b) o entrevistado; c) a situação da entrevista; d) o instrumento de captação de dados, ou roteiro de entrevista.

No estudo de caso em questão a entrevista foi utilizada como instrumento de coletado de dados aplicado à mãe das crianças que estão sendo pesquisadas. E buscou-se na aplicação deste procedimento criar um ambiente de reciprocidade, amigável e tranqüilo. Nos anexos deste estudo encontra-se o roteiro de entrevista que foi utilizado pela pesquisadora.

A terceira técnica utilizada foi a de observação participada ou participativa. A observação participativa se resume a uma importante técnica de coleta de dados, empreendida em situações especiais e cujo sucesso depende de certos requisitos que a distinguem das técnicas convencionais de coleta de dados, tais como o questionário e a entrevista. Neste tipo de abordagem há um “processo de interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento não só da perspectiva humana como da própria sociedade”. Haguette (1999, p.69). Neste tipo observação a presença do observador face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida faz com que o pesquisador tenha um papel crucial e não periférico com a situação pesquisada. É fundamental frisar que a pesquisadora/observadora era professora das crianças alvos deste estudo. Isto a possibilitou interagir com o ambiente e até mesmo modificá-lo.

Para Lüdke e André (1986) a observação participativa é uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas

metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. E realmente não se pode negar o grande grau de envolvimento do pesquisador para com o estudo.

5. ADENTRANDO NA REALIDADE PESQUISADA: ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Este estudo ao se debruçar sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, está investigando e analisando o próprio processo de inclusão destas crianças neste nível de ensino. Tendo o ambiente natural como a fonte direta de dados, o presente estudo requer um contato intenso e direto com os sujeitos da pesquisa. Desta forma, o diário de campo, as observações, os laudos e pareceres e a entrevista semi-estruturada são instrumentos primordiais para este trabalho.

Para responder aos estudos anteriores, desenvolveu-se um Estudo de Caso centrado em duas crianças gêmeas, do sexo feminino, as quais nesta pesquisa serão tratadas pelo pseudônimo de *Ana* e *Helena*, preservando assim suas identidades.

5.1. Caracterizando Aspectos Físicos, Cognitivos e Sociais.

Ana e *Helena*, são duas crianças nascidas em Curitiba, com idade de cinco anos, cuja data de nascimento é dois de março de 2001. Matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba, em uma Escola situada na Região Sul da cidade, mais especificamente no Núcleo Regional do Pinheirinho, conforme subdivisão utilizada pela própria Prefeitura de Curitiba. Frequentam classe regular, cursando a Educação Infantil, conforme a faixa etária que se encontram.

Aqui cabe mencionar a receptividade da escola como um todo para com as gêmeas, realizando sempre que necessário adaptações para uma melhor vivência das alunas no ambiente que predispunha, como também a preocupação de trabalhar com os profissionais e deixá-los sempre bem informados sobre as particularidades que estas apresentassem.

Assim, não se pode negar que o espaço físico é uma variante para a qualidade do trabalho, todavia o que faz uma escola ser inclusiva não é somente a disposição

de mobiliário, rampas ou banheiros apropriados. Mas, um bom projeto pedagógico, onde se reflitam as questões, e onde o aluno possua a liberdade de aprender conforme seu tempo e de acordo com seu próprio desenvolvimento, ou seja, não um resultado uniforme, onde a avaliação se dá seguindo pré requisitos e comparando uns com os outros. É como afirma Carvalho (2001, p.17): “especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.” Isso vale para alunos com necessidades especiais ou não.

Para tanto, a escola precisa estar próximo de cada caso, recolhendo materiais, levantando dados significativos para com o trabalho frente ao aluno no ambiente escolar.

Num Estudo de Caso, além dos inúmeros instrumentos e formas diferentes de pesquisa, os dados levantados e arquivados pela equipe pedagógica escolar acaba sendo uma fonte riquíssima de coleta e análise de dados.

Deste modo, Lüdke e André (1986, p.45) comentam as inúmeras formas de análise de dados quando dizem: “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

A análise dos dados realizada na presente pesquisa, será feita para melhor compreender e caracterizar as alunas *Ana* e *Helena*, foco central deste Estudo de Caso.

Foram coletados dados referentes às gêmeas durante quatro meses corridos, tendo início em março de 2006 e sendo finalizado em junho deste mesmo ano. Durante este período foi realizada análise de documentos, entrevistas tanto com a mãe das alunas como também com profissionais que realizavam trabalhos junto à elas em outras instituições especializadas para atendê-las e a observação diária do trabalho em sala de aula em classe regular, com as crianças da mesma faixa etária.

O início dos levantamentos ocorreram, mesmo antes de um primeiro contato com *Ana* e *Helena*, para que tivéssemos uma noção prévia das particularidades que estas apresentavam.

A anamnese escolar, respondida pela mãe ao matriculá-las na escola informava de antemão que os pais tinham apenas as duas filhas e que estas não são gêmeas idênticas, visto terem sido formadas em placentas separadas.

Um outro dado bastante significativo levantado também na anamnese, foi de que mesmo com um pré-natal adequado e sem uso de medicações, a gravidez transcorreu com alguns problemas, precisando ser realizada uma circlagem⁸ para que conseguisse prosseguir com a gestação.

Mesmo com dificuldades encontradas durante a gestação, o parto ocorreu no hospital, sem maiores complicações. Nasceram através de cesária.

Apesar das alunas serem gêmeas, cada qual possui suas particularidades, portanto torna-se mais apropriado que se trata de cada uma individualmente, para que não ocorram comparações entre ambas, mas sim que se construa um estudo comparativo perante as mudanças ocorridas no desenvolvimento próprio de cada uma. Assim, existir-se-á uma análise dos resultados ocorridos com cada uma de acordo com seu desenvolvimento individual, podendo ser percebida melhorias efetivas para com o trabalho realizado, ou uma paralisação no processo.

A partir de então será tratado mais de perto do caso de *Ana* e posteriormente nos deteremos ao caso de *Helena*.

A menina *Ana* ao nascer pesava 3.110 Kg, media 46cm e não chorou logo após o nascimento. Nasceu apresentando alguns problemas de saúde, permanecendo internada durante 02 (dois) dias na UTI E 04 (quatro) dias no quarto.

Nasceu com lábio leporino⁹ e fenda palatina, perda auditiva profunda, problemas na visão e também uma irregularidade cardíaca, apresentando problemas na aorta (subclavela de anômola). Aos três meses de idade teve broncoaspiração. Utiliza-se de aparelho auditivo.

Sua amamentação ocorreu com uma mamadeira especial (com uma colher adaptável), pois não conseguia realizar a sucção. Devido a este fato, também não pode ser amamentada pelo leite materno. Posteriormente, ao alimentar-se continuou com certa limitação em decorrência do lábio leporino e da fenda palatina.

⁸ Consiste no fechamento do orifício interno do colo do útero, por meio de um fio de sutura, para evitar um processo de aborto. Pesquisa em www.lincx.com.br

⁹ A fissura labiopalatal, chamada popularmente de lábio leporino, é uma abertura na região do lábio ou palato, ocasionado pelo não fechamento dessas estruturas, que ocorre entre a quarta e a décima semana de gestação. As fissuras podem ser unilaterais ou bilaterais e variam desde formas mais leves, como cicatriz labial e o úvula bifida, até formas mais graves, como as fissuras amplas de lábio e palato. Pesquisa em pt.wikipedia.org/wiki/lábio_leporino

Alguns dos momentos significativos de seu desenvolvimento ocorreram primeiro aos 03 (três) anos de idade, quando andou pela primeira vez. Posteriormente, aos 04 (quatro) anos atingiu o controle de seus esfíncteres. Também aos 04 (quatro) anos começou a falar as primeiras palavras, este “atraso” se deu devido à sua perda auditiva profunda.

Seu sono é agitado, quando sente falta de ar, decorrente de sua rinite alérgica. Possui otite¹⁰ desde o nascimento, estando sempre com os ouvidos infeccionados.

Realizou 08 (oito) cirurgias até o presente momento. Sendo 02 (duas) delas referentes ao lábio leporino e a fenda palatina, a terceira para remoção das amídalas e adenóide. Além disso, foram feitas mais 03 (três) cirurgias no nariz, pois nasceu com o que se denomina “Atresia de Coana”¹¹, o que, segundo a mãe trata-se da ausência de canais para circulação do ar nas vias nasais. Operou, portanto, o septo corrigindo um desvio e retirando parte dele para que o ar circule por uma das narinas. Para amenizar a otite, que possui desde o nascimento, fez 02 (duas) cirurgias para colocação de tubo de ventilação nos ouvidos.

Já no caso da *Helena*, esta apresenta maiores comprometimentos desde seu nascimento, possuindo maior fragilidade para com sua saúde, com pouca imunidade.

Helena não chorou ao nascer, pesando 2.130 Kg e medindo 43 cm, também apresentou alguns problemas de saúde, permanecendo por mais tempo internada. Esteve durante 20 (vinte) dias na UTI, devido a falta de oxigênio (broncoaspiração), e posteriormente, mais 15 (quinze) dias na incubadora, sendo 10 (dez) deles em incubadora com ventilação mecânica, pois não conseguia respirar sozinha, e os outros 05 (cinco) em incubadora normal.

No nascimento apresentava lábio leporino e fenda palatina, perda profunda de audição e dificuldade visual. Devido a falta de oxigenação, segundo laudos médicos, houve um atraso motor. Possui sopro cardíaco. Utiliza-se de aparelho auditivo.

¹⁰ É uma infecção causada por uma bactéria no local onde se localizam os ossos responsáveis pela audição. O ouvido médio liga-se ao nariz por um canal chamado, Tromba de Eustáquio, cuja função é recolher ar fresco para regular a pressão e ventilar o interior do ouvido. Pesquisado em: pt.wikipedia.org/wiki/otite.

¹¹ É uma patologia rara, sendo mais comum no sexo feminino e associada a outras malformações. Os defeitos unilaterais são mais comuns que os bilaterais, e a narina direita é duas vezes mais acometida que a esquerda. Inúmeras teorias existem para explicar a atresia coanal: I- persistência da membrana bucofaringea; II- falha na rótula fisiológica da membrana buconasal; III- adesão de tecido mesodérmico; IV- crescimento de processos palatais.

Assim como a *Ana*, *Helena* também foi amamentada com mamadeira especial, não tendo aleitamento materno devido a falta de sucção.

As fases significativas de seu desenvolvimento ocorreram mais lentamente devido as suas limitações. Começou a andar aos 04 (quatro) anos e 06 (seis) meses de idade, aprendendo a controlar seus esfíncteres também neste período. Até o presente momento, onde está com 05 (cinco) anos completos, ainda não começou a falar, em decorrência à perda auditiva profunda. Não apresenta problemas ao dormir.

Sofreu 07 (sete) cirurgias, sendo 03 (três) delas para correção do lábio leporino e da fenda palatina. Entretanto, ainda possui o palato parcialmente aberto, pois sua dentição não permite a completa correção da fenda palatina. Tem fenda bilateral e dentição da arcada dentaria superior para fora da boca, o que vem sendo corrigida com acompanhamento fonoaudiológico.

Além destas, foi feita 01 (uma) cirurgia para remoção das amídalas e adenóide. Também, 03 (três) cirurgias para colocação de tubos de ventilação nos ouvidos por causa da otite, a complicação neste caso esta em que o organismo expelle esses carretéis (ventilação).

Ambas realizam diversos atendimentos e acompanhamentos, devendo ser ressaltado o grande comprometimento por parte dos pais, em especial a mãe, que as acompanha com muita dedicação e carinho. Está sempre a frente do tratamento, questionando e participando ativamente, mesmo tendo uma situação financeira bastante limitada.

Como relatou a mãe na entrevista realizada no decorrer da pesquisa: "Procuro estudar e estar bem atenta sobre tudo que me falam e o que acontece no dia-a-dia com minhas filhas, pois assim posso ajudar e diminuir o sofrimento delas" (Mãe de Ana e Helena, entrevista concedida em 09/05/2006)

E continuou, ao relatar um episódio que viveu com as gêmeas:

Quando elas eram menores, precisaram usar sonda, e eu tinha que ir ao hospital para fazer a troca, chegando lá era um martírio, as enfermeiras não eram delicadas e as crianças sofriam e choravam muito. Um dia, de tanto ver o sofrimento das meninas, observei bem como as enfermeiras faziam e comecei a trocar sozinha em casa. Quando a médica descobriu levei uma bronca, pois segundo ela poderia colocá-la errado e levar a sonda até aos pulmões, contudo, aprendi certo e minhas filhas deixam de sofrer nas mãos das enfermeiras.

(Mãe de Ana e Helena, entrevista concedida em 09/05/2006)

Estão a cada dia desenvolvendo mais suas habilidades, apesar de todos os avanços, atualmente continuam com inúmeros acompanhamentos especializados. Desde os 08 (oito) meses de idade freqüentam fonoaudiologia semanalmente; neurologista em consultas anuais; acompanhamento com geneticista, reeducação visual semanalmente; freqüentam aulas de psicomotricidade e ritmo; realizou fisioterapia até os 04 (quatro) anos e 06 (seis) meses tendo que abandonar devido à problemas com o plano de saúde.

Realizam periodicamente avaliações neurológicas, otorrinolaringológicas, oftalmológicas, audiométricas, cardiológicas, entre outras.

A trajetória de vida destas meninas, apesar de 05 (cinco) anos de idade, é bastante complexa.

Os pais, segundo entrevista com a mãe, desejaram muito esta gravidez. Esperaram um momento propício, onde a situação financeira estivesse mais equilibrada e pudessem dar uma vida mais confortável à elas.

Contudo, ainda durante a gestação, os médicos deram a notícia que as crianças teriam lábio leporino e fenda palatina. Mas de acordo com relatos, os médicos chamaram toda a família, com exceção da mãe para noticiar, e pedir que não à avisassem antes do nascimento. Todavia, o marido acabou contando a mãe, a qual não aceitou a realidade, questionando: “Como as duas meninas poderiam ter o mesmo “problema” se não são gêmeas univitelineas?”.

A partir de então, a gravidez começou a ser um pouco conturbada, ao passo que a família e os amigos desprenderam pouquíssimo apoio. Apenas a bisavó por parte de mãe que confortou os pais, dando-lhes força para superar as dificuldades que pudessem surgir.

Com o nascimento foram descobertas outras necessidades especiais que as gêmeas apresentavam, como a perda auditiva profunda, as complicações cardíacas, a falta de oxigenação e no decorrer a dificuldade visual.

Essa família, sem dúvida, foi alvo de discriminações. Segundo a mãe, uma amiga bastante chegada da família demorou em média uns três meses para visitar as gêmeas. Quando chegou para a visita, preferiu não se aproximar dos bebês, contudo a mãe a questionou para saber o porque de tanto medo e disse em bom tom, que as meninas não eram nenhum tipo de monstro.

Em se tratando do preconceito existente na sociedade como um todo, Castro (2003) comenta este aspecto ao mencionar que:

Em relação à deficiência, verifica-se que o preconceito, na maioria das vezes, é baseado em atitude comiserativa, resultante do desconhecimento, esse podendo ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes.

Em relação a isso, a mãe desabafa:

O preconceito é grande, até minha família apresentou. No começo isso foi uma neurose, não podiam olhar para as gêmeas na rua, ou no mercado, que enfrentava e perguntava porque estavam olhando. Hoje estou um pouco mais tranqüila, pois meu marido conversa bastante comigo, dizendo ser natural as pessoas repararem, mas cabe a mim agir com naturalidade para tentar mudar essa visão das pessoas.

(Mãe de Ana e Helena, entrevista concedida em 09/05/2006)

E realmente os pais sempre buscaram que *Ana e Helena* alcançassem uma condição de vida melhor, com maiores facilidades e conforto para com suas necessidades especiais.

5.2. Encaminhamentos e Atendimentos Especializados

Desde o período do nascimento até os seus cinco anos de idade, foram vários os encaminhamentos feitos em busca de uma melhor qualidade de vida para as crianças e a família como um todo.

Freqüentaram dos 08 (oito) meses até próximo dos 02 (dois) anos de idade a Escola Especial Helena Antipoff, na qual eram disponíveis para as gêmeas atendimento fisioterapêutico, reeducação visual, fonoaudiologia e pediatria especializada.

Desde os 02 (dois) anos até o momento da pesquisa, freqüentam o CRESA¹². Neste último ano em especial, devido ao fato de ingressarem no ensino regular no período da manhã, o trabalho no CRESA, ocorre todas as terças e quintas, no horário das 14:00hrs às 17:00hrs.

Durante este período, mais exatamente em julho de 2005, o CRESA indicou o CRAF¹³, para que neste as alunas tivesse oportunidade de iniciar-se no "Jardim II". Contudo, o CRAF acabou desenvolvendo apenas atendimentos, como já havia sendo feito pelo CRESA. Pensando nesta prática, o CRESA preferiu desligar as crianças do CRAF, deixando-as apenas no próprio CRESA.

Os atendimentos oferecidos pelo CRESA durante esse período, foram em especial a reeducação visual, o ritmo, a fonoaudiologia e a psicomotricidade relacional. Atendimentos estes realizados duas vezes por semana, sendo cada momento com um profissional específico, preparado para realizar um trabalho mais significativo com cada criança em particular.

Apesar do pesquisador participar integralmente do trabalho em sala de aula da escola regular do Núcleo Regional do Pinheirinho, realizou observações também nas atividades realizadas pelo CRESA e seus profissionais.

Sendo assim, observou-se que o trabalho de psicomotricidade relacional dentro do CRESA, ocorria em pequenos grupos de mais ou menos 6 (seis) crianças e faixa etária equivalentes. As atividade psicomotoras desenvolvidas trabalhavam o equilíbrio, a coordenação, a proporção de força desenvolvida para arremessar ou apanhar objetos.

A reeducação visual também era feita em pequenos grupos, onde em dias alternados, tapava-se um dos olhos para que se estimulasse o outro e vise-versa. As atividades desenvolvidas com as crianças eram de encaixe, pinturas com recortes vazados, montar e desmontar objetos, entre outras.

As aulas de ritmo, eram uma mistura de música, vibrações, batidas e o trabalho com o ritmo através da dança, de mascotes (como bichos de pelúcia) e do aspecto visual através do espelho.

¹² Centro de Reabilitação "Sydney Antônio", agrupado à Sociedade Educacional TUIUTI Ltda em parceria com a Universidade TUIUTI do Paraná. Atendimento auditivo e múltiplo, em idade de 0 (zero) à 25 (vinte e cinco) anos. Oferece ensino especial, maternal, habilitação escolar, psicomotricidade, orientações à professores, estimulação visual, orientações às famílias, supletivo, esporte, cultura e lazer.

¹³ Centro de Reabilitação de Audição e da fala Alcindo Fanaya Júnior. Atendimento destinado à deficiência auditiva, em idade de 18 (dezoito) meses à 18 (dezoito) anos de idade. Oferece escolarização especial e regular, reabilitação de fala e treinamento auditivo.

Já a fonoaudiologia realizava-se individualmente, por uma profissional muito bem preparada e atenciosa para com as meninas. Desenvolvendo um trabalho, onde partia da vivência da criança, montando um álbum de família, o qual ocasionavam situações de vivência de mundo as quais eram aproveitadas, para trabalhar com a relação sonora e a vibração das palavras. Trabalhava-se também, com instrumentos musicais e jogos pedagógicos.

Como coloca a fonoaudióloga: “Neste período de trabalho vem sendo realizadas atividades de estimulação auditiva, treino auditivo e estimulação para fala”. E acrescenta, falando de *Ana*, a qual desenvolve o trabalho por mais tempo:

Com todo este trabalho *Ana* já está apresentando boas respostas tanto auditivamente como na questão de fala, já está começando a comunicar-se oralmente usando palavras isoladas ou pequenas frases com significado.

(Relato de acordo com laudo apresentado pela fonoaudióloga em 24/04/2006)

Vale lembrar que a maior aspiração por parte dos pais é com que as crianças aprendam a falar, devido a isso priorizam o trabalho com a fonoaudióloga. E mais, as gêmeas, apesar de estarem ambas no CRESA, as profissionais que atendiam o aspecto fonoaudiológico eram diferentes. A profissional que atendia a *Helena* faltava bastante fazendo com que o desenvolvimento fosse menor, o que não pode ser esquecido é que *Helena*, chegou com maiores dificuldades de que *Ana*. Todavia, após a troca de profissionais, colocando *Helena* com a mesma fonoaudióloga de *Ana*, observou-se salto grande no seu desenvolvimento.

Estas observações valeram muito para o observador, devido ao fato de melhor compreender o trabalho que podemos realizar para com as gêmeas e assim torná-las mais integrantes ao grupo.

5.3. As Vivências e o Processo de Socialização.

Desta maneira, tornou-se mais fácil desenvolver atividades e vivências em que as gêmeas tivessem afinidade e pudessem participar com maior autonomia. Esta busca para melhor integrá-las ao grupo foi de fundamental importância para contribuir com a socialização delas perante o grupo.

No início, ou melhor, durante o primeiro mês de trabalho com *Ana* e *Helena* em classe regular de ensino, foi um pouco difícil compreendê-las, como também se fazer compreender. Aos poucos, foi-se criando formas de diálogo e respeito mútuo.

Assim, Charlot (2000, p. 54) acrescenta a idéia de relacionar-se socialmente, juntamente com a iniciativa e o comprometimento pessoal de cada um ao educar-se, quando escreve: "A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda (...) é o processo através do qual a criança se constrói enquanto ser humano. "O que nos faz perceber a necessidade de interação com outras pessoas.

Era bastante complicado para os colegas ouvintes compreender que elas não os ouviam e seria preciso uma outra forma de comunicação. Buscamos fazer uma ponte, colocando a opção de utilizar gestos, mas o que realmente resolveu foi o sorriso das crianças ouvintes, como acolhida para as duas.

As gêmeas possuem características bem distintas, sendo *Ana* mais observadora, tranqüila, reservada e com maior facilidade de compreensão. Já *Helena*, mais distraída, agitada, manhosa e extrovertida. Considerando que *Ana* é mais responsável, acaba "cuidado" e até mesmo orientando as atitudes de *Helena*.

A adaptação de *Helena* pareceu mais rápida, pois já na primeira semana estava correndo e dançando pela sala, buscando colo da professora, brincando com os brinquedos e com todos os colegas, contudo chorava com maior facilidade. Ao passo que *Ana*, mesmo depois de alguns dias estava centrada, preferindo observar o grupo de seu lugar, aceitando poucas formas de aproximação.

Mesmo com as diferenças, o restante da classe as tomou com grande importância dentro da sala de aula, estando sempre prontos a interagir. Sentiam muita falta quando elas não compareciam à aula, demonstrando um carinho sem igual por ambas.

Este grupo, no qual as meninas tomaram parte, era formado por 25 (vinte e cinco) crianças, em sua maioria meninos. Todos com idade entre 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Grande parte deles moram nas redondezas da escola, assim como as gêmeas, usufruindo uma situação econômica modesta, com dificuldades financeiras.

As meninas foram aos poucos tomando parte do grupo, sentindo-se acolhidas e percebendo seu espaço. Junto à eles havia o trabalho de um profissional da área de

educação, o qual também agiu como observador, sendo deste a proposta de estudo de caso.

Com o passar das semanas as ações foram mudando, e o desenvolvimento de ambas tiveram grandes acréscimos. Principalmente ao falar de *Ana*, a qual apresentou um avanço imenso tanto cognitivamente, como e principalmente de socialização, devido a interação com o grupo.

O nível de harmonia do grupo chegou a um ponto em que os colegas terminavam rapidamente suas atividades e brincadeiras para ficar do lado das gêmeas, principalmente de *Ana*, a qual havia maior nível de diálogo. Desse modo, explicavam as atividades, chamavam-nas para brincar, contar histórias, entre outras coisas.

Algumas vezes esqueciam das particularidades das duas, tamanha era a naturalidade do convívio, que acabavam assustando-as. Certa vez, as crianças inventaram entre elas uma brincadeira de “pega-pega” e como *Ana* e *Helena* estavam observando e começaram então a caminhar para perto da professora, os demais pensaram que elas estavam fugindo e antes mesmo das gêmeas chegarem ao seu destino, foi quando o “pegador” chegou por trás de *Ana* e a encostou fortemente, gritando: “Peguei!”. *Ana*, acabou tomando um susto muito forte, fazendo-a chorar por bastante tempo, acalmando-se somente no colo da professora.

Em contra partida, os colegas também se assustaram com o choro de desespero de *Ana*, até que um deles comentou: “Vocês esqueceram que ela não consegue ouvir e que esta chorando porque se assustou com a brincadeira?”. Assim, coube ao observador interferir esclarecendo o ocorrido e acalmando a situação.

Mas o que realmente marcou o grupo foi uma iniciação com LIBRAS¹⁴, digo iniciação, pois as meninas estavam também aprendendo e desse modo passaram para o grupo somente alguns sinais, como: oi, tchau, ir ao banheiro, acabou, lanche, dor de barriga e ir para casa. Estes sinais foram bem apreendidos pelo grupo, os quais tornaram-se habituais. A cada dia que se trazia um novo sinal, este era recebido com entusiasmo por todos. Percebendo esta forma de comunicação, começou-se utilizar muito mímica, a qual é diferente de LIBRAS, mas para as crianças não deixou de ser uma maneira de interação.

¹⁴ Língua Brasileira de Sinais.

Podemos perceber que com a convivência no grupo de crianças de escola regular, ampliou-se os horizontes das meninas, as quais ficaram mais receptivas, procurando diferentes formas de interação e comunicação com os outros independente das diferenças. Atitude que não ocorria no início, pois esperavam o auxílio de um adulto para que isso viesse a ocorrer. Na verdade havia incutido no subconsciente delas a idéia da diferença.

Talvez este aspecto tenha sido posto, por estarem participando de escolas especiais, sempre com outras crianças com NEE, onde mesmo estando em pequenos grupos, o trabalho era pouco contextualizado e afastado de uma socialização efetiva, pois o que realmente interessava para o profissional era o resultado individual de cada um.

Nesta visão, o que mais veio contar como resultado no processo de socialização destas crianças e de interação com todo o grupo de convívio, foi sem dúvida a receptividade de todos e o carinho. Deste modo, ficou muito fácil obter resultados positivos, tanto no que se refere ao cognitivo como nos aspectos físico, afetivo e emocional.

Cognitivo no sentido de que puderam aprender através das brincadeiras e do contexto que participaram ativamente, conteúdos formais como perceber objetos, formas geométricas e cores, identificando quais são iguais e quais são diferentes. Reconhecer a primeira letra do nome como também seus respectivos crachás em meio aos outros. Perceber o maior e o menor. No caso de Ana, os resultados foram mais efetivos, pois Helena distraía-se com mais facilidade, o que fazia com que acabasse confundindo as características que eram trabalhadas nos objetos.

Outras atividades desenvolvidas com o grupo, também resgataram aspectos físicos, cognitivos, emocionais e afetivos de forma prazerosa, através da ludicidade. Sendo importante lembrar que o lúdico e a brincadeira possuem grande importância neste nível de escolarização, ou seja, nesta faixa etária de que tratamos em particular neste estudo de caso.

A contação de histórias permite um trabalho riquíssimo para com o processo de desenvolvimento dos diferentes enfoques, principalmente nesta idade. Priorizam-se histórias com animais e contos de fadas, as quais despertam maior interesse e atenção, aflorando o mundo da imaginação e do faz de conta.

Considerando algumas limitações motoras, foram realizadas atividades que promovesse um maior desenvolvimento motor e de coordenação motora fina. Dentre

outras, foram realizados trabalho com figuras vazadas nas quais deveriam ser feito o contorno das mesmas; amassar e rasgar papel como por exemplo jornal; fazer bolinhas de papel crepom; praticar a colagem nas atividades com cola líquida; recortar corretamente com o uso da tesoura materiais diversos como papel, canudos e até mesmo E.V.A., tamanha era a firmeza que se conquistou no desenrolar das tarefas. É importante lembrar que todas estas atividades citadas aqui foram realizadas por *Ana* e *Helena*, com bastante coerência e entusiasmo, concluindo-as com sucesso.

Analisando o curto espaço de tempo que foram realizadas estas observações e o pouco tempo também, do ingresso das meninas em classe de escola regular, podemos dizer que foram grandes os resultados obtidos. Se considerarmos as vivências anteriores e a timidez com que chegaram no grupo, podemos perceber que ocorreram mudanças positivas, graças a convivência com o grupo.

A mãe, relatou:

As professoras do CRESA gostariam que no próximo ano as meninas ficassem matriculadas somente em escola especializada, mas na verdade gostaria que continuassem em escola regular, pois nunca vi um progresso tão grande com elas, como vêm ocorrendo neste ano em que elas estão nesta escola.

(Entrevista informal em 09/05/2006)

E realmente a mãe tem razão, pois ao término das observações, as meninas estavam tão apegadas ao grupo, que ficavam abraçadas e dando beijos apertados em todos quando chegava a hora de ir para casa, fazendo a mãe esperar por elas. Além, de em casa comunicarem-se com a mãe, demonstrando saudades da escola e do grupo em geral, haja vista que *Ana* conseguia pronunciar algumas palavras devido o trabalho com a fonoaudióloga, e a *Helena* estava iniciando este processo, imitando o movimento da boca de quem estivesse na frente dela.

Neste Estudo de Caso, fica bastante claro que o resultado individual é extremamente importante, principalmente no momento de comparar o desenvolvimento de cada um frente aos resultados anteriores. Contudo, o mais significativo, sem dúvida esta na efetiva contribuição que a convivência com o grupo realiza para o desenvolvimento.

Olhando para os documentos oficiais, vemos que estes preconizam a necessidade de estimulação precoce, com o objetivo de garantir à criança com

deficiência, experiências significativas, nos primeiros anos de vida, para que a mesma possa alcançar o pleno desenvolvimento, a partir de sua participação ativa em situações orientadas por currículos para a educação infantil, de zero a três anos (Brasil, MEC/SEESP, 1995). Também, no período de quatro a seis anos, no documento Brasil, MEC/SEESP (1997: 75/76) podemos ver esta consonância.

Principalmente nesta faixa etária, correspondente a fase da Educação Infantil, onde as diferenças são vistas com muita inocência, deixando a discriminação longe das relações inter-pessoais. Vê-se com facilidade, que os únicos comentários feitos com relação à crianças com NEE, são reflexos das idéias incutidas da cabeça dos pais ou adultos responsáveis. Essas idéias, com o passar dos anos vão tornando-se mais nítidas na ação das crianças.

Segundo Ferreira, um aspecto importante na Educação Infantil refere-se ao lugar que o aluno ocupa nas relações sociais. Em sua pesquisa sobre “A escolarização da pessoa com deficiência mental”, mesmo focando a deficiência mental, sua idéia contribui muito para este estudo, principalmente quando diz: “Na Educação Infantil, a criança deficiente mental, (aqui acrescento como pesquisador, as NEE como um todo) nos anos iniciais de sua vida, ocupa a posição que é ocupada por todos os seus pares, a de criança”. (FERREIRA, 2003)

Apesar da pouca idade, podemos dizer que *Ana* e *Helena* já viveram muito, pois passaram, ao lado de seus pais, por vários momentos difíceis. Com paciência e dedicação, estes momentos foram e vem sendo superados, sendo que as meninas estão à cada dia melhor.

É pensando nisso, que devemos considerar e lançar um olhar mais aguçado para com a inclusão, principalmente nesta faixa etária. Visto que uma criança que tenha convivido de perto com outra que apresente NEE e a tenha reconhecido como ser humano com limitações como todos, embora capaz e único, certamente estará melhor preparado para lutar pelas diferenças e compreendê-las com naturalidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este estudo, temos a clareza o quanto é amplo e complexo a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo que este estudo tenha se restringido à Educação Infantil ele demonstra que incluir em qualquer nível ou modalidade de ensino vai além do que inserir o aluno no sistema de ensino regular. De modo similar, é preciso compreender que a inclusão extrapola os muros da escola e deve se estender na sociedade em todos os seus âmbitos.

Mas, para que a escola possa ser considerada um espaço inclusivo precisa abandonar a condição de uma instituição burocrática, apenas cumpridora de normas pré-estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. Entretanto, além de autonomia, a escola necessita possuir as condições necessárias que garantam o acesso e a permanência de todas os alunos em seu interior. Desta forma, o que procuramos na realidade, é a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Precisamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar, que não tenha medo de arriscar-se. Apresente coragem suficiente para criar e questionar o que é estabelecido, em busca de rumos inovadores, em resposta às necessidades atuais.

A escola deve refletir para que aconteça a inclusão dos que não são reconhecidos pela sociedade, sem correr o grande risco de criar falsos mecanismos de inclusão, isto é, sem criar uma inclusão que seja excludente. E, neste contexto a *qualificação dos profissionais que atuam na escola é fundamental.*

É mister numa sociedade excludente, como a nossa, buscar a inclusão social e educacional. Entendemos que incluir é princípio fundamental para se alcançar à verdadeira democracia. Portanto, diante do paradigma da inclusão, é preciso pensar na educação dos alunos com NEE, desde a Educação Infantil, satisfazer suas necessidades específicas, incentivar a aprendizagem, a socialização e desenvolver o potencial individual.

Quando falamos em inclusão devemos considerar que as crianças são seres pensantes, desejantes e sociais, que constroem seus conhecimentos, em interação

com o meio e com os outros. E que, um dos principais objetivos da educação é ter homens capazes de criar, descobrir e inovar.

O educador nesta abordagem, não é apenas aquele que ensina, mas também, aquele que possibilita condições ao aluno se desenvolver, socializar e aprender. Devemos considerar a complexidade que envolve os aspectos afetivos em relação aos aspectos cognitivos da aprendizagem. Procurar desta forma, desenvolver com o indivíduo uma relação de respeito mútuo e afeto, gerando segurança e confiança. O vínculo afetivo que é estabelecido nesta relação, quando positivo, facilita as situações de aprendizagem.

Este vínculo foi buscado, sem dúvidas, durante este estudo, haja vista enquanto professora e pesquisadora buscamos sempre participar ativamente de maneira a possibilitar um maior entrosamento com o grupo. Por meio, da receptividade, carinho, afeto e dedicação os resultados foram sendo alcançados diariamente. Entendemos que para além dos recursos humanos, físicos e apoios didático-pedagógicos necessários para efetivação da inclusão a que haver um empenho do professor em rejeitar qualquer tipo de exclusão.

Podemos dizer que particularmente neste grupo de crianças de Educação Infantil onde estavam incluídas as gêmeas, alvo deste estudo, todas as crianças demonstravam felicidade e prazer em conviver. Esta foi a realidade encontrada na turma, alunos bem aceitos, onde um procurava ajudar o outro. As gêmeas demonstraram afeto por todos os colegas e, naturalmente, havia também aquelas crianças que as acompanhavam mais de perto nos momentos de brincadeira, na hora do recreio, no auxílio das atividades e na higiene. É importante mencionar o quanto todas as crianças demonstravam respeito pelas colegas com necessidades educacionais especiais.

Todavia, existiram dificuldades, principalmente na comunicação, mas este aspecto foi sendo superado no decorrer do processo, através de linguagens alternativas, como a própria mímica e os conhecimentos, ainda bastante básicos, de língua de sinais que Ana e Helena estão apreendendo.

Nos momentos, onde necessitávamos realizar “explicações”, eram sem dúvida os que mais exigiam atenção e apoio do grupo, pois eram decisivos para a compreensão de Ana e Helena. Logicamente, que não foram todas as “explicações” que tiveram resultados positivos. Contudo, estes momentos foram os mais ricos, pois, além de uma maior dedicação de todos para com as duas, buscando

resultados satisfatórios, contamos com um crescimento individual e um fortalecimento do coletivo.

Certamente, houve uma experiência riquíssima vivenciada pela professora, que agindo ativamente com o grupo aprendeu imensamente com esta vivência, pois é possível afirmar que se trata de uma experiência sem igual.

Após reflexões realizadas, constatamos que o mais significativo para o desenvolvimento efetivo destas duas crianças gêmeas, participantes de escola regular, foi à socialização proporcionada com o grupo de alunos da mesma faixa etária, portanto, correspondentes à Educação Infantil, pois é justamente nesta etapa que os vínculos sociais se ampliam e se estabelecem. A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próximo às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente.

Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Assim, as possibilidades de apropriação de conhecimento se fazem presentes, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. O ingresso em uma instituição de caráter educativo faz a criança experimentar de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com a família.

Toda a criança é receptiva à aprendizagem desde o nascimento, mas a escola acaba assumindo um papel importante para o desenvolvimento da criança e sua socialização, pois é um espaço rico em novas descobertas e compartilhado com um grupo diferente do vínculo familiar. Na visão da criança, depois de sua adaptação às novidades e ao distanciamento da família, a escola vem como um ambiente propício as suas necessidades, vendo-o como parte integrante do “seu mundo” particular e também aprovado pelos seus familiares.

Acreditamos que o trabalho que as escolas especializadas realizaram com *Ana* e *Helena* contribuíram para o desenvolvimento na área de ambas. Todavia, a escola regular contribuiu significativamente com a socialização, o que interferiu de forma positiva para o desenvolvimento das áreas cognitiva, afetivo-emocional e nas relações interpessoais das mesmas.

A construção do conhecimento faz parte da história da criança. Evolui com ela, interagindo-a em vivências e ações anteriores a cada nova situação. É preciso conhecer as concepções prévias de cada aluno para desafiá-lo, sendo de inclusão ou não, colocá-lo em conflito, instigando-o a procurar e pesquisar. Deste modo acaba-se despertando o desejo de construir, ou seja, o desejo de conhecer mais. Isso faz impulsionar a uma maior reflexão e ao conhecimento propriamente dito.

Assim, a Educação Inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado nos sistemas escolares de ensino para assegurar que todos os estudantes percebam que o “pertencer” é um direito, não um privilégio que deve ser conquistado e oferecido a uma minoria.

Concluindo, devemos crer que as experiências no cotidiano escolar possam ir além da relação diferença/ deficiência/exclusão e contribuir com a democratização da sociedade e com a humanização dos indivíduos num futuro próximo. E que, mesmo que de forma singela este estudo possa acrescentar e ampliar o foco de discussão sobre a inclusão, mostrando que é possível um trabalho de qualidade com resultados efetivos na vida das crianças que freqüentam a Educação Infantil.

Os desafios de um fazer pedagógico focando alunos com deficiência estão presentes à todos, tanto professores como os demais profissionais da educação. E, não devemos nos eximir dessa luta!

REFERÊNCIAS

ANDRÊ, Marli e LÜDKE, Menga. Evolução da pesquisa em educação. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BERGONSE , G. da F.R.; CARNEIRO, A . F.; VASSOLER, T. M.F. **Atresia de coana: análise de 16 casos - a experiência do HRAC-USP de 2000 a 2004**. Revista Brasileira de otorrinolaringologia.V.71. ed.6. 2005. <http://www.rborl.org.br/conteudo/acervo>.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 2/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades Educacionais Especiais**. AMPARE, p.05 a 53.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27 – 33.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos "is"**. A função da Escola na perspectiva da Educação Inclusiva. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Educação Inclusiva com os Pingos nos "is"**. A função da Escola na perspectiva da Educação Inclusiva. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CERISARA, Ana B. Referencial nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995-2002, p.329 – 348.

CHARLOT, B.. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 51-76.

COSTA, Valdelúcia A. da. Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria. 2003.nº22

CRAIDY, Carmem M. A educação de criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27 – 33.

DOWBOR, Ladislau. Os novos espaços do conhecimento. In: **Administração escolar e política da educação**. PINTO, Fátima C. F.; FELDMAN, Marina; SILVA, Ricardo. C. (org). Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1997, p. 21-46.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, mar. 2002, no.115, p.139-154

DUTRA, Claudia P. e GRIBOSKI, Claudia M. Gestão para Inclusão. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. N.24.Santa Maria, 2004, p. 09 – 17.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **A escolarização para pessoa com Deficiência Mental**. Caxambu. ANPED, 2003.

FLEIG, Lucia B. e PLETSCHE, Márcia D.. O Princípio da Tolerância como Fundamento da Educação Inclusiva. **Revista de Educação Paidéia**. Ed. 06. Setembro de 2001.

FREIRE, João B. **Educação do corpo inteiro: pensamento e ação no magistério**. 3ª ed. Scipione, São Paulo.

GARCIA R.M.E. **A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência. uma questão histórica**. Caxambu. ANPED, 1996.

GUIMARÃES, Márcia e ROSS, Paulo. **História da Educação Especial no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2003.

HAGUETTE, Teresa M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios**. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo). Campinas/SP: Autores Associados – Fea/ UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar, Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999, p. 51 – 65.

MANZANO, E. S. **Principios de educación especial**. Madrid: Editorial CCS, 2001.

MARQUES, Carlos A. e MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. & SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.223 – 239.

MATISKEI, A. C. R. M. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectiva**. In: Dossiê: Educação Especial. **Educar em revista**. Paraná: Editora UFPR, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – contextos sociais**. São Paulo: ARTMED Editora, 2003.

MONTEIRO, M. A. **Educação Especial na perspectiva de Vygotsky**. Juiz de Fora: UFJF, 1998.

MOREIRA, L. C. Universidade e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: das ações institucionais as praticas pedagógicas. São Paulo: USP. **Tese de Doutorado**. 2004.

PIMENTA, S. A Construção do projeto pedagógico da escola de 1º grau. **Séries Idéias** São Paulo, n.8, p.17-24, 1998.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

ROSS, Paulo. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial**. Curitiba: Editora IBPEX, 2004.

SILVA, Karla F. W. da S. e MACIEL, Rosângela V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**.

TETZCHNER, Stephen Von; BREKKER, Kari M.; SJOTHUN, Bente; GRINDHEIM, Elisabeth. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista, v.11, n.2, 2005.

ANEXOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE

a) Dados de Identificação:

Entrevistada:

Data:

Local:

b) Questões abordadas

- 1) A gravidez foi planejada e desejada pelos pais e pela família?
- 2) Como transcorreu o período de gestação? Ocorreram problemas, uso de medicamentos, drogas, entre outros?
- 3) O parto foi natural ou cesariana? Ocorreram complicações? Se houveram quais foram quais foram?
- 4) Em que momento foram detectadas a necessidades especiais nas crianças?
- 5) Como foi dada a notícia aos pais e familiares?
- 6) Como foi o recebimento da notícia, bem como a aceitação dos pais e familiares?
- 7) Existem outros casos de gêmeos na família?
- 8) Há algum caso na família, semelhante às necessidades especiais apresentadas pelas meninas?
- 9) Qual a maior dificuldade enfrentada até o presente momento, com relação à convivência com as crianças?
- 10) Como é o relacionamento familiar, mais especificamente entre os pais e as gêmeas?
- 11) Quais os encaminhamentos e tratamentos que foram realizados com as meninas até então?
- 12) O que você pensa a respeito do preconceito, ele existe em relação às gêmeas? Se existe, como se apresenta no dia-a-dia?

Levantamento Preliminar de Dados dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais dos CMEI's e Escolas com Educação Infantil 2006

NÚCLEO	Total CMEIs	Total de Escolas	Deficiência mental	Deficiência Múltipla	Síndromes	Condutas Típicas	Deficiência Física	Deficiência Auditiva	Deficiência Visual	total
Portão	14	01	1 aluno	1 aluno	4 alunos	5 alunos	4 alunos	5 alunos	3 alunos	23
Santa Felicidade	14	08	3 alunos	1 aluno	4 alunos	4 alunos	3 alunos	1 aluno	XXXX	16
CIC	32	03	2 alunos	XXXX	4 alunos	1 aluno	7 alunos	3 alunos	3 alunos	20
Cajuru	15	11	5 alunos	1 aluno	2 alunos	4 alunos	11 alunos	3 alunos	2 alunos	28
Boa Vista	20	06	2 alunos	XXXX	6 alunos	2 alunos	7 alunos	2 alunos	4 alunos	23
Boqueirão	18	04	4 alunos	XXXX	7 alunos	3 alunos	5 alunos	2 alunos	XXXX	21
Pinheirinho	18	05	1 aluno	3 alunos	2 alunos	1 aluno	3 alunos	XXXX	2 alunos	12
Bairro Novo	16	03	5 alunos	1 aluno	7 alunos	2 alunos	4 alunos	3 alunos	XXXX	22
Matriz * 1 aluno com superdotação	03	03	XXXX	1 aluno	1 aluno	XXXX	1 aluno	XXXX	XXXX	03
Total Geral	150	44	23	08	37	22	45	19	14	168

→

→



ANAMNESE ESCOLAR

ESCOLA/CEI : _____

1. Dados sobre o aluno :

a) Nome : _____

b) Data de Nascimento : ___/___/___ Idade : _____

c) Filiação :

• Nome do pai: _____

• Nome da mãe : _____

d) Escolaridade : Ciclo _____ etapa : _____ Turno : _____

e) Endereço: _____ Fone: _____

f) Irmãos : (Quantos/ 1º nome /idade) : _____

g) Reside com :

() pais () somente mãe () somente pai () avós maternos

() avós paternos () outros _____

h) Natural de : _____

Se nascido em outra cidade, quando veio morar em Curitiba : _____

2. Dados da gestão :

() alguns problemas () sem problemas

() problemas sérios _____

() fez pré-natal () mãe tomou medicação : qual, por quanto tempo _____

3. Dados do parto :

Nasceu de _____ meses

() nasceu no hospital () em casa () dificuldades no parto _____

() problemas de saúde apresentados – mãe e criança : _____



PARTO :

() normal () fórceps () cesaria

CRIANÇA :

() nasceu cianótico (arroxeadado)

() chorou logo

peso : _____

tamanho : _____

teve icterícia () como foi o tratamento _____

ficou internado () : motivo-tempo : _____

ficou na incubadora () : _____

4. Desenvolvimento :

* amamentado no seio () tempo : _____

* amamentado na mamadeira () até _____

* chupeta () até _____

* chupou o dedo ()

* roe unhas ()

• Aceitou sucos aos : _____

• Comida pastosa : _____

• Problema na ingestão de alimentos : _____

• Hábitos alimentares atuais : _____

• Sustentou a cabeça aos : _____

• Sentou aos : _____

• Engatinhou aos : _____

• Andou aos : _____

• Controlou os esfíncteres anais aos : _____

• Controlou os vesicais aos : _____

• Problemas apresentados : _____

• Iniciou balbucios aos : _____

• Começou a falar aos : _____

• Apresentou problemas de fala () quais : _____



5. SONO:

- Quando bebê apresentou problemas para dormir () quais : _____
- Atualmente dorme às _____ acorda às : _____
- Dorme sozinho ()
- Divide o quarto () com quem : _____
- Problemas durante o sono : _____

6. DOENÇAS INFANTIS:

- Sarampo – idade : _____
- Varicela – idade : _____
- Coqueluche – idade : _____
- Gastroenterite – idade: _____
- Desidratação – idade : _____
- Convulsão – idade : _____
- Bronquite – idade : _____
- Meningite – idade : _____
- Pneumonia – idade : _____
- Anemia – idade : _____
- Asma – idade: _____
- Infecção de ouvido – idade : _____
- Infecção de garganta – idade : _____
- Outros : _____

* Consultas ao pediatra foram regulares : () sim () não

- Apresentou outros problemas de saúde (quais, tipo de tratamento, houve internações, período, motivos, esclarecimentos possíveis):

- Quando realizou últimos exames :

* Toma medicamentos ()

Quais :

* Alergia a algum medicamento ()



7. Terapias em atendimento : (motivo, tempo, local, profissional)

- () Fonoterapia : _____
- () Fisioterapia : _____
- () Psicologia : _____
- () Pedagogia Especializada : _____
- () Psiquiatria : _____
- () Neurologia : _____
- () Reeducação Visual : _____
- () Outros: _____

8. Outras Avaliações : (tempo , local)

- () Oftalmológica : _____
- () Neurológica: _____
- () Otorrinolaringológica : _____
- () Audiometria: _____
- () Diagnóstica Psicoeducacional : _____
- () Psicológica : _____
- () Ortopédica : _____
- () Outras : _____

9. Sociabilidade :

- () Retraído
- () Extrovertido
- () Tem amigos
- () Briga facilmente
- () Gosta de brincar de _____
- () Denota ciúmes de _____
- () Independente para os cuidados pessoais
- () Independente nas demais atividades



10. Relacionamento Familiar :

- () Questões normais : _____
() Questões sérias : _____
() Questões relacionadas ao casal : _____
() Questões relacionadas ao filho : _____
() Questões relacionadas aos outros filhos : _____

11. Antecedentes familiares :

Problemas	Advindos pai (parentes)	Advindos mãe (parentes)
() deficiência física		
() deficiência mental		
() deficiência visual		
() deficiência auditiva		
Epilepsia		
Alcoolismo		
Dependências Químicas		
Doenças Infecciosas		
Outros		

12. Escolaridade:

Ingressou na creche em _____
Fez pré na _____
Escolas anteriores a esta (nome da escola/ idade/ série) _____

Gosta de estudar () _____
Gosta da professora () _____
Observações : _____

13. Credo Religioso : _____

14. Entrevistador : _____

15. Assinatura pais/responsáveis : _____

Curitiba , _____ de _____ de _____.

Exercícios para serem desenvolvidos na escola:

Realizar atividades que envolvam a pintura, uma cor de cada vez nas formas geométricas, pintando-as, circulando-as e contornando-as com papel.

Participar dos Jogos de encaixe com cores e tamanhos.

Rasgar papel ou barbante nas linhas retas.

Pintar dentro de figuras geométricas vazadas, seguindo o movimento das mesmas.

Desenvolver atividades de profundidade ex.: tirar objetos dos potes de vários tamanhos.

Estabelecer coordenação olho-mão em pinturas, encaixes, quebra-cabeça simples, etc.

Adquirir habilidades de identificação e discriminação de cores, formas, detalhes e tamanhos, através da exploração dos mesmos.

Observações:

Setor de Reeducação Visual individualmente e em grupo duas vezes por semana;

Grupo de Intervenção Psicomotora duas vezes por semana, com atividades de motricidade fina, relacional e global.

Individuais de fonoterapia as 3^{as} e 5^{as}-feiras paralelamente com o grupo, no período da tarde.

Respeitosamente,

Curitiba, 24 de abril de 2006.

Reabilitadora Visual e Psicopedagoga

Psicomotricista

SETOR DE TERAPIAS EXTERNAS - SETE

IDENTIFICAÇÃO

Nome: ANA

Data de Nascimento: 02/03/2001

Idade: 5 anos e 1 mês

DIAGNÓSTICO: Fenda palatina e lábio leporino com coloboma de nervo óptico bilateral e nistagmo + Estrabismo com atresia de cuana e septo e surdez profunda bilateral. Ambos os olhos Fácio, coloboma de papila, cavidade vítrea anecóica, não apresenta descolamento de retina. Potencial evocado visual indica aumento da latência ao estímulo a direita. . Auxílio óptico OD. – 1,00, OE – 1,00.

RELATÓRIO

Participa do grupo de intervenção psicomotora com atividades intensivas de atenção, percepção e concentração nas atividades que envolvem a coordenação visomanual com oclusão do olho direito (só na terapia visual), interagindo positivamente com o grupo.

Participa das atividades de psicomotricidade global e relacional, juntamente com atividades de LIBRAS e ritmo musical.

Desenvolvimento psicomotor global:

Integração dos dois lados do corpo com melhora no equilíbrio, esquema corporal e motor, imitando no brincar. Controla o esfíncter, adequando-se a marcha. Apresentando um ritmo mais rápido ao correr.

Psicomotricidade fina e viso perceptiva:

Tem apresentado iniciativa quando envolvem atividades motora fina com percepção, atenção e compreensão das atividades viso perceptivas encaixando, iniciando o pareamento entre os brinquedos e gravuras, percebendo detalhes internos e externos em objetos concretos. Compreendendo ordens, principalmente nas atividades em grupo. Tem aguardado a vez nas atividades táteis e visuais com limite ao realizá-las, verbalizando constantemente e espontaneamente.

Exercícios para serem desenvolvidos na escola:

- Realizar atividades que envolvam a pintura, uma cor de cada vez nas formas geométricas, pintando-as, circulando-as e contornando-as com papel.
- Participar de Jogos de encaixe com cores e tamanhos.
- Rasgar e papel ou barbante nas linhas retas.
- Pintar dentro de figuras geométricas vazadas, seguindo o movimento das mesmas.
- Desenvolver atividades de profundidade ex.: tirar objetos dos potes de vários tamanhos.
- Estabelecer coordenação olho-mão em pinturas, encaixes, quebra-cabeça simples, etc.
- Adquirir habilidades de identificação e discriminação de cores, formas, detalhes e tamanhos, através da exploração dos mesmos.

SETOR DE TERAPIAS EXTERNAS - SETE

IDENTIFICAÇÃO

Nome: ANA

Data de Nascimento: 02/03/2001

Idade: 5 anos e 1 mês

RELATÓRIO DE FONOAUDIOLOGIA

ANA encontra-se em atendimento fonoaudiológico, sob meus cuidados desde 2005.

Neste período de trabalho vem sendo realizadas atividades de estimulação auditiva, treino auditivo e estimulação para fala.

Na parte de estimulação auditiva é realizado o programa de "Estimulação Precoce". Este programa envolve terapeuta e família, onde são feitas orientações de linguagem. Nesta fase a criança está aberta para receber. A família recebe um guia sobre adaptação e funcionamento do aparelho auditivo.

O treino auditivo desenvolve-se para percepção, compreensão de presença e ausência de sons ambientais, instrumentais e de fala.

A presença e a ausência dos sons são trabalhados através de estratégia audiovisual, a criança vê o objeto que produz o som, como este é produzido e tenta reproduzi-lo. Sons ambientais são exercitados através de música, batida de porta, batida na porta, torneira aberta, telefone, etc.

Sons instrumentais são trabalhados com tambor, reco-reco, chocalho, agogô, cornetas, apitos, etc., esses últimos, além do treino auditivo auxiliam também no sopro tão importante na emissão da fala.

Na estimulação de fala é usado estratégia multissensorial.

A voz/fala e linguagem são desenvolvidas através de linguagem receptiva, compreensiva e expressiva.

Voz/fala são exercitadas através de vogais, encontros vocálicos, onomatopéias e linguagem em forma de brincadeira. (caderno vivência).

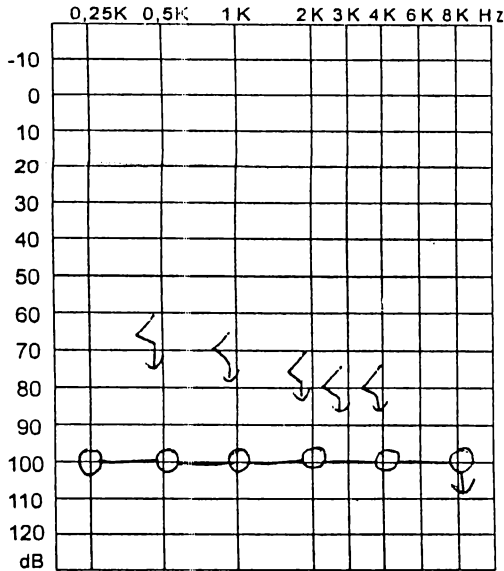
Com todo este trabalho ANA já está apresentando boas respostas tanto auditivamente como na questão de fala, já está começando a comunicar-se oralmente usando palavras isoladas ou pequenas frases com significado.

Convém lembrar que todos estes aspectos continuarão sendo trabalhados em terapia para que a paciente venha a alcançar condições satisfatórias no tratamento.

EXAME AUDIOMÉTRICO

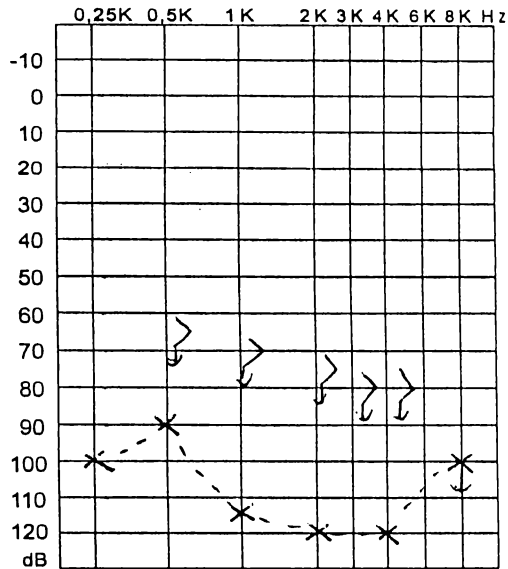
NOME: ANA
 RG: 0 ESTADO CIVIL: solte. SEXO: F IDADE: 04 anos
 NACIONALIDADE: bras. DATA DE NASCIMENTO: 02.03.01 PROFISSÃO: sem
 AUDIÔMETRO: Ad28 DATA: 08/21/06/05 FONOAUDIÓLOGA:
 RELATA REPOUSO ACÚSTICO DE — h.(sic)

CABINE AUDIOMÉTRICA PADRÃO ISO 82.531
OD



L.A.F. = 90 dB

APARELHO COM CALIBRAÇÃO ISO 82.531
OE



L.A.F. = 90 dB

MASCARAMENTO	
VA:	
VO:	OD: _____ OE: _____

I.R.F		MASC.	
OD:	/ dB	/ %	monossílabos dissílabos
OE:	/ dB	/ %	monossílabos dissílabos

	S.R.T.	MASC.
OD:	_____ dB	
OE:	_____ dB	

WEBER					
	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz	
OD:					OE:

PARECER FONOAUDIÓLOGO: Perda auditiva sensorio-neural bilateral de grau profundo. Logaudiometria compatível.

SETOR DE TERAPIAS EXTERNAS- SETE

IDENTIFICAÇÃO

Nome: HELENA

Data de Nascimento: 02/03/2001

Idade: 5 anos e 1 mês

DIAGNÓSTICO: Coloboma de nervo bilateral com nistagmo e estrabismo óptico (má formação do nervo óptico) fenda palatina e lábio leporino + surdez. Potencial evocado visual indica integridade de vias ópticas ao estímulo de ambos os lados com indicação de auxílio óptico OD – 275, OE – 300 – 1,00.

RELATÓRIO DE REEDUCAÇÃO VISUAL

Percebe-se que HELENA encontra-se no período pré-operatório intuitivo global na construção do conhecimento com idade visual de uma criança de 3 1/2 anos de idade apresentando desenvolvimento intelectual e cognitivo abaixo do esperado para a idade com melhoras significativas na participação do grupo.

Funções Visuais

Boa atenção, percepção visual com ambos os olhos, dispersando-se menos nas atividades direcionadas, necessitando da intervenção do professor constantemente.

Quando o olho esquerdo encontra-se ocluído, o olho direito demonstrou acompanhamento visual para ambos os lados e direções com boa visão para perto e longe. A mesma coisa ocorreu com o olho direito ocluído e o esquerdo realizou todos os movimentos. Apresenta estrabismo, o qual foi orientado pela doutora a usar o oclutor alternado diariamente, apresentando dificuldade na locomoção com o oclutor, sugerindo o uso do oclutor somente durante a terapia.

Encontra-se independente quanto a sua locomoção.

Psicomotricidade fina:

Apresenta padrão de apreensão inadequado para a idade cronológica caracterizada pela imaturidade visuomotora interagindo com mais motivação, necessitando de ajuda inicialmente.

Continuará participando do grupo de intervenção psicomotora no período da tarde nesta instituição.

Das funções visuais:

Apresentou melhora na atenção e acomodação visual interagindo com os objetos, brinquedos e pessoas, desenvolvendo a atenção visual para estímulos ambientais.

EXAME AUDIOMÉTRICO

OME **HELENA**

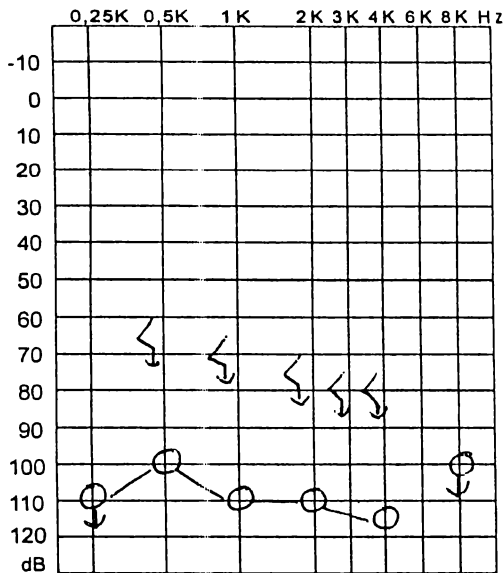
3: 0 ESTADO CIVIL: solta SEXO: F IDADE: 04 anos

ACIONALIDADE: bras DATA DE NASCIMENTO: 02.03.01 PROFISSÃO: nan

DIÔMETRO: Ad 28 DATA: 08.01/06/05 FONOAUDIÓLOGA: .

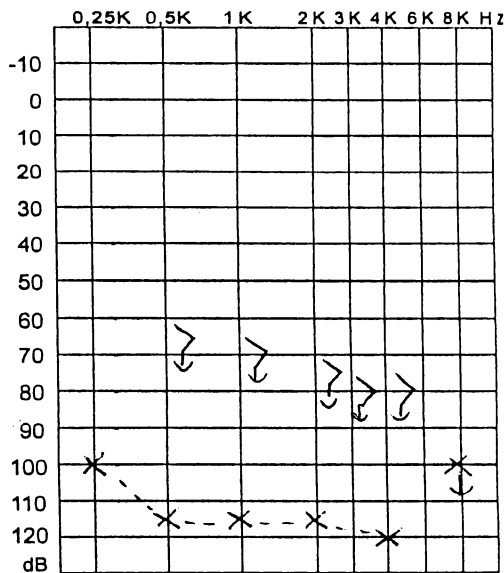
ELATA REPOUSO ACÚSTICO DE — h.(sic)

CABINE AUDIOMÉTRICA PADRÃO ISO 82.531
OD



L.A.F = 95 dB

APARELHO COM CALIBRAÇÃO ISO 82.531
OE



L.A.F = 95 dB

MASCARAMENTO	
VA:	_____
VO:'	OD: _____ OE: _____

I.R.F		MASC.
OD:	<u>—</u> dB <u>—</u> % monossílabos <u>—</u> % dissílabos	
OE:	<u>—</u> dB <u>—</u> % monossílabos <u>—</u> % dissílabos	

	S.R.T.	MASC.
OD:	<u>—</u> dB	
OE:	<u>—</u> dB	

WEBER					
	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz	OE:
OD:					

PARECER FONOAUDIÓLOGO: Perda auditiva sensorio-neural bilateral de grau profundo. Logoaudiometria compatível.