

Crianças com Deficiência Múltipla na Educação Infantil: da Invisibilidade à (Re)Significação das Relações de Cuidado e Educação

Children with Multiple Disabilities in Early Childhood Education: from Invisibility to the (Re)signification of Care and Education Relationships

Niños con Discapacidad Múltiple en la Educación Infantil: de la Invisibilidad a la (Re)significación de las Relaciones de Cuidado y Educación

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante 

Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, Belo Horizonte – MG, Brasil.
fabianazuttin@yahoo.com.br

Isabel de Oliveira e Silva 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
isabel.os@uol.com.br

Mônica Maria Farid Rahme 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
monicarahme@ufmg.br

Recebido em 12 de novembro de 2024

Aprovado em 10 de julho de 2025

Publicado em 21 de julho de 2025

RESUMO

Este artigo analisa as experiências de cuidado e educação de uma criança com deficiência múltipla e de suas professoras e auxiliar de apoio, articulando referenciais da Educação Infantil e da Educação Especial. É resultado de pesquisa de abordagem qualitativa, que realizou estudo de caso em uma turma de crianças de 4 e 5 anos de uma escola pública de Educação Infantil que contava com a participação de crianças com deficiência. Foram utilizadas as técnicas de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O artigo sustenta-se nos referenciais teóricos da Educação Especial e da Educação Infantil. Da área da Educação Especial, foram discutidas as concepções de deficiência e de educação inclusiva, e da Educação Infantil, mobilizou-se especialmente a concepção de cuidado e educação de crianças em contextos educativos. Dentre os resultados, destacam-se as evidências da

importância da articulação dos referenciais das áreas da Educação Infantil e da Educação Especial, do trabalho docente colaborativo sustentado por formação inicial, continuada e em serviço consistentes e do papel dos elementos organizacionais e da materialidade institucionais para favorecer o atendimento dos direitos de todas as crianças.

Palavras-chave: Cuidado; Deficiência Múltipla; Educação Infantil Inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes the caregiving and educational experiences of a child with multiple disabilities, alongside her teachers and support aide, integrating frameworks from Early Childhood Education and Special Education. It is based on qualitative research using a case study approach conducted in a public Early Childhood Education class for 4- and 5-year-olds that included children with disabilities. The study employed participant observation, semi-structured interviews, and document analysis. The article draws on theoretical foundations from both Special Education and Early Childhood Education. From Special Education, it discusses concepts of disability and inclusive education, while Early Childhood Education perspectives emphasize the notions of care and education of children in educational settings. Among the findings, there is strong evidence supporting the importance of integrating frameworks from Early Childhood and Special Education, fostering collaborative teaching through robust initial, continuing, and in-service training, and emphasizing organizational and material elements within institutions to ensure the rights of all children are upheld.

Keywords: Care; Multiple Disability; Inclusive Early Childhood Education.

RESUMEN

Este artículo analiza las experiencias de cuidado y educación de niños con discapacidad múltiple, de sus profesoras y asistente de apoyo, articulando marcos teóricos de la Educación Infantil y de la Educación Especial. Es el resultado de una investigación cualitativa que realizó estudio de caso en un grupo de niños de 4 y 5 años de una escuela pública de Educación Infantil que contaba con la participación de niños con discapacidad. Fueron utilizadas las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. El artículo se sustenta en fundamentos teóricos de la Educación Especial y la Educación Infantil. Desde el área de la Educación Especial, fueron discutidos los conceptos de discapacidad y educación inclusiva, y desde la Educación Infantil se discutió especialmente el concepto de cuidado y educación de niños en contextos educativos. Entre los resultados, se destacan las evidencias de la importancia de la articulación de los marcos referenciales de las áreas de la Educación Infantil y de la Educación Especial, del trabajo docente colaborativo sustentado por la formación inicial, continua y en servicio sólido y también del papel de los elementos organizacionales y de la materialidad institucional, para favorecer la atención de los derechos de todos los niños.

Palabras clave: Cuidado; Discapacidad Múltiple; Educación Infantil Inclusiva.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir a participação de crianças com deficiência na escola de Educação Infantil (EI). Analisa as experiências de cuidado e educação de uma criança com deficiência múltipla e suas professoras e auxiliar de apoio, articulando referenciais da Educação Infantil e da Educação Especial. No Brasil, o direito à educação é assegurado constitucionalmente (Brasil, 1988) e especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015 (Brasil, 2015). Esse ordenamento jurídico estabeleceu o direito à educação de todas as pessoas, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

A LDB reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo problematiza a questão da criança com deficiência múltipla na Educação Infantil, considerando-se as especificidades dessa condição e a escassez de referenciais na literatura das duas áreas.

A definição de deficiência múltipla, embora não tenha menção direta na legislação (Rocha; Pletsch, 2018), tem sido amplamente debatida em âmbitos nacional e internacional. Observam-se divergências conceituais que variam desde a perspectiva de uma deficiência inicial que desencadeia outras, até a associação de duas ou mais deficiências, sem que necessariamente uma seja causa do desenvolvimento da outra (Rocha; Pletsch, 2015). A deficiência múltipla, entretanto, pode ser entendida como a presença concomitante de duas ou mais deficiências que podem abranger aspectos físicos, sensoriais e intelectuais, influenciando, de maneira variável, o funcionamento individual e social dos indivíduos (Rocha; Pletsch, 2018).

Neste artigo, adota-se a concepção de deficiência como uma construção social que considera as crianças com deficiência múltipla sob a ótica do modelo

social de segunda geração. Esse modelo parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência são discriminadas e impedidas de participar de atividades nas diversas esferas sociais, incluindo a escola, devido a barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais, tecnológicas e comunicacionais presentes no contexto.

A primeira geração desse modelo argumentava que as desvantagens vivenciadas pelos sujeitos resultavam dessas barreiras sociais e sugeriu que, ao excluí-las, todas as pessoas com deficiência seriam independentes. Contudo, a segunda geração do referido modelo, após as críticas das teorias feministas, enfatizava que, mesmo que todas as barreiras fossem eliminadas e houvesse um ajuste social, nem todas as pessoas com deficiência se tornariam independentes. Compreende-se, assim, a deficiência como uma expressão da diversidade humana (Diniz, 2012), reconhecendo o cuidado e a dependência como princípios que estruturam a vida social e que trazem bem-estar aos sujeitos (Diniz, 2012; Fietz, 2017; Kittay, 2011).

Além disso, na utilização da expressão *crianças com deficiência múltipla*, considera-se a intensidade dos apoios necessários para que essas crianças participem plenamente das atividades na Educação Infantil. Recorreu-se, ainda, à concepção da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) (2010, p. 109), que define apoio como o conjunto de “recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual”. Esses apoios incluem as pessoas, a tecnologia assistiva, a acessibilidade ao conhecimento, dentre outros.

Os apoios são classificados em quatro níveis, segundo a sua intensidade: *Intermitente*, fornecido apenas em momentos necessários, com base em uma demanda específica e aplicado em situações de crise ou alguma transição no ciclo de vida do sujeito, tendo um caráter mais episódico; *Limitado*, caracterizado por sua temporalidade limitada e persistente, sendo de curta duração, e que funciona como apoio em pequenos períodos de ação ou treinamento conforme a necessidade do sujeito; *Extensivo/Amplo*, referente ao apoio regular e periódico em alguns ambientes, incluindo, por exemplo, a escola, sem limitação

de tempo; e, por fim, *Permanente/Pervasivo*, oferecido de maneira constante e com alta intensidade. Este último apoio é considerado generalizado e pode ocorrer durante toda a vida, envolvendo, muitas vezes, vários profissionais e diferentes ambientes de atendimento (Carvalho; Maciel, 2003; AAIDD, 2010; Alles *et al.*, 2019).

Nessa mesma direção, outra forma de refletir sobre a necessidade de apoio no ensino e nas intervenções voltadas ao público da educação especial é considerar o Sistema de Suporte Multicamada (SSM), ou seja, o apoio é disponibilizado levando-se em consideração os níveis variados de intensidade (camadas) com base nas necessidades da pessoa (Zerbato; Mendes, 2021). As autoras esclarecem que o primeiro nível consiste nas intervenções universais, a fim de melhorar o ensino para todos na classe comum. Quando isso não for satisfatório, são acrescentadas intervenções suplementares direcionadas, e, se ainda não for suficiente, adota-se o terceiro nível, em que as intervenções são intensivas, com tempo ampliado e foco reduzido, seja na abordagem voltada diretamente para o sujeito ou para pequenos grupos.

Com base nessa perspectiva, este artigo focaliza o processo de escolarização de uma criança de 5 anos com deficiência múltipla, destacando a necessidade de apoios extensivos e permanentes e a aplicação do terceiro nível do SSM. Considera-se que a inclusão das crianças com deficiência múltipla na escola regular exige uma reconfiguração da Educação Especial, destacando a importância das relações interpessoais entre os atores escolares (Glat, 2018). Dada a relevância do contexto relacional, foi examinado o papel das interações sociais e das brincadeiras, elementos centrais das propostas pedagógicas da Educação Infantil, que sustentam as relações sociais e contribuem para o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência.

Tendo em vista a faixa etária atendida pela Educação Infantil (0 a 5 anos), as experiências que ocorrem nesse contexto são marcadas pela indissociabilidade entre cuidado e educação, com ênfase na ideia de que, ao cuidar da criança, a dimensão educativa está presente. Nessa perspectiva, cuidado e educação são o eixo das práticas que promovem aprendizagens,

formação de imagens e de referências sobre o outro e o mundo, além da compreensão de si mesmas (Silva; Luz, 2019).

Com base nas discussões, desenvolvidas especialmente na área da Educação Infantil, compreende-se que o cuidado é, ao mesmo tempo, ação para promoção do bem-estar das crianças e objeto do conhecimento que elas têm oportunidade de experimentar. No cotidiano escolar, nas situações em que são cuidadas, aprendem a cuidar de si, do ambiente e dos outros, como práticas culturais que ocorrem nesse contexto (Dumont-Pena, 2015; Maranhão, 2011). Essa perspectiva se amplia quando aplicada à educação das crianças com deficiência e, no caso das crianças com deficiência múltipla, adquire contornos específicos, com implicações para as práticas docentes e para o conjunto das interações nos grupos de crianças.

Se as ações de cuidado dos adultos em relação às crianças se revelam inexoráveis, o ensino do cuidado do outro evidencia e valoriza as interdependências entre os sujeitos, conectando-se ao conceito de alteridade, essencial em toda ação educativa (Plaisance, 2021). A mediação do adulto é crucial para favorecer o sentimento de pertencimento, conferindo ao professor a função de promover experiências que envolvam o cuidado de si, do outro e do ambiente, e o ensino desse cuidado.

Método

Este artigo focaliza parte de uma pesquisa de doutorado que analisou as relações e os desafios da educação inclusiva na Educação Infantil. Foi realizado um estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. O foco se voltou para as relações de cuidado e educação em uma turma de crianças de 4 a 5 anos em que havia uma criança com deficiência múltipla. Os dados foram construídos durante o ano de 2019 por meio de pesquisa documental institucional, observação participante e cinco entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas professoras da turma e as duas auxiliares de apoio ao educando¹, além da coordenadora pedagógica da escola pesquisada.

A proposta da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAEE: 11447419.2.0000.5149 e Parecer nº. 3.340.332. Esse estudo também foi autorizado pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI) e pela Diretoria Regional Centro-Sul de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (DIRE/SMED). A escolha da EM EI foi motivada pelo número de crianças com deficiência matriculadas. As profissionais da escola e os responsáveis pelas crianças da turma assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no processo da pesquisa, foram observadas todas as medidas para minimizar ao máximo possíveis riscos aos participantes.

Resultados e discussão

A turma pesquisada era composta por vinte crianças de 4 a 5 anos, sendo onze meninos e nove meninas, e havia três crianças com deficiência, uma com diagnóstico de deficiência múltipla, outra com transtorno do espectro do autismo (TEA) nível 1 de suporte e, por fim, uma com deficiência física por ausência de um dos membros superiores. Neste artigo, focalizam-se as experiências de uma delas, Sabrina², de 5 anos, com deficiência múltipla e diagnóstico de polimicrogiria. Essa alteração se refere a uma condição caracterizada pela alteração anatonomofuncional do sistema neurológico, podendo ser unilateral ou bilateral, com quadros de epilepsia e prejuízos comportamentais significativos que podem incluir atraso no desenvolvimento da fala e no desenvolvimento motor, além de comprometimento cognitivo (Eckert *et al.*, 2020).

Sabrina utilizava cadeira de rodas, usava fraldas e sua alimentação era pastosa. Ela recebia acompanhamento de equipe multidisciplinar contratada pela família em outros espaços e atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino. Na escola, contava com a mediação de uma auxiliar de apoio ao educando sob orientação das professoras da turma. No trabalho de cuidado e educação de Sabrina, as profissionais utilizavam materiais adaptados, como letras móveis, gravuras e outros de diversas texturas, além de recursos de

tecnologia assistiva para as atividades de escrita, locomoção e adequação postural. De acordo com as professoras, ela participava das atividades e tinha uma preferência pelas rodas de música e atividades com tinta.

No que concerne à comunicação, Sabrina não se comunicava por meio da linguagem oral. Apreendeu-se prioritariamente, a partir de nossas observações e depoimentos das profissionais, à utilização do sorriso para demonstrar o que lhe agradava, expressões faciais e movimentos de levantar os braços para sinalizar insatisfação quando contrariada.

Embora o foco do estudo esteja nas experiências de Sabrina, a análise considerou o contexto relacional com as demais crianças da turma.

Além dos suportes existentes na escola, Sabrina tinha acesso a um conjunto de atendimentos especializados em âmbito privado na área de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e pedagogia especializada em baixa visão. Durante o período de observação foi possível verificar a existência de um trabalho colaborativo entre os profissionais da área da saúde e da escola. Assim, após uma reunião com a instituição de ensino, foi elaborado um portfólio personalizado com fotos e orientações dos profissionais da saúde, com a finalidade de apoiar as professoras e auxiliares nos momentos das atividades cotidianas, como alimentação, roda, brincadeiras, dentre outras situações vivenciadas no espaço escolar.

O Cuidado na dimensão relacional na organização dos processos de trabalho em uma turma de Educação Infantil

Na educação infantil, a categoria cuidado é tomada como indissociável dos processos educativos de todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência. Como mencionado anteriormente, na turma pesquisada havia outras duas crianças com deficiência: uma com deficiência física e uma autista. Das três, Sabrina era a que se mostrava mais dependente, demandando apoios intensivos. Esse aspecto foi abordado pela professora, que defende a necessidade de limitar o número de matrículas em turmas com crianças com deficiência múltipla. Ela afirma que, em situações como essas, a criança que requer cuidados intensivos, como é o caso de Sabrina, tende a passar a maior

parte do tempo com a auxiliar de apoio. Essa situação decorre da intensidade de demandas que recaem sobre a professora, relativas a cada uma das crianças com deficiência e com o conjunto da turma. Observou-se também que as auxiliares enfrentam condições mais precárias de trabalho, com baixos salários e responsabilidades que ultrapassam a formação exigida no ato da contratação, que é apenas o Ensino Médio:

Acho que a gente trabalha com um número muito grande de crianças. Acaba que o auxiliar fica muito mais tempo com aquela criança mais dependente. São três crianças. Às [outras] duas, eu conseguia dar uma atenção. Mas, à Sabrina, eu não conseguia. Nem sempre. Eu direcionava, explicava a atividade. Mas, a maior parte, quem ficava era a auxiliar. Você conduzir essa sala não é fácil. Acho que é um dos maiores desafios. Eu acho que poderia ter um limite. As salas que tivessem tantas crianças de inclusão poderiam ter um pouco menos crianças, pra gente poder dar esse atendimento com mais qualidade. (Entrevista, professora de referência, 2019).

Uma das professoras (referência) evidenciou a importância das relações entre docentes e auxiliares (Bitencourt; Silva, 2017) e relatou sua atenção e acompanhamento do trabalho dessas últimas. Em sua opinião, a auxiliar da turma conseguia cumprir com as funções propostas, principalmente quando se referia à alimentação, demonstrando ser “muito cuidadosa” com as condições e necessidades de Sabrina e mantendo com ela interação verbal enquanto a alimentava. No entanto, a mesma professora informou que não acompanhava todas as situações de cuidados realizados pela auxiliar.

Uma das estratégias adotadas pela equipe para fortalecer a relação entre as profissionais dessa turma foi a delimitação transparente dos papéis e responsabilidades de cada profissional:

Ela [Roberta] está ali para executar e cuidar. Ela faz as trocas [de fraldas], ela dá a alimentação na boca da Sabrina. Eu acho que o trabalho pedagógico é o professor. Tem que ser o professor mesmo. Ela não tem formação para estar além disso. Nós conversamos. Ela já tinha experiência com crianças com paralisia. Isso já me deu um conforto (Entrevista, professora de referência, 2019).

Da mesma forma, a auxiliar de apoio reconhece o suporte oferecido pelas professoras:

As professoras [...] te escutam. Eu ia perguntando e, conforme ela ia orientando, ia falando “Pensei em fazer assim, com esse material.” A gente ia tentando e dava certo (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da turma, 2019).

Observou-se que as professoras valorizam o trabalho colaborativo com a auxiliar. No entanto, as observações confirmaram que Sabrina passava a maior parte do tempo com a auxiliar de apoio ao educando. Como profissionais sem formação específica para o trabalho com crianças com deficiência, as auxiliares reivindicavam qualificação com um enfoque prático e contextual:

Eu acho que a gente deveria ter mais cursos [...] que pegasse uma cadeira de rodas, ensinasse como a gente não ficar com dor na coluna, como tirar uma criança da cadeira. Isso que nós queríamos aprender, entendeu? Como fazer uma criança tomar água, uma criança tipo Sabrina. Como eu dou água? Como dou comida? A criança põe a língua pra fora, come, joga a comida pra fora. Aí, você fica sem saber se a criança comeu mais, comeu menos, se ela está alimentada, se não está. *Nós queremos prática* (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando da escola, 2019).

Os dados revelaram que as profissionais participantes da pesquisa, incluindo a coordenadora da escola, têm consciência da necessidade de investimento na formação continuada e em serviço que aborde as demandas do público da educação especial, em conformidade com o que é defendido pela literatura da área (Luz; Gomes; Lira, 2017; Pereira, 2012; Santos, 2019; Silva; Zalamena; Balk, 2019) e pelo arcabouço normativo. Diferentemente do que foi apontado em relação à valorização que as professoras atribuem à existência de funções claramente delimitadas, a coordenadora enfatiza que a própria função da Educação Infantil é cuidar e educar de forma indissociável, sendo a principal justificativa para que a auxiliar obtenha formação específica:

O cuidar e o educar caminham juntos. Ele não pode simplesmente lavar o corpo. Independentemente de quem está realizando, se é o professor ou auxiliar, ele tem que ter um caráter pedagógico... eu não consigo dissociar o cuidar do educar (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2019).

Observa-se que, entre a equipe de trabalho, as funções da Educação Infantil são expressas de formas distintas no que concerne ao trabalho de professoras e da auxiliar. Entende-se que elas não significam necessariamente

uma oposição, mas revelam a importância de aprofundamento dos sentidos dos termos que definem a prática educativa inclusiva na Educação Infantil. Embora a ação colaborativa entre professoras e auxiliares seja valorizada nessa escola, as condições objetivas de trabalho parecem contribuir para que, na prática, a responsabilidade recaia, na maior parte do tempo, sobre a trabalhadora com menor qualificação e vínculo trabalhista mais precário.

A literatura que discute a especificidade do cuidado no trabalho docente na EI inclui não apenas o cuidado que as adultas realizam com as crianças. Trata-se, também, de compreendê-lo em seu caráter de aprendizagem para as crianças, em relação a si próprias, ao outro e ao ambiente (Maranhão, 2011). Nesta pesquisa, *o ensino do cuidado do outro* (Dumont-Pena, 2015) se destacou como particularmente relevante para a educação inclusiva, na medida em que se sustenta no paradigma da interdependência entre todas as pessoas e como estruturante da vida social, como defendido pela professora no excerto abaixo:

Eu vejo lá na sala, por exemplo, o carinho que elas têm com a Sabrina. Eu comecei a pedir ajuda para as meninas. Vocês podem ajudar a Sabrina. Elas começaram a se sentir tão úteis de poder ajudar. É muito lindo isso. Então isso eu acho que só traz coisas boas. As crianças estão muito mais humanizadas. Saber ajudar o outro, de pensar no outro, que o outro tem uma limitação, que precisa de ajuda (Entrevista, professora de referência, 2019).

A intencionalidade, presente no projeto político pedagógico da escola, aliado ao trabalho colaborativo entre professoras e auxiliares, tem favorecido práticas de educação inclusiva, como se observa no depoimento anterior e nas imagens a seguir, que mostram interações entre Sabrina e outras crianças da turma:

Figura 1 – Interação entre pares



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Mesmo mediante concepções e práticas coerentes com a educação inclusiva, presenciou-se, no cotidiano e nos depoimentos das profissionais, o uso da expressão “crianças de inclusão”, o que revela como crianças com deficiência ainda são vistas como externas à turma. O estudo de Pinto e Cândido (2020) destaca a importância de discutir o uso de terminologias que afetam negativamente as pessoas com deficiência, embora apenas a troca de nomenclaturas seja insuficiente para o reconhecimento da educação inclusiva.

A abordagem das concepções das profissionais da escola, nesta pesquisa, permite afirmar que, de modo geral, elas se sustentam no modelo social da deficiência. À política pública de Educação Infantil e de formação de profissionais para essa etapa cumpre oferecer as condições objetivas para que concepções possam se traduzir em prática refletida e constantemente avaliada nas instituições educativas.

Estrutura institucional para a escolarização de crianças com deficiência múltipla em turmas de Educação Infantil: (re)significando as relações de cuidado e educação

A EMEI pesquisada segue os parâmetros de infraestrutura para as instituições de educação infantil (Brasil, 2006). O prédio possui dois pavimentos e conta com elevador e escadas. No entanto, não há rampas de acesso entre os

dois pavimentos. Uma das professoras expressa os limites impostos pelas barreiras físicas:

A EMEI foi adaptada. Então a primeira falha que eu vejo é que não tem rampa. Tem um elevador, que, como toda máquina, pode falhar e já falhou várias vezes no ano. Era um transtorno, porque você tinha que subir as escadas com a criança na cadeira. Várias pessoas carregando essa cadeira. Ou então tirar ela da cadeira, um leva no braço, outro leva a cadeira. Como a gente trabalha no segundo andar, chegava a hora da alimentação, o que fazer com essa menina? Ficava: Traz o alimento da Sabrina aqui. Mas, nós vamos descer com as crianças para comer lá, e a Sabrina vai comer sozinha? Não funciona. Aí, era um impasse. Aí eu vi o tanto que são falhas essas construções (Entrevista, professora de referência, 2019).

Nesse depoimento, observa-se que a professora compreende que a alimentação se constitui em prática central na convivência entre as crianças. Configura-se como uma das ações durante a qual aspectos fundamentais da cultura alimentar, do conhecimento do uso dos artefatos, das aprendizagens corporais no uso do mobiliário são vividos no coletivo de pares, marcados pela dimensão lúdica impressa pelas próprias crianças (Leite, 2020).

Outro exemplo observado, ainda no que se refere à ausência de rampas, foi o fato de raramente outras crianças da turma acompanharem os deslocamentos de Sabrina no elevador, privando-as de interações nos trajetos. Contudo, foi possível observar um esforço da equipe escolar em criar oportunidades para a participação da Sabrina e para as interações entre pares, como expresso pela professora:

O que eu percebo é o empenho dos professores em fazer essas crianças interagirem com as outras, de estarem preocupados o tempo todo, inserindo essas crianças junto com as outras, de proporcionar momentos de interação [...] Se a gente vai a um passeio, a criança está junto. Vai ter um teatro no SESC Palladium. Elas vão estar ali, juntas. Elas não são excluídas de nada. Com todas as limitações, a gente está ali, levando essas crianças, inserindo elas. Acho que isso, pra mim, marca essa inclusão (Entrevista, professora de referência, 2019).

Cumprе ressaltar, no entanto, que a situação de Sabrina, que necessitava da cadeira de rodas para se sustentar e se locomover, intensificava os limites à interação, impostos pela diferença de altura entre sua posição e a das demais crianças. Essa situação é ilustrativa da necessidade de reflexão aprofundada sobre as relações entre os recursos assistivos, a estrutura física das escolas e

as práticas pedagógicas. Situações como esta reforçam a importância da atenção à construção de ambientes que favoreçam as interações e as brincadeiras, função central da educação infantil no apoio ao desenvolvimento integral de todas as crianças (Barbosa; Horn, 2008). Além disso, cumpre salientar que a construção de ambientes adequados para as crianças pode demandar o uso de mobiliários adaptados, ao lado de arranjos nas formas de organização do grupo (Brasil, 1996, 2022).

Outro aspecto que se destacou é a dimensão temporal para favorecer a participação da criança com deficiência múltipla nas atividades propostas. Como destacado pela professora, o tempo necessário para que Sabrina realize certas atividades difere do tempo das demais crianças:

Você tem que respeitar esse tempo dela. O tempo da criança de inclusão é diferente do tempo da criança sem deficiência. Eu acho o tempo da Sabrina diferente, comparado às outras crianças (Entrevista, professora de referência, 2019).

A consideração da interdependência das dimensões estruturais e atitudinais, sustentadas por conhecimento pedagógico baseado no princípio da educação inclusiva, se apresenta como condição para o combate ao capacitismo. Isso contribui para o protagonismo e o desenvolvimento das crianças por meio das interações e brincadeiras (Brasil, 2009).

Ainda do ponto de vista das professoras e auxiliares, destacaram-se os aspectos corporal e afetivo. As demandas corporais são intensas, como a necessidade de posicionamento adequado de Sabrina, por vezes sendo necessário carregá-la no colo. As atitudes e ações dessas profissionais evidenciam a atenção às demandas específicas de Sabrina, embora reconheçam seus limites, como no depoimento a seguir:

Eu não posso dizer que eu consigo perceber todas as demandas. Seria mentira da minha parte. Eu vejo assim, através das expressões do rosto da Sabrina. Ter esse olhar de afeto, para ela, eu acho que isso ajuda você a perceber outras coisas. Mas não quer dizer que eu perceba tudo não (Entrevista, professora de apoio, 2019).

Já a professora de referência destacou a questão da afetividade expressa por Sabrina. Sua observação atenta revela conquistas da menina, indicando a

sutileza dos processos de desenvolvimento e a delicadeza da apreensão de suas intenções comunicativas:

A Sabrina, para mim, foi o maior desafio a se pensar: como fazer atividades para ela? Como, realmente, desenvolver um trabalho com a Sabrina... que seja significativo? Porque a gente sabe que o movimento dela é muito restrito. Eu acho que a Sabrina avançou na questão [...], da interação com os outros, de ela manifestar as emoções dela muito mais, *através dos balbucios, dos sorrisos, da imposição dos braços quando não está gostando. O enrijecimento dos braços. Em muitos momentos, até do olhar com a gente. De olhar pra gente.* Com relação às atividades, ela ainda continua com dificuldade, porque o movimento do braço dela ainda é muito rígido. [...] *Através do olhar, dos sorrisos, balbuciados, tentando falar.* Você percebia que ela estava percebendo as coisas. Que ela estava gostando da aproximação das crianças. Quando tirava ela da cadeira, no parquinho, a demonstração de felicidade dela era visível. Isso é que eu vejo como os avanços dela (Entrevista, professora de referência, 2019).

No que se refere às experiências nos espaços externos, essenciais para a experiência das crianças na Educação Infantil (Barbosa; Horn, 2008), observa-se que professoras e auxiliar tinham clareza das barreiras que dificultavam seu uso por crianças com deficiência e, em especial, por Sabrina. No entanto, tomavam a iniciativa de retirá-la da cadeira de rodas, proporcionando-lhe oportunidades de brincadeiras.

Boas *et al.* (2017), ao investigarem os processos interacionais de crianças com deficiência múltipla, apontam que, devido à falta da linguagem verbal, essas crianças podem enfrentar restrições nas formas de participação nos contextos em que estão inseridas. As autoras destacam que é desafiador perceber as intenções comunicativas dessas crianças, uma vez que seus comportamentos nem sempre são explícitos, reforçando, portanto, a importância de se atentar aos comportamentos não verbais para estabelecer uma comunicação efetiva com elas. Felício, Seabra Júnior e Rodrigues (2019) acrescentam a isso a necessidade de prever, planejar e propiciar situações de interação que garantam oportunidades de equiparação e estímulo no ambiente em que a criança está incluída.

Ainda que demandem revisões importantes nas políticas e práticas, a pesquisa revelou que aspectos essenciais de uma educação inclusiva são compreendidos e operacionalizados pelas professoras no contexto pesquisado.

Elas revelaram estar em sintonia com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo Zerbato e Mendes (2021), o DUA valoriza o planejamento do ensino com foco na garantia do acesso ao conhecimento por todos os estudantes, levando em conta as particularidades de cada indivíduo, seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesta pesquisa, referindo-se a materiais alternativos, uma das professoras mencionou que é possível “usar com todo mundo”, de modo a favorecer que todas as crianças, com e sem deficiência – o que inclui aquelas com deficiência múltipla –, possam se beneficiar da riqueza das interações e da materialidade.

A literatura indica que, além do DUA, destacam-se a sala de recursos multifuncionais, que é parte do atendimento educacional especializado (AEE), o serviço itinerante, a consultoria e o ensino colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2017). Essas e outras abordagens contribuem significativamente para o planejamento e a execução das atividades destinadas às crianças com deficiência, como no caso de Sabrina, levando em consideração os tipos e a intensidade dos apoios, de acordo com as necessidades individuais.

Conclusão

Este artigo objetivou analisar as especificidades das relações de cuidado e educação desenvolvidas por professoras e auxiliar de apoio ao educando, em uma turma de Educação Infantil, focalizando a experiência com uma criança com deficiência múltipla. Ressalta-se que os resultados apresentados não são generalizáveis, pois refletem a realidade de um ambiente escolar em particular. No entanto, a análise da estrutura organizacional da rede de ensino estudada e de seus documentos e regulamentos que se alinham à legislação nacional permite formular conclusões e sugerir recomendações que podem ser aplicáveis a outros contextos de Educação Infantil, especialmente no que tange à escolarização de crianças com deficiência múltipla. Essas conclusões buscam (re)significar as relações de cuidado e educação à luz das diretrizes da educação inclusiva nessa etapa educacional.

Os achados da pesquisa demonstraram a importância da interlocução entre os campos da Educação Infantil e da Educação Especial, destacando o papel central do cuidado no contexto educativo. Nesse sentido, enfatizou-se a importância do ensino do cuidado do outro como uma dimensão essencial das práticas pedagógicas, especialmente em turmas que têm crianças com deficiência múltipla, promovendo, assim, o reconhecimento dos apoios necessários e das relações de interdependência e alteridade no processo educativo.

As análises realizadas permitiram compreender, ainda que parcialmente, as condições institucionais em termos da estrutura física e organizacional dos processos de trabalho na turma investigada. A partir dessas análises, sugere-se que o enriquecimento dessas práticas requer investimentos em políticas públicas voltadas para crianças com deficiência múltipla. Essas políticas públicas devem garantir a acessibilidade, a remoção de barreiras, a formação inicial e continuada de todos os profissionais, destacando a formação em serviço como um direito das profissionais e das crianças. Além disso, é fundamental criar e fortalecer as condições para o trabalho colaborativo entre os profissionais, as parcerias entre a escola, as famílias e os profissionais especializados, particularmente aqueles do Atendimento Educacional Especializado.

Reforça-se a importância de realizar pesquisas que enfoquem o processo de escolarização de crianças com deficiência múltipla, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. É relevante que essas pesquisas se orientem pela indissociabilidade das ações de cuidado e educação e que reconheçam a singularidade de cada criança.

Referências

ALLES, Elisiane Perufo; CASTRO, Sabrina Fernandes de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira; DICKEL, Cláudia Adriane Graeff. (Re) significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-388, jul./set. 2019.

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. [S. l.]: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço educativo na educação infantil**: diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade Bitencourt; SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. **Revista Perspectiva**, v. 19, n. 36, p. 379, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p379>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BOAS, Denise Cintra Villas; FERREIRA, Lésle Piccolotto; MOURA, Maria Cecília de; MAIA, Shirley Rodrigues; AMARAL, Isabel. Análise dos processos de atenção e interação em criança com deficiência múltipla sensorial. **Audiology Communication Research.**, [S. l.], v. 22, n. e1718, p. 1-7, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei Federal no 14.333, de 4 de maio de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14333-4-maio-2022-792590-norma-pl.html>. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 5 ago. 2022.

CARVALHO, Erenice Natália Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas da Psicologia da SBP**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DUMONT-PENA, Erica. **Cuidar:** relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ECKERT, Magda Nery Mauro. *et al.* Polimicrogria Bilateral Perisylviana: relato de caso Bilateral. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 45, n. 2, p. 3-7, 2020.

FELÍCIO, Franciele Aparecida dos Santos; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; RODRIGUES, Viviane. Brinquedos educativos associados à contação de histórias aplicados a uma criança com deficiência múltipla. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 67-84, jan./mar. 2019.

FIETZ, Helena Moura. Deficiência, cuidado e dependência: reflexões sobre redes de cuidado em uma família em contexto de pobreza urbana. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 101-114, abril. 2017.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

KITTAY, Eva Feder. The ethics of care, dependence, and disability. **Ratio Juris**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49-58, mar. 2011.

LEITE, Deise Bruna Massena. **Cuidado e educação de bebês:** as práticas alimentares na creche. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LUZ, Mariana Helena Silva da Luz; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, [S. l.], v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação**, [S. l.], p.14-29, out. 2011.

PEREIRA, Luzia Eustáquia Rates. **Percepção de educadores sobre o processo de inclusão em uma unidade municipal de educação infantil**. 2012. 60 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PINTO, Jéssica Hilário; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Inclusão escolar e nomenclaturas para as pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 311-337, jul./set. 2020

PLAISANCE, Eric. Um currículo inclusivo é possível? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2021.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015.

SANTOS, Elizabeth Junqueira. **O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, p. 1-22, jul./set. 2019.

SILVA, Tatiane Motta da Costa; ZALAMENA, Caroline Andressa Bortoluzzi; BALK, Rodrigo de Souza. Educação inclusiva e redes de apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar. **Revista Contexto e Educação**, [S. l.], ano 34, n. 109, p. 25-35, set./dez. 2019.

SOUZA, Fernanda Cristina de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Infantil e Educação Especial: desafios para as políticas de formação docente. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, Especial, p. 148-161, set./dez. 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para formação do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)

Notas

¹ Auxiliar de apoio ao educando corresponde ao profissional de apoio da legislação federal, previsto na Norma Técnica nº19/2010 e na Lei nº13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão. No caso específico de Belo Horizonte, as escolas municipais de Educação Infantil adotam esta nomenclatura para esse profissional, de acordo com a Minas Gerais Administração e Serviços S.A. Na turma pesquisada, havia uma auxiliar de apoio ao educando e, quando esta se ausentava, assumia uma outra profissional da escola, com esta mesma atribuição. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas com estas duas profissionais que acompanhavam a turma.

² Nome fictício da criança com deficiência múltipla da turma pesquisada.