

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
Faculdade de Filosofia e Ciências**

**WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN**

**RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

**Marília  
2006**

**WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN**

**RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.  
Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientadora: **Dr<sup>a</sup> Lígia Maria Presumido Bracciali**

**Marília  
2006**

Reganhan, Walkiria Gonçalves.

R333r Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores / Walkiria Gonçalves Reganhan. – Marília, 2006.  
215f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

Bibliografia: f.182-190

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Lígia Maria Presumido Braccialli

1. Educação Especial 2. Aluno deficiente 3. Estratégias de Ensino. 4. Modificação da Prática de Ensino. 5. Inclusão. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
Faculdade de Filosofia e Ciências**

**WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN**

**RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

1º) Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

Departamento de Educação/UNIMEP/Piracicaba

2º) Profa. Dra. Tânia Moron Saes Braga

Departamento de educação especial/Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

3º) Profa. Dra. Lígia Maria Presumido Bracciali

Orientadora – Departamento de educação especial/Faculdade de Filosofia e Ciências de

Marília

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, fonte inspiração e abrigo de minha existência. Meu pai, que me ensinou a jamais esmorecer diante dos desafios e me ofereceu condições para conquistar os objetivos almejados. Minha mãe (in memoriam), que sempre esteve presente ao meu lado e por ter deixado de herança um grande entusiasmo pela vida.

Ao Rodrigo e Márcia, pela amizade, companheirismo, incentivo, paciência e pela constante presença na minha vida. Sem a alegria e apoio de vocês este trabalho não seria possível.

A minha irmã, cunhado e sobrinho, que enriquecem a minha existência.

## AGRADECIMENTOS

- \* A Prof<sup>ª</sup>. Lígia Maria Presumido Bracciali, minha orientadora e amiga, por seu exemplo de conhecimento, competência profissional e humildade, minha profunda admiração.
- \* Ao Prof. Eduardo José Manzini e a todos do grupo de pesquisa Deficiência Física e Sensoriais, por compartilhar seus conhecimentos.
- \* Ao Prof. Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho, pelo acolhimento e orientação estatística.
- \* Ao Prof. Júlio Romero Ferreira e Prof<sup>ª</sup>. Tânia Moron Saes Braga, pelas sugestões e críticas no exame de qualificação, essenciais para finalização deste estudo.
- \* Aos professores participantes desta pesquisa, pela inestimável contribuição na descrição da prática pedagógica.
- \* A Prof<sup>ª</sup> Regina Keiko Kato, Prof<sup>ª</sup> Débora Deliberato, Prof. Miguel Cláudio Moriel Chacon, Prof<sup>ª</sup> Eliza Dieko Oshiro Tanaka, Prof. Manoel Seabra, pelas valiosas sugestões nesta pesquisa.
- \* A todas as amigas, pelos momentos que me fizeram sorrir, pela sincera amizade e torcida.
- \* A SEESP/MEC/CAPES, pelo auxílio recebido por meio do Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP, destinado ao projeto Recursos e Estratégias Utilizados no Atendimento Educacional Especializado numa Perspectiva Inclusiva – UNESP – Marília.

## RESUMO

A compreensão da importância da aplicação dos vários recursos e estratégias de ensino, utilizados em sala de aula, é fundamental para a obtenção de respostas a questões que envolvem um ensino heterogêneo, que respeite a diversidade dos alunos e possibilite sua aprendizagem. Objetivou-se com esse estudo identificar a percepção do professor do ensino regular da cidade de Marília sobre recursos e estratégias para o ensino do aluno deficiente e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem desse aluno quando inserido em sala de aula. Participaram do estudo 68 professores da cidade de Marília que tinham alunos deficientes inseridos em suas salas. A pesquisa foi realizada através de dois estudos específicos. 1) Mudanças na prática pedagógica, identificadas pelo professor do ensino regular, para o ensino do aluno deficiente inserido em sua sala, e 2) Percepção do professor sobre sua prática pedagógica, para o ensino do aluno deficiente inserido em sua sala. ESTUDO 1: Nesta etapa da pesquisa participaram 68 professores. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário contendo 19 questões divididas em 2 partes: 1) identificação dos participantes e 2) modificação da aula. Os dados colhidos nos questionários foram submetidos à análise da frequência absoluta e relativa das informações obtidas sobre a identificação dos participantes, bem como as respostas das perguntas abertas e perguntas fechadas, de acordo com a escala Likert. Nos tópicos de identificação dos participantes, foi possível verificar 3 categorias. Na análise das respostas dadas às perguntas abertas, foram identificadas 4 categorias. Quanto à análise das respostas às perguntas fechadas, observaram-se 16 fatores. ESTUDO 2: Participaram dessa segunda fase da pesquisa 11 professores do Estudo 1, os quais tinham alunos deficientes inseridos em suas salas. Optou-se pela realização de entrevistas não-estruturadas, gravadas e transcritas, na íntegra. Os dados assim coletados foram submetidos à análise do conteúdo verbal, organizado em uma tabela com temas, subtemas e recortes dos relatos dos participantes. Os dados obtidos nas entrevistas foram agrupados em 11 temas. De acordo com os resultados dessa pesquisa, concluiu-se que os professores participantes percebiam a necessidade de introduzir modificações, na aula, a fim de promover a aprendizagem do aluno deficiente, porém as mudanças não eram realizadas regularmente, na prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Educação Especial. 2. Aluno Deficiente. 3. Estratégias de Ensino. 4. Modificação da Prática de Ensino. 5. Inserção.

## ABSTRACT

Understanding the importance of using various teaching resources and strategies in the classroom is fundamental to find the answers to issues involving a heterogeneous teaching that respects the students' diversity and promotes their learning. The purpose of the present study was to identify the regular school teacher's perception of the resources and strategies to teach handicapped children and the relationships between the teaching and learning of this student when inserted in the classroom. Sixty-eight teachers in the city of Marilia who had handicapped children inserted in their classrooms participated in the study. The research was carried out in 2 specific studies: 1) Changes in the pedagogical practice identified by the regular school teachers who had handicapped students in their classrooms, and 2) The teachers' perception of their pedagogical practice in teaching the handicapped student inserted in their classrooms. **STUDY 1:** From a hundred and eighty-one teachers who had handicapped students inserted in the regular teaching environment in Marilia, N=68 identified the participants at this stage of the research. Data were collected by means of a questionnaire containing 19 questions divided into 2 parts: 1) identification of the participants, and 2) modification of the class. The data were submitted to an absolute and relative frequency analysis of the information obtained from the identification of the participants, as well as open and closed questions following Likert scale. Three categories were observed in the identification of the participants. The analysis of the answers to the open questions pointed out 4 other categories. In the analysis of the answers to the closed questions, it was observed the occurrence of 16 factors. **STUDY 2:** Eleven teachers from Study 1 who had handicapped students inserted in their classrooms participated in Study 2. Non-structured interviews with those teachers were recorded, and then fully transcribed for verbal content analysis, which was organized in topics, subtopics and excerpts of the participants' oral report. The data collected were grouped in 11 themes. The results showed the teachers were aware of the necessity to introduce modifications in the classes in order to promote the handicapped student's learning; however, such changes were not regularly used in their pedagogical practice.

**KEY WORDS:** 1. Special Education; 2. Handicapped Student; 3. Teaching Strategies; 4. Modification in Teaching Practices; 5. Insertion.



## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Participantes selecionados para o estudo 1

**Quadro 2:** Características dos participantes do estudo 2 e a média de cada participante após somatória dos pontos do questionário

**Quadro 3:** Recorte do material enviado para juizes, em relação a classificação dos temas e subtemas de análise das falas dos participantes

**Quadro 4:** Índice de Concordância entre e intra juízes (P=pesquisador; A, B e C = juizes)

**Quadro 5:** Temas e subtemas identificados nas falas dos participantes do estudo 2

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Freqüência absoluta e relativa das características dos participantes do estudo 1 com N=68

**Tabela 2:** Freqüência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo 1 com N=68

**Tabela 3:** Freqüência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo em habilitação em educação especial com N= 68

**Tabela 4:** Freqüência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo em cursos de especialização com N=68

**Tabela 5:** Freqüência absoluta e relativa do tempo de experiência docente dos participantes do estudo com N=68

**Tabela 6:** Freqüência absoluta e relativa a faixa-etária dos alunos deficientes inseridos no ensino regular com N=59

**Tabela 7:** Classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular, as modalidades de ensino que os alunos com deficiência freqüentavam e o apoio especializado recebido por estes alunos com N=59.

**Tabela 8:** Freqüência absoluta e relativa da quantidade de alunos por sala com N=68

**Tabela 9:** Freqüência absoluta e relativa dos participantes que tiveram experiências anteriores com alunos deficientes inseridos em suas salas com N=68

**Tabela 10:** Freqüência absoluta e relativa do tempo que o participante do estudo lecionava para o aluno deficiente inserido em sua sala com N=68

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Dados comparativos em relação às modificações realizadas no recurso pedagógico para o ensino e aprendizado do aluno deficiente

**Figura 2:** Dados comparativos em relação às modificações realizadas nos procedimentos de ensino para o aluno deficiente

**Figura 3:** Dados comparativos em relação às modificações realizadas para a avaliação para o aluno deficiente da sala

**Figura 4:** Dados comparativos em relação à necessidade de modificação da avaliação para o aluno deficiente da sala

**Figura 5:** Dados comparativos em relação à necessidade de modificação da prática de ensino

**Figura 6:** Importância da modificação da aula em relação aos objetivos pedagógicos

**Figura 7:** Dados comparativos sobre a importância das características do aluno deficiente para modificação da aula

**Figura 8:** Dados comparativos sobre a dificuldade de modificar a aula devido à falta de recursos

**Figura 9:** Dados comparativos em relação à dificuldade de adaptação da aula devido à falta de formação e informação dos participantes

**Figura 10:** Dados comparativos em relação à função da modificação da aula no processo de ensino e aprendizagem

**Figura 11:** Apoio recebido de profissionais especializados para a modificação da aula

**Figura 12:** Dados comparativos em relação ao apoio recebido da equipe escolar para a modificação da aula

**Figura 13:** Dados comparativos sobre a necessidade de apoio dos profissionais especializados em educação especial para modificação da aula

**Figura 14:** Dados comparativos sobre a necessidade de apoio de profissionais especializados em diferentes áreas para a modificação da aula

**Figura 15:** Dados comparativos sobre a necessidade de apoio da equipe escolar para modificar a aula

**Figura 16:** Dados sobre a necessidade de apoio da família para modificação da aula

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Recursos: conceituação, adaptação e importância para aprendizagem do aluno deficiente</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Estratégias de ensino: conceituação, adaptação e importância para aprendizagem do aluno deficiente</b>	<b>32</b>
<b>3 OBJETIVO</b>	<b>39</b>
<b>4 MÉTODO</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Participantes</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Local</b>	<b>40</b>
<b>4.4 Considerações Éticas</b>	<b>40</b>
<b>5 ESTUDO 1: Mudanças na prática pedagógica identificadas pelo professor do ensino regular, para o ensino de alunos deficientes inseridos em suas salas</b>	<b>41</b>
<b>5.1 Participantes do estudo 1</b>	<b>41</b>
<b>5.2 Critério de inclusão e exclusão dos participantes do estudo 1</b>	<b>41</b>
<b>5.3. Etapas para seleção dos participantes do estudo 1</b>	<b>42</b>
<b>5.4 Categorização dos participantes do estudo 1</b>	<b>42</b>
<b>5.5 Procedimentos do estudo 1</b>	<b>45</b>
5.5.1 Procedimento para elaboração do questionário	46
5.5.2 Procedimento para coleta de dados do estudo 1	50

5.5.3 Procedimento para análise dos dados	53
<b>5.6 Resultado e discussão do Estudo 1</b>	<b>58</b>
5.6.1- Resultados e discussão da análise de frequência dos tópicos, de identificação e de perguntas abertas do questionário	58
5.6.2- Resultados e discussão da análise de frequência das respostas obtidas na escala Likert	71
<b>6 ESTUDO 2: Percepção dos professores do ensino regular sobre sua prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente</b>	<b>110</b>
<b>6.1 Participantes do estudo 2</b>	<b>110</b>
<b>6.2 Critério de inclusão e exclusão dos participantes do estudo 2</b>	<b>110</b>
<b>6.3 Procedimentos do estudo 2</b>	<b>113</b>
6.3.1 Procedimento para elaboração da entrevista	113
6.3..2 Procedimento para coleta de dados	114
6.3.3 Procedimento para análise dos dados	114
<b>6.4 Concordância entre juízes de análise dos temas e subtemas</b>	<b>110</b>
<b>6.5 Resultado e discussão do estudo 2</b>	<b>118</b>
<b>7 CONCLUSÃO</b>	<b>174</b>
<b>8 REFERÊNCIAS</b>	<b>182</b>
<b>9 APÊNDICES</b>	<b>191</b>
APÊNDICE 1: Questionário final	192
APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudo 1	200

APÊNDICE 3: Carta explicativa aos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos	202
APÊNDICE 4: Carta informativa aos professores, referente ao preenchimento adequado do questionário	204
APÊNDICE 5- Termo de comprometimento com o desenvolvimento da pesquisa e com a entrega dos resultados da Secretaria da Educação	206
APÊNDICE 6: Termo de comprometimento com o desenvolvimento da pesquisa e com a entrega dos resultados da Diretoria de Ensino	208
APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudo 2 (entrevista)	210
APÊNDICE 8: Quadro de menor e maior pontuação dos participantes no estudo 1	212
<b>10 ANEXOS</b>	<b>215</b>
ANEXO 1: Parecer Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências	216

## 1. INTRODUÇÃO

No estágio realizado no curso de formação em Pedagogia, nas Habilitações em Deficiência Mental e Deficiência Física, vivenciei a adaptação de estratégias e recursos para o ensino do deficiente. Percebi, durante minha formação, a importância desses procedimentos para o ensino de tais alunos.

Contudo, foi como professora de Educação Especial, em uma instituição de ensino, na qual realizei a inserção de alunos no ensino regular, que verifiquei a dificuldade dos professores da rede em trabalhar com os alunos deficientes inseridos em suas salas.

Essas experiências me fizeram refletir sobre a importância da utilização de recursos e estratégias, para o ensino de alunos com deficiência. A partir dessas constatações, tornou-se concreto este estudo.

A literatura apontou que, além das dificuldades dos professores, ocorriam também as dificuldades que os alunos deficientes inseridos no ensino regular enfrentariam, na escola, motivo que os poderia levar a fracassarem.

Assim, a discussão a respeito da necessidade de adequação das escolas preconizou a responsabilidade em atender às determinações legais da inserção de alunos deficientes, no ensino regular.

A legislação existente garantiu o direito de todos os alunos, entre os quais aqueles com alguma deficiência, de frequentar escola regular com condições adequadas para ensino e acesso aos conteúdos, em todos os níveis, etapas e modalidades.

Por um lado, encontrou-se uma legislação que exigia a inserção do aluno com deficiência; por outro lado, muitas foram as dificuldades observadas.

Estudo realizado por Reganhan (2001), com professores do ensino regular, concluiu que as limitações para inserção do aluno deficiente iam desde a ausência de



recursos humanos e materiais até a precariedade de informações, que norteariam a prática pedagógica.

Questionamentos sobre como contribuir para a prática educacional dirigida ao aluno com deficiência, inserido no ensino regular, permitiram-me refletir sobre a necessidade do uso de recursos e estratégias de ensino, a fim de possibilitar o acesso, a permanência e o êxito do deficiente, na escola.

Um estudo sobre recursos e estratégias de ensino poderia favorecer uma melhor visualização da prática pedagógica. A elaboração da aula, com procedimentos de ensino adequados às necessidades apresentadas pelo aluno deficiente, poderia tornar o planejamento de ensino mais exequível, com relação ao aprendizado desse aluno.

O uso dos recursos e das estratégias de ensino e a adaptação dos mesmos, quando necessário, tornaram-se relevantes na educação, por favorecer o atendimento às necessidades educacionais do aluno com deficiência e por possibilitar a apropriação dos conhecimentos.

Dessa forma, surgiu um importante ponto a ser investigado: o que os professores do ensino regular pensavam sobre o uso dos recursos e estratégias de ensino, durante sua prática de ensino, para o aluno deficiente inserido em suas salas?

Estruturou-se o presente estudo, portanto, com o intuito de repensar sobre o ensino oferecido aos alunos deficientes, pontuando o uso de recursos e estratégias de ensino, como alguns dos procedimentos favoráveis e necessários para uma prática de ensino propulsora de aprendizagens, de sorte a promover a construção de conhecimento frente à diversidade de alunos presentes na sala de aula.

Essa temática foi pesquisada, a fim de possibilitar conhecer um pouco mais sobre a percepção que os professores tinham de sua prática de ensino, na realidade escolar da cidade de Marília.

A pesquisa foi realizada a partir de dois estudos, os quais tiveram procedimentos para coleta e análise de dados diferenciados: 1) Identificação de mudanças na prática pedagógica, realizada pelo professor do ensino regular, para o ensino de alunos deficientes inseridos em suas salas e 2) Percepção dos professores do ensino regular sobre sua prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente.

No capítulo 2 deste estudo, reservado para as considerações teóricas, encontra-se um levantamento das principais literaturas da área, abordando as garantias de acesso ao ensino de qualidade, para o aluno deficiente, e os recursos e estratégias, como práticas de ensino favoráveis para o atendimento do aluno deficiente.

No capítulo 3, está descrito o objetivo geral do estudo, enquanto, no capítulo 4, apresenta-se o método adotado na pesquisa.

No capítulo 5, estão identificados os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados, os resultados e discussão do estudo 1 – “Identificação de mudanças na prática pedagógica realizada pelo professor do ensino regular, para o ensino de alunos deficientes inseridos em suas salas”.

No capítulo 6, identificam-se os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados, os resultados e discussão do estudo 2 – “Percepção dos professores do ensino regular sobre sua prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente”.

No capítulo 7, a autora apresenta suas considerações finais, em relação aos estudos realizados.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O debate sobre a inserção de alunos com deficiência iniciou-se anos atrás. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), influenciada pelas discussões do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (1981), explicitou a responsabilidade do poder público em relação à pessoa com deficiência e conferiu ao Ministério Público atribuição para atuar, em casos de discriminação.

Essa Lei dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua inserção social e outras providências. Portanto, tornou-se obrigatório a aceitação de alunos deficientes na escola brasileira (BRASIL, 1988).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 a 10 de junho de 1994, reafirmou o compromisso com a “Educação para Todos”, reconheceu e analisou as mudanças fundamentais de políticas necessárias, para favorecer o enfoque da educação integradora, a fim de atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais (SALAMANCA, 1994).

Nessa conferência, o objetivo era garantir o direito a todos, independente de suas particularidades.

De acordo com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título III, artigo 4º, inciso III, Do direito à educação e dever de educar, a educação escolar foi efetivada mediante algumas garantias de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Já o Capítulo V, referente à educação especial, no artigo 58, explicitou a referida Lei, determinando: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio

especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial” (BRASIL, 1996).

Por outro lado, o estudo realizado por Reganhan (2001), na cidade de Marília, mostrou que a realidade ainda não era bem essa. A autora concluiu, nesse trabalho, que o processo de ensino e aprendizagem foi dificultado devido: 1) à falta de formação dos professores; 2) à falta de recursos adequados e 3) à falta de profissionais especializados, dentro da escola.

Um fator importante, para modificação da realidade e para que a inclusão não traga uma exclusão, é a aquisição de instrumentos tão especiais quanto as necessidades dos alunos. Para Capovilla et al., tais instrumentos favorecem a participação do aluno, no processo de aprendizagem e nas atividades específicas, como escrever e falar (CAPOVILLA et al., 1998).

A aquisição de instrumentos variados para o ensino também foi apontada na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 59, inciso I, que assegurou aos educandos com necessidades especiais: “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/MEC, 1998), em todos locais de ensino, os currículos deverão ajustar-se às condições do educando com necessidades educacionais especiais. Cabe aos estabelecimentos de ensino a organização e a operacionalização dos currículos escolares, em seus projetos pedagógicos, incluindo as disposições necessárias para o atendimento às necessidades especiais dos alunos.

A partir das garantias propostas pela legislação, buscou-se a operacionalização da inclusão, como um sistema de ensino que satisfaça às necessidades educacionais especiais de todos os indivíduos.

Isso poderia ser possível por meio, da elaboração de propostas pedagógicas; capacitação dos docentes e outros profissionais envolvidos; compromisso com o plano de trabalho; apoio especializado; avaliações adequadas; adaptação do recurso pedagógico e articulação da escola com as famílias (SILVA; MACHADO, 1998).

A educação do aluno deficiente inserido no ensino regular, geralmente, exige uma variedade de recursos e estratégias não utilizadas rotineiramente, no contexto de ensino comum (BRASIL, 1999).

Todas as garantias de acesso à escola tendem a possibilitar que as crianças com deficiência passem a ter as mesmas oportunidades que eram oferecidas às outras crianças, e a inclusão deixe de ser um devaneio otimista.

Dessa maneira, no intuito de proporcionar a igualdade de oportunidades para todos, a inclusão implicou a construção de um processo que envolveu as pessoas excluídas e a sociedade de um modo geral (MENDES, 2001).

A partir da perspectiva de inclusão, surgiram diversas discussões, no campo da educação, com o objetivo de cumprir as propostas de ensino de qualidade para todos, independente das necessidades do aluno (MENDES, 2001; FERREIRA, 2004; OMOTE, 2004).

Estudos demonstraram que a prática da inserção do aluno deficiente, no ensino regular, beneficiou os alunos deficientes em relação aos aspectos sociais, emocionais e acadêmicos (MONTES, 2002 e MARCHESI e MARTÍN, 1995).

Baleotti (2001) constatou, em seu estudo, que os alunos com deficiência física, inseridos no ensino regular, relataram que preferiam a classe comum, pois acreditavam que isso aumentava a aprendizagem.

É bastante complexo reconhecer as limitações ou habilidades de um indivíduo, porém, a despeito da origem das dificuldades, faz-se necessário oferecer atenção

diferenciada para as pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de que os programas educacionais estabelecidos atinjam suas necessidades (BUENO, 1999; OMOTE, 2001).

A mudança da prática, em sala de aula, é fundamental para que ocorra a permanência efetiva e de qualidade de alunos com deficiência, no ensino regular.

O professor deve atender às necessidades e peculiaridades do seu aluno, de sorte que se torna fundamental apresentar flexibilidade, na atuação, para promover adequações em alguns ou em vários aspectos do seu planejamento de ensino (GLAT, 1999; MAZZOTTA, 1996).

Assim, é importante ter conhecimento das necessidades e habilidades do aluno, além do conhecimento do seu meio e das opções de recursos e estratégias disponíveis, a fim de estabelecer um trabalho educacional eficaz.

A mudança deve ocorrer na escola inclusiva, ou seja, esta não deve excluir aqueles que possuem dificuldades severas, mas deve ser uma escola aberta à diversidade, com propostas curriculares adaptadas às necessidades dos alunos (PELOSI, 2003).

O estudo realizado por Aranha (1999), com professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apontou que os professores não recebiam suporte técnico, recursos materiais e didáticos, não possuíam preparo para trabalhar com a diversidade de alunos, e sentiam-se vítimas do sistema educacional, por assumir a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A busca por uma prática de ensino flexível, que viabilize o uso de recursos e estratégias que melhor atendam as necessidades do aluno é, o desafio do profissional envolvido com o processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve, quando necessário, apresentar uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno deficiente meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001, p. 33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) apontaram que, para o ensino do aluno deficiente, há necessidade de modificação dos elementos curriculares, físicos, ambientais e dos materiais de ensino. Tais modificações poderiam ocorrer, por meio de: 1) adaptação de materiais de uso comum, em sala de aula; 2) adoção de sistema alternativo de comunicação; 3) adaptação dos elementos materiais, tais como: edifício escolar, mobiliário, materiais de apoio pedagógico; 4) adoção de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno; 5) utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo; 6) priorização de determinados objetivos e conteúdos.

Mais do que transmitir conhecimento, o educador busca construir o conhecimento com seus alunos, respeitando as diferenças individuais e também culturais; para tanto, este deve possuir recursos e estratégias variadas, para trabalhar com a diversidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 20) salientam que

[...] cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva [...] Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

Uma prática pedagógica adequada poderia propiciar uma maior interação, a confiança e o respeito pelas diferenças. Esses fatores seriam fundamentais para uma troca sadia e construtora entre professor e aluno, de sorte a proporcionar um ensino mais flexível e um aluno motivado a aprender, com as diferentes oportunidades oferecidas.

Com a diversidade de procedimentos de ensino, empregados em sala de aula, acredita-se que compreender melhor a importância de recursos e estratégia de ensino poderia responder a algumas questões importantes, para estimular a aprendizagem do aluno.



## 2.1 Recursos: conceituação, adaptação e importância para aprendizagem do aluno deficiente

O deficiente possui características próprias de sua deficiência, porém estas não o impedem de freqüentar o ensino regular, desde que a prática educativa seja adequada ao modo como o aluno aprende.

Com base na diversidade de alunos presentes no ensino regular, os recursos poderiam auxiliar a prática em sala de aula.

A literatura pesquisada indicou inúmeras terminologias e conceitos sobre a temática em questão, entre os quais: material; material didático, material pedagógico, recurso para aprendizagem, recurso didático e recursos pedagógicos. Assim, buscou-se entender algumas definições, as quais foram aprofundadas durante este estudo, a fim de encontrar uma nomenclatura mais precisa e adequada ao objeto de estudo.

Segundo o *Aurélio* (1988), a definição de *material* é; “1. O que é relativo à matéria. 2. Não espiritual... 5. Petrechos, utensílios”.

Gonçalves (1974) entend, por material didático, todos os objetos que auxiliam o professor a exercer sua função educativa. Para essa autora, o valor do material didático se explica pelos objetivos do seu emprego, tais como: 1) enriquecer a experiência sensorial, porque envolve um no maior número de sentidos para a aprendizagem; 2) facilitar a aquisição e fixação da aprendizagem, porque concretiza a realidade; 3) motivar, porque desperta o interesse e 4) estimular a imaginação.

Nesse sentido, Schmitz (1984, p. 138) discute a finalidade do recurso para o ensino, afirmando que

[...] os meios didáticos que contribuem para estruturação de conceitos necessários à compreensão e interpretação do que esta sendo estudado. Uma das finalidades dos recursos é o desenvolvimento da atitude criadora

do aluno, colocando sua imaginação em desenvolvimento e fornecendo-lhe material de informação.

Cerqueira e Ferreira (2002, p. 34) apresentam, em seu estudo, a definição de recurso didático como objeto que favorece o ensino e aprendizado. Esses autores declaram:

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Cerqueira e Ferreira (2002) acrescentam que o recurso didático contempla materiais como: livro, revista, lousa, retroprojetor e ainda métodos e técnicas.

Em relação a material pedagógico, Kishimoto (2001) o descreve como recursos educativos e integrantes do processo de aprendizagem. A autora cita os materiais gráficos, de comunicação, nas salas, e os de educação física, para o espaço externo.

Já a terminologia proposta por Manzini (1999, p. 17) entende que o

[...] recurso pedagógico se assemelha mais a um estímulo concreto que possa ser manipulável. Além disso, esse estímulo deverá ter uma finalidade, ou seja, deverá a esse estímulo ser atribuída a finalidade pedagógica.

O autor enfatiza o recurso pedagógico como objeto a ser utilizado no ensino, para favorecer a aprendizagem.

De acordo com Figueiredo (2002, p. 23), grande parte dos participantes de sua pesquisa conceberam recurso pedagógico como “[...] material de auxílio que faz parte de uma atividade de ensino planejada e que tem relação com a faixa-etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno com deficiência”. O autor interpreta que essa concepção indica a preocupação dos participantes de seu estudo com o planejamento e o nível de aprendizado do aluno.

Para que o recurso escolhido contribua no aprendizado do aluno, o professor precisa refletir constantemente sobre sua prática e as necessidades do seu aluno deficiente.

Nesse sentido, Schmitz (1984, p.137) afirma que a principal função do recurso é:

Auxiliar o aluno pensar, possibilitando o desenvolvimento de sua imaginação e de sua capacidade de estabelecer analogias. É aproximar o aluno da realidade e auxiliá-lo a tirar dela o que contribui para a sua aprendizagem.

O professor deveria estimular o aluno a desenvolver ao máximo suas potencialidades; para tanto, precisaria selecionar recursos que teriam como meta o aprendizado e que determinariam o desempenho e a eficiência do aluno.

Sob esse aspecto, o uso de recursos variados pode proporcionar o desenvolvimento dos alunos, pode contribuir para transformação do que o aluno já sabe e ainda pode auxiliar na formação de novos conceitos.

Schmitz (1984, p.138), ainda, ressalta que os recursos contribuem para o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno:

Motivam e despertam o interesse; vitalizam a atividade do aluno; favorecem o desenvolvimento da capacidade de observação; dão consistência ao essencial de cada tema; reforçam a aprendizagem, possibilitando uma integração das diversas atividades; aproximam o aluno da realidade; visualizam ou concretizam os conteúdos da aprendizagem; fornecem material da experiência; ilustram as noções mais abstratas; permitem a fixação das aprendizagens; oferecem informações e dados; servem para desenvolver o domínio psicomotor; valem para experimentação concreta.

Se os professores conhecerem a função dos recursos, estes poderão fazer parte do projeto pedagógico da escola como meio para definir e flexibilizar a prática e promover o desenvolvimento, a aprendizagem, proporcionar progresso, em função das possibilidades e diferenças individuais.

Os recursos utilizados em sala podem ter, além disso, a função de auxiliar o aluno a desenvolver suas potencialidades, capacidades e habilidades.

As oportunidades oferecidas pelos professores, juntamente com a equipe escolar, são essenciais para que a criança possa desenvolver, naturalmente, seus sentidos, sua sociabilidade, sua linguagem e seu aprendizado, em companhia de outras crianças.

O planejamento e o estabelecimento dos objetivos no ensino podem ou não ser alcançados, dependendo do recurso adotado. No entanto, existem critérios para a escolha dos recursos, tais como a importância de respeitar as características do próprio aluno e a necessidade de relacionar o recurso aos objetivos e conteúdos que foram pré-estabelecidos (MANZINI, 1999).

Após vasta revisão da literatura, optou-se por empregar, nesta pesquisa, o termo *recurso*, a fim de fixar uma nomenclatura mais precisa. Entretanto, foi possível evidenciar diversas denominações, que surgiram em correspondência aos fatos temporais, sociais, culturais, que foram descritos por professores, de acordo com sua realidade, experiência e formação.

Ao utilizar qualquer recurso material, é necessário um planejamento que tenha como objetivo a adequada preparação do ambiente. Estes, quando bem selecionados, poderão trazer melhor aproveitamento para os alunos, nas mais diversas atividades, desenvolver a reflexão e a compreensão (SCHMITZ, 1984).

É importante mencionar que o professor deve conhecer o grau de desenvolvimento do aluno, suas capacidades, limitações e, especialmente, os objetivos que pretende atingir com esses alunos. A cada grau de desenvolvimento, a criança possui um conjunto de representações, conceitos e operações de pensamento que influenciam decisivamente o seu comportamento (RONCA; ESCOBAR, 1980).

Para Manzini (1999), a seleção dos conteúdos de ensino está baseada nos objetivos que são identificados para nortear a escolha dos recursos pedagógicos. Estes deverão ter características para possibilitar a aprendizagem.

Em termos de progresso individual e de aprendizado, a escola deve oferecer possibilidades educacionais, frente à diversidade de alunos que possuem peculiaridades e dificuldades.

Presume-se que um trabalho pedagógico requer o uso de recursos, sendo estes adaptados, quando necessário, de modo a possibilitar ao aluno deficiente a abstração dos conteúdos no mesmo grau de conhecimento e realizar as atividades propostas com a mesma intensidade que os demais alunos da sala.

Numa abordagem inclusiva, é necessário observar o comportamento, não para modificá-lo, mas para verificar quais as condições que o meio social e educacional oferecem a esse indivíduo, para que ele possa se comportar. Ao realizar essa análise, pode-se trabalhar para a modificação do meio, ação que vai ao encontro de uma abordagem inclusiva. É fundamental observar o comportamento, para modificar o meio e não para adaptá-lo ao meio social e educacional (MANZINI, 2004).

Bueno (1998) valoriza a importância de o professor ter competência para observar, analisar e criticar o processo pedagógico, de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do aluno.

Conhecer o indivíduo e o meio significa ir em busca de especificidades que podem ser trabalhadas, a fim de modificar esse meio e facilitar a interação desse indivíduo.

Omote (1989, p 15), abordando a utilização de recursos, entende que

[..] a utilização generalizada e indiscriminada de recursos especiais pode levar as pessoas deficientes a desenvolverem limitações, na medida em que passam a depender cada vez mais desses recursos especiais, os quais nem sempre estão disponíveis, além de exacerbar e evidenciar a natureza especial dessas pessoas.

A adaptação depende da relação entre a capacidade funcional da pessoa e as demandas de atividade, mas eles tendem a ser percebidos a partir de quem os utiliza (ARAÚJO, 1998).

Mudanças devem ocorrer, a partir de observações do aluno e do meio; assim, o estudo de Araújo (1998, p. 78) conclui que o recurso adaptado pode significar algo que se “[...] destina à categoria de pessoas ou algo que auxilia a pessoa em ações genéricas ou atividades específicas”.

A partir dessa retórica, o recurso é um procedimento pedagógico que pode possibilitar um ensino voltado para as necessidades de cada aluno. Porém, o uso do recurso não deve ser feito de forma indiscriminada. Para garantir uma participação real, ativa e produtiva do deficiente, no ensino, é fundamental buscar diferentes recursos e estratégias.

A escassez de recursos materiais pode limitar as ações pedagógicas, porém não impede um trabalho de qualidade (GLAT, 1999).

A atividade elaborada pelo professor acaba sendo determinada pela possibilidade do emprego de um dado recurso. Não obstante, o professor deve valorizar os materiais que possui, no seu próprio ambiente de aprendizagem, e não atribuir ao recurso uma função de relevância maior (LEITE, 2003).

De acordo com Araújo e Manzini (2001), o recurso pedagógico é importante durante todo o processo de ensino, tanto na avaliação, como nos procedimentos de ensino e na reavaliação do aluno com deficiência.

A construção de recursos deve ser adequada às necessidades do aluno e corresponder à atividade proposta, a fim de beneficiar o aluno, durante o aprendizado, e o professor, no processo de ensino (MELLO, 2003).

Em seu estudo, Mello (2003) ainda pontua que o uso de recursos facilitou e proporcionou uma aula mais produtiva e dinâmica. Porém, foi necessário adequar,

aperfeiçoar ou trocar o recurso, quando estes não estavam adequados ou não correspondiam às necessidades do aluno, na atividade proposta.

A possibilidade de adaptação dos recursos é relevante, pois favorece um ensino e aprendizado correspondente às condições dos alunos, o que pode garantir o êxito da integração do aluno deficiente, no ensino regular.

Blanco (1995) realça a necessidade de observar as necessidades educacionais especiais dos alunos, para adaptação do material, e a necessidade de um planejamento com atividades e materiais adequados, para transmitir novos conteúdos. Esse autor afirma que o tipo de aprendizagem que se quer alcançar é um fator importante, no processo metodológico.

O professor deveria conhecer seu aluno, respeitar suas capacidades e limites, e a adaptação do recurso deveria ser feita sempre que possível com a participação do mesmo, visando ao seu desenvolvimento.

A adaptação precisa ser realizada de maneira adequada, de sorte a não retirar os próprios objetivos do recurso, mas sim adaptando as necessidades que surgirem, a fim de favorecer o ensino e contribuir para o aprendizado (MANZINI, 1999).

Desenvolver recursos que garantam a acessibilidade às informações seria uma maneira de neutralizar as barreiras e inserir esse indivíduo em ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura (GALVÃO; DAMASCENO, 2000).

Declara Schmitz (1984):

Cabe ao professor julgar os momentos e as oportunidades para a adoção de um ou outro recurso, e especialmente a combinação de vários deles, na medida de sua necessidade e dos resultados que se pretendam obter. O uso dos recursos didáticos depende essencialmente das pessoas que os utilizam e às quais se destina. A partir de suas características e objetivos, e considerando conteúdos a serem aprendidos, serão tomadas as decisões.

Manzini (1999) enfatiza que o recurso deveria ser adaptado, quando o modelo sob o qual ele está constituído não permitiria a sua utilização pelo aluno.

Na seleção, utilização e adaptação dos recursos, o professor deve considerar alguns critérios, como: tamanho, forma, textura, aceitação, estímulo visual, fidelidade, facilidade de manuseio, cor, dimensão, resistência, segurança. (MANZINI, 1999; CARVALHO et al., 1994).

Manzini (1999) também observa: “Tendo claro que os materiais possuem dimensões e qualidades, a adaptação ocorrerá em função da manipulação das qualidades e das dimensões do objeto pedagógico”.

A discussão sobre a necessidade de adaptação de recursos e uso dos mesmos, como instrumento de ensino e aprendizado se faz necessária, pois o desafio atual é a elaboração de uma política educacional voltada para um ensino de qualidade, independente das diferenças de cada aluno. Assim, a escola deve ser capaz de responder às necessidades dos alunos eficazmente, para que não haja frustração, desistência, segregação e exclusão.

Souza (1996) ressalta que, em consequência do fracasso escolar e devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração e perturbação emocional, o que torna sua auto-imagem anulada, principalmente se esse sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem. Complementa que o ambiente com que a criança interage é altamente responsável pelo desempenho de suas atividades e para a aquisição de experiências bem sucedidas, o que a faz obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

A aprendizagem de conteúdos ocorre, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino (GONÇALVES, 1994).

O papel fundamental da escola, no desenvolvimento dos alunos, é de criar um espaço no qual as pessoas possam experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender de maneira ativa e própria, os comportamentos, usos, costumes e sentimentos do homem.



Araújo e Manzini (2001) destacam que os recursos são meios indispensáveis para que a aprendizagem se realize.

Dessa forma, uma situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é agradável, em que são oferecidos recursos adequados, que favorecem a participação e permitem uma aprendizagem significativa e construtiva.

A aprendizagem não é individual e sim social. Isto pode ser observado, quando o aluno participa de atividades conjuntas, em que colabora com os outros, para atingirem o mesmo fim, e o resultado disso é um aprendizado que se dá de forma eficaz (VYGOTSKY, 2001).

A inserção do aluno deficiente, no ensino regular, implica mudanças da prática escolar, requer interesse dos professores e auxílio da equipe.

Os professores do estudo de Montes (2002) salientaram a necessidade de atender o aluno deficiente, no ensino regular, porém listaram a necessidade de materiais específicos, salas adequadas e número reduzido de alunos por sala.

É preciso haver mudanças, na estrutura escolar e na prática pedagógica. Assim, Ainscow (1997) ressalta, em seu estudo, que o professor deve procurar refazer sua práxis a partir de reflexões sobre a sua prática em sala de aula, pois esta permite que o mesmo encoraje uma participação ativa do aluno.

Tendo em vista uma educação de qualidade, a escola não deve deixar apenas sob a responsabilidade do professor a inclusão do aluno deficiente. Entretanto, os professores devem assumir uma postura reflexiva da prática pedagógica e apresentar criticidade para realizar uma análise sobre as crenças e concepções sobre a deficiência e sobre seus métodos e técnicas, a fim de não se tornar um mero transmissor de conteúdos (OMOTE, 2001; DENARI, 2004; MENDES 2001).

## **2.2 Estratégia de ensino: conceituação, adaptação e importância para aprendizagem do aluno deficiente**

Na literatura consultada, nem sempre ficou claro se estratégia de ensino estaria ligada às etapas que o professor utiliza, para atingir um objetivo determinado, ou se envolveria todos os meios para auxiliar na aprendizagem, como o procedimento de ensino, métodos ou técnicas.

Uma estratégia é um plano de ação. Ela descreve o que será feito sob certas circunstâncias. Uma estratégia de ensino é como uma prescrição, ela descreve os acontecimentos que devem ocorrer, a sua seqüência, os meios pelos quais eles tomam lugar, a sua dimensão. Os maiores componentes de qualquer estratégia de ensino são os acontecimentos específicos de ensino (instrução). Estes são os fatores externos ao aprendiz e manipulados pelo professor, de maneira a provocar a aprendizagem. Os acontecimentos incluídos são coisas como a motivação do estudante, o fornecimento da prática e o encorajamento de atividades enriquecedoras (SINGER, 1980).

Estratégia de ensino é um complexo de inúmeras variáveis possíveis, é uma tomada de decisões sobre a organização da aula, a execução, avaliação e as especificações relacionadas ao ambiente (FRASSON, 1997).

As estratégias de ensino devem ser elaboradas em diferentes situações de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração as condições individuais do aluno.

Estratégias são os meios que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem. Esses meios incluem as técnicas de ensino, a dinâmica de grupo e outros diferentes recursos, tais como audiovisuais, físicos, humanos, da informática. Por vezes, tais recursos são chamados de métodos didáticos, técnicas pedagógicas ou metodologia de sala de aula.

De acordo com Massetto, as estratégias incluem toda a organização de sala de aula que facilita a aprendizagem do aluno (MASSETTO, 1995).

As estratégias devem ser propostas para favorecer experiências diferenciadas, autonomia, produtividade e integração.

A escola, por sua vez, também proporciona melhoria da qualidade de ensino, com reflexão permanente do contexto educacional. As estratégias de ensino devem ser propostas, a fim de promover o desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem.

Para Sarmiento (1994), estratégia implica um conjunto de passos tendentes a alcançar o objetivo em causa. Para esse autor, o mais importante é

[...] conseguir estabelecer os componentes principais de uma estratégia em função de um objetivo terminal e equacionado-a sempre no quadro das possibilidades de aquisição. O que importa é saber implementar o ensino da tarefa em causa, utilizando um conjunto de etapas de processo que levam em conta as condições de aprendizagem (o tipo de comunicação, o local de aprendizagem e equipamento e a relação professor-aluno).

A escolha das estratégias mais adequadas para um determinado objetivo é um dos segredos do sucesso da aprendizagem. Ela permite manter a participação, motivação e interesse do aluno; permite integração, atende às diferenças individuais; amplia as experiências de aprendizagem, criatividade e flexibilidade (MASSETTO, 1995).

A seleção de uma estratégia de ensino depende do aluno e do modelo de ensino, porém o aspecto mais importante é o de garantir a qualidade pedagógica no ambiente de ensino.

Nesse sentido, a estratégia de ensino visa à formação do aluno, pois, com o seu envolvimento, durante as aulas, é possível manter atenção, concentração e implementar o aprendizado.

A propósito, segundo Lombardi (2004), o aspecto mais importante da estratégia é o de exigir o envolvimento dos alunos.

A partir desse contexto, o professor deve saber combinar as diversas condições e os conteúdos com a variedade de estratégias de ensino, para produzir o melhor resultado. O professor eficaz é aquele que conhece um amplo repertório de estilos e não teme modificá-los, de acordo com as necessidades (FRASSON, 1997).

Não basta rever a metodologia de ensino, é preciso oferecer condições adequadas de ensino para que o aluno demonstre a capacidade de fazer algo com o conhecimento já adquirido.

O uso de procedimentos adequados de ensino, que proporcionem a modificação de comportamentos e atitudes, depende da educação escolar, que segundo Mazzotta (1987) visa ao seguinte tipo de aluno:

Um indivíduo que procede de situações capazes de transformá-lo ou de lhe permitir transformar-se. Tais situações de educação são determinadas por um grande número de fatores e constituem um conjunto muito complexo, tanto no espaço como no tempo.

Schaffner e Buswell (1999) pontuam uma variedade de elementos que contribuem para o sucesso de todos os alunos, dentre os quais apontam o uso de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem mais ativa.

Um profissional de ensino capacitado pode desenvolver estratégias bem planejadas, ao avaliar constantemente, ao mudar quando necessário as atitudes e práticas, a fim de buscar êxito na tarefa de educá-los e conhecer os alunos tendo, em vista seu desenvolvimento evolutivo, as potencialidades, estilos de aprendizagem, a história de vida e, por fim, a experiência educacional (MARTINS, 2003).

Conhecer um aluno conduz à individualização do ensino e o respeito à diversidade leva a avaliar cada aluno, em função de suas necessidades e dos objetivos pedagógicos. É importante saber qual a estratégia mais adequada para resolver tarefas

propostas, o que vai indicar o estilo de aprendizagem e os fatores que dificultam ou a favorecem (BLANCO, 1995).

O papel do professor é fundamental na formação de seus alunos, pois estes dependem da sua habilidade, interesse e compromisso. O aluno com deficiência pode necessitar de uma atenção maior do professor, durante o planejamento de suas aulas, pois ele apresenta limitações, próprias da sua patologia, o que exige do professor criatividade, formação e informação.

Para que o aluno deficiente inserido no ensino regular tenha êxito, as escolas deveriam estar providas de condições adequadas, que facilitem o acesso aos conteúdos curriculares. Assim, é preciso considerar que as estratégias podem ser propostas em situações variadas de ensino, com o objetivo de sustentar o processo de formação, desenvolvimento e aprendizado do aluno.

O ensino deve estar comprometido com a transformação da realidade escolar, na medida em que ações reflexivas colaborem para transformar a escola.

Ao empregar a situação específica de incorporação de novas estratégias, em sala de aula, contempla-se a interdisciplinaridade: juntamente com outros profissionais da escola, amplia-se o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento.

Mello (2003) faz algumas reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora do ensino regular, que tem um aluno deficiente físico inserido em sua sala. A autora apresenta, em seu estudo, discussões pautadas em estratégias e recursos de ensino que auxiliaram a professora, durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. O trabalho de intervenção realizado por Mello, nesse estudo, indicou que o modificar ou o acrescentar, nas aulas, novas estratégias facilitaram a aprendizagem de todos os alunos e favoreceram o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Em estudo realizado por Adamuz (2002), a autora busca reinterpretar a prática pedagógica de um professor que tem, em sua sala de ensino regular, um aluno com deficiência mental, para ajudá-lo a refletir sobre sua prática pedagógica. O professor apresentou mudanças no pensar e agir, em relação às estratégias utilizadas na sua prática. Os resultados apontaram os pontos positivos e negativos, a indicação, e análise das estratégias mais adequadas às necessidades apresentadas pela aluna deficiente, durante a aula.

Para pensar na elaboração de uma estratégia de ensino específica, também é importante considerar alguns critérios como: a) determinar se a estratégia é necessária, de modo que a avaliação adequada, nesse momento, é fundamental; b) descrever a estratégia, ou seja, planejar por etapas o que será feito e como conseguir o compromisso; c) demonstrar a estratégia, para o que é preciso saber e ver como a estratégia pode funcionar; d) praticar a estratégia, a fim de utilizá-la automaticamente; e) para usar a estratégia, os alunos e os professores devem estar prontos para aplicar as estratégias à tarefa e a situação; f) generalizar a estratégia em uma grande variedade de situações e g) permitir que o aluno consiga adaptar a estratégia, porque, à medida que esta se torna uma parte das técnicas de resolução de problemas dos alunos e do professor, estes deverão ser capazes de adaptar ou readaptar de algum modo o que for necessário (LOMBARDI, 2004).

A utilização de estratégias específicas para cada aluno pode constituir fator primordial para alcançar as metas propostas, principalmente no que tange às modificações no seu comportamento, estimulação de uma maior autonomia, independência ou ainda descobertas de novas possibilidades mais propícias a soluções de problemas do seu cotidiano.

Para Lunt (1995), o professor deve pesquisar as estratégias que auxiliem o desenvolvimento do aluno e que facilitem a aprendizagem dos conteúdos que ainda não é capaz de aprender de forma independente.

O papel do professor é interferir no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, provocando evoluções que não ocorreriam espontaneamente. Para tanto, a escola deve ser um local em que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma intencional, por meio de intervenções que possibilitem a transmissão de conhecimento e favoreçam a apropriação do conhecimento, do saber (OLIVEIRA, 1993).

O professor é o último elo no processo de concretização das intenções educativas, responsável direto pela sua implementação e detentor das informações necessárias para fazer adaptações e adequações que cada situação educativa concreta exige (CASTANHO; CASTANHO, 1996).

De acordo com Altet (2001), o professor, com a pedagogia e sua intervenção, transforma a informação e o saber, por meio de trocas cognitivas, sócio-afetivas, adaptações interpessoais e aplicações, em sala de aula.

Esses autores, ainda, sugerem que fica sob responsabilidade do professor, juntamente com a equipe escolar, a competência para escolha dos critérios e intenções educativas, que irão repercutir no planejamento e no desenvolvimento dos processos educativos que ocorrem na escola.

Os resultados de um estudo realizado por Leite (1997) indicam que professores de classes especiais e de instituições para deficientes apresentavam dúvidas e careciam de informações relacionadas à escolha de estratégias diferenciadas, que efetivavam o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Os professores desse estudo reconheceram a necessidade de repensar sobre sua prática, a responsabilidade em dispor estratégias e

recursos didáticos diferenciados e adequados aos alunos, a fim de garantir a integração dos alunos da educação especial, no ensino regular.

A responsabilidade do professor é essencial, porque é ele quem seleciona, organiza e apresenta as estratégias de ensino, de acordo com um plano que atenda aos interesses e necessidades do aluno.

Altet (2001) também aponta as competências que o professor deve ter, abordando a necessidade de analisar as situações complexas, por meio de referenciais teóricos; adotar diferentes estratégias, de acordo com os objetivos propostos; selecionar técnicas, estratégias e instrumentos adequados, conhecê-los para utilizá-los e adequá-los; adaptar os projetos de acordo com a realidade vivenciada; analisar de forma crítica as ações executadas e os seus resultados; observar o aprendizado de forma contínua, durante a formação e desenvolvimento do aluno, e avaliar continuamente o processo de ensino-aprendizagem.

O professor, a partir de observações criteriosas, poderia preparar as intervenções pedagógicas de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (FREIRE, 1998).

Por fim, investigar as estratégias de ensino, empregadas pelos profissionais da educação, dá a possibilidade de aperfeiçoar o processo de ensino voltado à pessoa com deficiência, de forma a obter parâmetros para sistematizar e organizar procedimentos pouco disponíveis.

Essas premissas sugerem uma forte necessidade de se estabelecer um novo campo de conhecimento teórico. Por conseguinte, neste estudo, buscou-se verificar a opinião dos professores em relação às estratégias de ensino, de sorte a rever, analisar, relacionar e construir novos conceitos e abrir portas para futuras pesquisas.



### **3. OBJETIVO**

Este estudo tem como objetivo identificar a percepção do professor do ensino regular da cidade de Marília, sobre recursos e estratégias para o ensino do aluno deficiente e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem desse aluno, quando inserido em sua sala.

### **4. MÉTODO**

A pesquisa realizada foi executada em dois estudos, os quais possuíram procedimentos para coleta e análise de dados diferenciados.

Assim, por questões metodológicas, foram apresentadas e discutidas, em dois estudos específicos: 1) Mudanças na prática pedagógica identificada pelo professor do ensino regular, para o ensino de alunos deficientes inseridos em suas salas; 2) Percepção dos professores do ensino regular sobre sua prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente.

#### **4.1 Participantes**

##### **Estudo 1:**

Participaram do estudo 68 professores do Ensino Infantil, Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Ensino Médio, da cidade de Marília, que tinham alunos deficientes inseridos em suas salas de aula.

No total de 181 professores listados e que tinham alunos com deficiência, inseridos no ensino regular da cidade de Marília, obteve-se o valor de N=72 que

participaram do Estudo 1. No entanto, foi necessário descartar 4 questionários, devido ao não preenchimento correto, o que justificou o N=68 do Estudo 1.

### **Estudo 2:**

Os participantes do Estudo 2 foram 10 professores que tinham alunos deficientes inseridos em suas salas, que haviam participado do Estudo 1.

Todavia, um dos participantes respondeu duas vezes a entrevista, por ter dois alunos deficientes inseridos em sua sala, um no período da manhã e outro no período da tarde, o que totalizou 11 relatos diferenciados.

### **4.2 Local**

A coleta de dados do primeiro estudo foi realizada nas escolas de ensino regular municipais, estaduais e da rede privada, sem a presença do pesquisador.

O segundo estudo foi efetivado nos locais escolhidos pelos participantes.

### **4.3 Considerações éticas**

O projeto relativo ao presente estudo foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – Professor Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília, para análise e parecer, conforme estabelece a Resolução CNS 196/96 (BRASIL, 1996).

A viabilização do estudo foi possível, com o parecer favorável do projeto N° 735/2005 (Anexo 1).

Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos propostos e a importância da sua participação. Cada participante assinou o termo de consentimento esclarecido, para os Estudos 1 e 2, que garantiram o sigilo de sua identidade.

## **5- ESTUDO 1: Mudanças na prática pedagógica identificadas pelo professor do ensino regular, para o ensino de alunos deficientes inseridos em suas salas**

### **5.1- Participantes do Estudo 1**

Participaram, do Estudo 1, 68 professores, do ensino infantil, ensino fundamental ciclo I e II e ensino médio, da cidade de Marília, que tinham alunos deficientes inseridos em suas salas de aula.

No total de 181 professores listados e que tinham alunos com deficiência inseridos no ensino regular da cidade de Marília, obteve-se o valor de N=72 que participaram do estudo 1. No entanto, foi necessário descartar 4 questionários devido ao não preenchimento correto, o que justificou o N=68 do estudo 1.

### **5.2- Critérios de inclusão e exclusão dos participantes do Estudo 1**

Com base no diagnóstico relatado pelos professores do ensino regular, foram incluídos nesta etapa do estudo aqueles que informaram ter matriculado, em suas salas, alunos com deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla.

Foram excluídos do estudo os participantes que apontaram ter alunos inseridos em suas salas com dificuldade de aprendizagem.

### 5.3- Etapas para seleção dos participantes do Estudo 1

Para seleção dos participantes do Estudo 1, realizou-se, inicialmente, um mapeamento dos professores do ensino regular da cidade de Marília que tinham inseridos em suas salas alunos com deficiência.

Para coleta destes dados, foram agendados dia e horário, na Secretaria Municipal da Educação e na Diretoria de Ensino, para apresentação da proposta e para aquisição da lista de alunos deficientes inseridos no ensino regular e suas respectivas escolas.

No ensino privado, foi feito contato com os diretores e coordenadores pedagógicos de 10 escolas da cidade de Marília, à busca de obter informações sobre o número e o diagnóstico dos alunos deficientes nelas inseridos.

### 5.4 Caracterização dos participantes do Estudo 1

Na Tabela 1, são apresentados dados relativos à faixa etária e ao gênero dos participantes. Todos os participantes do Estudo 1 são do gênero feminino.

A média da faixa etária dos professores do ensino regular, com alunos deficientes inseridos em suas salas, é de 25 a 50, sendo nula a porcentagem de professores com menos de 25 anos, enquanto a faixa com mais de 50 anos é baixa.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	68	100
Masculino	-	-
<b>Faixa etária</b>		
de 25 a 30	12	17,6
de 31 a 35	11	16,2
de 36 a 40	19	27,9

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
de 41 a 45	11	16,2
de 46 a 50	10	14,7
mais de 51	4	5,9
não respondeu	1	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 1:** Frequência absoluta e relativa das características dos participantes do Estudo 1 com N=68

Em relação à formação dos participantes, a Tabela 2 indica que 8,7% não possuíam formação no ensino superior. Dos professores com formação no ensino superior, observou-se que 48,8% são formados em Pedagogia.

Uma formação em nível superior possibilitaria preparar o professor para se envolver e adaptar-se às novas situações que surgem, no cotidiano escolar.

Assim, a formação do educador deveria promover uma mudança de postura pedagógica do professor. É fundamental que o profissional da educação seja capacitado para desenvolver um trabalho efetivo, tanto com os alunos normais como com os deficientes (MARTINS, 1996; 2001).

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Formação</b>		
Magistério	6	8,7
Magistério e Pedagogia	2	2,8
Pedagogia	27	40
Magistério, Letras e Pedagogia	1	1,5
Pedagogia e Artes Plásticas	1	1,5
Pedagogia e História	1	1,5
Pedagogia e Matemática	1	1,5
História	3	4,4
História e Geografia	2	2,8
Geografia	2	2,8
Letras	8	11,8
Psicologia	1	1,5
Matemática	1	1,5
Filosofia e História	1	1,5
Educação Física	1	1,5
Magistério e Serviço Social	1	1,5

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Magistério e Educação Artística	1	1,5
Estudos Sociais e História	1	1,5
Magistério e Letras	1	1,5
Ensino Superior	6	8,7
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 2:** Frequência absoluta e relativa da formação dos participantes do Estudo 1 com N=68

Os participantes desse estudo que tinham formação em diferentes áreas, como Matemática, Serviço Social, Letras, História, Geografia e Educação Artística, eram professores que lecionavam no ciclo II do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Quanto à formação em Educação Especial, observou-se que 13,2% dos participantes eram habilitados em alguma área da Educação Especial (Tabela 3).

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Formação em educação especial</b>		
Habilitação em Deficiência Mental	3	4,4
Habilitação em Deficiência Auditiva	4	5,9
Habilitação em Deficiência Visual	2	2,9
Não é habilitado em Educação Especial	59	86,8
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 3:** Frequência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo em habilitação em educação especial com N=68

Alguns autores discutem sobre a necessidade de formação dos professores em Educação Especial, para estes atuarem com alunos deficientes no ensino regular (MENDES, 2001; MELLO; MANZINI, 2002).

Contudo, ressalta-se que a Educação Especial não se resume a um conjunto de adaptações de estratégias e recursos pedagógicos, que atenda a um determinado aluno deficiente (BUENO, 1993).

O professor especializado deve apresentar propostas educacionais que atuem dentro do sistema regular de ensino, quando requisitado (LEITE, 2003).

Para o aluno da educação especial, não basta a existência de um professor especializado, mas é necessário que este seja um bom professor (PICCHI, 1996).

Em relação à formação em cursos de especialização, a Tabela 4 mostra que 86,9 dos participantes não tinham nenhuma especialização.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Especialização</b>		
Educação	2	2,9
Psicopedagogia	5	7,3
Administração	2	2,9
Não possui especialização	59	86,9
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 4:** Frequência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo em cursos de especialização com N=68

Na Tabela 5, são apresentados os dados referentes ao tempo de experiência dos participantes. Verificou-se que 35,2% dos participantes tinham de 11 a 15 anos de experiência, dado este relevante, pois apontou que os professores possuíam ampla experiência docente. Somente 8,9% dos participantes lecionavam há menos de 5 anos.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Tempo de experiência docente</b>		
1 a 5 anos	6	8,9
6 a 10 anos	17	25
11 a 15 anos	24	35,2
16 a 20 anos	16	23,6
21 a 25 anos	2	2,9
26 a 30 anos	1	1,5
mais de 31	2	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 5:** Frequência absoluta e relativa do tempo de experiência docente dos participantes do estudo com N=68

## 5.5 – Procedimentos do Estudo 1

### **5.5.1- Procedimentos para elaboração do questionário**

Para a realização da coleta de dados do Estudo 1, elaborou-se um questionário, que atendia ao objetivo da pesquisa.

Para Rea e Parker (2000, p.39) a construção adequada de questionários é uma forma de arte altamente desenvolvida, na prática da pesquisa científica.

Após estudo e discussão dos conteúdos teóricos referentes à temática pesquisada e ao processo de elaboração e aplicação de questionários, delinear-se tópicos que permitiram e facilitaram a construção de uma primeira versão de questionário.

Essa versão contemplou perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas abordavam os temas apresentados sob a forma de alternativas de múltipla escolha e as questões abertas envolveram temas que exigiriam dos professores suas próprias opiniões.

O questionário continha 39 questões, divididas em 2 partes: 1) identificação dos participantes; 2) estratégia de ensino e recursos. Em relação aos questionamentos sobre estratégia de ensino e recursos, buscava-se a opinião dos professores sobre: as necessidades de adaptação de recursos e estratégias, as dificuldades encontradas para realização da adaptação e a seleção mais adequada de recurso, os critérios de escolha do recurso, os objetivos para aquisição e o uso dos recursos pedagógicos e das estratégias de ensino, a frequência de uso, a importância do uso do recurso e de estratégias de ensino para o aluno deficiente inserido, o apoio recebido para adaptação e o conceito dos professores sobre o assunto.

Após elaborar essa primeira versão do questionário, este foi submetido a três juízes, pesquisadores com comprovada experiência, tanto na temática em estudo quanto na construção de questionários.



Os juízes realizaram valiosas sugestões, tais como: a) alteração do tipo de questionário e dos métodos de análise de dados disponíveis; b) procedimentos mais adequados de redação; c) reformulação de algumas perguntas; d) organização das perguntas e das alternativas, em melhor seqüência; e) realização do pré-teste; f) revisão do conteúdo das informações que seriam obtidas com as perguntas elaboradas.

O questionário preliminar foi reescrito, para adequá-lo às sugestões enviadas pelos juízes.

A obra de Günther (2003, p. 15) colaborou no processo de reformulação do questionário, pois este afirma:

Cada item num questionário deve ser limitado a um simples tópico.  
Cada item deve ser apropriado para os respondentes que receberão o questionário.  
Itens devem ser projetados para fácil pontuação (scoring), contando com um método de análise para ser testado;  
Questões devem ser redigidas precisamente e meticulosamente;  
Itens devem ser agrupados no questionário para similaridade de conteúdo de informação, com alguma ordem lógica entre grupos de questões;  
Instruções de como preencher o questionário podem ser incluídos no mesmo documento, caso essas instruções sejam muito extensas, recomenda-se incluí-las no verso.

Ao adequar o questionário, conforme as sugestões enviadas pelos juízes e com base na literatura, a segunda versão ficou composta por 15 perguntas fechadas, com alternativas que verificavam o grau de importância e dificuldade por meio de uma escala Likert com pontuação de -2 a 2.

Para Real e Parker (2000, p. 70), a escala de classificação de Likert é uma

escala de classificação de cinco, sete ou nove pontos, na qual a atitude do entrevistado é medida sobre uma série contínua que vai de altamente favorável até altamente desfavorável, ou vice-versa, com igual número de possibilidades positivas e negativas de respostas e uma categoria média ou neutra.

A identificação dos participantes permanece no fim do questionário, pois, segundo Günther (2003), o último item deve abordar as características de identificação do respondente.

Nessa versão, foram acrescentadas, de acordo com as sugestões propostas pelos juízes, informações em relação ao preenchimento adequado do questionário. Tais informações foram elaboradas de forma que a instrução ficasse de fácil compreensão para os participantes e para que realmente cumprisse a função de orientar um preenchimento correto.

A instrução em relação ao preenchimento foi incorporada como página inicial do instrumento. No entanto, em algumas questões, foi necessário manter orientações adicionais, para melhor esclarecer o preenchimento e garantir o menor número de erros possíveis.

A segunda versão do questionário foi enviada, novamente, a 3 juízes, para apreciação. Dois juízes foram os mesmos que participaram da primeira etapa. O terceiro juiz foi um outro pesquisador da temática em questão.

Para a escolha do número de juízes, utilizou-se a obra de Bardin (1997), que salienta a importância do número ímpar de juízes para opinar sobre o instrumento em questão, o que garantiria que o pesquisador receberia um número de sugestões com concordância e/ou discordância, o que auxiliaria na escolha da melhor decisão de alteração, a ser realizada no seu instrumento de pesquisa.

Novamente, as sugestões foram significativas e foram incorporadas ao questionário já reestruturado.

As mudanças sugeridas pelos juízes foram: 1) alteração do valor da escala de – 2 a 2, para 1 a 5; 2) reformulação do texto de algumas questões; 3) modificação nas

instruções que seriam oferecidas aos participantes e 4) organização das alternativas adequadamente, para que a leitura não se tornasse cansativa, confusa ou repetitiva.

Dessa forma, optou-se por organizar as alternativas por temáticas, como: 1) recurso, 2) estratégia e 3) adaptação.

Após as adequações, surgiu a terceira versão do questionário, que passou pela avaliação de um estatístico, a fim de definir o tipo de análise mais adequada.

Na seqüência, foi realizado um estudo-piloto, com 10 professores da cidade de Bauru, os quais atuavam no ensino regular e que tinham alunos deficientes, inseridos em suas salas. A escolha de outra cidade se deu para que não ocorresse exclusão de nenhum dos sujeitos participantes da pesquisa, em Marília.

O teste-piloto foi importante para verificar se o vocabulário utilizado e a forma das perguntas e alternativas estavam de fácil compreensão para os professores. O piloto foi realizado na residência dos professores que aceitaram participar do estudo, tendo-se marcado dia e horário mais adequado para os participantes.

Os participantes do estudo-piloto foram avisados de que, depois do preenchimento do questionário, haveria a necessidade de nos informar sobre as dificuldades encontradas. Assim, estes anotaram sugestões e dúvidas, que surgiram ao respondê-lo.

A seguir, os participantes do piloto discutiram com a pesquisadora sobre as anotações que fizeram. Relataram não ter encontrado dificuldades para preencher o instrumento elaborado. Afirmaram, ainda, que as instruções garantiram um preenchimento adequado das questões e apontaram que compreenderam o vocabulário utilizado nas alternativas. Porém, destacaram a necessidade de acrescentar novas alternativas e modificar o rótulo de “pouco importante”, para “de nenhuma importância”.

A partir das informações obtidas com o teste-piloto, foram realizadas as últimas modificações no questionário.

Com a realização dos procedimentos anteriormente descritos, foi possível definir um questionário final (Apêndice 1). Aos questionários, foram anexados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), a carta informativa aos diretores e/ou vice-diretores (Apêndice 3) e coordenadores pedagógicos e carta informativa sobre o preenchimento do instrumento (Apêndice 4).

### **5.5.2 - Procedimento para coleta de dados do Estudo 1**

Após a identificação das escolas que possuíam alunos inseridos no ensino comum, foram agendadas reuniões com a Secretaria da Educação, com a Diretoria de Ensino e com os diretores das escolas privadas, a fim de solicitar a autorização prévia para a realização da pesquisa.

Nos dias e horários agendados, a proposta do estudo foi apresentada e discutida com as coordenadoras pedagógicas responsáveis pela Secretaria da Educação, pela Diretoria de Ensino e pelas escolas privadas. Estas apresentaram questionamentos diversos, em relação ao estudo, tendo solicitado o compromisso da pesquisadora com o desenvolvimento da pesquisa e, depois de sua finalização, com a entrega dos resultados (Apêndices 5 e 6).

Aprovado o estudo, foram entregues à coordenadora pedagógica do município 100 envelopes, referentes ao número de alunos inseridos nas escolas municipais da cidade de Marília. Estes foram enviados às diretoras das escolas, por meio de malote, juntamente com a proposta do estudo, com as autorizações a serem preenchidas pelos participantes, com o questionário e com uma carta explicativa. Na carta, constavam informações sobre a

pesquisa que seria realizada em suas escolas, o preenchimento dos questionários e o prazo de entrega para o recolhimento dos mesmos.

Em novembro de 2004, dos 100 questionários enviados às escolas municipais, por meio do malote, sendo 26 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), 18 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e 2 EMEFEIs (Escola Municipal de Ensino Fundamental e de Educação Infantil), retornaram 15 questionários.

No início de 2005, foram enviados novamente 60 questionários para as escolas municipais que não os haviam devolvido, no fim de 2004. Nesse momento, retornaram, para a pesquisadora, 27 questionários preenchidos das escolas de ensino municipal.

No final, obtiveram-se 42 questionários das escolas municipais, referentes a 25 professores de EMEI e 17 professores de EMEF, que tinham em suas salas alunos deficientes.

Nas escolas privadas, foi realizado um primeiro contato com os diretores, a fim de solicitar a colaboração para aprovação do projeto. Das 10 escolas visitadas, somente uma autorizou a realização da pesquisa, no fim do ano de 2004.

Na escola privada que aceitou a realização da pesquisa, em 2004, a coordenadora pedagógica recebeu os questionários da pesquisadora, juntamente com a instrução de preenchimento do instrumento. Dos 14 professores que lecionavam para um único aluno com deficiência, inserido em suas salas, somente 2 responderam ao questionário.

Por fim, a coordenadora pedagógica justificou que os outros professores do aluno deficiente não tiveram interesse em participar da pesquisa, devido ao acúmulo de tarefas de final de ano.

Em 2005, mais duas escolas privadas aceitaram participar da pesquisa.

Em uma dessas escolas, o instrumento de coleta de dados foi entregue à coordenadora pedagógica e, após um mês, 8 questionários foram devolvidos à pesquisadora.

Na outra escola privada, que aceitou realizar a pesquisa, no ano de 2005, depois de marcar dia e horário com o diretor, a pesquisadora explicou o objetivo do estudo aos professores, durante a reunião pedagógica do 1º bimestre, e os questionários foram entregues para aqueles que aceitaram participar da pesquisa.

Ao retornar à escola, para recolher os questionários, o diretor informou que os professores não haviam devolvido o instrumento. Ao retornar à escola, por mais duas vezes, a pesquisadora foi informada de que os professores realmente não tinham mais interesse em participar do estudo.

Das escolas privadas, conseguiu-se um total de 10 questionários respondidos, dois questionários no ano de 2004 e 8 questionários no ano de 2005.

Nas escolas de ensino estadual, a Diretoria de Ensino solicitou que o início da pesquisa ocorresse no primeiro semestre de 2005.

Em março de 2005, foi necessário realizar um novo levantamento dos alunos deficientes, inseridos no ensino regular estadual. A partir da identificação dos participantes, iniciou-se o contato com os diretores de 16 escolas do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio, a fim de solicitar a aprovação do projeto.

Nas 12 escolas estaduais que autorizaram a realização da pesquisa, foi combinado dia e hora do HTPC para a distribuição dos questionários. Em 4 escolas, não foi possível responder ao questionário, durante a reunião, pois as diretoras justificaram terem pauta extensa. Assim, o instrumento foi entregue aos professores, pela coordenadora pedagógica, porém não houve devolutiva dos mesmos.

Nas escolas em que a proposta foi apresentada em horário de HTPC, os professores receberam o instrumento e a pesquisadora estipulou prazo de devolutiva de duas a três semanas. Esse procedimento se estendeu de março a maio de 2005.

De 16 escolas de ensino regular estadual, 5 não aceitaram participar da pesquisa, enquanto 11 demonstraram interesse pelo estudo e permitiram sua realização. Não obstante essa receptividade, somente 3 escolas devolveram os questionários respondidos. No total, conseguiram-se 20 questionários preenchidos, no ensino estadual.

Do total de 181 professores, que tinham alunos com deficiência inseridos no ensino regular da cidade de Marília, obteve-se o valor de N=72 para participar do Estudo 1. Todavia, foi necessário descartar 4 questionários, devido ao não preenchimento correto, o que justificou o N=68 do Estudo 1 (Quadro 1).

<b>Ensino</b>	<b>Número de escolas que participaram do estudo</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Número de questionários respondidos</b>	<b>TOTAL</b>
Ensino Municipal	42	EMEI	25	42
		EMEF	17	
Ensino Estadual	3	Ensino fundamental ciclo II	16	20
		Supletivo – ensino fundamental ciclo II	3	
		Supletivo – ensino médio	1	
Ensino Privado	2	Ensino fundamental ciclo I	1	10
		Ensino fundamental ciclo II	9	
TOTAL de participantes que responderam ao questionário				72
Total de questionários excluídos, devido a preenchimento inadequado				4
<b>Valor do N</b>				<b>68</b>

**Quadro 1:** Participantes selecionados para o Estudo 1 com N=68

### 5.5.3- Procedimento para análise dos dados do Estudo 1

As informações pontuadas pelos participantes no tópico de identificação do professor e tópico de identificação do aluno, nas perguntas abertas do questionário e nas perguntas fechadas de classificação com a escala Likert, foram analisadas por meio de frequência absoluta e relativa. A análise dessas informações permitiu identificar e quantificar as categorias.

Nos tópicos de identificação dos professores e alunos, foi possível verificar três categorias: 1) identificação dos alunos deficientes inseridos no ensino regular; 2) quantidade de alunos em sala de aula e 3) experiência dos professores do ensino regular com alunos deficientes.

Com o exame das perguntas abertas e do tópico de identificação, foram obtidas outras quatro categorias: 1) adaptação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente; 2) estratégias de ensino utilizadas, na prática pedagógica, para o ensino do aluno deficiente; 3) Recursos usados pelos professores, para o ensino do aluno deficiente e 4) Inserção do aluno deficiente, sem a necessidade de adaptação de procedimentos de ensino.

Para a análise das perguntas fechadas com classificação na escala Likert, foi necessário organizar as informações em 16 fatores: 1) modificações realizadas nos recursos pedagógicos; 2) modificações realizadas nos procedimentos de ensino; 3) modificações realizadas na avaliação para o aluno deficiente da sua sala, 4) necessidade de modificação na avaliação para o aluno deficiente da sala; 5) necessidade de modificação da prática de ensino; 6) importância da modificação da aula, em relação aos objetivos pedagógicos; 7) importância das características do aluno deficiente, inserido em sala regular, para a modificação da aula; 8) dificuldade para modificar a aula, devido à falta de recursos; 9) dificuldade para modificar a aula, devido à falta de formação e informação dos participantes do estudo; 10) função da modificação da aula, no processo de ensino e



aprendizagem; 11) apoio recebido de profissionais especializados, para a modificação da aula; 12) apoio recebido da equipe escolar, para a modificação da aula; 13) necessidade de apoio dos profissionais especializados em Educação Especial, para modificação da aula; 14) necessidade de apoio de profissionais especializados em diferentes áreas, para modificação da aula; 15) necessidade de apoio da equipe escolar para modificação da aula; 16) necessidade de apoio da família para modificação da aula.

Considerou-se um fator ao conjunto de alternativas do questionário que abordavam a mesma temática.

O fator 1, relativo a modificações realizadas nos recursos pedagógicos, agrupou todas as alternativas do questionário que abordavam questionamentos sobre modificações de recursos.

O fator 2, intitulado como modificações realizadas nos procedimentos de ensino, agrupou todas as alternativas sobre modificações das estratégias de ensino, currículo e atividades.

No fator 3, modificações realizadas na avaliação para o aluno deficiente da sua sala, obteve-se agrupamento das alternativas do questionário que se referiam à modificação da avaliação.

O fator 4, nomeado como necessidade de modificação na avaliação para o aluno deficiente da sala, reuniu as alternativas sobre a necessidade de modificação do conteúdo e estrutura da avaliação.

O fator 5, necessidade de modificação da prática de ensino, agrupou as alternativas sobre a necessidade de modificação dos procedimentos de ensino que deveriam ser utilizados na aula.

O fator 6 foi caracterizado como alternativa à importância em realizar modificação dos objetivos pedagógicos.

O fator 7, nomeado como importância da modificação da aula em relação aos objetivos pedagógicos, agrupou todas as alternativas que abordavam as características próprias do aluno.

O fator 8, identificado como dificuldade para modificar a aula devido à falta de recursos, juntou as alternativas referentes à falta de recursos materiais e financeiros.

No fator 9, dificuldade para modificar a aula devido à falta de formação e informação dos participantes do estudo, incluiu as alternativas que abordavam a falta de formação e informação do participante, para modificar a aula.

O fator 10, nomeado como a função da modificação da aula no processo de ensino e aprendizagem, nasceu do agrupamento de todas as alternativas concernentes à modificação necessária para facilitar no processo de ensino e aprendizagem.

O fator 11, apoio recebido de profissionais especializados para a modificação da aula, agrupou as alternativas que envolviam o apoio dos profissionais especializados em Educação Especial e os profissionais de diferentes áreas (fisioterapeutas, fonoaudióloga, psicólogos).

O fator 12, relativo ao apoio recebido da equipe escolar para a modificação da aula, permitiu agrupar as alternativas que apontavam o apoio dos profissionais das equipes escolares.

No fator 13, necessidade de apoio dos profissionais especializados em educação especial para modificação da aula, juntaram-se as alternativas sobre a necessidade de apoio dos profissionais especializados.

O fator 14 agrupou as alternativas em relação à necessidade de apoio de profissionais especializados, em diferentes áreas, para modificação da aula.

No fator 15, denominado como necessidade de apoio da equipe escolar para modificação da aula, agruparam-se as alternativas referentes ao apoio do diretor, atendente, inspetor de aluno, estagiário e coordenador pedagógico.

Por fim, no fator 16, pontuou-se a alternativa sobre a necessidade de apoio da família, para modificação da aula.

A análise das perguntas fechadas de escala Likert foi realizada por meio de frequência relativa. É importante lembrar que, no questionário, empregou-se valor de 1 a 5, nas perguntas da Escala de Likert, como opção de resposta para o participante do estudo. Para apresentar os resultados do questionário, foi estabelecida, pela pesquisadora, para os valores numéricos do questionário, a seguinte equivalência nominal:

1- nenhuma: quando os professores indicaram o valor 1, no questionário, ou seja, não realizaram modificação da aula, para o aluno deficiente;

2- pouca: quando os professores indicaram o valor 2, no questionário, ou seja, realizaram pouca modificação da aula para o aluno deficiente;

3- média: quando os professores indicaram o valor 3, no questionário, ou seja, referiu-se a uma modificação média na aula para o aluno deficiente;

4- superior a média: quando os professores indicaram o valor 4, no questionário, ou seja, quando os participantes se referiram a uma modificação muito grande, realizada na aula;

5- muita: quando os professores indicaram o valor 5, no questionário, ou seja, assinalaram que realizaram uma total modificação da aula, para o ensino do aluno deficiente.

## **5.6- Resultados e discussão do Estudo 1**

### **5.6.1- Resultados e discussão da análise de frequência dos tópicos de identificação e das perguntas abertas do questionário**

A análise dos dados obtidos nos tópicos identificação e nas perguntas abertas do questionário possibilitou a identificação de três categorias: 1) identificação dos alunos deficientes inseridos no ensino regular; 2) quantidade de alunos em sala de aula e 3) experiência dos professores do ensino regular com alunos deficientes.

#### **1) Identificação dos alunos deficientes inseridos no ensino regular**

A partir dos dados obtidos nos questionários, constatou-se que o número de professores participantes, no estudo, não correspondia ao número de alunos matriculados em salas regulares, uma vez que os 68 professores participantes da pesquisa atendiam a 59 alunos deficientes. O número maior de professores em relação ao número de alunos ocorreu por dois motivos: 1) alguns alunos freqüentavam a escola em período integral, de modo que dois professores responderam ao questionário sobre o mesmo aluno; 2) mais de um professor lecionava para um único aluno. Dessa forma, o número de participantes do estudo diferiu do número de alunos.

Na Tabela 6, tem-se a faixa etária dos alunos deficientes que estavam matriculados nas salas dos participantes do estudo. A preocupação com a discussão desse dado se deu, pois o governo admite que a não-garantia de acesso à escola, na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a maneira mais perversa e irremediável de exclusão social, uma vez que nega o direito elementar de cidadania (BRASIL/MEC, 1998).

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Faixa etária</b>		
menos que 7	17	28,9
7 a 10	14	23,7
11 a 14	15	25,4
15 a 18	5	8,5
19 a 22	3	5
Mais de 23	4	6,8
não respondeu	1	1,7
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**Tabela 6:** Frequência absoluta e relativa da faixa-etária dos alunos deficientes inseridos no ensino regular com N=59

Os dados da Tabela 6 mostram que 28,9% dos alunos deficientes, inseridos no ensino regular, têm menos de 7 anos. Trata-se de um dado importante, porque se pode supor que a inserção dessas crianças vem sendo realizada nos primeiros anos escolares, respeitando, assim, o que é previsto pela Lei 9394/96, título III, art. 4º, IV que garante “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Outro dado relevante, observado na tabela, foi a quantidade de alunos com mais de 19 anos (11,8 %). Esse dado pode indicar que o aluno deficiente ainda encontra dificuldades em prosseguir com seus estudos.

Com efeito, o número dos alunos do ensino regular que não completam o ensino médio vem se agravando, com o avançar da idade, isto é, com o passar de ano escolar, o aluno vai encontrando maiores dificuldades em relação aos conteúdos propostos pela escola e, assim, estes poderiam não estar conseguindo concluir o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Tabela 7 evidencia os dados referentes à classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular, conforme relato dos participantes, as modalidades de ensino que os alunos com deficiência frequentavam e o apoio especializado recebido por esses alunos.

Nível de ensino	Deficiência do aluno		Outro local de ensino que frequenta		
	Frequência	%	Frequência	%	
Educação Infantil	deficiente mental	13	22%	7	12%
				2	3,3%
				1	1,6%
				2	3,3%
				1	1,6%
				3	5,0%
Ensino Fundamental	deficiente físico	4	7%	1	1,6%
	deficiente múltiplo	3	5%	2	3,3%
	deficiente visual	2	3%	2	3,3%
	deficiente auditivo	2	3,3%	2	3,3%
	TOTAL	23	40,3%	23	38,3%
				3	5%
Ensino Fundamental	deficiente mental	15	25,4%	5	8,4%
				7	11,8%
	deficiente físico	12	20,3%	4	6,7%
				8	13,5%
	deficiente auditivo	4	6,5%	2	3,3%
				2	3,3%
TOTAL	deficiente auditivo	2	3,3%	1	1,6%
				1	1,6%
				2	3,3%
				35	58,6%
	deficiente físico	1	1,6	1	1,6%
	TOTAL de alunos	59	100%	59	100%

**Tabela 7:** Classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular, as modalidades de ensino que os alunos com deficiência frequentavam e o apoio especializado recebido por estes alunos com N=59.

Notou-se que 47,4% dos alunos inseridos no ensino regular têm diagnóstico de deficiência mental. De acordo com Organização Mundial da Saúde (BRASIL/CENSO, 2000), o número de indivíduos deficientes mentais é maior em relação às outras deficiências, o que poderia justificar os dados encontrados neste estudo. Por outro lado, poderia estar havendo um equívoco em relação ao diagnóstico apontado pelos professores implicados na pesquisa.

Os dados mostram que, atualmente, o ensino regular, público e privado da cidade de Marília tem incluído alunos com diferentes deficiências, de maneira que é fundamental reforçar a importância do papel da escola, em oferecer possibilidades de acesso e permanência aos alunos, em situações escolares.

Afinal, o direito da pessoa ao ensino é resguardado pela política nacional de educação, independente de gênero, etnia, classe social e faixa etária. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, a fim de atingir as finalidades da educação e a diversidade da população escolar (BRASIL, 1999).

Verificou-se que a educação infantil atendia a maior parte dos alunos deficientes inseridos no ensino regular. Esse dado é significativo, pois parece que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que garantiu igualdade nas condições de acesso à escola aos deficientes inseridos na educação infantil, tem sido respeitada na cidade de Marília.

Em relação ao Ensino Fundamental e Médio, observou-se, com a Tabela 7, que apenas 28,8% dos alunos estavam freqüentando o ciclo II do Ensino Fundamental e somente 1,7% dos participantes freqüentavam o Ensino Médio.

Assim, questiona-se: o que vem acontecendo com a permanência dos alunos deficientes, no ensino, pois a porcentagem de alunos matriculados diminuiu nos níveis de Ensino Fundamental e Médio?

Pressupõe-se que, no Ensino Fundamental e Médio, os alunos deficientes encontrariam maiores dificuldades acadêmicas. Assim, as dificuldades enfrentadas nessas modalidades de ensino poderiam contribuir para a frustração, o desinteresse e até o abandono escolar, justificando, desse modo, o baixo índice de alunos no Ensino Fundamental e Médio.

Acredita-se que a inserção do aluno deficiente no ensino regular se dá com as possibilidades de que o ensino aconteça dentro da sala de aula, em todas as modalidades e níveis de ensino, independente das modificações e suporte que sejam necessários para cada aluno.

Observou-se ainda, na Tabela 7, que, dos alunos deficientes inseridos no ensino regular, 11,9% freqüentavam também a sala de recurso, 25,5% a APAE e 11,8% o Centro de Estudo da Educação e da Saúde (CEES), com atendimento fonoaudiológico, enquanto 49,1% não recebiam apoio especializado.

Pressupõe-se que a justificativa para o dado de a grande maioria dos alunos deficientes freqüentar o ensino regular, com suporte de escolas especiais, surgiu devido ao diagnóstico de deficiência mental de grande parte dos alunos deste estudo.

## **2) Quantidade de alunos em sala de aula**

Em relação à quantidade de alunos, em sala de aula, observou-se que 35,3% dos professores possuíam entre 31 e 35 alunos por sala; somente 8,8% dos professores



apontaram possuir menos de 20 alunos na sala, sendo que estes são de Ensino Supletivo, em que há rodízio de alunos (Tabela 8).

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Quantidade de aluno por sala</b>		
menos que 20 alunos por sala	6	8,8
21 a 25 alunos por sala	9	13,2
26 a 30 alunos por sala	8	11,7
31 a 35 alunos por sala	24	35,3
36 a 40 alunos por sala	14	20,6
mais que 41 alunos por sala	5	7,5
não respondeu	2	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 8:** Frequência absoluta e relativa da quantidade de alunos por sala com N=68.

A Tabela 8 revela, ainda, que existiam salas de aula com mais de 41 alunos (7,5%) e com alunos deficientes inseridos. Discute-se, então, sobre a qualidade de ensino que vem sendo oferecida a esses alunos.

Prochnow, Kearney e Carrol (2002) e Vitalino (2003) ressaltam que um dos pontos que poderia inviabilizar a proposta da inclusão escolar é o número de alunos por sala.

O Conselho Estadual do Mato Grosso do Sul, em relação ao atendimento educacional escolar de deficientes, determinou, por meio da Deliberação CE/MS, n 4827, de 2 de outubro de 1997, no artigo 10, que, quando houver alunos deficientes ou com condutas típicas ou altas habilidades, integrados no ensino regular, o número de alunos por sala dever ser no máximo 15 alunos, quando se tratar da Educação Infantil; 20 alunos, no Ensino Fundamental (ciclo I) e 25, no Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio (MATO GROSSO DO SUL, 1997). Para pensar na inserção do deficiente no ensino regular, é fundamental viabilizar a promoção de mudanças na prática pedagógica e, principalmente,

na organização da estrutura escolar. Classe com grande número de alunos pode comprometer tanto o trabalho com o aluno deficiente, quanto com os outros alunos.

O estudo de Mello (1999) apresenta o relato de professores da classe comum, que informavam não estar preparados para receber o aluno deficiente físico em sua sala, exatamente por atender a um elevado número de alunos.

### 3) Experiência dos professores do ensino regular com alunos deficientes

A Tabela 9 mostra os dados referentes à experiência docente anterior com aluno deficiente inserido em sua sala.

Observa-se que 47% dos participantes já haviam trabalhado anteriormente com um aluno deficiente inserido em sua sala, enquanto uma porcentagem maior – 53% – não havia trabalhado anteriormente com aluno deficiente em sua sala. Supõe-se que as experiências anteriores dos professores com aluno deficiente poderiam favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Experiência dos professores com alunos deficientes</b>		
Sim	32	47
Não	36	53
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 9:** Frequência absoluta e relativa dos participantes que tiveram experiências anteriores com alunos deficientes inseridos em suas salas, com N=68

Estudos indicam que professores relataram ter dúvidas em relação à adoção de estratégias diversificadas e diferenciadas, que possam efetivar o processo de ensino e aprendizagem do deficiente (ADAMUZ, 2002; LEITE, 2003).

Assim, acredita-se que a prática vivenciada pelos participantes que já trabalharam com aluno deficiente, inserido em suas salas, poderia possibilitar a escolha de práticas de ensino que auxiliem o aprendizado do aluno.

A falta de preparo, em relação ao aluno tido como deficiente mental, é justificada por professores do estudo de Beraldo (1999), devido aos poucos anos de experiência na profissão. Pontuaram que lhes falta a experiência em relação ao aluno deficiente mental, uma vez que a maioria deles trabalha há menos de um ano com esses alunos.

A Tabela 10 revela os dados referentes ao tempo que os participantes trabalhavam com o aluno deficiente, em sua sala. A maior parte dos participantes fazia isso, com esse tipo de aluno, há menos de um ano (61,7%). Porém, observou-se, ainda, que 33,8% declararam trabalhar há mais de um ano com esses alunos, o que pode ser um indicativo de que as escolas estão procurando realizar adaptação da estrutura escolar, para melhor atender às necessidades do aluno.

Tendo em vista tais dados, questiona-se se seria adequado manter esse aluno com a mesma professora ou na mesma série, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizado.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Tempo que o professor leciona para o aluno</b>		
Menos de 1 ano	42	61,7
mais de 1 ano	23	33,8
mais de 2 anos	3	4,5
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

**Tabela 10:** Frequência absoluta e relativa do tempo que o participante do estudo lecionava para o aluno deficiente inserido em sua sala N=68

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com a análise da pergunta aberta do questionário, que permitiram a identificação de quatro categorias: 1) Adaptação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente; 2) Estratégias de ensino utilizadas na prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente; 3) Recursos utilizados pelos

professores para o ensino do aluno deficiente e 4) Inserção do aluno deficiente sem a necessidade de adaptação de procedimentos de ensino.

### **1) Adaptação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente**

Em relação a essa categoria, pode-se observar a integração e a socialização do aluno deficiente com os amigos da sala e dos amigos da sala com o aluno deficiente. Cinco dos participantes apontaram a importância de realizar a integração e a socialização do aluno deficiente com a turma, ainda que se discuta, aqui, se existe a necessidade de utilizar um procedimento específico para integração desse aluno.

É uma pergunta difícil, já que a interação do aluno com a turma era mais socialização. Quando ele estava presente a prioridade era a conversa a brincadeira, o exercício da solidariedade e do respeito. (P1)

Minha postura, a adaptação da turma com relação a ele e vice-versa. (P3)

No início a adaptação minha e a da turma com relação a ele e em seguida ao grupo para desenvolver a socialização e integração para que se sentisse segurança. (P4)

Trabalhar com as outras crianças da sala a solidariedade, respeito mútuo, não discriminação. (P27)

Em relação à socialização e interação dos alunos deficientes com os outros alunos, Martins (1999) aborda essa questão, no estudo realizado com a inserção de crianças com Síndrome de Down. Em seu trabalho, a preocupação inicial dos professores era que o aluno deficiente pudesse atrapalhar a formação do restante da turma, porém o pesquisador acompanhou o andamento do grupo e não houve registro em que a presença do aluno deficiente no ensino regular tenha impedido o desenvolvimento da sala.

Isso permite refletir se existe, realmente, a necessidade de elaborar procedimentos específicos para inserção do aluno deficiente.

Os participantes do Estudo 1 indicaram a preocupação com a adaptação do aluno deficiente; contudo, acredita-se que a socialização, integração e adaptação de todos os alunos ocorre de forma natural, no início do ano letivo, independente das limitações encontradas por cada aluno e da natureza de sua deficiência.

Não obstante, nos casos em que o professor observar discriminação ou dificuldade de socialização, este poderia propor atividades de integração e não trabalhar com temática específica, para não expor as dificuldades de socialização do aluno com a sala ou vice-versa.

Acredita-se que o professor deve intervir, a fim de favorecer a socialização do aluno deficiente, de modo que as dificuldades peculiares desse aluno não sejam expostas como impedimento para a interação com os amigos da turma e para o seu aprendizado.

Os participantes comentaram a adaptação curricular e a adaptação da avaliação, na pergunta aberta. Verificou-se que quatro participantes indicaram como necessária a adaptação do currículo, ao passo que dois participantes pontuaram a adaptação da avaliação.

Estratégia de trabalho, maior uso de materiais concretos, estagiários de apoio, elaboração de documento de adaptação curricular. (P15)

Elaboração de um plano individual de trabalho específico para o aluno. (P28)

Modifica o conteúdo e estrutura da avaliação... (P70)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), as adaptações colocam em destaque a adequação do ensino às necessidades especiais apresentadas pelos alunos deficientes, inseridos no ensino regular.

As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não pressupõem um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável e passível de ampliação (BRASIL, 1999).

Já a adaptação da avaliação diz respeito à seleção de técnicas e instrumentos para avaliar o aluno. As modificações devem ser sensíveis, na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação (BRASIL, 1999).

## **2) Estratégias de ensino utilizadas na prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente**

Nesta categoria, os participantes descreveram que utilizavam as seguintes estratégias para o ensino do aluno deficiente: modificação da atividade; modificação da postura e da prática do professor frente ao aluno deficiente; atendimento individual; atividades diversificadas; atividades diferenciadas; mudança do lugar do aluno na sala de aula; maior atenção para aluno; planejamento individual – considerando dificuldades e necessidades; acompanhar a professora pela sala – ajudante; estratégias específicas às necessidades patológicas do aluno; uso da LIBRAS; conteúdo diferente; sistema de monitoria (aluno ajuda aluno) e regras específicas para o aluno.

Os participantes redigiram estratégias de ensino empregadas na sala de aula, como procedimento diferenciado dos utilizados no dia-dia de sala de aula.

A escolha da estratégia mais adequada possibilita o sucesso da aprendizagem, pois amplia as experiências de aprendizagem, criatividade e flexibilidade (MASSETTO, 1995).

A seguir, é possível observar o que os participantes redigiram em relação às estratégias de ensino que deveriam ser adotadas, para o ensino dos seus alunos deficientes.

Passei a me preocupar com ele, no momento em que mudamos de lugar, pois ele ficava sentado. Em sala de aula com atividades que ele poderia fazer, dava um atendimento especial. (P8)

Uma atenção especial mais individualizada. (P11)

Atenção nas atividades propostas, acompanhamento mais direto. (P12)

Realização de um plano de ensino individual para trabalhar suas dificuldades e necessidades. (P29)

Adaptação das atividades propostas. (P30)

Preparando atividades diversificadas. (P31)

Adaptação da metodologia às necessidades do aluno.(P38)

É importante eliminar atividades que não beneficiem o aluno, ou que lhe impossibilitem a execução. Todavia, é necessário introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo (BRASIL, 1999).

Na fala dos professores participantes do estudo de Beraldo (1999), observou-se que alguns trabalharam igualmente com todos os alunos e, em certos momentos, estes apontaram que deveriam ter maior preparo, para trabalhar com os alunos deficientes.

### **3) Recursos utilizados pelos professores para o ensino do aluno deficiente**

De acordo com a resposta dos participantes, na pergunta aberta, foi possível concluir que seis deles utilizaram materiais variados, para o ensino do aluno deficiente.

... fichas de atividades. (P45)

Atendimento individualizado; Atividades xerografadas; Explicações na lousa; Uso do vídeo. (P63)

Quatro participantes procuraram realizar adaptações dos recursos existentes na sala.

Todo o material foi adaptado (xerox com atividades). (P43)

Como a criança tem apenas 10% da visão periférica sua apostila foi ampliada e eu vou indicando na mesma o que ela deve observar a medida que a aula vai transcorrendo. (P44)

Adaptação do material de acordo com a necessidade do aluno. (P61)

Os participantes pontuaram o uso de materiais concretos, como lousa, apostila, atividades xerocopiadas, definidos por Gonçalves (1974) como material didático.

O uso de recursos é fundamental para o ensino e para o aprendizado, pois contribui na estruturação, compreensão e interpretação dos conceitos estudados (SCHIMITZ, 1984; CERQUEIRA e FERREIRA, 2002).

Os dados permitiram pensar que os professores, mesmo com suas dificuldades, como falta de experiência com o aluno deficiente ou falta de formação especializada, procuraram realizar modificações em sua aula.

#### **4) Inserção do aluno deficiente sem a necessidade de adaptação de procedimentos de ensino**

Os setes participantes que afirmaram não realizar nenhuma mudança da aula justificaram que o aluno com deficiência da sua sala não necessitou de adaptação.

Observar as necessidades educacionais especiais dos alunos, para realizar a adaptação, é necessário, de acordo com Blanco (1995).

Entende-se que a adaptação é importante para a transmissão de novos conteúdos, mas esta só deveria ser feita de acordo com a necessidade do aluno.

É importante o professor refletir sobre sua prática de ensino, a fim de conhecer e entender seus métodos e o aluno (OMOTE, 2001).

A criança se locomove sozinho, portanto não houve necessidade de modificação. (P2)

Nada, trata-o como um aluno normal, ele usa óculos (12 graus) e o único cuidado que tenho é observar se ele está entendendo e conseguindo desenvolver o trabalho (atividade proposta). (P22)

Não houve modificação porque a aluna conseguia realizar todas as atividades propostas. Sua deficiência se limita a não flexão das pernas. (P33)

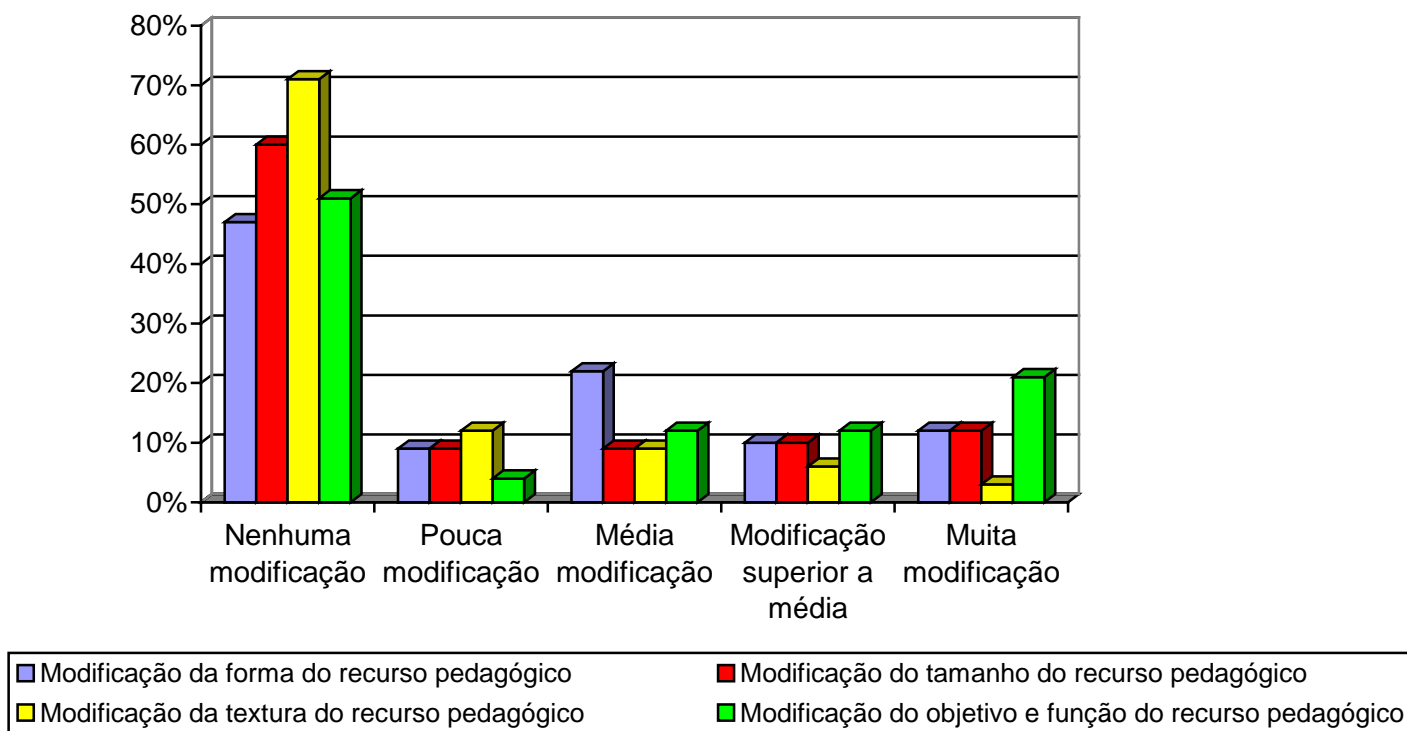


## **5.6.2- Resultados e discussão da análise de frequência das respostas obtida na escala**

### **Likert**

Quanto ao resultado da análise das perguntas fechadas de escala Likert, foi possível observar a frequência relativa. Nesse procedimento, foram identificados 16 fatores: 1) modificações realizadas nos recursos pedagógicos; 2) modificações realizadas nos procedimentos de ensino; 3) modificações realizadas na avaliação para o aluno deficiente da sua sala, 4) necessidade de modificação na avaliação para o aluno deficiente da sala; 5) necessidade de modificação do procedimento de ensino; 6) importância da modificação da aula em relação aos objetivos pedagógicos; 7) importância das características do aluno deficiente inserido, em sala regular, para a modificação da aula; 8) dificuldade para modificar a aula, devido à falta de recursos; 9) Dificuldade para modificar a aula, devido à falta de formação e informação dos participantes do estudo; 10) função da modificação da aula no processo de ensino e aprendizagem; 11) apoio recebido de profissionais especializados, para a modificação da aula; 12) apoio recebido da equipe escolar, para a modificação da aula; 13) necessidade de apoio dos profissionais especializados em Educação Especial, para modificação da aula; 14) necessidade de apoio de profissionais especializados em diferentes áreas, para modificação da aula; 15) necessidade de apoio da equipe escolar, para modificação da aula; 16) necessidade de apoio da família, para modificação da aula.

## 1 - Modificações realizadas nos recursos pedagógicos



**Figura 1:** Dados comparativos em relação às modificações realizadas no recurso pedagógico para o ensino e aprendizado do aluno deficiente

Na figura 1, 22% dos participantes afirmaram que realizaram muita modificação no objetivo e na função do recurso pedagógico, para o ensino de seu aluno deficiente.

Pressupõe-se que essa preocupação dos professores ocorreu devido à responsabilidade com um aprendizado significativo, com um ensino que promova o desenvolvimento e formação acadêmica do aluno, porque o aprendizado escolar determina e direciona o desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1999).

Vygotsky (1998, p. 118) apontou que o “[...] aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

Os participantes foram questionados em relação à modificação da forma, textura e tamanho do recurso pedagógico, pois, de acordo com Manzini (1999) e Carvalho

(1994), para adaptar o recurso pedagógico para o deficiente físico, esses critérios deveriam ser considerados.

Ressalta-se que a adaptação na forma, no tamanho e na textura do recurso pedagógico é particularmente importante para o ensino de alunos com deficiência física e visual, e em algumas situações para o deficiente mental, devido às características próprias da deficiência.

Assim, o aluno deficiente visual deve estar apto a seguir as atividades curriculares comuns e a participar de tudo o que acontece na classe, sendo que a adaptação do material didático e escolar, de acordo com as limitações impostas por sua perda visual, possibilita ao aluno realizar grande parte das tarefas (OLIVEIRA, 2001; MONTES, 2002).

No entanto, ao observar a Figura 1, vê-se que a modificação da forma do recurso pedagógico não foi indicada por 47% dos participantes, enquanto a soma dos participantes que realizaram modificação da forma do recurso pedagógico foi de 53%.

Ao cruzar essa informação com o dado referente às características dos alunos, apontadas pelos professores deste estudo, verificou-se que 10,2% dos alunos inseridos no ensino regular apresentavam diagnóstico de deficiência auditiva, o que indicava ser desnecessária a modificação do recurso pedagógico para possibilitar a aprendizagem.

Verificou-se que 60% dos participantes do estudo não realizaram nenhuma modificação do tamanho do recurso pedagógico.

O número de participantes que tinha aluno com deficiência física, visual e múltipla (42,4%) é menor que o número de participantes com alunos deficientes mentais e auditivos (57,6%), o que pode justificar a resposta de não modificação do tamanho do recurso pedagógico, obtida em 60% dos questionários.

Em relação à modificação da textura do recurso pedagógico, o total de participantes que responderam não realizar nenhuma modificação para o aluno deficiente é

de 70%, enquanto a porcentagem de participantes que realizaram essa adaptação é de 30%, sendo que esse resultado surgiu ao considerar a soma dos valores obtidos com a resposta dos professores que apontaram a realização de pouca a muita modificação.

A modificação da textura, segundo Cobo et al. (1994), é importante para a aquisição de conhecimentos por meios táteis, e assemelha-se um pouco com a aquisição por meios visuais, já que muitas vezes a aparência nem sempre reflete a natureza verdadeira do objeto. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento tátil-cinestésico, a fim de que as crianças busquem distinguir as qualidades dos objetos.

A criança com deficiência visual, ao mover suas mãos para objetos de diferentes texturas, formas e tamanhos, pegando-os e sustentando-os, adquire conhecimento sobre a classificação por textura, tamanho, peso, o que possibilita a identificação do objeto.

Pressupõe-se que os participantes do estudo, que não realizaram nenhuma modificação no recurso pedagógico, consideraram que os alunos deficientes, inseridos no ensino regular, não necessitavam de adaptação do recurso pedagógico, ou, então, os professores desses alunos não sabiam realizar adaptação do recurso (OLIVEIRA, 2001).

O professor de Educação Física do estudo de Montes (2002) relatou que a dificuldade em trabalhar com o aluno desprovido de visão não se deve à falta de materiais adaptados ou específicos para o aluno. A falta de participação do aluno deficiente visual, na aula, é atribuída à falta de qualificação pedagógica do professor.

O uso de recursos adaptados pode facilitar e proporcionar uma aula mais produtiva, porém é necessário que tais modificações sejam realizadas quando necessária e que correspondam às necessidades do aluno na atividade proposta (MELLO, 2003).

O recurso deve ser empregado com o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências, no plano senso-perceptivo e nas habilidades manuais, ao mesmo tempo

em que se deve oferecer conteúdo curricular específico, de maneira a atender às necessidades específicas da criança (MANZINI, 2001).

Os professores participantes do estudo de Mello (1999) indicaram que o aluno deficiente físico apresenta qualidade para aprender, mas que precisa de recursos especiais para desenvolver suas habilidades educacionais.

Esse dado nos remete a pensar que o professor tem de verificar a real necessidade do uso de recursos específicos para o aprendizado do aluno, ou seja, o professor deve saber se seu aluno necessita de adaptação do recurso, para atender às suas necessidades educacionais, ou, ainda, se este realmente não necessita de adaptação para aprender.

O recurso pedagógico faz parte de uma atividade de ensino planejada e tem relação com faixa etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno com deficiência (FIGUEIREDO, 2002).

Esses cuidados são necessários, porque, segundo Schmitz (1984), os recursos reforçam a aprendizagem e permitem a sua fixação, oferecendo novas informações.

Não obstante, é importante lembrar que a adaptação do recurso pedagógico deve ser feita de maneira adequada, para não retirar os próprios objetivos do recurso (MANZINI, 1999).

As adaptações devem ser realizadas no recurso somente quando necessário, para favorecer a aprendizagem do aluno deficiente.

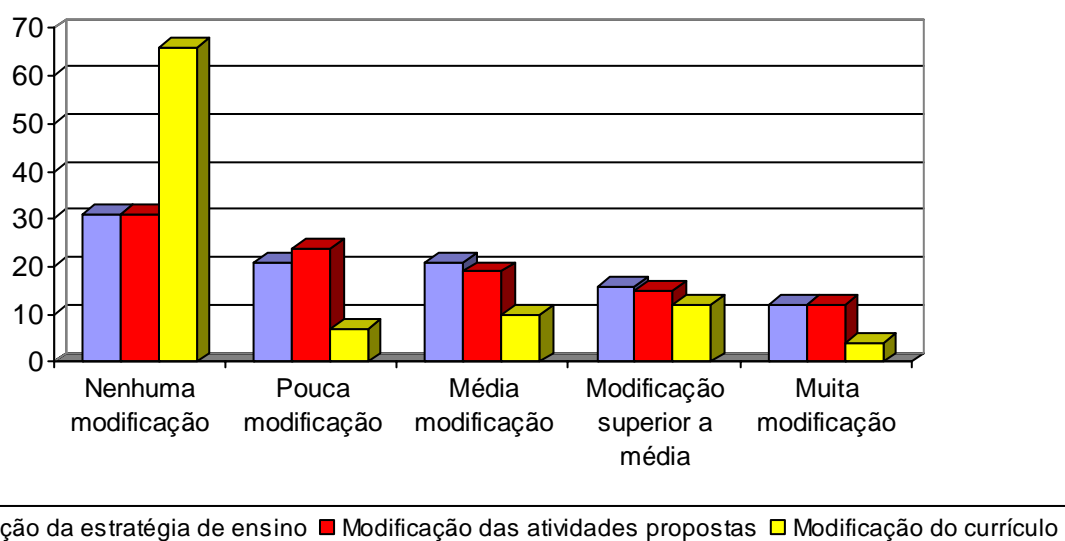
Por fim, ao considerar que a maior parte dos participantes do estudo respondeu que, por ter inseridos, em suas salas alunos, com deficiência mental e deficiência auditiva, a modificação do recurso talvez não fosse essencial para a aprendizagem desses alunos.

## 2 - Modificações realizadas nos procedimentos de ensino

A modificação dos procedimentos de ensino, tais como modificação de estratégias de ensino, de atividades e de currículo, visa a atender alunos que não podem, por peculiaridades próprias, beneficiar-se dos mesmos procedimentos de ensino propostos aos alunos, em geral.

A modificação do procedimento se faz necessária, dependendo das necessidades apresentadas pelo aluno deficiente, e são importantes por: 1) favorecer o processo de ensino; 2) oferecer suporte para o desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, sociais e emocionais e 3) ampliar as oportunidades educacionais que irão beneficiar a aprendizagem do aluno.

Partindo desse pressuposto, Ferreira (1993, p. 17) ressalta que as características da criança deficiente exigem procedimentos especializados, para “[...] superar determinados déficit de desenvolvimento (não importa a etiologia dos mesmos) e aumentar as oportunidades educacionais e sociais dos indivíduos”.



**Figura 2:** Dados comparativos em relação às modificações realizadas nos procedimentos de ensino para o aluno deficiente

Os dados da Figura 2 mostram que 34% dos participantes realizaram alguma modificação no currículo e 66% não realizaram modificação do currículo.

Os participantes do Estudo 1 indicaram que seus alunos tinham diagnóstico de deficiência mental, auditiva, física, múltipla e visual. Para que a inclusão desses alunos no ensino regular ocorra com sucesso, muitas vezes, é necessária a realização de adaptação curricular. Nos estudos de Beraldo (1999), Montes (2002), Adamuz (2002), Mello (2003), foram apontadas as dificuldades acadêmicas dos alunos deficientes e dos seus professores, a fim de refletir sobre algumas alternativas de uma prática mais flexível e exequível, com respeito às necessidades de cada aluno, as quais poderiam ser previamente planejadas com a adaptação curricular. Ao verificar que a adaptação curricular corresponde “a um conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos” (BRASIL, 1999, p. 44), questiona-se o porquê da não adaptação curricular pela maioria dos participantes.

A adaptação curricular não se limita à minimização dos conteúdos a serem oferecidos, em sala de aula, mas é a possibilidade educacional que o professor tem de atuar frente às individualidades dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades do aluno e a programação curricular (BRASIL, 1999).

Para tanto, pensar em adaptação curricular implica as ações dos docentes e a planificação pedagógica, fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1999, p.33).

Araújo e Omote (2005) entendem que, para não afastar a possibilidade da experiência, no ensino regular, faz-se necessária a busca por alternativas e estratégias de

ação que resultem na aprendizagem de todos os alunos, de sorte que é importante que se realizem adaptações curriculares de conformidade com as necessidades de cada um.

Questionou-se, ainda, se o nível de ensino no qual o aluno está inserido não interferiu na possibilidade de realizar a adaptação curricular. Os dados de caracterização mostraram que 40,6 % dos alunos deficientes, inseridos no ensino regular, freqüentavam a Educação Infantil e somente 28,8% estavam matriculados no Ensino Fundamental (ciclo II).

Sobre a estratégia de ensino, verificou-se que 70% dos participantes realizaram alguma modificação e 30% não realizaram nenhum tipo de adaptação.

Sabendo que 57,6% dos alunos deste estudo são alunos deficientes mentais e auditivos e 35% são alunos com deficiência física e múltipla (Tabela 7), discute-se a necessidade do uso de estratégias de ensino, a fim de oferecer possibilidades educacionais diante das habilidades de aprendizagem dos alunos.

O uso de estratégias para o ensino foi apontado nos estudos de Adamuz (2002); Montes (2002); Oliveira (2002); Leite (2003), por favorecer os processos de aprendizagem de alunos com deficiência mental, deficiente auditiva, visual e física.

Martins (2003) lembra sobre a necessidade de desenvolver estratégias bem planejadas, avaliá-las e modificá-las, a fim de buscar o êxito na tarefa de educar e garantir aprendizagem.

Considerou-se que os professores, diariamente, utilizam diferentes estratégias de ensino, sem necessitar de orientações específicas para essa mudança. Sendo assim, isso pode estar ocorrendo no ensino do aluno deficiente: o professor passa a olhar as habilidades e dificuldades do aluno, com o objetivo de propor estratégias de ensino com caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem.



A escolha da estratégia adequada promove e amplia a aprendizagem e a criatividade (MASSETO, 1995; SHAFFNER; BUSWELL, 1999).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos alternativas para realizar modificações da estratégia de ensino, tais como: alteração do nível de complexibilidade das atividades, por meio de recursos; exemplificar os passos que devem ser seguidos, para orientar a solução da tarefa; introdução de atividades complementares, que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados; introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens (BRASIL, 1999).

Em relação às modificações das atividades propostas, 70% dos participantes pontuaram essa adaptação necessária (Figura 2). No entanto, acredita-se que alguns critérios importantes devem ser destacados, ao realizar-se a modificação das atividades, uma vez que os participantes podem:

- A) Modificar os objetivos da atividade proposta, quando inviáveis por parte do aluno, e não elaborar uma atividade diferenciada, minimizando o potencial de aprendizagem do aluno deficiente;
- B) Adaptar a atividade de forma gradativa e constante, respeitando o caráter processual do aluno, e não propor uma atividade específica para o aluno deficiente, enquanto o restante da turma está realizando outra atividade.

Cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, porém estas não deveriam ser utilizadas como medidas compensatórias e sim fazer parte de uma prática de ensino com caráter emancipatório, de acordo com o que é proposto nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001).

Deve-se ter cuidado ao propor uma atividade diferenciada, para não reforçar as limitações apresentadas pelo aluno, o que poderia criar um rótulo e, conseqüentemente, estigmatizar o aluno devido às dificuldades de aprendizagem, advindas da sua deficiência.

Em um estudo de Manzini (1989), a professora participante justificou para a mãe de um aluno deficiente, que estava sendo inserido no ensino regular, que a estrutura da classe não permitiria uma atenção mais individualizada ao aluno deficiente físico e, assim, foram oferecidas outras atividades para ocupar o aluno.

Acredita-se que é fundamental a escolha de atividades adequadas para o ensino do aluno deficiente, no ensino regular, mas não seria indicado o uso de atividades diferenciadas com a finalidade de ocupar o tempo do aluno, na sala, justificando essa estratégia como única, devido às limitações do aluno.

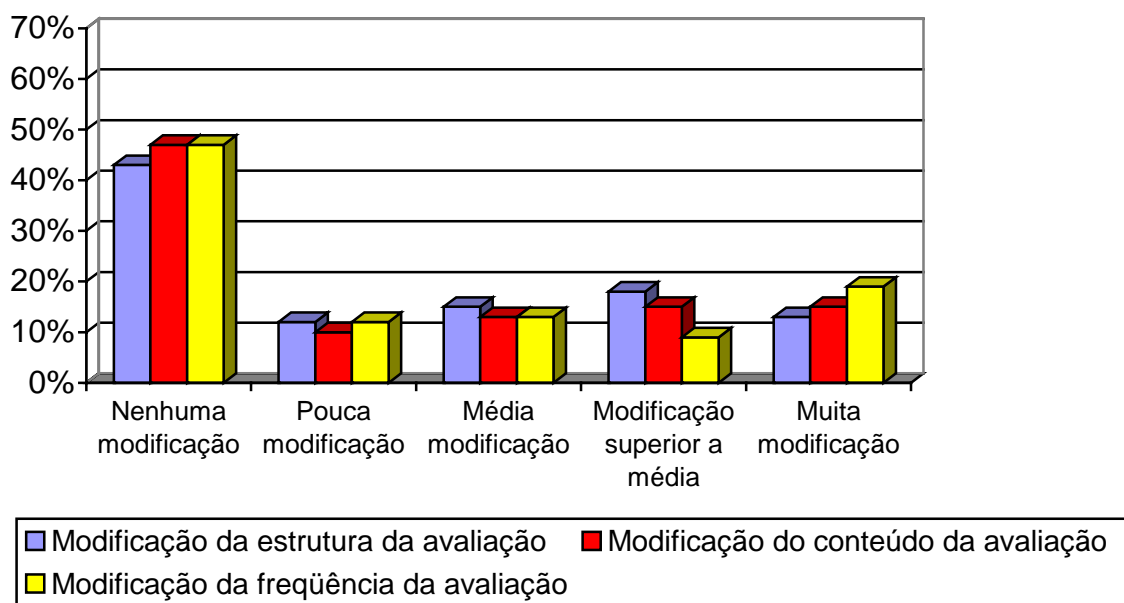
### **3 - Modificações realizadas na avaliação para o aluno deficiente da sua sala**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados” (BRASIL, 1999, p. 40).

O professor deve adaptar a avaliação, “[...] evitando adaptações muito significativas que impliquem supressões de conteúdos expressivos, bem como a eliminação de disciplinas ou áreas curriculares completas” (BRASIL, 1999, p.52).

A adaptação do conteúdo e da estrutura da avaliação pode ser planejada, conforme o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), ou seja, “[...] modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda as peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.”.

Dos participantes deste estudo, 53% indicaram realizar alguma adaptação no conteúdo da avaliação, enquanto 47% dos participantes indicaram que não realizaram nenhuma modificação no conteúdo da avaliação (Figura 3).



**Figura 3:** Dados comparativos em relação às modificações realizadas para a avaliação do aluno deficiente da sala.

Assim, acredita-se que a maioria dos professores modificou o conteúdo da avaliação, por perceberem as limitações e as necessidades educacionais dos seus alunos.

Os 47% dos professores que não realizaram modificação no conteúdo da avaliação podem não estar sabendo como realizar tal adaptação, ou, ainda, não necessitaram realizar adaptação, pois seu aluno deficiente respondeu ao que era proposto para todos os alunos.

Esse dado é importante, porque a avaliação do aluno que frequenta o ensino fundamental deve verificar

[...] aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não pode, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um

injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento *a priori* da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 1997, p. 87)

Os critérios de avaliação por área e por Ciclo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, indicam o tipo e o grau de aprendizagem que se espera dos alunos naquele ciclo e decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (1997).

Em relação à modificação da estrutura da avaliação e de acordo com o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pressupõe-se que os participantes procuraram instrumentos diferenciados para realizar a avaliação de seus alunos, ou seja, adaptaram a avaliação proposta de acordo com as necessidades de cada aluno, pois os dados mostraram que 57% dos participantes realizaram modificação da estrutura da avaliação (Figura 3).

Em relação aos 43% dos professores que não realizaram modificação, na estrutura da avaliação (Figura 3), pode-se supor que os alunos desses professores não necessitavam de adaptação ou os professores não sabiam realizar a modificação.

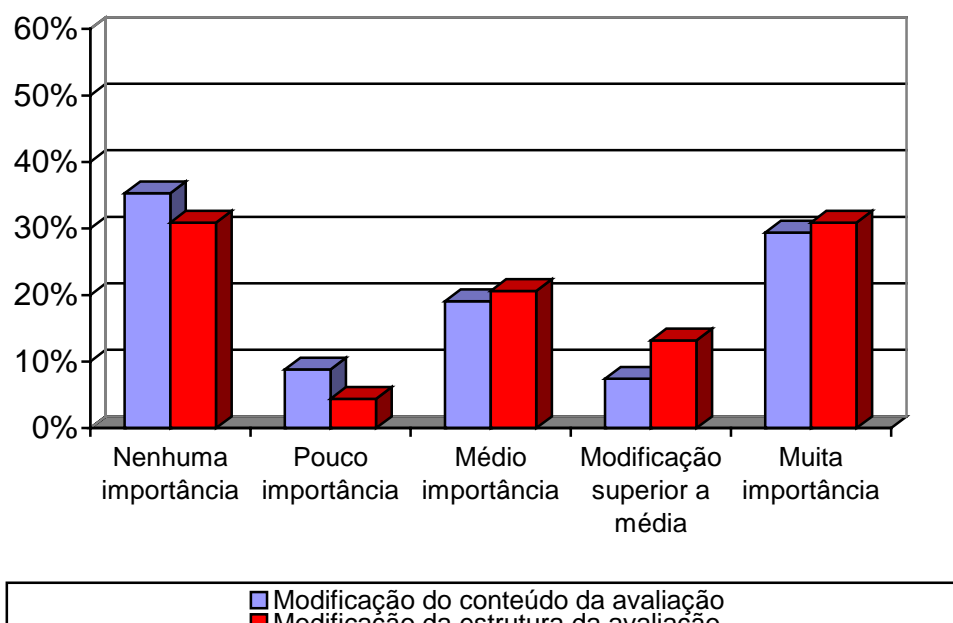
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, no artigo 31, que: “[...] a avaliação dar-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Em relação à modificação da freqüência em que era realizada a avaliação, para o aluno deficiente, 53% dos participantes apontaram que realizaram modificação na freqüência da avaliação (Figura 3).

Pressupõe-se que esses participantes procuraram respeitar as peculiaridades apresentadas pelo aluno deficiente, inserido em sua sala, pois é fundamental respeitar o período que os alunos necessitam para alcançar determinados objetivos (BRASIL, 1999).

Ao pensar no porquê de 47% dos professores não terem realizado adaptação da frequência, pressupõe-se que estes poderiam considerar a avaliação como um processo contínuo, em que se avaliam as necessidades especiais do aluno para alcançar os objetivos previstos e, assim, podem considerar um período mais longo para o aluno e acrescentar novos objetivos, de acordo com as necessidades e sem que seu aproveitamento seja comprometido. Outras hipóteses, em relação aos professores que não adaptaram a frequência da avaliação, são de que estes não sabem adaptar ou, ainda, que os alunos deficientes não necessitavam disso ou se tratava de professores da Educação Infantil.

#### 4 - Necessidade de modificação na avaliação para o aluno deficiente da sala



**Figura 4:** Dados comparativos em relação à necessidade de modificação da avaliação para o aluno deficiente da sala.

Os dados apresentados na Figura 4, que respondem sobre a necessidade de mudança da avaliação, diferenciaram-se dos encontrados na Figura 3, em que pontuam sobre a efetiva modificação realizada na avaliação.

Observou-se, na Figura 4, maior necessidade de modificação (65%) do conteúdo da avaliação do que a real modificação da avaliação (53%) realizada para o aluno deficiente, apontada na Figura 3.

É possível verificar que 29% dos participantes sugeriram a necessidade de muita mudança no conteúdo da avaliação, apesar de, anteriormente, na Figura 3, somente 15% dos professores tenham mencionado muita modificação na avaliação.

Como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é preciso lembrar sobre a importância de modificar previamente os conteúdos do currículo, para que se torne possível a adaptação do conteúdo da avaliação (BRASIL, 1999).

Partindo desse pressuposto, pode-se imaginar que os participantes do Estudo 1, muitas vezes, não sabiam como realizar a adaptação curricular, o que prejudicaria, posteriormente, a adaptação adequada da avaliação.

A avaliação mediante notas e conceitos faz parte do processo educacional, porém é empregada para controle externo do aluno. A avaliação deve ocorrer de forma contínua e sistemática, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno (BRASIL, 1997).

Os dados em relação à necessidade de modificação da estrutura da avaliação demonstraram que os participantes revelaram, em sua grande maioria, modificação média (21%), superior à média (13%) e muita modificação (31%) (Figura 4). Essas informações, comparadas com aquelas obtidas na Figura 3, dão conta de que o professor tinha ciência de que é necessário realizar a modificação da estrutura da avaliação, mas não conseguia realizá-la, na prática.

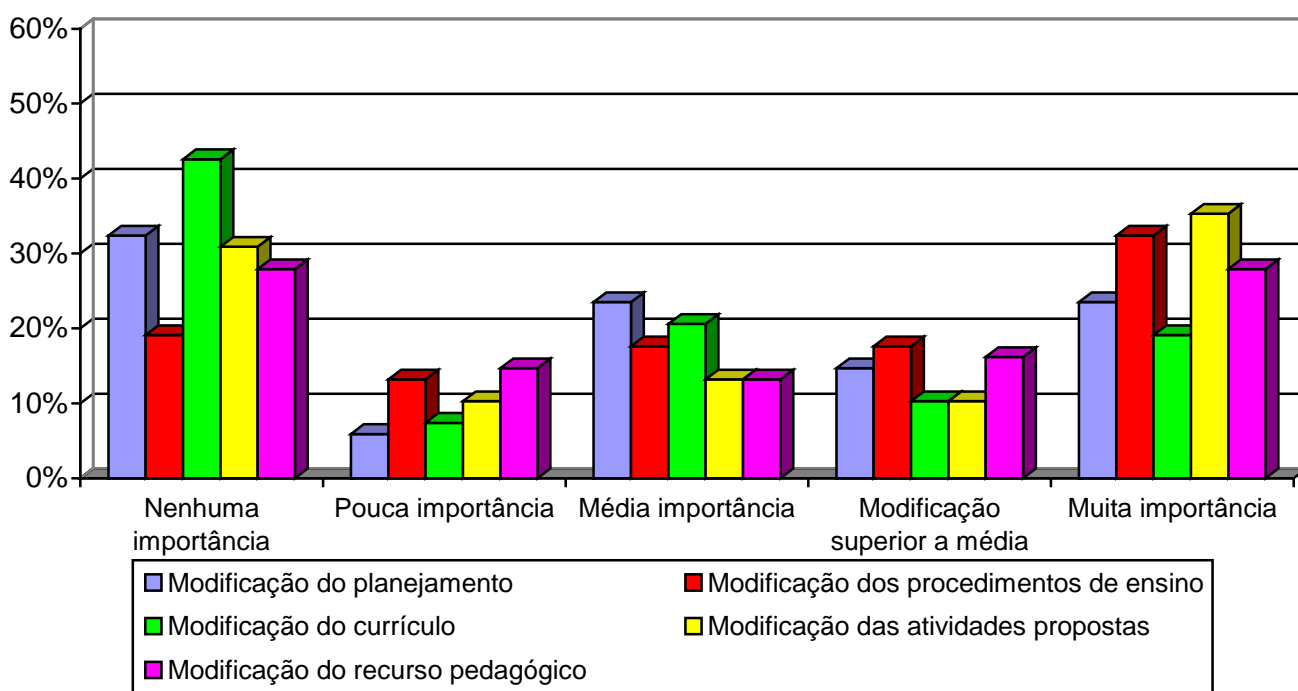
Dessa forma, é importante ressaltar a necessidade de pensar sobre a formação adequada dos professores, com a finalidade de construir os conhecimentos durante a sua formação e capacitação, a fim de que estes tenham consciência dos seus conhecimentos pedagógicos; consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem e respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; coerência na sua maneira de ensinar; capacidade de dar aulas sobre o mesmo conteúdo curricular a alunos com diferentes níveis de compreensão e desempenho acadêmico; adequar os procedimentos e avaliação às necessidades educacionais do aluno (GOFFREDO, 1999).

Dentro da escola, professores e equipe escolar deveriam estar preparados para realizar as adaptações necessárias para o aluno deficiente, pois a Lei 7.853/89, no capítulo VII, seção II, art. 27, garante: “As instituições de ensino regular deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das prova, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1989).

## **5- Necessidade de modificação da prática de ensino**

Entende-se por procedimento de ensino, as ações, os processos ou os comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos (MARTINS, 1989).

A presença do aluno deficiente, na escola, pressupõe uma mudança no interior da mesma, seja nos procedimentos de ensino, na avaliação, no currículo, enfim, em todas as áreas do sistema escolar (AGUIAR, DUARTE; 2005).



**Figura 5:** Dados comparativos em relação à necessidade de modificação da prática de ensino

Na Figura 5, os participantes indicaram a necessidade de modificação da aula; assim, acredita-se que os professores conseguiram identificar as dificuldades dos alunos deficientes de suas salas e a necessidade de modificação do planejamento, do recurso pedagógico, do currículo, porém não sabiam ao certo como agir diante das necessidades educacionais dos seus alunos. Tal afirmação justifica-se, pois, quando questionados sobre as modificações realizadas em sala (Figuras 1, 2 e 3), os resultados diferiram dos dados obtidos, quando questionados sobre a necessidade de modificação.

Verificou-se que 81% dos participantes pontuaram necessidade de modificação dos procedimentos para o ensino do aluno deficiente (Figura 5). Dado importante, pois se pressupõe que os participantes perceberam que uma prática pedagógica eficiente só seria possível com uma proposta de ensino adequada e indicada ao estilo de aprendizagem dos seus alunos.

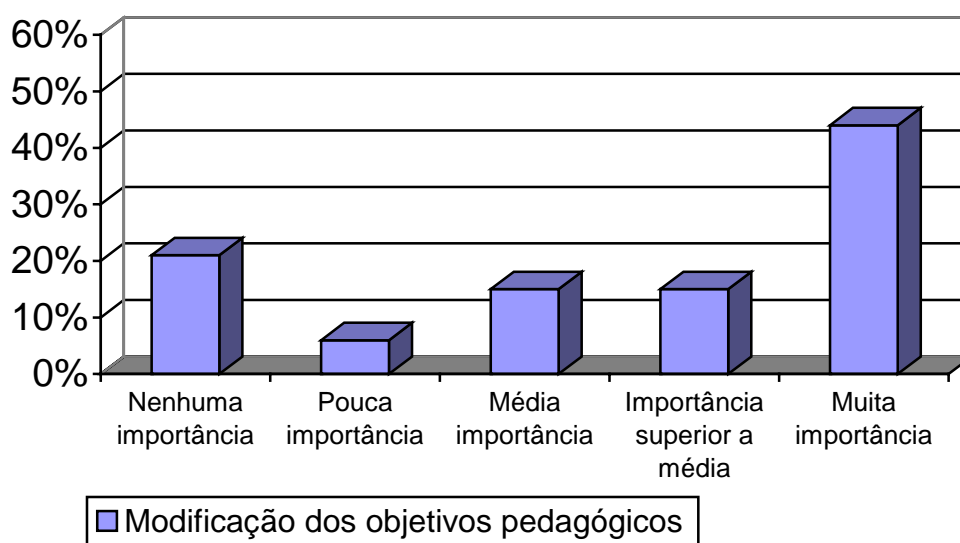


A Figura 5, também, mostra a necessidade de modificação dos procedimentos de ensino: 24% dos participantes consideraram importante muita modificação do planejamento de ensino, 19% acreditaram na necessidade de muita modificação do currículo, 35% indicaram a necessidade de muita modificação das atividades propostas e, por fim, 38% dos participantes enfatizaram a necessidade de muita modificação do recurso pedagógico.

Com os resultados obtidos, verificou-se que o professor é capaz de pontuar as necessidades de seus alunos e detectar o que está falho, no processo de ensino, para favorecer o aprendizado desses alunos, mas tem dificuldades para agir, na sua prática. Desse modo, questiona-se, ainda: o que vem acontecendo, na práxis pedagógica, que, muitas vezes, não atende às necessidades educacionais dos alunos?

Para responder a essa reflexão, constata-se que alguns fatores poderiam intervir no desempenho dos professores, tais como: falta de formação, falta de informação, falta de recursos materiais e recursos financeiros, falha no trabalho em equipe.

## 6 - Importância da modificação da aula em relação aos objetivos pedagógicos



**Figura 6:** Importância da modificação da aula em relação aos objetivos pedagógicos

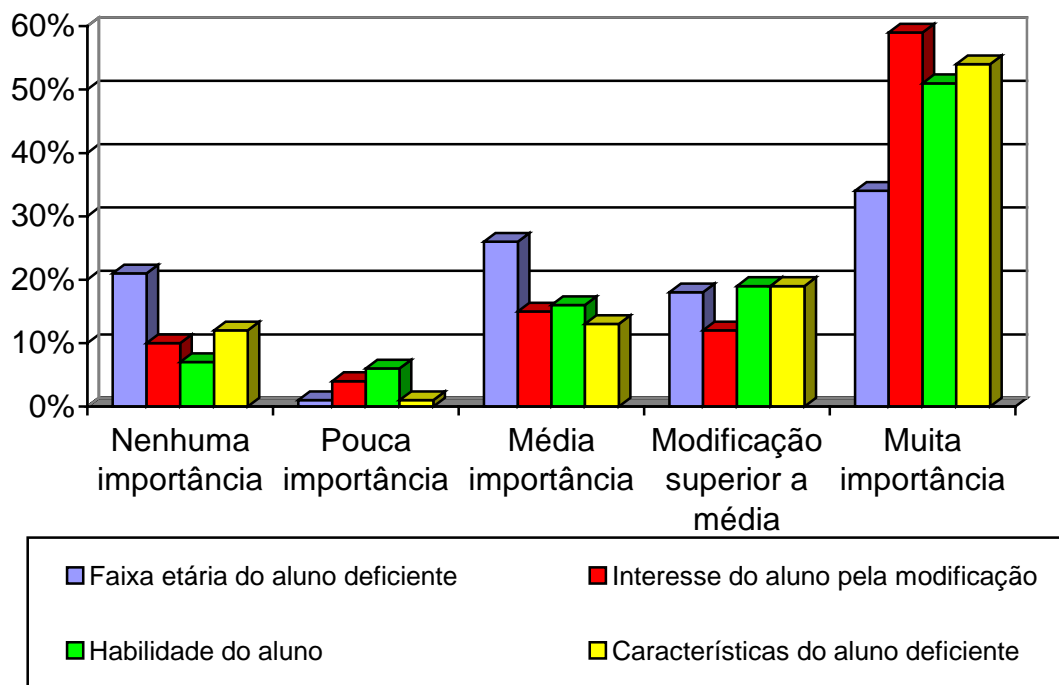
Os dados da Figura 6 revelam que 79% dos participantes concordaram com a importância de modificar a aula, de acordo com os objetivos previstos para o ensino dos alunos, enquanto apenas 21% consideraram não ter nenhuma importância à modificação dos objetivos pedagógicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam a importância de realizar adaptação, considerando os objetivos pedagógicos, abordando a necessidade de priorizar os objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno; eliminar objetivos básicos e introduzir objetivos específicos, complementares e/ou alternativos (BRASIL, 1999).

Entende-se que o professor deveria ter claros os objetivos da sua aula e os objetivos individuais do aluno.

Com a análise dos dados sobre a modificação dos objetivos pedagógicos, percebe-se que os educadores de alunos inseridos nas turmas de ensino regular têm uma visão crítica sobre o que está sendo exigido para cada aluno, em relação aos objetivos. Os objetivos básicos podem ser os mesmos para todos, porém os objetivos específicos poderiam ser individualizados, de acordo com a necessidade, a fim de se adequar às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

## 7 - Importância das características do aluno deficiente inserido em sala regular para a modificação da aula



**Figura 7:** Dados comparativos sobre a importância das características do aluno deficiente para modificação da aula

Verificou-se que grande parte dos participantes acha relevante realizar modificações na aula, baseando-se nas características do aluno.

A Figura 7 permite observar que 54% dos participantes consideraram as características apresentadas pelo aluno deficiente como fator muito importante para modificar a aula. O estudo de Figueiredo (2002) demonstra que os participantes do seu estudo também apontaram as características do aluno como critério para seleção do recurso pedagógico.

Acredita-se que as necessidades específicas do aluno deficiente devem ser levadas em conta, ao-se realizar adaptações na aula, sejam estas concernentes aos recursos pedagógicos, ao currículo, às avaliações (MANZINI, 2001; BRASIL, 1999). Não obstante, este não deve ser utilizado como único critério de seleção para modificação da aula.

Omote (2000, p. 60) declara: “Ao analisar a deficiência é importante não direcionar o foco de atenção para a audiência que interpreta determinadas manifestações como sendo deficiências e as circunstâncias em que alguém é visto e tratado como deficiente”.

Com efeito, a quantificação da gravidade de uma deficiência também pode ser dada à demanda ambiental, ou seja, a expressão de competências individuais emerge da interação da pessoa com o meio, o que significa que as incompetências individualmente manifestadas e socialmente reconhecidas são também determinadas pelas exigências do meio (ARAÚJO; OMOTE, 2005).

Partindo desse pressuposto, o professor deve ter o cuidado para não direcionar as limitações do aluno deficiente, como articuladoras do processo de ensino e aprendizagem do seu aluno.

Segundo Vygotsky (2001), o pedagogo é responsável por possibilitar a individualização do ensino, a partir de ajustes no processo educacional, elaborando objetivos individuais para cada aluno; se não for dessa forma, o professor pode nivelar o ensino, promulgando a falsa idéia de uma docência que atenda a todos, de modo único.

Observa-se, ainda, na Figura 7, que 90% dos participantes realçaram a importância de considerar o interesse do aluno pela modificação da aula. É essencial ouvir a opinião do aluno, durante a modificação de qualquer instrumento que irá favorecer o desenvolvimento e o aprendizado do aluno, como menciona Trombly (1989).

Dos participantes, 79% pontuaram a faixa etária do aluno como um fator importante para realizar a modificação na aula (Figura 7). No trabalho de Figueiredo (2002), essa categoria também surgiu como critério para seleção do recurso pedagógico.

Considerar a idade do aluno para modificar a aula pode ser fundamental para que as atividades propostas sejam equivalentes ao que é esperado para sua série, de

maneira que não ocorra minimização do conhecimento e da capacidade de aprendizagem do aluno deficiente.

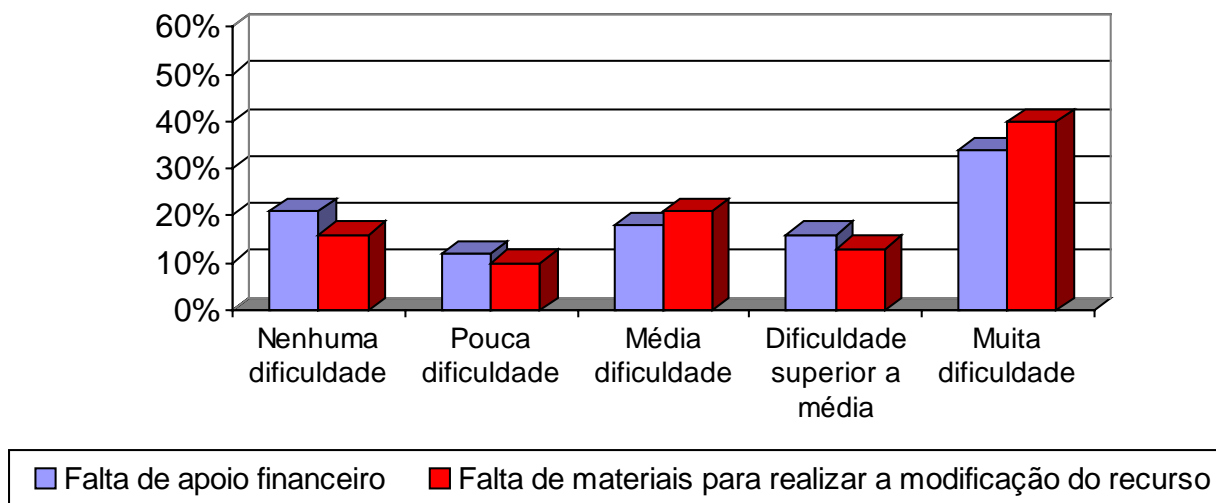
O professor deve procurar propor atividades próprias à idade do aluno, e adaptar as condições com que esta será oferecida, ou seja, oferecer atividades alternativas com alteração do nível de complexibilidade e dos objetivos a serem atingidos, conforme é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

Em relação às habilidades dos alunos, 51% dos participantes indicaram esse fator como muito importante para modificar a aula (figura 7). Ao considerar as habilidades já apresentadas pelo aluno, o professor poderia utilizar o conhecimento já adquirido e introduzir atividades que requeiram do aluno habilidades diferenciadas.

Beraldo (1999) adverte: “Cabe ao professor, procurar centrar seu trabalho nas potencialidades e capacidades de seus alunos, sejam os tidos como deficientes ou não deficientes, para que suas dificuldades comecem a ser minimizadas”.

A autora também afirma que os professores relataram dever respeitar as características e necessidades dos alunos deficientes mentais, no entanto, devem considerar também as potencialidades do aluno (BERALDO, 1999).

## 8 - Dificuldade para modificar a aula devido à falta de recursos



**Figura 8:** Dados comparativos sobre a dificuldade de modificar a aula, devido à falta de recursos

Neste estudo, 79% dos participantes relataram a dificuldade em realizar modificação da aula, devido à falta de recursos financeiros, enquanto 84% apontaram a falta de materiais para realizar a modificação do recurso (Figura 8). Esses dados poderiam indicar que, no momento em que os professores procuraram realizar adaptações, estes teriam encontrado barreiras devido à falta de apoio.

Pressupõe-se que essa falta de apoio material e financeiro também poderia, muitas vezes, ser utilizada como justificativa para não modificação da aula. Acredita-se que este seja um fator importante, pois fica difícil oferecer ensino de qualidade sem apoio financeiro.

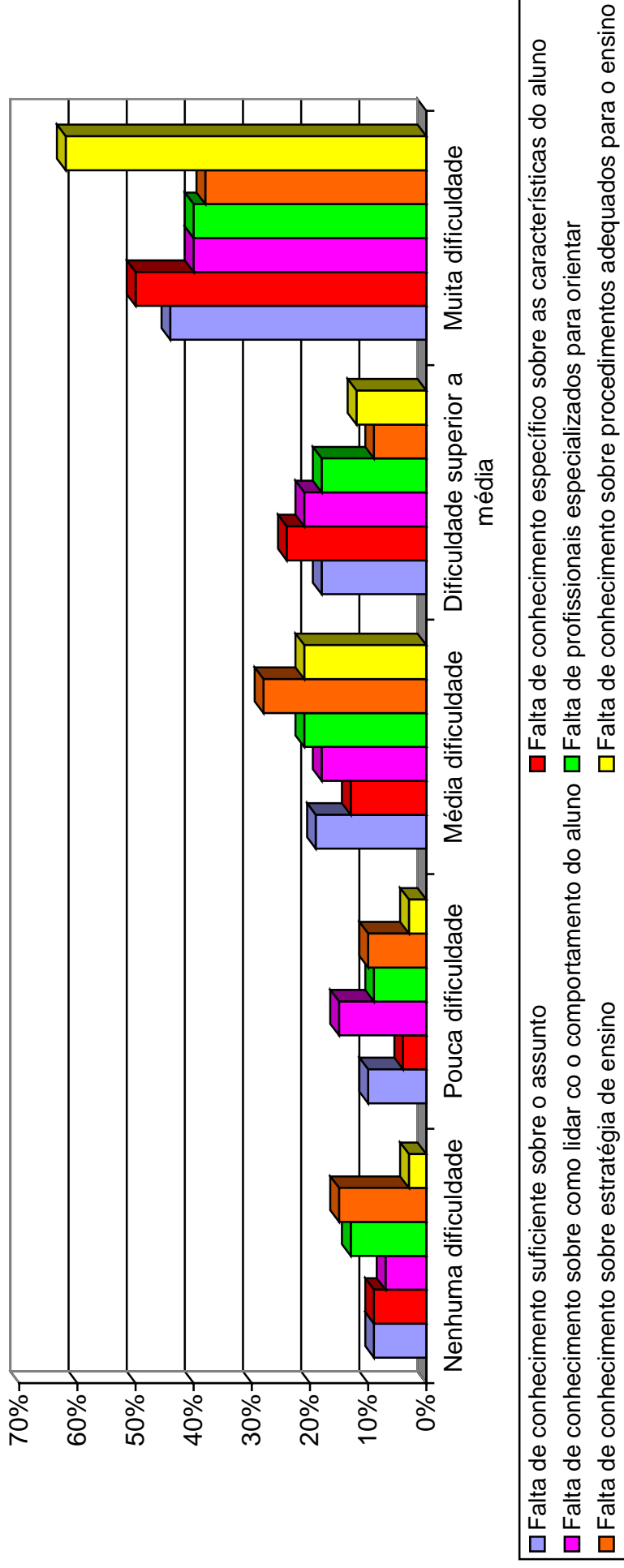
Entende-se, como elemento de apoio, os recursos físicos, materiais e ambientais; recursos técnicos e tecnológicos, que favorecem e viabilizam a eficácia na educação dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1999).

Os estudos de Montes (2002) e Oliveira (2001) demonstram que os alunos deficientes visuais podem encontrar dificuldade, no processo de aprendizagem, porém destacaram recursos, como *regléte*, máquina de xerox, entre outros, que exigem recurso financeiro como facilitadores da aprendizagem. Para que o professor adquira esses recursos tecnológicos ou adapte o que já existe, necessita de recursos financeiros, a fim de que a modificação seja feita de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno.

#### **9- Dificuldade para modificar a aula devido à falta de formação e informação dos participantes do estudo**

Martins (1996) afirma que o professor deve ser capaz de desenvolver procedimentos metodológicos e de avaliação, de acordo com as capacidades e necessidades do aluno deficiente, dentro de um ambiente flexível. Isso requer uma preparação adequada e uma conseqüente mudança de postura pedagógica do professor, que percebe cada educando com características individuais e únicas, as quais devem ser trabalhadas, possibilitando seu desenvolvimento.

### 9 - Dificuldade para modificar a aula devido à falta de formação e informação dos participantes do estudo



**Figura 9:** Dados comparativos em relação à dificuldade de adaptação de aula devido à falta de formação e informação dos participantes



Observa-se, com os dados da Figura 9, que 38% dos participantes apresentaram muita dificuldade para modificar a aula, devido à falta de conhecimento sobre procedimentos adequados para o ensino. Pode-se supor que tais dificuldades sejam justificadas pela falta de assessoria de professores especializados e pela falta de formação continuada, no ensino de alunos com deficiência.

Dessa forma, é importante ressaltar a função do professor especializado, no ensino regular, que é de oferecer assessoria prático-pedagógico acerca das deficiências e domínio dos recursos e estratégias que proporcionam avanços na aprendizagem.

Um dos pontos que interferem diretamente na prática docente é a falta de formação profissional em exercer o trabalho com alunos deficientes (ANDRADE, 1999; LORENZETTI, 2001).

A falta de conhecimento sobre o assunto foi apontada por 91% dos participantes, falta de conhecimento sobre estratégias de ensino foi pontuada por 97%, a falta de conhecimento sobre como lidar com o comportamento do aluno foi colocada por 93% dos participantes e a falta de conhecimento sobre as características do aluno foi ressaltada por 91% dos participantes, como fatores que dificultaram a modificação da aula.

A busca por informações devido à falta de conhecimento sobre as deficiências está registrada igualmente, nos trabalhos de Beraldo (1999) e Vitalino (2003), como uma das grandes dificuldades apresentadas pelos professores do ensino regular, diante da inserção do aluno deficiente.

Beraldo (1999), por exemplo, salienta que os professores entrevistados sobre a inserção do aluno deficiente mental, no ensino regular, relataram com unanimidade que lhes faltava preparo profissional.

A preparação adequada do professor do ensino regular é imprescindível, para que se consiga o êxito desejado na inclusão do aluno deficiente, no ensino regular, uma vez

que aos educadores cabe o papel principal como responsável do processo educacional, apoiando as crianças com deficiência, mediante o emprego de recursos (MANTOAN, 1997).

Juntamente com falta de formação, observou-se ainda, no estudo de Beraldo (1999), a fala dos professores sobre a falta de informação, sendo que estas poderiam ser oferecidas a partir de capacitação (formação continuada), cursos, palestras e orientações com informações do aluno, quando está para ser inserido no ensino regular.

Os dados do Estudo 1 também revelam que 87% dos participantes acham que faltam profissionais especializados, para orientar sobre modificações adequadas que viabilizem a atuação do professor (Figura 9).

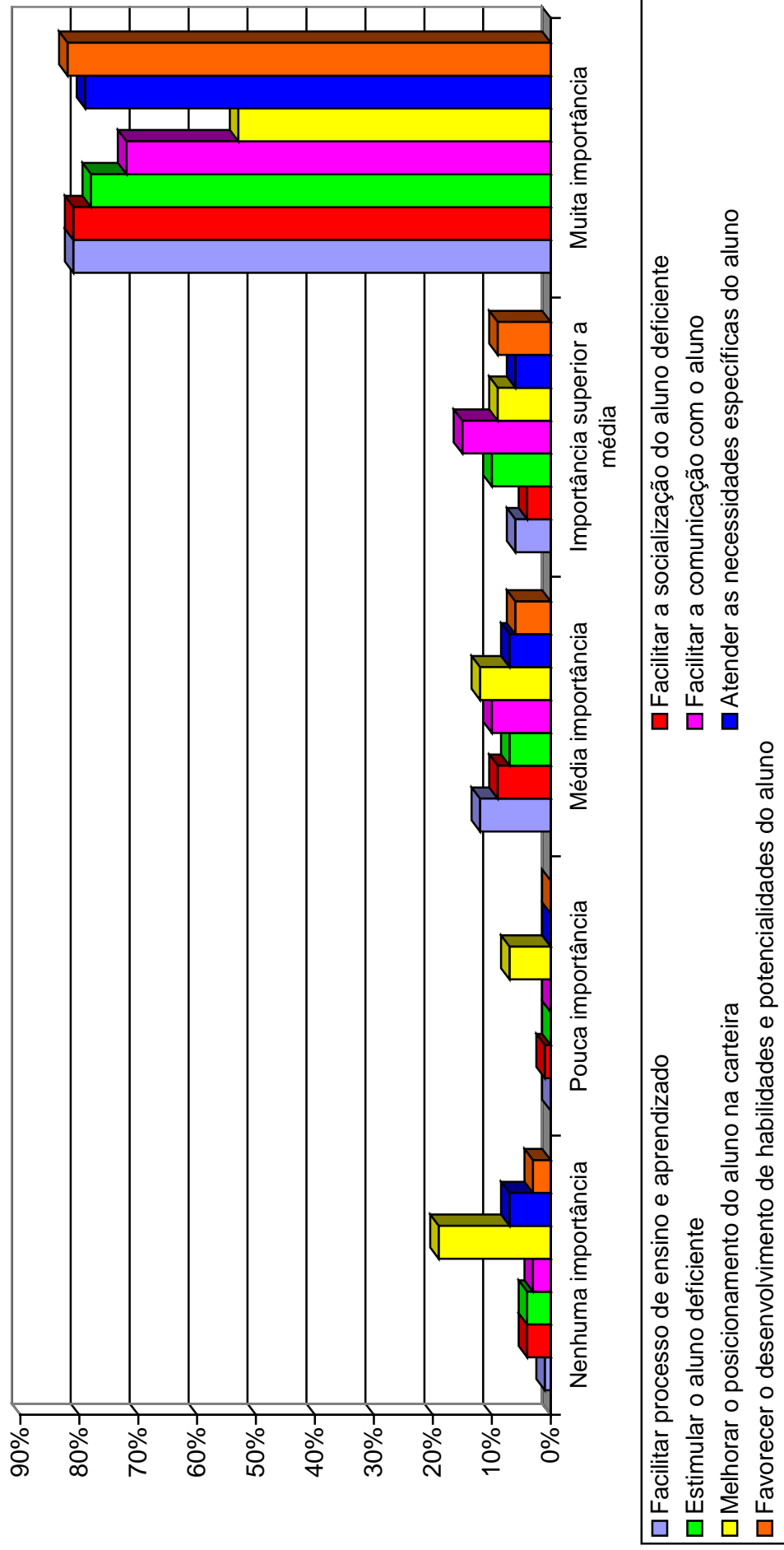
Beraldo (1999) e Mello (2003) destacam a importância de apoio e orientação de profissionais especializados, com o objetivo de fornecer conhecimentos específicos aos professores do ensino regular que têm alunos com deficiência, inseridos em suas salas.

## **10- Função da modificação da aula no processo de ensino e aprendizagem**

Os 82% participantes afirmaram que a modificação da aula se faz necessária com a função de favorecer o desenvolvimento de habilidades e potencialidades do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam: “É importante que as adaptações focalizem as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizem nas deficiências e limitações do aluno [...]” (BRASIL, 1999, p. 38).

**10- Função da modificação da aula no processo de ensino e aprendizagem**



**Figura 10:** Dados comparativos em relação à função da modificação da aula no processo de ensino e aprendizagem

Dos participantes, 81 % informaram ser muito importante a modificação da aula, para facilitar a socialização do aluno deficiente. Para Araújo e Omote (2005), a adaptação resulta na interação do indivíduo com o meio e de influências mútuas entre eles.

O professor tem o importante papel de organizar o ambiente de ensino em que será inserido o aluno com deficiência, intervindo, quando necessário, para que não haja discriminação e para que surja oportunidade de troca afetiva e de conhecimento.

Mello e Manzini (2003) descrevem que a inserção de crianças deficientes, no ensino regular, proporcionou a quebra de barreiras atitudinais, favorecendo uma relação de troca e ajuda, e ainda, a construção de vínculos com o colega com deficiência.

Contudo, acredita-se que os professores devem ter o cuidado para não justificar que o essencial para o aluno deficiente inserido no ensino regular seja sua socialização e interação. Estes devem ter claro que a função da escola é de educar e oferecer condições adequadas de ensino.

O estudo de Faleiros (2001) constatou que os professores de alunos deficientes mentais, inseridos no ensino regular de Londrina/PR, relataram melhora na socialização dos alunos deficientes e não na produção acadêmica.

Verificou-se, nos dados da Figura 10, que 81% dos participantes acham muito importante a modificação da aula com a função de facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Dado importante, pois denota que os professores estão preocupados com o ensino, porém, questiona-se novamente sobre a dificuldade que os professores têm, em realizar a modificação.

Sabe-se das necessidades de mudança da aula, a fim de favorecer o aprendizado do aluno, mas, na prática, as mudanças nem sempre são concretizadas.

A escola é local em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma intencional, por meio de intervenções que possibilitem a transmissão de conhecimento e o favorecimento da apropriação de saberes. O professor é responsável por aquele que aprende, com a função de interferir no processo de aprendizagem, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (OLIVEIRA, 1995).

Também foram lembrados, por 78% dos participantes, como muito importante a modificação da aula com a função de estimular o aluno deficiente, por 82% dos participantes foi muito importante desenvolver habilidades e potencialidades do aluno, 79% dos participantes apontou como muito importante atender às necessidades específicas do aluno (Figura 10).

Acredita-se que o professor deve atuar, em sala de aula, como mediador do universo de conhecimentos e dos alunos, mas, para que isso ocorra, o professor deve estimular seu aluno, com domínio do conteúdo a ser trabalhado, saber usar estratégias pedagógicas que permitam o acesso ao saber sistematizado.

Facilitar a comunicação do aluno também foi apontado como muito importante por 72% dos participantes (Figura 10). Fator necessário para que o aprendizado ocorra, pois se sabe que a comunicação vai além da mímica, expressões gestuais e corporais; é um meio de interação social, é um instrumento de conhecimento, que permite ao indivíduo interagir, conhecer o outro, compartilhar e transmitir conhecimentos, sensações e sentimentos (CAPOVILLA, 1994).

Para que o aprendizado realmente ocorra, a comunicação se faz necessária, independente do meio utilizado.

Pressupõe-se que a preocupação dos professores em realizar modificação na aula para estimular o aluno, facilitar a comunicação e melhorar o aprendizado, visa realmente a facilitar o processo de ensino.

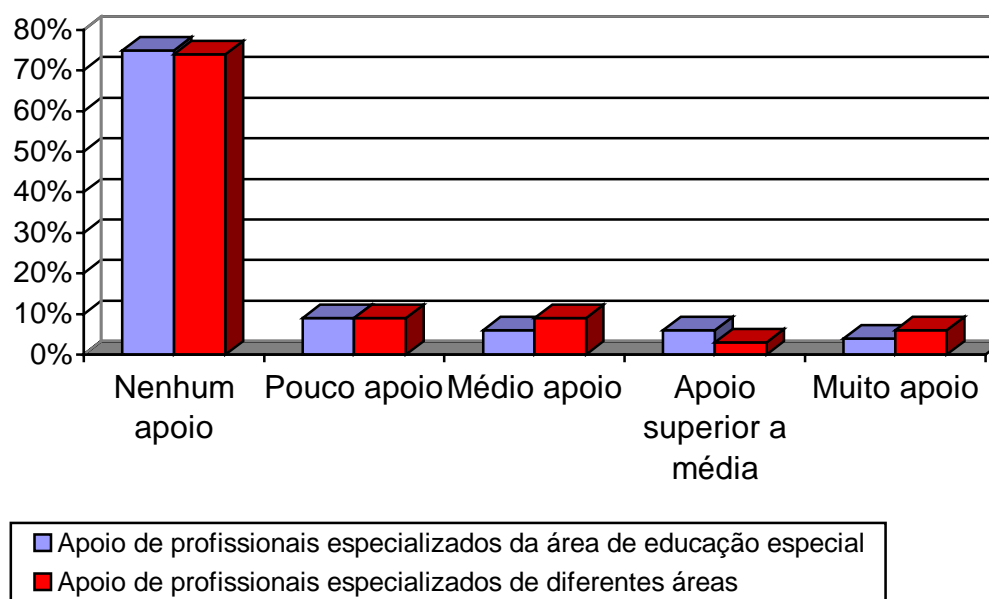
O posicionamento adequado do aluno na carteira também foi considerado por 53% participantes, como muito importante. Em relação ao posicionamento adequado do aluno, na carteira, Braccialli (2003, p. 73) argumenta que

[...] a aprendizagem dos alunos com deficiência física, não depende unicamente de um programa de ensino adequado, mas também da disponibilidade de recursos pedagógicos e mobiliários adaptados à clientela, e um posicionamento corporal destes alunos durante as atividades desenvolvidas na escola (p. 73).

Na posição sentada ocorre, a horizontalização do olhar, provocando um aumento do campo visual, o que permite à criança ter uma nova perspectiva do mundo que a cerca, influenciando, diretamente, o seu desenvolvimento perceptual e cognitivo em consequência de uma melhor condição para explorar o ambiente e vivenciar um maior número de experiências (p. 77).

Segundo Ratlife (2000), é importante o posicionamento adequado, para ajudar a criança “[...] a maximizar seu potencial de aprendizado, cuidados pessoais, como alimentar-se ou arrumar-se e de participar de atividades recreativas e de lazer [...]”

### 11 - Apoio recebido de profissionais especializados para a modificação da aula



**Figura 11:** Apoio recebido de profissionais especializados para a modificação da aula

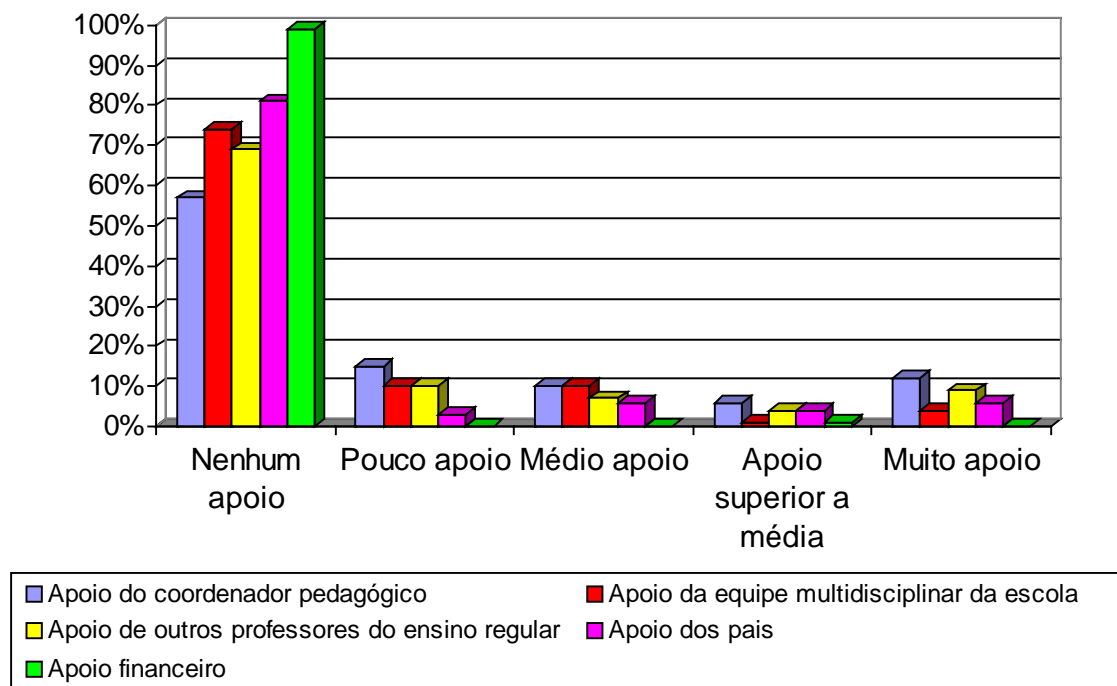
Verificou-se que 75% dos participantes não receberam nenhum apoio dos profissionais especializados na área de Educação Especial, ao passo que 74% não receberam nenhum apoio de profissionais especializados de diferentes áreas, para realizar modificação da aula.

Alguns trabalhos, com relato de professores que tinham alunos com deficiência inseridos em suas salas, igualmente discutiram a importância do apoio do profissional especializado em Educação Especial e dos profissionais de diferentes áreas, como fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional (MELLO, 2003; MONTES 2002).

Para Mello (1999), o que diferencia o professor especializado do professor do ensino regular é que o primeiro encontra soluções para possíveis problemas dos alunos deficientes. O professor especializado deve orientar o professor do ensino regular, para que este possa intervir o mais adequadamente possível.

## **12 - Apoio recebido da equipe escolar para a modificação da aula**

A equipe escolar deve manter um trabalho integrado entre pais, professores do ensino regular e profissionais especializados, para um melhor aproveitamento escolar do aluno deficiente (MELLO, 1999).



**Figura 12:** Dados comparativos em relação ao apoio recebido da equipe escolar para a modificação da aula

Os dados da Figura 12 mostram que 74% dos participantes não receberam nenhum apoio da equipe escolar. No entanto, entende-se que o apoio da equipe escolar seria muito importante para os professores, porquanto a troca de informação, de experiência e de práticas diferenciadas poderia favorecer o objetivo fundamental da inserção do aluno deficiente, que é de possibilitar a aprendizagem acadêmica.

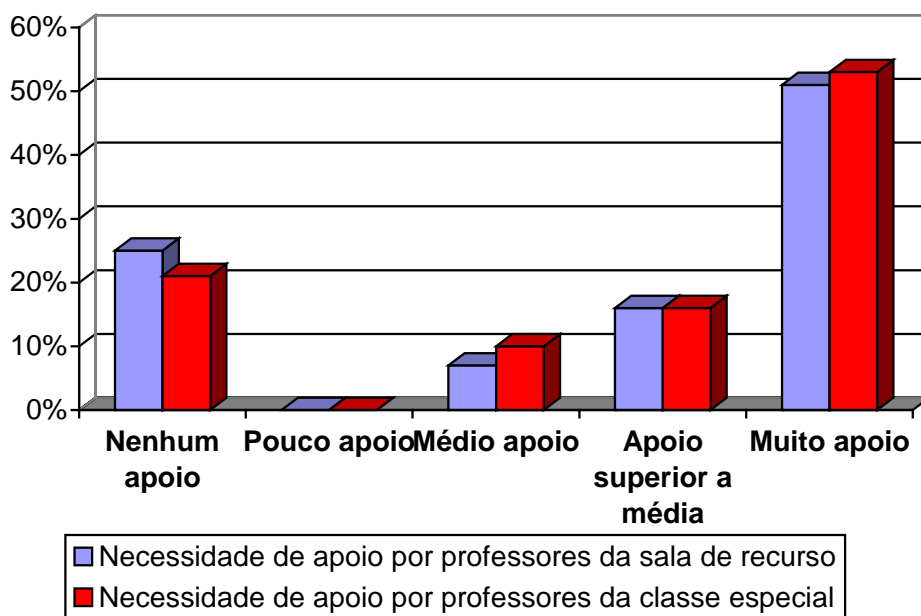
Os dados da Figura 12 apontam que 19% dos participantes do Estudo 1 indicaram que receberam apoio dos outros professores da escola e 43% dos participantes receberam de pouco a muito apoio do coordenador pedagógico.

Assim, as reuniões de conselho de classe, em que participam todos os professores da escola, coordenador-pedagógico, vice-diretor e diretor, seriam essenciais para discutir a situação acadêmica do aluno. Discutir, para que as pessoas envolvidas possam refletir e dar opiniões pessoais, a respeito das dificuldades e habilidades do aluno (MELLO, 1999).



Para inserir o aluno deficiente na escola e oferecer ensino de qualidade, que reconheça a diversidade e individualidade, é preciso que mudanças na organização da escola, na formação da equipe escolar (diretor, coordenador pedagógico, professores, e funcionários gerais), ocorram, viabilizando o sucesso do aluno deficiente no ensino regular (BERALDO, 1999).

### 13 - Necessidade de apoio dos profissionais especializados em Educação Especial para modificação da aula



**Figura 13:** Dados comparativos sobre a necessidade de apoio dos profissionais especializados em Educação Especial para modificação da aula

A Figura 13 apresenta os resultados obtidos sobre a necessidade de apoio dos profissionais da Educação Especial; segundo esses dados, 75% dos participantes pontuaram a necessidade do apoio do professor da sala de recurso para modificação da aula, enquanto 77% citaram a necessidade de apoio de professores da classe especial.

Quando comparados os dados obtidos, na Figura 11, com os da Figura 13, percebe-se que a porcentagem de professores que efetivamente receberam apoio de professores da sala de recurso foi bem menor do que a porcentagem de professores que indicaram necessidade do apoio do professor da sala de recurso.

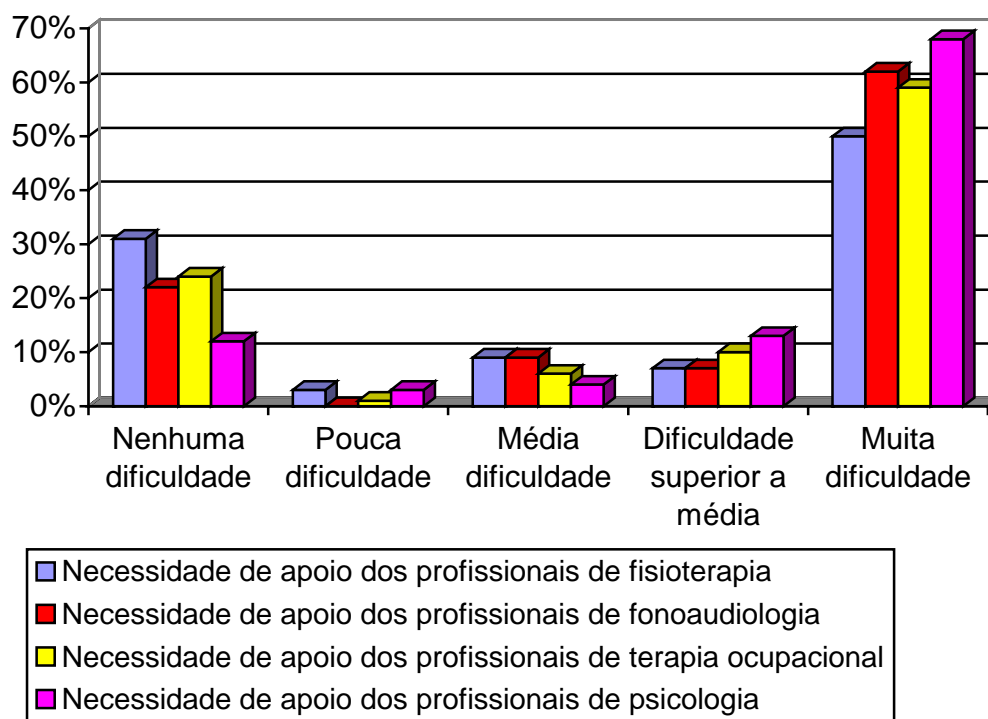
Não obstante, verifica-se que 25% dos participantes informaram que não necessitaram do apoio de professor da sala de recurso, para modificação da aula, e 21% não necessitaram do apoio dos professores da classe especial (Figura 13).

Os participantes do estudo de Beraldo (1999) salientaram a importância do apoio especializado dos professores da classe especial, devido à formação que receberam para atuar com alunos deficientes e em relação à possibilidade de preparo do aluno deficiente, antes de inseri-lo no ensino regular.

Há autores que questionam essa necessidade (ou não) de professores especializados. Rose (2001) defende a idéia de que, para a inclusão ser efetiva, é essencial que todos os professores aceitem a responsabilidade com a educação de todos os alunos, e que não exista dependência aos sistemas de apoio nas escolas, visto que, longe de encorajar a inclusão, estes causam exclusão.

Porém, McCormick (2001) argumenta que professores especialistas e as habilidades de profissionais de diferentes disciplinas, trabalhando juntos e de maneira produtiva e harmônica, seria um fator importante para uma inclusão bem sucedida.

#### 14 - Necessidade de apoio de profissionais especializados em diferentes áreas para modificação da aula



**Figura 14:** Dados comparativos sobre a necessidade de apoio de profissionais especializados em diferentes áreas para a modificação da aula

Ao questionar sobre a necessidade de apoio e não sobre o apoio recebido, verificou-se, na Figura 14, que 88% dos participantes citaram a necessidade de apoio do profissional de Psicologia, 69% dos participantes apontaram a necessidade da importância do apoio do profissional de Fisioterapia, para modificação da aula, 78% dos participantes marcaram o apoio do Fonoaudiólogo, e 76% dos participantes assinalaram o apoio do Terapeuta Ocupacional.

Beraldo (1999, p. 101) faz a seguinte constatação, em seu estudo:

Em relação a sugestões direcionadas aos especialistas, supõe-se que, pela falta de preparo em relação ao aluno tido como deficiente mental, as professoras necessitam do acompanhamento e auxílio do psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, tanto para elas próprias, como para os alunos.

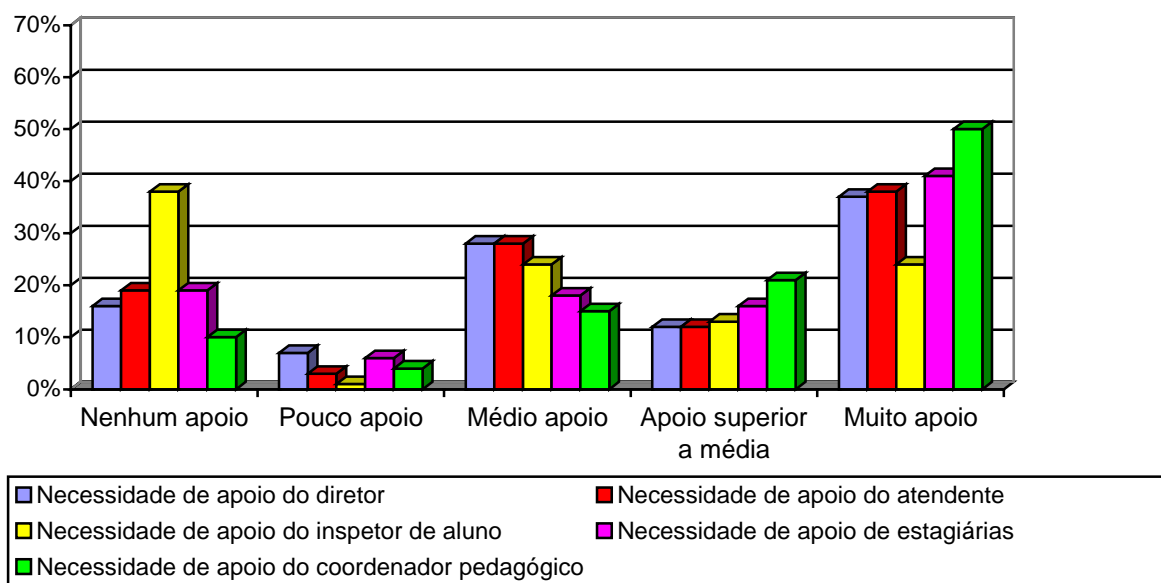
Além da falta de recursos de formação, Tenise e Manzini (1999) argumentam que a falta de uma equipe técnica competente poderia prejudicar a inclusão do aluno deficiente, no ensino regular.

Acredita-se que, quando o professor encontra dificuldades para proporcionar ensino efetivo que garanta a aprendizagem, deve buscar e receber o apoio de profissionais de diferentes áreas, pois ele não tem a função de ter conhecimentos específicos de outras áreas, mas sim deve ter conhecimentos e ferramentas necessárias para buscar auxílio.

Por fim, o professor é responsável pelo ensino dos alunos de sua sala, por buscar estratégias para favorecer o aprendizado, e o apoio especializado se faz necessário, dependendo das necessidades específicas do aluno.

Os professores do estudo de Lorenzetti (2001) reivindicaram, entre outros fatores, a necessidade de serem auxiliados, em seu trabalho com alunos com deficiência, recebendo apoio de profissionais especializados em áreas específicas.

### 15 - Necessidade de apoio da equipe escolar para modificação da aula



**Figura 15:** Dados comparativos sobre a necessidade de apoio da equipe escolar para modificar a aula

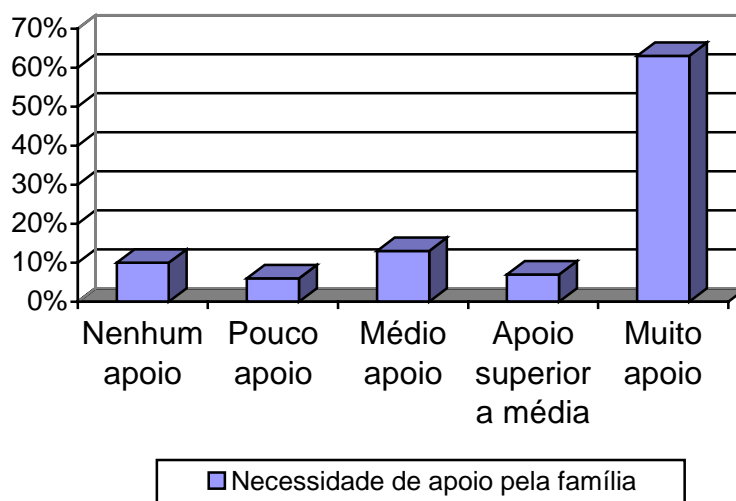
Quando os participantes foram questionados em relação à necessidade de apoio da equipe escolar, observou-se que 90% consideraram importante o apoio do coordenador pedagógico (Figura 15).

Entende-se que, fora da sala de aula, o coordenador pedagógico é o profissional que está mais próximo da realidade e prática do professor, em sala de aula. O que pode indicar a justificativa para esse dado, porque o coordenador pedagógico, devido ao acompanhamento realizado semanalmente, dos diários de classes, semanários e acompanhamento de reuniões pedagógicas, conhece as informações mais relevantes dos alunos para informar pais e direção, quando necessário.

O apoio de estagiárias é indicado por 81% dos participantes, enquanto 81% mencionaram o apoio da atendente de classe, como necessário para modificação da aula. Pressupõe-se que esses dados tenham surgido com relevância, pois apontaram a necessidade de apoio oferecido ao professor dentro da sala de aula. Nos casos em que o aluno deficiente apresenta limitações que vão além das possibilidades oferecidas em sala de aula, este necessita do apoio de outros profissionais que freqüentam a escola.

## **16 - Necessidade de apoio da família para modificação da aula**

O apoio da família é fundamental para o desenvolvimento e formação de qualquer aluno. Os dados do estudo mostram que os professores reconhecem a necessidade de muito apoio dos pais



**Figura 16:** Dados sobre a necessidade de apoio da família para modificação da aula

Dos participantes, 90% consideraram que o apoio da família é essencial (Figura 16), mas, na prática, isso parece não ocorrer, porque os dados da Figura 12 evidenciaram que 69% dos pais não ofereceram nenhum apoio à escola. A família, muitas vezes, transfere para a escola a responsabilidade para com seu filho.

De acordo com Picchi (1996, p. 43),

[...] se o envolvimento familiar é importante para o alunado da educação comum, imagina-se o grau de importancia em se tratando do alunado da educação especial. O professor deverá estabelecer contato frequente com os responsáveis pelo aluno.

O trabalho em conjunto com os pais também foi citado no estudo de Felipe (1998), já que favoreceu a aceitação da convivência dos alunos deficientes inseridos no ensino regular com os alunos não deficientes.

Martins (1999) apresenta como proposta para contribuir na integração dos alunos deficientes o acompanhamento especializado, o apoio dos próprios alunos deficientes e de seus familiares, com orientação para que estes possam ter mais consciência

das potencialidades dos seus filhos e dos seus direitos. O mesmo autor também aborda a necessidade de apresentar e discutir sobre a integração do deficiente, na escola.

A participação dos pais, no desenvolvimento acadêmico dos seus filhos, é fundamental para sua formação. Todavia, acredita-se que a realização de um trabalho de conscientização dos pais, em relação à inserção do aluno deficiente, na escola, deve ser planejado, pois “[...] os benefícios da inclusão precisam ser para todos os alunos deficientes e não deficientes. Uma decisão precipitada e descuidada pode ser desastrosa; pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes...” (OMOTE, 1999).

## **6- ESTUDO 2: Percepção dos professores sobre sua prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente inseridos em sua sala**

### **6.1- Participantes do Estudo 2**

Os participantes do Estudo 2 foram 10 professores que tinham alunos deficientes inseridos em suas salas, haviam participado do Estudo 1 e que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 7). Ressalta-se que com um dos participantes se realizou duas vezes a entrevista, por este ter dois alunos deficientes inseridos em sua sala, em período oposto, o que totalizou 11 relatos diferenciados.

### **6.2- Critério de inclusão e exclusão dos participantes do Estudo 2**

Foram incluídos, no Estudo 2, dez professores que participaram do Estudo 1. Destes, seis trabalhavam na Educação Infantil (um dos professores tinha dois alunos inseridos em sua sala), três, no Ensino Fundamental (ciclo I) e um, no Ensino Fundamental (ciclo II).

A seleção dos participantes do Estudo 2 surgiu da análise dos dados do Estudo 1.

Adotou-se como critério de inclusão, para esse estudo, dos participantes do Estudo 1 que tiveram a maior e menor pontuação nas questões fechadas do questionário de classificação com modelo de Escala de Likert.

Para determinar a pontuação de cada participante do Estudo 1, foi realizada a somatória dos pontos obtidos no questionário e assim foi calculada a média de cada participante, que variou de 0 a 5 pontos.



Com os dados obtidos no Estudo 1, observou-se a variação da média dos participantes entre 1,03 a 4,31. (Apêndice 8).

Do total de 68 participantes do Estudo 1, 15 obtiveram média entre 1,03 e 2,57; que foram os 25% dos participantes que apresentaram menor pontuação, ou seja, realizaram pouca ou nenhuma modificação na aula, receberam pouco ou nenhum apoio, as modificações foram de pouca ou muita importância e encontraram de poucas a muitas dificuldades para realizar modificação.

Os 15 participantes que obtiveram média entre 3,72 e 4,31, se referiram aos 25% que apresentaram maior pontuação, o que equivaleu aos participantes que realizaram modificações na sala de aula para inserção do aluno deficiente.

Os 50% dos participantes que realizaram modificação, na sala de aula, correspondem aos 30 participantes do Estudo 1 com maior e menor pontuação. Destes, foram selecionados 10, para participarem do Estudo 2.

Dos 10 participantes selecionados para participar das entrevistas, 4 apresentaram menor pontuação e 6 apresentaram maior pontuação (Quadro 1), seguindo a ordem apresentada na lista. Caso algum destes não aceitasse participar do estudo, era convidado o próximo participante da lista, até completar 10 participantes.

Foram excluídos dessa etapa do estudo os participantes do Estudo 1 que obtiveram uma pontuação entre 2,64 e 3,72.

O Quadro 1 mostra as características dos participantes do Estudo 2 e a média de cada participante, após somatória dos pontos do questionário.

<b>Participantes</b>	<b>Média dos participantes em relação aos pontos do questionário</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Habilitação em Educação Especial</b>	<b>Idade do professor</b>	<b>Deficiência do aluno</b>
<b>P15</b>	3,72	Educação infantil	6 anos	Não habilitada	38	Deficiente mental
<b>P16</b>	3,72	Educação infantil	16 anos	Deficiência Auditiva	25	Deficiente mental
<b>P56</b>	3,77	Ensino fundamental ciclo I – 3ª série	18 anos	Deficiência mental	48 anos	Deficiente mental
<b>P57</b>	3,82	Ensino fundamental ciclo I – 4ª série	13 anos	Não habilitada	33	Deficiente mental
<b>P30</b>	3,84	Ensino Fundamental ciclo I- 1ª série	8 anos	Deficiência mental	26	Deficiente múltipla
<b>P24</b>	3,92	Educação Infantil – Pré II	12 anos	Não habilitada	32	Deficiente mental
<b>P25</b>	3,97	Educação Infantil – Pré II	12 anos	Não habilitada	32	Deficiente física
<b>P51</b>	1,03	Ensino fundamental ciclo II – 6ª série	31 anos	Não habilitada	49	Deficiente mental
<b>P21</b>	2,16	Educação infantil – Pré II	15 anos	Não habilitada	37	Deficiente mental
<b>P6</b>	2,21	Educação infantil – Pré I	10 anos	Não habilitada	42	Deficiente auditivo
<b>P5</b>	2,30	Educação infantil – Pré II	9	Não habilitada	30	Deficiente mental

**Quadro 2:** Características dos participantes do Estudo 2 e a média de cada participante, após somatória dos pontos do questionário.

## 6.3- Procedimentos do Estudo 2

### 6.3.1 Procedimentos para elaboração da entrevista

A partir das informações obtidas no questionário do Estudo 1, delineou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada. Esse roteiro era composto por 23 perguntas, subdivididas em duas temáticas: 1) estratégias de ensino e 2) recursos.

Para garantir a adequação do roteiro, este foi submetido à apreciação de três juízes, profissionais com experiência em entrevistas.

Após obter as sugestões dos juízes e discuti-las com os membros do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, optou-se pela realização de uma entrevista não-estruturada.

Segundo Fontana e Frey (1994), a essência da entrevista não-estruturada é a de permitir o estabelecimento da relação homem a homem, com o entrevistador, ao possibilitar entender mais do que explicar. Afirmam, ainda, que a entrevista não-estruturada pode ser usada para entender o complexo comportamento dos membros da sociedade, sem a imposição de nenhuma categorização *a priori*, que pode limitar os resultados.

De acordo com Manzini (1991), na entrevista não-estruturada, é feita uma única pergunta, que serve como estímulo, e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado.

Manzini (2004) acrescenta que a entrevista não-estruturada é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva.

A pergunta estipulada como estímulo para aquisição dos dados foi: Você precisou modificar sua prática pedagógica, com o aluno deficiente inserido em sua sala?

A partir da resposta dos entrevistados, outros questionamentos foram realizados, quando necessário, para aprofundamento da temática.

### **6.3.2- Procedimento para coleta de dados do Estudo 2**

O primeiro passo para coleta de dados da entrevista foi entrar em contato com os diretores e professores selecionados para participar do Estudo 2, a fim de apresentar o objetivo da segunda etapa da pesquisa e confirmar a participação dos professores.

Assim, as entrevistas foram realizadas em sessões únicas e individuais, depois de agendado dia, horário e local mais adequado aos participantes.

Os 10 participantes do Estudo 2 assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foi solicitada a permissão para gravar as entrevistas em fita cassete, para análise posterior, sem identificação do participante.

Na seqüência, foi realizada a entrevista, a partir da pergunta previamente elaborada.

O sistema de registro foi realizado por meio de gravação de áudio e os dados foram coletados em dois locais distintos: 1) escola em que os participantes lecionavam, durante o horário de aula, e 2) nas residências dos participantes.

Cada entrevista demorou de 10 a 20 minutos, dependendo de cada professor.

O período de coleta de dados se deu entre maio e junho de 2005.

### **6.3.3- Procedimento para análise dos dados do Estudo 2**

As informações colhidas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora, com base nas normas metodológicas propostas por Marcuschi (1986).

Com a transcrição das fitas, o material obtido foi analisado e organizado em uma tabela com temas, subtemas e o recorte do relato dos participantes, de forma que, nas falas dos entrevistados, foram identificados conteúdos que atendiam aos objetivos da pesquisa.

Os temas e subtemas de análise foram definidos de acordo com o objetivo proposto. Segundo Manzini (2004), o tema é bem característico:

Sugere grandes recortes de um assunto... Não necessariamente é feita uma análise exaustiva das falas e identificados as unidades de conteúdo. É possível encontrar unidades de análise em mais de um tema, portanto, não necessariamente as informações são mutuamente exclusivas.

Realizou-se a análise, por meio de tratamento científico das informações, baseado no exame do conteúdo verbal, a fim de identificar nos relatos o que era significativo com respeito ao objetivo do estudo.

Bardin (1997) define análise do conteúdo da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Meletti (2003), para se analisar as entrevistas, não é suficiente uma percepção mais aguçada, que leve a perceber o que não foi dito, mas o que foi expresso por meio da hesitação, da dúvida, do silêncio prolongado e da linguagem gestual, na qual um sorriso pode ser marcante e explicitar posições diferenciadas.

Os temas e subtemas elaborados de acordo com os conteúdos identificados nas falas dos participantes, bem como os recortes da falas dos participantes, foram enviados para três juízes, para julgamento da classificação realizada.

#### **6.4 Concordância entre juízes de análise dos temas e subtemas**

A partir da apreciação realizada pelos juízes, em relação à classificação dos temas e subtemas de análise das falas dos participantes, foram utilizadas as idéias de Fagundes (1999), sobre a importância de verificar se existia a concordância entre os examinadores e, assim, definir se os temas elaborados eram representativos.

Foram escolhidos como juízes, para este estudo, um psicólogo (juiz A), um pedagogo (juiz B) e um professor de Educação Física (juiz C). Todos os juízes trabalhavam com temática referente à inclusão do aluno deficiente e tinham experiência com análise de conteúdo verbal.

O material enviado para análise continha orientações aos juízes sobre os critérios de análise, tabela com os temas e subtemas e recorte do relato dos participantes, referentes à classificação realizada pela pesquisadora.

Esse material foi entregue aos juízes para: 1) verificar se os temas e subtemas atendiam ao objetivo do estudo; 2) sugerir adequação das temáticas e subtemáticas, ou, ainda, quando necessário, sugerir novas temáticas e 3) identificar se os relatos verbais estavam adequados ou inadequados aos temas e subtemas, sugerindo qual tema seria mais adequado ao relato verbal.

Para que os juízes pontuassem suas sugestões, em relação à adequação das informações, foi elaborado um material que continha dois quadros: 1) quadro com todos os temas e subtemas; 2) quadro com temas, subtemas, os recortes da fala dos participantes e uma coluna para que os juízes assinalassem a alternativa “concordo”, quando o tema, subtema e relato dos participantes estavam completamente adequados, e assinalassem “discordo”, quando o tema, subtema e relato estavam parcialmente adequados ou inadequados. Exemplo dessa classificação é apresentado no Quadro 2.

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>	<b>Recorte da fala dos participantes</b>	<b>Juízes</b>
Estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o ensino do aluno deficiente	Finalidade do uso da estratégia de ensino	P4- Assim, ele não tinha atenção, eu vi que olhava pra mim, mas depois ele olhava para sala para os alunos. Aí quando comecei a trabalhar assim com ele, mostrar, trabalhar assim, manusear o livro com ele, falar assim, árvore, fala nome dos desenhos, aí depois eu vi que ele prestava mais atenção porque já era conhecido os desenhos para ele.	( ) <b>Concordo</b> ( ) <b>Discordo</b>
		P10- O que eu acho legal, eu não me preocupo em dar atividade diferente, pois o que a gente está privilegiando aqui é a socialização. Então eu não quero dar atividade diferente, o pedagógico ela tem com o pessoal do COE, é isso que chama... P: É hoje em dia é CEES. Lá tem o pessoal que pode dar maior apoio no pedagógico, e como aqui é socialização, eu prefiro que ela faça a mesma atividade do que as outras crianças, o dela é igual a dos outros.	( ) <b>Concordo</b> ( ) <b>Discordo</b>

**Quadro 3:** Exemplo do material enviado para juízes, em relação à classificação dos temas e subtemas de análise das falas dos participantes

Após devolução da tabela, pelos juízes, o índice de concordância foi avaliado de acordo com as orientações propostas por Fagundes (1999, p76). Utilizou-se a fórmula:

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Os índices de concordância aceitáveis, intra e entre juízes, devem ser iguais ou superiores a 70%, que é um valor definido por critérios estatísticos (FAGUNDES, 1999). Quando os Índices de Concordância obtidos foram menores que 70%, considerou-se que as categorias estavam difíceis de serem compreendidas, por não estarem bem definidas.

Observa-se, no Quadro 3, que os resultados totais obtidos por meio do número de concordância e discordância dos dados, entre e intra-juízes, foram maiores que 70%.

Relação entre e intra-juízes		Índice de Concordância
Relação entre juízes	P - A	80%
	P- B	98%
	P- C	97%
Relação intra-juízes	A - B	81%
	A - C	83%
	B - C	96%

**Quadro 4:** Índice de Concordância entre e intra-juízes (P=pesquisador; A, B e C = juízes)

Assim, concluiu-se que os temas e subtemas, juntamente com os respectivos recortes das falas dos participantes, estavam adequados ao objetivo do estudo.

## 6.5 Resultados e discussão do Estudo 2

Foi possível identificar 11 temas, com seus 36 subtemas (Quadro 5), a partir dos dados obtidos com a pergunta: Você precisou modificar sua prática pedagógica, com o aluno deficiente em sua sala?

TEMAS	SUBTEMAS
Apoio recebido pelos participantes em relação à modificação da prática pedagógica	Orientação dos profissionais especializados
	Apoio de estagiárias
	Apoio da Secretaria de Educação
	Apoio dos amigos de sala
	Apoio da equipe escolar
	Apoio dos pais
	Apoio de atendimento especializado
	Apoio de professor particular
Inserção do aluno deficiente	Sugestões em relação à necessidade de apoio de profissionais especializados
	Sugestões em relação à necessidade de informação
	Sugestões em relação à mudança da estrutura escolar
	Sugestões em relação às mudanças do recurso utilizado com aluno deficiente
	Sugestões em relação ao apoio de estagiária
Recursos utilizados pelos professores para o ensino do aluno deficiente	



TEMAS	SUBTEMAS
Estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o ensino do aluno deficiente	Estratégias de ensino
	Finalidade do uso da estratégia de ensino
Adaptação necessária para o ensino e aprendizado do aluno deficiente	Adaptação curricular
	Adaptação do aluno à escola
	Adaptação da estrutura escolar
	Adaptação de avaliação
Resultado da prática pedagógica na aprendizagem do aluno deficiente	Adaptação de recursos
Dificuldades em relação à garantia de um ensino de qualidade para o aluno deficiente inserido no ensino regular	Falta de formação em educação especial
	Busca de informação
	Falta de experiência
	Falta de recursos
	Falta de apoio
	Dificuldade em relação à estagiária
	Dificuldades inerentes às características individuais do aluno
	Dificuldades em relação ao apoio dos pais
	Dificuldades do professor no ensino do aluno deficiente
	Dificuldade em relação ao grande número de atividades extras dos alunos
	Dificuldade em relação à estrutura escolar
	Falta da troca de conhecimento entre profissionais da Educação Especial com os professores do ensino regular
	Importância da formação do professor para a mudança da prática pedagógica
Informação	
Importância da orientação aos pais e aos alunos para a inserção do aluno deficiente	Orientação aos pais
	Orientação aos alunos
Nenhuma mudança da prática pedagógica	
Mudanças que não favoreceram o aprendizado do aluno	

**Quadro 5:** Temas e subtemas identificados nas falas dos participantes do Estudo 2

Com o procedimento de análise dos dados, identificou-se a percepção dos professores sobre a prática de ensino para o aluno deficiente da sua sala.

Dessa forma, segue a análise de cada tema e subtema identificado.

### **6.5.1- Apoio recebido pelos participantes em relação à modificação da prática pedagógica**

Com este tema, buscou-se identificar os relatos dos participantes que apontaram ter recebido apoio, durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente da sua sala.

A partir desse tema, identificaram-se os seguintes subtemas: a) apoio de profissionais especializados; b) apoio de estagiárias; c) apoio da Secretaria de Educação; d) apoio dos amigos de sala; e) apoio da equipe escolar; f) apoio dos pais; g) apoio de atendimento especializado e h) apoio de professor particular.

#### **A - Orientação de profissionais especializados**

Este subtema referiu-se ao apoio que o participante recebeu, durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente, inserido em sua sala.

Observa-se que, independentemente da deficiência do aluno, os professores indicaram necessitar de apoio de profissionais especializados. O professor de ensino regular e mesmo o da Educação Especial necessita do apoio de profissionais especializados, pois existem limites na formação e atuação de qualquer profissional, os quais devem ser sanados com o apoio de uma equipe de profissionais de diferentes áreas.

O dado que segue refere-se a relatos de participantes do Estudo 2, em relação à importância do apoio do profissional de Psicologia e Fonoaudiologia. Entende-se, assim, que o apoio de outros profissionais pode favorecer a prática pedagógica do professor, ao oferecer técnicas e recursos que possibilitam a participação do aluno. O vínculo interdisciplinar do professor do ensino regular com os profissionais especializados pode auxiliar na manutenção da qualidade de ensino do aluno deficiente, uma vez que a

freqüência do aluno, em dois locais de ensino, possibilita a soma dos conhecimentos entre os profissionais, o que caracteriza a interdisciplinaridade, e viabiliza ou facilita a educação de todos, na escola (ZÚLIA et al., 2004).

Então ela (Psicóloga APAE) falou isso, que é uma questão só social, mas poderia ter uma questão neurológica... Em relação à sala ele ficou no Pré II, pois a gente achou por bem, juntamente com a APAE, que ele permanecesse no Pré II. (P16)

A tem deficiência múltipla. E é assim ele ficou comigo pouco tempo, depois foi embora, na hora que eu estava conseguindo encaixar o trabalho ele foi embora, e aí a Prof. D da UNESP que estava vindo aqui me orientar, ela dava umas dicas. Ela dava orientação, ela falava daquele material da comunicação alternativa. A gente chegou até fazer uma prancha, colocar as figuras, mas não deu para continuar o trabalho. Mas, não deu para ver o final do trabalho. (P57)

No relato de P57, nota-se que o professor da sala regular necessitou do apoio do profissional especializado em Fonoaudiologia, a fim de realizar intervenções pontuais, centradas nas limitações e necessidades próprias do aluno. O profissional especializado, juntamente com o professor da sala, pode estabelecer troca de conteúdos, métodos e recursos, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizado do aluno.

Pensando na necessidade de adoção de recursos específicos ou adaptados, para alunos com deficiência múltipla, com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais de fala e escrita, faz-se necessário o apoio de profissional especializado, que propõe o uso da Comunicação Alternativa/Aumentativa, que complementa ou oferece alternativas para a fala de difícil comunicação ou inexistente, e que ainda prevê estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia, que promoverão acesso ao conteúdo pedagógico e facilitadores de escrita (MANTOAN, 2004).

Então, quando eu tive A com problema auditivo, é assim, ela fez um transplante, assim e a orientação que eu tive com a professora da UNESP... Muitas vezes você fica perdida sem saber o que fazer. Depois que a professora (UNESP) veio, começou a me orientar, ajudou bastante. Ela veio já quase na metade do semestre, entendeu! Eu fiquei um período sem orientação.(P21)

A partir do relato de P21, entende-se que as discussões interdisciplinares podem contribuir para a capacitação do professor e, principalmente, contemplar as necessidades educacionais do aluno.

A escola de ensino regular, em que o aluno deficiente auditivo estiver matriculado, deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete da língua de sinais e outros profissionais, como o fonoaudiólogo. Essas providências devem ser tomadas tanto no ensino privado, quanto nas escolas públicas, em que é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais deverão providenciá-las com urgência, quando necessário (MANTOAN, 2004).

## **B - Apoio de estagiárias**

Foi possível observar, neste subtema, relatos dos participantes que receberam apoio de estagiário em sua sala e que consideraram positivo esse auxílio para o aluno deficiente.

Os relatos de P57 e P6 revelam que, de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno deficiente, o auxílio da estagiária, durante todo o período em que o aluno estiver na escola, é necessário para que o aluno possa receber um ensino de qualidade.

[...] e aí ela mandava uma estagiária, então ela ficava comigo... Aí depois de uma conversa com a prof D, nos decidimos, que ela ficaria junto comigo, auxiliando. Muita coisa a gente... como ela conhecia ele mais, talvez ela teria mais material, mais manejo ali na hora. (P57)

Muitas vezes, o professor, sozinho, não consegue conciliar o trabalho com os alunos e, ainda, auxiliar as necessidades do aluno especial.

Quando tem uma estagiária comigo, que não é sempre, dá um apoio e consegue assim dar uma assistência maior para ela, aí ela fixa mais a atividade e nenhuma atividade é assim preparada para ela. (P6)

Acredita-se que a preocupação adotada por P6 é muito importante, pois a estagiária não deveria estar na sala de aula, para ocupar o aluno com alguma atividade, mas sim, auxiliar no processo educacional entre professor e aluno, quando necessário.

### **C - Apoio da Secretaria de Educação**

Neste subtema, estão os relatos dos professores que receberam apoio da Secretaria da Educação, em relação à inserção do aluno deficiente em sua sala.

A Resolução nº 95 (SÃO PAULO, 2000), aprovada pela Secretaria da Educação do Estado, dispõe sobre o atendimento de alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, em classe comum, com apoio especializado organizado na própria escola ou em centros de apoio regionais.

Sendo assim, percebe-se, na fala de P51, o apoio oferecido pela Secretaria da Educação do município de Marília.

A diretora de ensino veio nos visitar, aí a gente falou que A não estava vindo mais. Aí, eles conseguiram um perua da prefeitura... a gente conseguiu essa perua que trazia ele até aqui. As crianças na areia falavam: professora estamos com saudade do A. Quando ele voltou foi uma alegria. (P51)

O compromisso de cada sistema de ensino (municipal, estadual e federal) apresenta competências em relação ao aluno deficiente, inserido no ensino regular, sendo estas: 1) planejar estrategicamente para responder às necessidades educacionais de todos os seus alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais; 2) implementar, gradativamente, seu processo de ajuste às condições exigidas para a prática de uma educação de qualidade para todos, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns; 3) elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão e pelo compromisso com a

educação escolar desses alunos; 4) apoiar programas educativos e promover ações destinadas à capacitação de recursos humanos, para atender às necessidades desses alunos; 5) garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados, para assegurar o aprendizado desses alunos (BRASIL, 2001)

#### **D - Apoio dos amigos de sala**

As falas deste subtema relacionam-se aos relatos dos participantes sobre o apoio recebido de amigos da sala ao aluno deficiente.

Observa-se, nos relatos de P21 e P6, que o apoio dos amigos foi importante para auxiliar a prática pedagógica, porque o amigo ajudou o professor em situações em que este não poderia permanecer com o aluno, durante uma determinada atividade. Assim, os participantes indicaram o apoio do amigo como importante para favorecer a independência e autonomia dentro da escola e da sala de aula.

Ela veio com a turma desde o maternal, então a turma tinha aquela mania de ajudá-la. A A. foi sozinha ao banheiro e se demorava, alguém ia buscá-la, então as crianças ajudavam vem. (P21)

Não os alunos percebem que ela precisa de ajuda, só que ela já se tornou muito independente. Só que os amigos se oferecem o tempo todo, para acompanhá-la ao banheiro, para buscar água ou para levá-la e beber água, sabe! (P6)

Acredita-se que o apoio dos amigos é essencial para favorecer o ensino, integração, socialização e independência do aluno, dentro da escola.

Entretanto, é preciso ter cuidado para não exigir o auxílio do amigo mais do que é seu interesse, ou seja, este não deve cumprir o papel de atendente, estagiário ou funcionário da escola, de forma geral. O apoio do amigo só irá favorecer o aluno deficiente, a partir do interesse de ambos, tanto do aluno ajudante, como do próprio deficiente que percebe a necessidade deste apoio.

A literatura atual vem discutindo muito esse tipo de apoio, chamado de sistema de tutela dos colegas, por Topping (1998), o qual descreve importantes ganhos acadêmicos, desenvolvimento de positivas habilidades de interação social com outros alunos e elevação da auto-estima.

### **E - Apoio da equipe escolar**

Este subtema focaliza o apoio que os participantes do estudo receberam da equipe escolar. Segundo seus testemunhos, houve o apoio da diretora e de outros professores.

No relato de P15, verifica-se apoio mais específico da professora que já havia trabalhado com o aluno deficiente, anteriormente.

E como eu e a Prof K. (professora que lecionava para aluno deficiente em outro período, habilitada em deficiência auditiva), a Prof K. até trabalha com deficiência e estudou deficiência, e me ajudava um pouco.... (P15)

Com a fala de P15, constata-se o apoio de outros professores para auxiliar na inserção do aluno deficiente. Assim, volta-se a refletir sobre a importância da formação em Educação Especial, pois a prof. K., sendo habilitada em deficiência auditiva, ajudou P15, que tinha em sua sala um aluno com deficiência mental.

Na fala de P51, observa-se novamente a necessidade de apoio de companheiros de trabalho, ainda que este não especifique a formação especializada dos outros professores que o auxiliavam.

É assim, a gente procura ir atrás, conversar com professores de outra turma, conversa com professores que davam aula para a gente tentar direcionar. Então a gente tem que estar procurando, porque assim a gente sente falta de... principalmente no começo, que a gente não sabe como é aquele aluno, mas a gente vai indo, deu certo você aproveita, se não deu você parte pra outra. (P51)

Com a fala de P24, verifica-se que o apoio da diretora favoreceu a permanência do aluno no ensino regular.

Isso aqui (sala com número pequeno de alunos), a gente tem garantido, a diretora... isso a gente tem. Estou com um número bom de alunos e a outra turma também, pelo menos isso a gente tem garantindo. (P24)

A transformação do processo educacional é tarefa e competência a ser realizada coletivamente, não cabendo exclusivamente ao professor promovê-la, no interior de uma sala de aula (ARANHA, 2004).

O apoio da equipe escolar é essencial para favorecer o ensino de qualidade e garantir o aprendizado do aluno, pois, com o apoio dos outros professores, direção e funcionários, novas formas e condições de ensino podem surgir. Buscam-se, com a equipe respostas educativas, recursos e apoio que a escola deve proporcionar ao aluno, para que este obtenha sucesso escolar.

O assessoramento da equipe escolar, antes e durante o processo integrativo, é absolutamente oportuno, com um trabalho que apresente acompanhamento sistemático, no qual o profissional da educação possa compartilhar dúvidas, ansiedades e receber subsídios válidos para o seu trabalho e que se tornem benefícios aos alunos (MARTINS, 1999).

## **F - Apoio dos pais**

Os dados mostram o relato dos participantes sobre o apoio oferecido pelos pais de alunos com deficiência, o que foi fundamental para garantir o aprendizado.

O relato de P30 realça a necessidade do apoio familiar.

A não ser, que o irmão e mãe ajude, porque eles ajudam. Não é sempre que eles ajudam, mas eles ajudam (os pais ajudam durante a realização das tarefas). (P30)



Mello (1999) aborda a importância de o professor manter um trabalho interado com os pais, para melhor aproveitamento escolar do aluno deficiente, pois estes podem dar suporte aos professores, em relação a alguma característica específica de seu filho.

### **G - Apoio de atendimento especializado**

Este subtema apontou a fala dos participantes sobre o apoio de atendimento especializado, tais como sala de recurso, instituição e centro especializado.

Os participantes P30, P24 e P6 afirmaram que seus alunos recebiam outro tipo de apoio educacional, mas o trabalho realizado nos dois locais de ensino era realizado de forma isolada. Não havia vínculo do professor especializado com o professor do ensino regular.

Ela faz acompanhamento que o estado dá, no C (escola que possui sala de recurso). P: Ah! Ela vai à tarde... P5 Duas vezes por semana. Porque eu acho que ela faz as outras coisas. P: Você tem ou teve contato com os professores da sala de recurso? Não, ela nunca veio falar com a gente. Mas ela pediu uma avaliação, do que ela consegue comigo, do que ela consegue sozinha e o que ela não consegue e deveria conseguir, só isso, uma ficha com esses três aspectos, envolvendo tudo, matemática, português, geografia, educação física. E ela gosta bastante de ir. (P30)

A garantia de serviços de apoio especializado só se torna realmente eficiente, quando ocorre troca de conhecimento entre os profissionais responsáveis por esse aluno. Diante dessa troca de informações, pode-se avaliar e elaborar novos objetivos ao aluno, a fim de que este adquira o conhecimento.

Os relatos de P24 e P6 indicam que os alunos deficientes do Estudo 2 receberam apoio especializado de outras instituições. Foi possível observar que o atendimento especializado existiu, mas não houve um trabalho em conjunto.

O A ia de manhã para a APAE... (P24)

Então eu não quero dar atividade diferente, o pedagógico ela tem com o pessoal do COE, é isso que chama... P: É hoje em dia é CEES. Lá tem o

peçoal que pode dar maior apoio no pedagógico, e como aqui é socialização, eu prefiro que ela faça a mesma atividade do que as outras crianças, o dela é igual a dos outros. (P6)

Analisando esses dados, questiona-se: quais são os benefícios para o aluno deficiente que frequenta dois locais de ensino?

O ensino oferecido separadamente nem sempre favorecerá adequadamente a formação do aluno, devido ao acúmulo de atividades e conflito de saberes.

Dessa forma, os diferentes locais de ensino, frequentados por alunos deficientes, deveriam trabalhar em conjunto, de maneira que as informações obtidas sobre os alunos pudessem ser utilizadas para o planejamento de novos objetivos e enriquecer o desenvolvimento de novas estratégias e atividades escolares para ele.

#### **H - Apoio de professor particular**

Para apoiar o trabalho pedagógico do professor do ensino regular, o relato de P5 enfoca o apoio recebido de professor particular, de sorte a favorecer o aprendizado do aluno deficiente.

É que nem agora eu estou com um planejamento que eu vou aplicar com ela sobre leitura. Mas aí, fora do horário de aula (Aula particular). (P5)

Deve-se lembrar que o aluno deficiente da professora P5 não frequentava outro local de ensino, e que a Lei 9.394/96 garante o direito de serviço especializado no ensino público. Questiona-se: qual o dever da escola privada em oferecer, quando necessário, o apoio especializado para o aluno deficiente?

O apoio deve ser fornecido pela própria escola, ou a família deve se responsabilizar pela busca de recursos que poderão garantir o aprendizado do seu filho?

#### **6.5.2- Inserção do aluno deficiente**

Nesta temática, foram descritas as sugestões propostas pelos participantes, em relação a algumas mudanças que poderiam facilitar o aprendizado e favorecer a inserção do aluno deficiente, no ensino regular.

Identificaram-se, neste tema, os seguintes subtemas: a) sugestões em relação à necessidade de apoio de profissionais especializados; b) sugestões em relação à necessidade de informação; c) sugestões em relação à mudança da estrutura escolar; d) sugestões em relação às mudanças do recurso utilizado com aluno deficiente e e) sugestões em relação ao apoio de estagiária.

#### **A - Sugestões em relação à necessidade de apoio de profissionais especializados**

Os participantes fizeram algumas sugestões em relação à necessidade de apoio de profissionais especializados, quando há um aluno deficiente inserido em sua sala.

Os dados mostram que os professores sentiram necessidade de ser orientados e apoiados por esses profissionais.

Estudos de Beraldo (1999) e Lorenzetti (2001) comprovam que os professores do ensino regular, com alunos deficientes inseridos em suas salas, necessitam receber orientação e apoio de profissionais especializados, a fim de que tenham sua formação melhorada e de que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas, de acordo com a formação de cada profissional.

As falas de P15, P16 e P21 trazem suas sugestões em relação ao apoio dos profissionais especializados.

...mas eu achava que teria sim que ter um pessoal especializado para trabalhar com isso. (P15)

Que era de buscar esse apoio de outros profissionais, que a gente precisava... (P16)

Por isso que eu falo que é bom ter orientação. (P21)

Agora assim, eu não sei, eu achava assim, que independente de qualquer criança, independente da dificuldade que ela tenha, o professor tem que estar atento, e no momento que você tem uma criança dessa na sua turma você deveria ser orientada por um especialista... (P21)

Considerando as falas de P15, P16 e P21, que tinham em suas salas alunos com deficiência mental, verifica-se que esses professores não recebiam apoio de uma equipe com profissionais especializados.

Nos estudos de Mello (1999), os professores relataram que as orientações propostas pelo especialista ao professor do ensino regular foram importantes, pois o professor aprendeu a trabalhar com o aluno deficiente físico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), para promover o desenvolvimento e aprendizado do aluno, é necessário incluir professores especializados e serviços de apoio.

## **B - Sugestões em relação à necessidade de informação**

Neste subtema, os participantes apresentaram sugestões referentes à necessidade de informação sobre a deficiência dos alunos que foram inseridos em suas salas e sobre o processo de ensino e aprendizado desses alunos deficientes.

A partir dos dados obtidos, acredita-se que os professores não possuem formação suficiente para trabalhar com o aluno deficiente inserido em sua sala, pois P15 e P30 falaram sobre a importância de obter mais informações sobre o processo de ensino-aprendizado com alunos deficientes.

Porém, é importante ressaltar a preocupação dos professores em buscar informações, porque a capacitação e a reciclagem se fazem necessárias, tanto para os profissionais com formação, como para aqueles que não têm formação.

Então eu achei assim, que eu podia ter lido mais, eu podia ter me dedicado mais... (P15)

Ou eu não sei ensinar, eu tenho que estudar mais, como ensinar um deficiente mental... (P30)

### **C - Sugestões em relação à mudança da estrutura escolar**

Neste subtema, os participantes opinaram sobre a necessidade de mudança da estrutura escolar, abordando a importância da ajuda de funcionários e sobre a quantidade de alunos por sala.

O relato de P24 sugeriu o apoio de um funcionário para auxiliar em determinadas atividades.

... de ter alguém que nos ajudassem pelo menos... como eu coloquei no meu relatório essa semana, talvez alguém nos ajudasse aqui na parte externa (tanque de areia, parque, refeitório). (P24)

Em relação ao apoio de auxiliares, P24 falou sobre a necessidade da ajuda de funcionários, durante o trabalho realizado com o aluno deficiente mental, no ambiente externo de sala de aula.

O estudo de Lorenzetti (2001) ressalta que os professores de ensino regular solicitaram auxiliares para acompanhar o trabalho com os alunos deficientes, inseridos em suas salas.

A seguir, as falas de P51 e P6 sobre a necessidade de diminuir o número de alunos por sala.

Então eu acho que a gente tem que brigar mais pela inclusão, eu acho que uma classe com aluno com necessidades especiais, não deveria ter o tanto de aluno que a gente tem. (P51)

Ah, eu tenho o mesmo número que o ano passado, eu acho que ajudaria um número menor, mas não dá. Não tem como, sistema, sabe isso é um sonho, quem sabe um dia. (P6)

O elevado número de alunos por sala seria um dos fatores que poderia inviabilizar a proposta de ensino.

Assim, acredita-se que a escola e toda a equipe escolar devem procurar organizar o ambiente de ensino, para receber o aluno com deficiência.

Para tanto, é fundamental organizar as estruturas físicas e materiais; estabelecer métodos e procedimentos de ensino, a fim de que a presença do aluno deficiente, na escola, possibilite aprendizagem e enriquecimento para todos.

Segundo Skrtic (1991), a grande barreira para que ocorra a inclusão está ligada à estrutura da escola, uma vez que é a qualidade do serviço de apoio oferecido ao professor e aluno deficiente que assegura o real apoio aos alunos inseridos no ensino regular.

#### **D - Sugestões em relação às mudanças do recurso utilizado com aluno deficiente**

Este subtema discutiu sobre o que os participantes relataram em relação à importância do uso de recursos específicos, para o ensino do aluno deficiente, que favoreceria o aprendizado desses alunos.

Na análise das respostas referentes às sugestões de recursos para o ensino do aluno deficiente, observou-se que os professores P56 e P51, com alunos com deficiência mental, entendem que o uso de recursos é bastante relevante, na sala de aula. Como tais professores sugeriram a necessidade desse material, provavelmente, em sua prática, não os tiveram disponíveis, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Concreto (material) ajudaria bastante! (P56)

Sinto falta de bastante livrinho de história, material para trabalhar conceito... (P51)

O uso de recursos se torna fundamental, a fim de auxiliar o aluno a pensar, o que permite o desenvolvimento de sua imaginação e de sua capacidade de estabelecer

analogias, e, ainda, aproxima o aluno da realidade e o ajuda a extrair dela o que contribui para a sua aprendizagem (SCHMITZ, 1984).

Não obstante, é importante lembrar que a escassez de recursos materiais pode limitar as ações pedagógicas, porém não impede um trabalho de qualidade (GLAT, 1999). O professor deve buscar outros meios e garantir o ensino e aprendizado do aluno deficiente.

A adaptação dos recursos foi sugerida por P57, que tinha em sua sala um aluno com deficiência múltipla, mas este justificou que a adaptação não foi realizada, pois o aluno frequentou a escola apenas por quatro meses.

O participante P57 destaca a necessidade de adaptação do material e mobiliário para o seu aluno, uma vez que tais adaptações poderiam favorecer um planejamento adequado para transmitir novos conteúdos.

... Aí eu adaptava. P: Então, você precisava adaptar? Como? P57- É precisava adaptar. Por exemplo, assim, que nem a tesoura, não cheguei a adaptar a tesoura, mas eu tinha que pegar na mão dele e fazer aquele movimento sabe (abre e fecha), mas ele não conseguia. Muita coisa tinha que adaptar, e eu pensei em adaptar, mas não deu tempo de adaptar. Inclusive a própria carteira, pois ele caia da carteira, ele caia. E assim, talvez pelo fato da carteira não dar muita estabilidade, você via que ele ficava balançando, a carteira, não era... os pés dele ficavam balançando, ele não sentia firmeza na carteira. A própria carteira deveria ser adaptada. (P57)

### **E - Sugestões em relação ao apoio de estagiária**

O apoio da estagiária para o ensino do aluno deficiente tornou-se subtema deste estudo, pois P57 pontuou sobre a importância desse apoio, para garantir um ensino de qualidade e efetivo para o aluno deficiente.

Ao observarmos o relato de P57, verifica-se que este indicou a necessidade de uma estagiária com formação para auxiliar a professora que não tem conhecimento sobre alunos com deficiência. A preocupação de P57 parece ter surgido de sua formação, ou seja,

este possui habilitação em Educação Especial e sente-se seguro para realizar as adaptações necessárias e orientar suas estagiárias; porém, preocupa-se com os professores sem formação, por acreditar que estes poderão oferecer um apoio assistencialista.

Eu sabia, agora uma professora que não tem formação, teria que ter um estagiário com formação, pois também ter um estagiário sem formação e colocar lá, não adianta. Então, eu acho assim, que o apoio de uma pessoa na sala seria fundamental, fundamental! Uma pessoa entendida, uma pessoa assim, que tivesse formação, conhecimento, porque se não a pessoa acaba fazendo paternalismo com o aluno. E eu acho, essas coisas de profissionais, sabe? Que nem ele tava tendo lá na UNESP, ele ia, aí depois ele começou a faltar no acompanhamento e até perdeu a vaga lá. Isso ajuda bastante a gente adaptar recurso. (P57)

### **6.5.3- Recursos utilizados pelos professores para o ensino do aluno deficiente**

Este subtema descreveu sobre a importância e necessidade do recurso para o ensino e aprendizado do aluno deficiente.

Pensando que o professor tem como responsabilidade garantir o aprendizado do aluno, este deve buscar diferentes procedimentos de ensino, de modo a favorecer a qualidade do ensino.

Entretanto, cabe ao professor julgar os momentos e as oportunidades para a adoção de um ou outro recurso, e especialmente a combinação de vários deles, na medida de sua necessidade e dos resultados que se pretendam obter (SCHMITZ, 1984).

A escolha adequada dos recursos pode estimular a aprendizagem do educando. No entanto, é essencial utilizá-los para incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem, quando empregados em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados (CERQUEIRA; FERREIRA, 2002).

Percebe-se que P56 valorizou os materiais que possui no seu próprio ambiente de aprendizagem.

Que nem para ensinar fração, ela adorou, pois com chocolate, laranja, então repartia. E ela aprendeu que é uma beleza, mas tudo assim no



concreto. Material dourado também, ela adorava aquele joguinho, TROCA 10, pega com maior facilidade. Computador, ela adora computador. (P56)

No relato de P57, é possível notar que este elaborou o recurso adequado às necessidades do aluno e que correspondiam à atividade proposta. Pressupõe-se, assim, que a adaptação foi realizada, a fim de beneficiar o aluno, durante o aprendizado, no processo de ensino.

Foi o alfabeto móvel que eu usei, aquela prancha da comunicação alternativa, tinha algumas figuras, usava muita canetinha para trabalhar cor com ele, tinta, material da escola mesmo. (P57)

Analisando os relatos de P56 e P57, constata-se que estes, ao escolher o recurso a ser utilizado durante a aula, se preocuparam com o interesse, as dificuldades e as necessidades do aluno com deficiência.

Partindo desses pressupostos, Manzini (1999) enumera alguns critérios que deveriam ser considerados, para a escolha dos recursos, tais como: a importância de respeitar as características do próprio aluno e a necessidade de relacionar o recurso aos objetivos e conteúdos que foram pré-estabelecidos.

No relato de P57, observa-se que ele necessitou de recursos diferenciados, para trabalhar com o aluno deficiente de sua sala.

Não, ele não conseguia acompanhar o conteúdo normal, regular ele não conseguia. O que eu conseguia era assim, por exemplo, naquela semana eu sabia que eu trabalhar algumas coisas com rótulo, foi na época que ele estava... então eu trazia material concreto para ele, então eu tentava, por exemplo, aquela atividade da lousa eu tentava fazer com ele de uma outra forma, por exemplo, se estava trabalhando com rótulo, trazia rótulo fazia ele passar a mão, conversava com ele, pois ele não tinha. (P57)

O participante P57 precisou selecionar um recurso que favoreceria o aprendizado e que determinaria o desempenho e eficiência do aluno.

Para tanto, acredita-se que foi necessário buscar um recurso que motivasse e despertasse o interesse do aluno de sua sala. Um recurso que aproximasse o aluno da realidade, podendo visualizar os conteúdos da aprendizagem, ao ilustrar as noções mais

abstratas, o que permitiria por fim a fixação do conhecimento aprendido (SCHIMTZ, 1984).

No relato de P30, percebe-se que o participante utilizou a apostila proposta pela escola.

Porque a escola, trabalha com apostila Anglo que é bem puxada, e que puxa só para raciocínio e interpretação e nada é assim, perguntinha que encontra no texto, porque isso ela faz. (P30)

Pensando que P30 tinha inserido em sua sala um aluno deficiente mental, refletiu-se sobre a necessidade de adaptação dessa apostila, pois, como P30 relatou, o aluno respondeu às “perguntinhas simples dos textos...” Mas, será que o aluno deixou de realizar as outras atividades da apostila devido à dificuldade de interpretar e raciocinar sobre os outros conteúdos e atividades propostas?

O uso de recursos variados foi colocado por P25:

Não uso nada específico, a não ser os livrinhos que ele gosta, jogos de encaixe, essas coisas. Ele trabalha bem, principalmente material concreto de madeira, a gente tem um jogo de material dourado, que já sumiu algumas peças, eles estão em uma caixa grande e aí esse material que eu utilizo com ele. (P25)

Nota-se, na fala de P25, que o participante empregou diferentes recursos, para o ensino de conceitos abstratos. Sabendo que o aluno de P25 é deficiente físico, é importante lembrar que, mesmo com suas limitações motoras, nem sempre esses alunos necessitam de adaptação do recurso. A adaptação do recurso é um procedimento pedagógico que pode possibilitar um ensino voltado para as necessidades de cada aluno, porém seu uso não deve ser feito de forma indiscriminada. Algumas limitações podem surgir, como a dependência por um recurso específico, o qual nem sempre está disponível (OMOTE, 1989).

#### **6.5.4- Estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o ensino do aluno deficiente**

Este tema descreveu as falas dos participantes a respeito das estratégias de ensino utilizadas, na prática de sala de aula, a fim de garantir o aprendizado do aluno deficiente, nas diferentes áreas.

Com esse tema, identificaram-se os subtemas: a) estratégias de ensino e b) finalidade do uso da estratégia de ensino.

##### **A - Estratégias de ensino**

Observa-se, pelo relato dos participantes, diferentes estratégias de ensino propostas ao aluno, a fim de garantir seu aprendizado.

As diferentes estratégias foram utilizadas por P15, P56, P57, P30, P24, P51 e P6. Ao analisar tais estratégias, a pesquisadora preocupou-se em observar se estas tinham um objetivo e se apresentavam um conjunto de etapas, considerando as condições de aprendizagem (o tipo de comunicação, o local de aprendizagem e equipamento e a relação professor-aluno), de acordo com o que é proposto por Sarmiento (1994).

A partir dessa idéia, buscou-se pressupor o objetivo com que as estratégias foram propostas. Assim, verifica-se que: P15 - estabeleceu uma rotina diária; P56 - desenvolveu a auto-estima e interesse pela leitura; P57 - desenvolveu a atenção, possibilitou integração e respeito pelas regras; P51 - estimulou a socialização; P6 - estimulou o interesse.

É almoço... antes a fruta era entregue na sobremesa e ele já catava a fruta e começava comer misturado com a comida. Com o tempo ele começou a entender que a fruta era depois da comida, que eles recebiam uma ordem para comer a fruta. Aí ele começava a perguntar comer, comer! Aí a gente falava, pode comer! Aí ele começou a falar: Pode comer? (P15)

Uma coisa que eu achei que ela gostou, foi ler livros de história. Toda sexta-feira tinha o momento da leitura, assim, um aluno escolhia um livro

para ler, e assim, até ela se incentivou e toda semana ela queria ler. No começo não, ela só escutava, depois que ela percebeu que ela sabia ler para os outros, aí ela queria toda sexta-feira ler. (P56)

Os relatos de P15 e P56 indicam que os participantes obtiveram sucesso com as estratégias utilizadas. Os participantes estabeleceram uma rotina diária, para atingir os objetivos previstos, os quais favoreciam o aprendizado do aluno.

O resultado positivo provavelmente ocorreu devido à escolha de estratégias mais adequadas para o objetivo determinado, o que é um dos segredos do sucesso da aprendizagem. A escolha da estratégia adequada permite manter a participação, motivação e interesse do aluno; permite integração, atende às diferenças individuais; amplia as experiências de aprendizagem, criatividade e flexibilidade (MASSETO, 1995).

Nos relatos que seguem, vejam-se as falas de P56 e P57:

Eu tinha que ficar próxima a ela e com ajuda ela fazia bem. Interpretação de texto, de matemática, também, problema eu lia, e induzia, eu tinha que induzir, porque sozinha ela não tinha interpretação nenhuma. (P56)

Eu tive problema com o banheiro, eu precisava de um aluno para acompanhar. Tinha que ajudar a abaixar a calça, levantar. E tem mãe de aluno que não gostou dessa idéia. Eu no começo, eu fui, já ia ensinando ele abaixar sozinho, só dava uma ajuda. Depois, a minha idéia, foi mandar um aluno junto para ele conseguir maior desempenho... (P57)

Se eu ia trabalhar algum livrinho, eu lia para ele antes, sozinho, eu e ele ali, depois que eu estava fazendo a leitura para sala, e vi que ele prestava atenção, pois eu já tinha lido aquele livro para ele, então, já era conhecido. (P57)

Entende-se que os participantes P56 e P57 buscaram estratégias que visavam à independência e autonomia dos alunos, a fim de possibilitar a participação destes, sem expor as dificuldades dos mesmos, mas procurando permitir a participação dos alunos deficientes, juntamente com os outros alunos.

Pensando que a estratégia objetiva o envolvimento dos alunos, o professor deve saber combinar as diversas condições e os conteúdos com a variedade de estratégias de ensino para produzir o melhor resultado. O professor eficaz é aquele que conhece um

amplo repertório de estilos e não teme modificá-los, de acordo com as necessidades (LOMBARDI, 2004 ; FRASSON, 1997).

Os dados evidenciam que P30 estabeleceu o uso de uma estratégia que interferiu no desenvolvimento e no processo de aprendizagem do aluno.

O que eu poderia ressaltar é o ajudante da semana. A questão de combinar também, você escreve pra mim, isso, nos começamos com um diário, eu escrevia e ela escrevia pra mim, porque ela não produzia texto, e aí depois disso eu propus, vamos brincar de pergunta e resposta, assim tudo o que ela ia me perguntar ela escrevia. Então, o diálogo entre nós aumentou muito e a qualidade da produção de texto também. Acho que só isso, porque eu não consegui sacar mais nada de especial. (P30)

Nesse relato, compreende-se que P30 buscou provocar evoluções que não ocorreriam espontaneamente, sem o apoio da professora.

Sobre a responsabilidade do professor para oferecer ensino de qualidade ao seu aluno, acredita-se no que foi proposto por Oliveira (1993), de que a escola é o local em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma intencional, por meio de intervenções que possibilitem a transmissão de conhecimento e favoreçam a apropriação do conhecimento, do saber.

Assim, a escolha da estratégia mais adequada é fundamental para que o aluno resolva as tarefas propostas, o que vai indicar o estilo de aprendizagem e os fatores que dificultam ou favorecem a mesma (BLANCO, 1995).

Nas falas de P25, P51 e P6, observa-se que as professoras escolheram estratégias de ensino que possibilitassem a participação de todos os alunos da turma:

Assim, algumas vezes, a gente esquece alguma brincadeira, música que envolve os dedinhos, aí então eu percebo, um certo constrangimento da parte dele, aí eu já mudo a música, mudo, para evitar. Quando a gente dançou para os pais, o pessoal falava: Ah, o A vai usar uma mão só! Eu dizia: não vamos amarrar no braço dele. Então com ele, foi mais essa parte de auto-estima mesmo, que precisava ser trabalhado. Mas no pedagógico ele está super bem. (P25)

O participante P25 utilizou a estratégia de buscar atividades que não causariam constrangimento ao aluno, ou seja, as limitações próprias da deficiência física não deveriam dificultar ou constranger a participação do aluno, no que era proposto.

Nos relatos de P51 e P6, que tinham em suas salas alunos com deficiência mental, notam-se algumas dificuldades para manter a atenção do aluno, para que este pudesse interagir melhor e, conseqüentemente, favorecer o aprendizado.

No começo ele era mais agressivo, ele jogava pedra nos outras crianças, às vezes até xingava, mas depois fomos conversando. Eu trabalhei mais com o restante do grupo, para eles estarem respeitando, aceitando. E aí eles viram ele com mais atenção, que ele precisava da ajuda da gente, mas não fazer por ele e aí foi super tranquilo, eles viram que realmente ele podia fazer, só quando fosse alguma coisa que ele não sabia fazer aí eles podiam ajudar. Ele obedecia às mesmas regras do jogo, na fila, na hora do lanche, e para mim ele era uma criança a mais. (P51)

Às vezes eu fico, A vamos! A vamos! Aí, se ela demora muito para vir eu saio, aí ela vem. Antes até o ano passado, não o ano passado e até o final desse semestre eu votava, para buscá-la, voltava não, vem A nós vamos para tal lugar. Vamos com a tia para tal lugar, agora nós vamos para areia, e eu sempre pegava na mão dela e fazia. Erro meu. Agora... eu faço ela estar junto, falo: Vêm! Se ela demora um pouco eu falo, Vêeeem! E vou saindo. Aí ela vem, eu acho isso ótimo. (P6)

Assim, a escolha de uma estratégia adequada, como alterar a forma de oferecer as instruções e a forma de agir, frente à turma, com o aluno, poderia manter a participação, motivação e interesse do aluno; permitir a integração, atender às diferenças individuais; ampliar as experiências de aprendizagem, a criatividade e a flexibilidade (MASSETO, 1995).

## **B - Finalidade do uso da estratégia de ensino**

Este subtítulo descreveu com que finalidade os participantes utilizaram estratégias de ensino, para o aprendizado do aluno deficiente.

Leite (1999), em seu estudo, instigou os professores a testar novas estratégias, de sorte a fazer com que o professor observasse seu aluno e analisasse o contexto de ensino

e aprendizagem, para levantar hipóteses sobre as condições que favoreceriam a aprendizagem e para planejar estratégias alternativas. Por fim, poderiam implementar a nova estratégia, com espírito de investigação, verificando o efeito dessa nova estratégia e adotá-la, a partir dos benefícios em relação à ocorrência de comportamentos participativos e de apreensão de conteúdos já ministrados anteriormente.

Dessa maneira, acredita-se que a finalidade do uso de estratégias de ensino, para o aprendizado do aluno deficiente, é favorecer a escola, na real transmissão do saber sistematizado.

Com a análise dos relatos, foi possível observar que P57 pontuou que a finalidade da estratégia utilizada era fazer com que o aluno mantivesse atenção para, posteriormente, participar das atividades propostas em sala.

Assim, ele não tinha atenção, eu vi que olhava pra mim, mas depois ele olhava para sala para os alunos. Aí quando comecei a trabalhar assim com ele, mostrar, trabalhar assim, manusear o livro com ele, falar assim, árvore, fala nome dos desenhos, aí depois eu vi que ele prestava mais atenção porque já era conhecido o desenho para ele. (P57)

Os dados de P6, por sua vez, mostram que a professora empregou a estratégia com sua aluna, para estimular a socialização e interação da aluna.

O que eu acho legal, eu não me preocupo em dar atividade diferente, pois o que a gente está privilegiando aqui é a socialização. Então eu não quero dar atividade diferente, o pedagógico ela tem com o pessoal do COE, é isso que chama... P: É hoje em dia é CEES. Lá tem o pessoal que pode dar maior apoio no pedagógico, e como aqui é socialização, eu prefiro que ela faça a mesma atividade do que as outras crianças, o dela é igual a dos outros. (P6)

A instrução oferecida pelo professor provoca a aprendizagem (SINGER, 1980).

O professor é o responsável pelo agir pedagogicamente, no entanto, as estratégias utilizadas auxiliam a articular teoria e prática, a fim de garantir a aquisição dos saberes, considerando o processo de aprendizagem e o conjunto de conhecimento acumulado do

aluno. As estratégias podem, ainda, propiciar o processo de formação, fundamentado-se na construção do indivíduo como um todo.

Contudo, o professor deve pesquisar as estratégias que ajudem o desenvolvimento dos alunos e que facilitem a aprendizagem dos conteúdos que estes ainda não são capazes de aprender de forma independente (LUNT, 1995).

#### **6.5.5- Adaptação necessária para o ensino e aprendizado do aluno deficiente**

Os relatos dos participantes, neste subtema, abordaram a adaptação necessária para o ensino e aprendizado do aluno deficiente.

A partir desse tema, identificaram-se os seguintes subtemas: a) adaptação curricular; b) adaptação do aluno à escola; c) adaptação da estrutura escolar; d) adaptação de avaliação e e) adaptação de recursos.

##### **A - Adaptação curricular**

O subtema adaptação curricular surgiu com o relato do participante, que indicou a necessidade de mudança do currículo, a fim de favorecer o ensino do aluno deficiente inserido em sua sala.

A adaptação se faz necessária, principalmente no caso de alunos com deficiência mental, porém deve-se ter “[...] alguns critérios para evitar adaptações curriculares muito significativas, que implica supressões de conteúdos expressivos (quantitativa e qualitativamente), bem como a eliminação de disciplina ou de áreas curriculares completas” (BRASIL, 1999).

Apesar de 8 dos participantes do Estudo 2 terem alunos com deficiência mental, inseridos em suas salas, somente um participante falou sobre a necessidade de adaptação curricular.



A primeira coisa que eu tive que fazer foi adaptação curricular, eu busquei modificar, adequar, mas mesmo assim, era difícil. Ele não conseguiu acompanhar muito mesmo assim, cumprimos super pouco até mesmo do que foi adaptado para ele. (P16)

De acordo com o relato de P16, a adaptação curricular para o aluno deficiente da sua sala foi proposta, a fim de favorecer o aprendizado do aluno. Mesmo com as dificuldades para cumprir o que foi previamente planejado, P16 garantiu ao aluno deficiente mental um currículo adaptado, como é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999).

### **B - Adaptação do aluno à escola**

Este subtema referiu-se à importância da adaptação do aluno à escola, o que pode garantir a efetividade de sua inserção e favorecer o processo de aprendizagem.

O relato de P25 evidencia que o professor não necessitou realizar adaptações específicas para o aprendizado do aluno deficiente físico de sua sala. O professor estimulou o aluno a participar das atividades propostas, sem que este se sentisse inferiorizado pela deficiência.

Não, não tive, que mudar não, foi só adaptação da turma, ele vencer aquele preconceito dele mesmo, esse mal-estar que ele tinha e no caso ele conseguiu se adaptar bem... (P25)

Acredita-se que, para o aluno se adaptar à escola, o professor deve esclarecê-lo sobre todas as mudanças que forem feitas para facilitar sua aprendizagem, para que este possa, quando possível, auxiliar o professor.

É interessante lembrar o que Omote (1994) afirma, sobre a deficiência, enquanto marca, que pode ou não recair sobre a pessoa deficiente. Para esse autor (OMOTE, 1995), as limitações apresentadas tanto pela pessoa deficiente, quanto por

peessoas sem deficiência, resultam da interação entre os indivíduos, com todas as suas potencialidades e o seu meio.

Assim, fica sob a responsabilidade do professor criar condições adequadas de socialização, interação e ensino, para que “[...] a deficiência não seja vista como um atributo do aluno deficiente.” O professor deve ter o cuidado para não criar condições de ensino em que o aluno seja “[...] identificado, reconhecido e tratado como deficiente” (OMOTE, 1994).

### **C - Adaptação da estrutura escolar**

Este subtema enfocou a necessidade de adaptação da estrutura escolar para o ensino e aprendizado do aluno deficiente, inserido no ensino regular.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 49), citam-se as adaptações metodológicas e didáticas a serem realizadas, nos procedimentos de ensino, nas estratégias e nas atividades programadas para o aluno deficiente, tais como: 1) situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar; 2) adotar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares; 3) suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno, em razão da sua deficiência, substituindo por objetivos e conteúdos, acessíveis, significativos e básicos, para o aluno.

Os relatos de P15 e P56 mostram que os participantes procuraram realizar adaptações no número de alunos, em sala de aula.

... ele está recebendo ajuda especializada, e aqui na escola ele está em uma turma mais adequada em relação ao número de alunos, facilitou! Então aí, é só progresso e ele tem chance de progredir sim em muitas coisas. (P15)

Ela ficou dois anos na terceira (série), ela acompanhou uma turma e a outra foi para frente. P: Essa nova turma tinha a mesma quantidade de alunos? Não, aí eu já tinha mais, antes tinha 20, aí eu já estava com 32

alunos. Dá diferença, pois na realidade ela ficou mais isolada, eu não tinha como dar mais atenção. (P56)

Os dados revelam que P15 e P56 entendem que diminuir o número de alunos em suas salas foi importante para possibilitar ao aluno deficiente o aprendizado e o progresso em diferentes áreas.

Na fala de P16, observa-se que o apoio da estagiária melhorou a interação e socialização do aluno ao ambiente escolar.

Em relação às atividades o que eu consegui melhorar, foi com o auxílio da estagiária, que a turma dava trabalho, então tinha que ficar mais com a turma e a estagiária ficava mais com ele, aí às vezes eu trocava com ela. (P16)

Pressupõe-se que o planejamento educacional, com o auxílio da estagiária e com o uso de certas estratégias de ensino, para P15, P16 e P56, que tinham em suas salas alunos com deficiência mental, foi melhorado, ajudando na utilização de determinadas práticas de ensino que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem.

Em outro relato de P16, constata-se, novamente, a dificuldade de garantir o aprendizado do aluno.

... até o ano passado a gente não conseguiu muitos avanços na área de aprendizagem, o que a gente conseguiu foi adaptar o ambiente pra ele, então, esse ano está melhor, e o ano que vem ele vai estar em uma sala com menor número de crianças. (P16)

Considera-se importante a reflexão feita por P16, pois o professor deve avaliar, constantemente, o método empregado para transmitir os conteúdos propostos, percebendo e desenvolvendo as possibilidades de aprendizagem de cada aluno, a fim de que não ocorra, dentro da classe, uma limitação de aprendizagem, e sim, uma motivação para se superar os limites pré-estabelecidos, indo além das expectativas (LEITE, 1997).

#### **D - Adaptação de avaliação**

No subtema adaptação da avaliação, apareceram relatos sobre a importância de avaliar de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno deficiente.

O participante P16 buscou avaliar o aluno, juntamente com o apoio de profissional especializado, o que é indicado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), quando necessário.

Em relação à sala ele ficou no Pré II, pois a gente achou por bem, juntamente com a APAE, que ele permanecesse no Pré II, pra tentar fazer com que ele acompanhasse, pois como ele já perdeu muita coisa, se ele fosse para o Pré III ele não iria acompanhar. Então a gente deixou ele esses anos no Pré II, e o ano que vem ele vai para ao Pré III. (P16)

O relato de P16 indica que a avaliação foi importante, para detectar o nível de ensino em que o aluno deveria ser matriculado e o que seria necessário para que sua frequência fosse garantida com ensino de qualidade.

Dessa maneira, a avaliação do aluno, no contexto educacional, implica avaliar cada aluno, em função de seus próprios objetivos. Esta deve ser coerente com o funcionamento da aprendizagem, ou seja, deve identificar os fatores que possam favorecer ou interferir, de forma adequada, no desenvolvimento individual de todos os alunos (BLANCO, 1995).

No relato de P56, verifica-se que este auxiliou seu aluno, durante a avaliação.

Então pelo o que ela trouxe lá de São Paulo eu continuei o mesmo esquema. Por exemplo, nas provas, eu sempre sentava junto com ela, sempre tem uma carteira do lado dela para dar uma ajuda, porque se deixar sozinha, ela não fazia nada. (P56)

Contudo, é preciso ter o cuidado com o tipo de ajuda oferecida, para que a avaliação realmente aconteça e efetivamente analise o desenvolvimento do aluno e do professor.

O participante P56, provavelmente, não modificou o instrumento de ensino para o aluno deficiente mental de sua sala. Observa-se, em seu relato, que P56 ajudava o

aluno durante a avaliação. Parece que a participante acreditava que, por pertencer a uma escola privada, as avaliações deveriam seguir um formato pré-estabelecido oferecido pelo sistema escolar adotado.

No entanto, entende-se que o professor que não consegue avaliar seu aluno, com a mesma avaliação oferecida ao restante da turma, deve procurar diferentes instrumentos, adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, mudar a temporalidade dos objetivos (BRASIL, 1999).

Na fala de P25, fica evidente que este modificou os critérios e instrumentos de avaliação.

Participação na aula... é, eu faço também, parte de brincadeira, atividade, de bingo. Então eu mexo muito mais com vocabulário. Então não dá, são umas coisas mais complexas, então é participação, faz bingo, então aí eu dou nota por participação. Mas a parte de escrita mesmo, ele tem algumas dificuldades em escrever, mas ele faz, entendeu? P: E como você avalia essa parte escrita? Aí eu vou chamando, olhando para ver como ele está. Então eu faço muita coisa em grupo, pois individual nem dá, nem dá... se você vai em uma carteira, a classe pega fogo, realmente você tem que... realmente é um classe muito difícil. Então você tem que, à parte de avaliação é feita dessa maneira, participação em aula, comportamento, é... os bingos. Prova escrita eu dou, mas é com consulta, não tem como! (P25)

É importante lembrar que o uso de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação, distintos da classe, devem ser feitos quando necessário e sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo (BRASIL, 1999).

### **E - Adaptação de recursos**

Este subtema referiu-se à necessidade que os participantes encontraram em adaptar o recurso utilizado, em sala, a fim de favorecer o ensino do aluno deficiente e garantir seu aprendizado.

Nota-se, no relato de P15 e P16, que eles tinham, em suas salas de Educação Infantil, um aluno deficiente mental, de sorte que compreendiam a necessidade de adaptar o recurso.

Agora, um recurso que eu utilizei com ele e que fui eu quem preparou, coisa assim, material que eu fiz, eu peguei umas placas de madeira com figura, coisas assim, que ele podia segurar, sentir, e que tinha desenho. Tinha uma placa de madeira quadrada, e nela eu tinha desenhado um ônibus, e dirigindo o ônibus tinha um motorista. E como eu sabia que ele gostava muito de ônibus... Porque sempre que passava o ônibus ele corria para a grade. Aí eu mostrava para ele e ele fazia o barulho. Aí eu falava para ele: Ônibus A! É o ônibus! Com o tempo ele começou a mostrar e falar ônibus e o nosso motorista chamava J e ele começou a apontar e dizer Tio J. Ele já começou a estabelecer relação, eu acho assim, esse material palpável, concreto mesmo. E pra ele só resolvia se fosse bem colorido, e com figuras que fossem de interesse. Então eu acho assim, que essa parte foi uma das mais válidas que nos percebemos que mais ajudou ele. (P15)

... as crianças iam escrever, se ele ainda não estava escrevendo com o lápis eu pegava a letrelinha móvel... (P16)

P15 e P16 buscaram realizar adaptação do recurso que existia na sala, para garantir a ação educativa. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o professor pode usar diferentes materiais, ao fazer com que estes sejam percebidos, manipulados e transformados (BRASIL, 1998).

Oh! Por exemplo, a rotina que eu passava todo dia: EMEF, escola, e as crianças colocavam o nome. Então, com ele o que eu trabalhava, o nome dele, aí eu pegava... eu fiz no computador um quebra-cabeça com o nome dele para ele tentar montar. Depois eu fiz uma ficha que tinha o nome dele, tinha o nome dele, aí tinha fichas separadas com a letra do nome e ele tinha que colocar em cima de cada letra, por exemplo, ele pegava o alfabeto móvel a letra A do nome dele e tinha que colocar em cima da mesma letra. Uma outra ficha que eu fiz, foi pontilhado, eu tinha que segurar na mão dele, para ele passar em cima do risco do nome dele. (P57)

Os relatos de P15, P16 e P57 mostram que esses participantes procuraram adaptar os recursos que já eram utilizados, em sala de aula, para os outros alunos. Para Pedrinelli (1994), essas pequenas adaptações podem ser feitas para determinados alunos, de modo a incluí-los em grupos de alunos sem deficiência.

Nos relatos a seguir, P57 tentou aplicar um recurso adequado às necessidades do seu aluno, que possuía deficiência múltipla.

É, não tem apoio, às vezes eu trabalhava matemática, com as crianças, aí eu trazia tampinha, aí contava um, dois, contava isso. (P57)

Foi o alfabeto móvel que eu usei e aquela prancha da comunicação alternativa... (P57)

As falas de P57 são importantes, pois, ao pensar nas limitações próprias da patologia do aluno deficiente múltiplo, a professora procurou identificar as dificuldades do aluno, para adequar um recurso que poderia favorecer o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e físicas desse aluno, durante seu aprendizado.

Acredita-se que, para adaptar o recurso pedagógico para o aluno deficiente, como foi citado por P57, é oportuno seguir alguns passos de forma sistematizada, como citado por Santos e Manzini (2002): 1) identificar as características físicas do aluno, para entender a situação que envolve o estudante; 2) pesquisar materiais; 3) considerar a alternativa mais viável para atender à necessidade do aluno; 4) definir os materiais e dimensões do objeto; 5) elaborar o objetivo para experimentação; 6) avaliar o uso do objeto, avaliar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador e 7) acompanhar o uso.

Araújo (1999) salienta que o recurso adaptado pode ser utilizado por um determinado período, ou seja, de forma temporária, e essa condição decorre da transitoriedade das necessidades especiais do aluno.

Entende-se, ainda, que o recurso a ser empregado, temporariamente, também poderia ser utilizado devido à necessidade de ensino, para uma atividade específica ou um projeto temático, que se manterá por um período determinado.

#### **6.5.6 Resultado da prática pedagógica na aprendizagem do aluno deficiente**

Neste tema, os participantes opinaram sobre a importância da mudança, na prática pedagógica, a fim de favorecer o aprendizado do aluno, por meio de um ensino adequado.

Analisando os relatos de P15, P16, P56, P24 e P6, observa-se que os participantes entenderam que as modificações realizadas na aula beneficiaram o aprendizado do aluno. De acordo com eles, as adaptações foram importantes para: conhecer esquema corporal (P15); melhorar comportamento, este necessário para socialização e interação do aluno (P16); estimular a leitura e, conseqüentemente, melhorar a escrita (P56); promover socialização e interação, que proporcionou o desenvolvimento de diferentes habilidades (P24) e favorecer a comunicação (P6).

Quando ele desenhava a figura dele, no início, ele desenhava uma figura assim, uma bola torta que representava só a cabeça dele, no caso ele só tinha cabeça... E aí nomeava as partes do corpo, começou a falar assim... se ele machucava, pé, pé, boi. Então assim, já foi diferente, ele aprendeu bastante sim, ele evoluiu. Até se comportar pela sala, que a principio ele ficava rodando pelas mesas, queria rasgar o trabalho dos amigos, de todo mundo. E com o tempo ele já não rabiscava mais o de todo mundo, já não rasgava mais, a não ser quando babava, aí caía e não tinha jeito rasgava. (P15)

O aluno de P15 tinha deficiência mental e freqüentava a Educação Infantil; assim, sabe-se que, nessa idade, o aluno “apropria-se progressivamente da imagem global do seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos [...]” (BRASIL, 1998).

Verifica-se, então, com o relato de P15, que este conseguiu, por meio de uma prática pedagógica adequada ao ensino do aluno, atender a um dos objetivos previstos pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1994).

Em relação à melhora do comportamento para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente mental, vejam-se as opiniões de P15 e P16.

Melhorou bastante! Ele fugia da sala o tempo todo, quando eu estava na sala, de 10 em 10 minutos eu estava atrás dele. Depois ele já foi entendendo que não podia sair, pois a gente não deixava, dizia: Não é hora,



não é hora, é hora de ficar na sala. Ai ele foi aprendendo. Chegou no final do ano ele dava uma escapadinha, mas assim, três vezes na semana, não era como antes. (P15)

Uma coisa que eu achei que ela gostou, foi ler livros de história. Toda sexta-feira tinha o momento da leitura, assim, um aluno escolhia um livro para ler, e assim, até ela se incentivou e toda semana ela queria ler. No começo não, ela só escutava, depois que ela percebeu que ela sabia ler para os outros, aí ela queria toda sexta-feira ler. (P16)

Na fala de P56, que tinha em sua sala um aluno deficiente mental, é possível constatar melhora no desempenho da leitura do aluno, de maneira que o aluno passou a participar das situações de leitura propostas.

Bom, eu estou me acertando com as idéias, mas eu vejo que é importante esse envolvimento dele com outras crianças, mesmo a linguagem dele, no caso do DM! O quanto desenvolveu! Eu fico lembrando de quando ele entrou aqui, ele já está tempos aqui na escola. No pré I ele não subia essas escadas, e hoje ele corre por todos os lados, ele brinca, então, eu vi o quanto foi importante para ele estar em uma escola regular. (P24)

Com o relato de P24, que tinha em sua sala um deficiente mental, percebe-se que o processo de construção de conhecimento do aluno se deu por meio de vivência com outros alunos, por meio do ensino que favorecia uma prática diversificada.

Para P24, houve melhora na linguagem do aluno, devido à sua inserção no ensino regular, conforme previsto pelo Referencial Curricular Nacional para Educação *Infantil* (BRASIL, 1994), para o qual a criança de zero a três anos tem que utilizar “[...] a linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.”

Melhorou muito, muito mesmo. Ela já fala algumas coisas, mas ela ainda tem um pouco de preguiça, a fala dela melhorou, ela balbucia muitas coisas, ela me imita o tempo todo. A comunicação dela é verbal e não verbal, através de.... ham.... ham [professora imita o balbuciar da menina quando esta chama], com sinais. (P24)

Em relação à melhora da comunicação e, conseqüentemente, da socialização e aprendizado do aluno, pôde-se observar, no Estudo 1, Figura 10, que 94% dos participantes apontaram que modificaram sua aula, para favorecer a comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, entende-se que, independentemente das necessidades do aluno, o professor tem como objetivo cumprir as propostas de ensino com a mesma qualidade para todos (MENDES, 2001; FERREIRA, 2004; OMOTE, 2004).

#### **6.5.7- Dificuldades em relação à garantia de um ensino de qualidade para o aluno deficiente inserido no ensino regular**

Este tema reuniu os relatos sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica proposta ao aluno deficiente, inserido em sua sala.

Foram identificados, neste tema, os seguintes subtemas: a) falta de formação em Educação Especial; b) falta de informação; c) falta de experiência; d) falta de recursos pedagógicos; e) falta de apoio; f) dificuldades em relação à estagiária; g) dificuldades inerentes ao quadro patológico do aluno; h) dificuldades em relação ao apoio dos pais; i) dificuldades do professor no ensino do aluno deficiente; l) dificuldades em relação ao grande número de atividades extras dos alunos e m) dificuldades em relação à estrutura escolar

#### **A - Falta de formação em Educação Especial**

A falta de formação é um subtema deste estudo, pois se nota, no relato dos participantes, a dificuldade em lidar com o ensino do aluno deficiente, devido à falta de formação especializada.

Os relatos de P15, P16 e P24 demonstram que os professores estavam inseguros, em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente.

As falas mostram que os professores buscaram fazer o melhor, em sua prática, porém com base em tentativas, por meio de acerto e erro. Assim, acredita-se que a falta de conhecimento dificultou o planejamento dos objetivos, a escolha de estratégias e de atividades adequadas, para o ensino desses alunos.

Na verdade quando eu fiz pedagogia lá na UNESP, eu fiz administração eu não fiz habilitação em nenhuma deficiência, assim, quando eu me deparei com A, a gente usou o senso-comum. O que a gente achava que era necessário. (P15)

Eu acho que melhorou, não é o ideal, nos não temos todas as condições ainda, principalmente de formação profissional nossa mesmo, por outro lado a gente fez o possível. (P16)

...minha formação, eu fiz administração, eu fiz pedagogia, eu não tenho uma formação específica para isso. Então, minha formação me limita... (P24)

Os três participantes afirmaram que suas dificuldades surgiram em função da falta de conhecimento sobre o trabalho com alunos deficientes. Nesse sentido, acredita-se que o essencial na formação do educador é a possibilidade que este tem de aperfeiçoar-se, envolver-se, adaptar-se às novas situações que surgem e que são impostas no decorrer da sua prática em sala de aula (ADAMUZ, 2002; LEITE, 2003).

Segundo Martins (1996), uma preparação adequada e uma mudança de postura pedagógica possibilitam que o professor perceba cada educando com suas características individuais e únicas, as quais devem ser respeitadas e trabalhadas, de sorte a possibilitar o

seu desenvolvimento, além do incentivo à cooperação mútua entre os alunos normais e os alunos deficientes.

## **B - Busca de Informação**

A subtemática falta de informação refere-se às dificuldades em ensinar o aluno deficiente. Os participantes do estudo acreditavam que a informação seria fundamental, quando se tem um aluno deficiente inserido em sua sala.

Por meio da opinião de P15 e P56, que têm em suas salas alunos com deficiência mental, é possível concluir que eles sentiram a necessidade de ir em busca de informação. Porém, P15 realizou as leituras após a inserção do aluno deficiente em sua sala, enquanto P56 declarou que possuía algum conhecimento, adquirido por meio de leituras realizadas por seu interesse.

Depois que ele já era nosso mesmo e a gente já tinha que aprender a trabalhar com ele, eu fiz algumas leituras. Eu comecei a fazer alguma leitura, utilizava algumas leituras que o pessoal me indicava, que foram me ajudando mais...(P15)

Então, o que eu sabia era o que eu lia, eu tive que procurar... (P56)

Diante dos relatos, seria importante rever a formação do professor, oferecendo-lhe disciplinas específicas sobre as necessidades de alunos deficientes, durante o ensino superior, e ainda fornecer subsídios dessa ordem, aos professores já formados.

O participante P30 admitiu que a falta de conhecimento para trabalhar com alunos deficientes, inseridos no ensino regular, pode prejudicar o aprendizado desse aluno, enquanto P24 falou sobre a importância de ter conhecimento, para compreender melhor as necessidades educacionais do seu aluno deficiente e possibilitar sua inserção e, principalmente, seu aprendizado.

P: Você acha que é formação e informação! P5: Exatamente, pois se ela não consegue aprender, ou é porque eu não estou conseguindo ensinar, ou

porque a síndrome já chegou. Então agora! Preciso o que? O professor deve voltar a estudar. (P30)

Então eu penso assim, que a adaptação e interação dele com a turma é ótima. Mas a minha dificuldade, a minha angústia é em relação ao pedagógico mesmo. Então é isso aí, eu sinto essa dificuldade mesmo. As atividades que ele aceita, trabalha, ele gosta muito de livrinho, eu estímulo essa atividade com ele. Sento às vezes com ele e a gente começa a ver junto, mas ele não gosta. Não sei se é da síndrome mesmo, mas ele não aceita a interação de estar olhando ali, não sei! (P24)

Ao refletir sobre o preparo do docente, torna-se essencial proporcionar a capacitação a esses profissionais, considerando que os objetivos da proposta de capacitação é de expandir a capacidade de planejar, criar, experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor do aluno; adaptar o meio escolar para o desenvolvimento de alunos sem deficiência e deficientes, num mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, e despertar o hábito do trabalho cooperativo e da reflexão coletiva sobre os problemas e as atividades desenvolvidas (MANTOAN, 1997).

### **C - Falta de experiência**

Neste subtema, um dos participantes apontou a falta de experiência com outros alunos deficientes, como fator que dificultava sua prática, devido à falta de vivência.

No relato de P30, verifica-se que este acreditava que o fato de trabalhar pela primeira vez com aluno deficiente dificultava mais a prática pedagógica.

Olha! Eu não sei trabalhar com deficiente mental, nunca trabalhei foi à primeira vez... (P30)

Assim, questiona-se: experiências anteriores, na prática pedagógica do professor com aluno deficiente, favorece o processo de ensino e aprendizagem?

Contudo, deve ser ressaltada a importância da formação e da capacitação do professor com qualidade, a fim de que este professor, com ou sem experiência anterior, em

sala de aula com aluno deficiente, esteja preparado para a inserção desses alunos, independentemente das suas necessidades educacionais especiais.

Adamuz (2002) sublinha dois aspectos – formação e experiência – nos quais deveriam ser oferecidas condições aos professores que já têm, em suas salas, alunos com necessidades educacionais especiais, e aos que vierem a atuar com tais alunos, de maneira que possam enfrentar os desafios e Para que possam superar as dificuldades que surgirem, no decorrer do próprio processo, com menos insegurança e mais ousadia e colaboração mútua.

#### **D - Falta de recursos**

Consideraram-se, neste subtema, os relatos dos participantes em relação à falta de recursos, o que dificultou o ensino do aluno deficiente inserido em suas salas.

No estudo de Leite (2003), afirma-se que a atividade elaborada pelo professor acaba sendo determinada pela possibilidade do emprego de um dado recurso.

Assim, observou-se também, nos relatos de P15, P56, P25, P51 e P6, do Estudo 2, que estes opinaram sobre a importância do uso de recursos para o ensino do aluno deficiente, expondo suas dificuldades com a falta destes, na prática.

...na maioria das vezes a gente não tinha recurso. O recurso que a gente tinha, era um recurso assim, que a gente sentia necessidade no momento. Então, a gente confeccionava algum recurso e utilizava. (P15)

No relato de P15, é possível notar que este indicou o uso do recurso para a necessidade do momento. Pressupõe-se que essa necessidade possa relacionar-se às necessidades educacionais do aluno deficiente, ou, ainda, às necessidades exigidas pela atividade proposta.

As dificuldades em relação à falta de recursos foram pontuadas por P15, em diferentes situações de ensino, o que confirma a importância do uso de recursos para o ensino do aluno.

Depois quando a gente foi tentar A ensinar a escrever o nome, ensinar falar, principalmente quando fomos ensinar a falar, nós sentimos necessidade de material concreto assim... (P15)

Na época eu senti mesmo, muita falta de recurso pedagógico, apoio à gente tem, a turma apóia, te manda uma leitura, a diretora tenta fazer alguma coisa para ajudar, mas apoio financeiro para comprar material pedagógico. (P15)

Araújo e Manzini (2001) compreendem o recurso pedagógico, no processo de ensino, como instrumento a ser utilizado na avaliação, nos procedimentos de ensino e na reavaliação do aluno com deficiência.

Buscando resposta para algumas dessas questões, apelaram-se às discussões feitas por Leite (2003), que afirma que o professor deve valorizar os materiais que possui, no seu próprio ambiente de aprendizagem.

O professor, ao valorizar o que tem em sala, empregará um recurso para diversas atividades e, se precisar de adaptação, deverá ter clareza sobre as necessidades do seu aluno e os objetivos pedagógicas a serem atingidos.

Sendo assim, a construção de recursos deve ser adequada às necessidades do aluno e corresponder à atividade proposta, a fim de beneficiar o aluno, durante o aprendizado e o professor no processo de ensino (MELLO, 2003).

Analisando os dados obtidos nos relatos de P25, P51 e P6, pressupõe-se que os professores não se sentiam preparados para adaptar um recurso ou elaborar recursos que atendessem às necessidades educacionais de seus alunos.

Não, acho que ali, o problema é todo mundo. Porque a gente só conta com o giz e com a lousa mesmo. Não tem outro recurso. E pra ele não tem nada específico.(P25)

Então tem que estar investindo, mas muitas vezes falta recurso para a gente dar conta do pedagógico, mas tem aquela questão também, eles colocam aquela criança, pela idade cronológica, e como sempre, ela não tem maturidade para acompanhar. (P51)

...Então, quando ela cansa não tem muitos recursos diferentes aqui na escola, nos não fomos aparelhados para isso. (P6)

Contudo, acredita-se que fica sob responsabilidade do professor, juntamente com a equipe escolar, julgar os momentos e as oportunidades para a adoção de um ou outro recurso e, especialmente, pela combinação de vários deles, na medida de sua necessidade e dos resultados que se pretendam obter, ao considerar os conteúdos a serem aprendidos (SCHMITZ, 1984).

### **E - Falta de apoio**

Nesta parte, focalizam-se os relatos a respeito da falta de apoio que os participantes encontraram, durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente da sua sala.

A importância do apoio é lembrada em diferentes momentos, durante toda esta pesquisa, tendo-se observado referências aos apoios oferecidos e à necessidade de apoio aos professores, tanto no Estudo 1 quanto no Estudo 2.

Assim, nas falas de P56, P57 e P24, verifica-se que estes apontaram a dificuldade em realizar um trabalho adequado em razão da falta de apoio, no que se refere a: falta de apoio dos funcionários da escola; falta de apoio da mãe; falta de apoio em relação à organização escolar.

... porque da escola eu não recebi apoio nenhum. Chegou, foi colocada na sala de aula se vira! (P56)

Então, era eu mesmo que tinha que levá-lo ao banheiro, funcionário a gente não podia contar, porque, não é preparado! (P57)



Depois a minha idéia, foi mandar um aluno junto, para ele conseguir maior desempenho, mas vieram mães reclamar... (P57)

A falta de apoio dos pais também foi indicada no Estudo 1, conforme está na Figura 12, por 80% dos participantes. Portanto, é importante considerar que a falta de apoio relatado por P57, no Estudo 2, relaciona-se a apoio dos pais dos outros alunos.

O relato de P24 focaliza a necessidade de apoio dos funcionários.

E essa nossa falta de apoio no espaço físico, de ter alguém que nos ajudassem pelo menos... como eu coloquei no meu relatório essa semana, talvez alguém nos ajudasse aqui na parte externa. Talvez na sala de aula até a gente dá conta. Às vezes eles são agressivos, não é o caso desse aluno, mas a gente tem outro em outra turma, então a gente não dá conta de olhar tudo. E os outros pais cobram, não querem que fique só em cima de um. (P24)

Pensando na educação de qualidade, os professores devem assumir uma postura reflexiva da prática pedagógica, porém a equipe escolar deve oferecer o suporte necessário a esse professor, para que este refaça sua práxis, quando necessário, e encoraje uma participação ativa do aluno (OMOTE, 2001; DENARI, 2004; MENDES 2001).

## **F - Dificuldades em relação à estagiária**

Este subtema pontuou as dificuldades dos participantes em trabalhar com as estagiárias que deveriam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Com a análise dos dados obtidos pelas falas de P57 e P51, nota-se que esses participantes encontraram dificuldades em lidar com a presença do estagiário, na sala.

... e aí ela mandava uma estagiária, então ela ficava comigo. Ela ficava no fundo da sala, em momento nenhum ela intervia, ela ficava no fundo, lá no fundo. Aí depois eu falei com a D, pois eu acho que o objetivo era estar ali me auxiliando! Porque, às vezes acontecia assim, não dava tempo de ele ir ao banheiro, aí ficava assim, aquela situação ruim na sala, aí eu precisava de alguém para levá-lo até o banheiro, ou então, alguém que ficasse na sala para eu leva-lo até o banheiro. E meio, para que os alunos não

percebessem, para não ficar vexatório para ele! Ele também ia se sentir assim! Mas ela não me ajudava não. (P57)

A fala de P57 mostra que a estagiária não auxiliou a professora, nas atividades em que esta poderia intervir, a fim de favorecer a inserção do aluno com deficiência múltipla, pois este necessitava de apoio para ir ao banheiro devido às próprias limitações, sem retirar a atenção da professora do restante da turma.

Já no relato de P51, verifica-se que a estagiária assumiu um papel assistencialista, ao achar que estava auxiliando o aluno, ao oferecer sua atenção somente para ele e ao dificultar o trabalho da professora, por impedir o aluno de participar das atividades, as quais visavam sua interação, socialização, independência e aprendizado.

Em relação à estagiária, no começo do ano eu tive. É que a criança veio de outra EMEI a estagiária já trabalhava com ele lá, então ela veio junto com ele e assim, mas o que eu senti, é... ela não deixava ele brincar com as outras crianças, chegava aqui na sala, ela sentava lá atrás, na última mesa, lá longe de mim. Então, achei muito difícil essa questão, mas não, acho que pelo fato de ela já conhecer ele, de proteger... então depois que ela foi embora melhorou. Até o contato comigo ele não tinha. Então eu acho assim, estagiária é boa, é! Mas quando está integrada com o nosso trabalho! Então assim, ela chegava e fazia o trabalho separado do grupo e no começo, eu acho assim, ocorreu situações dela separar ele e eu chamá-lo, vêm aqui cantar com a gente e ela disse: Ele vai brincar aqui sozinho! (fala da estagiária que acompanhava o aluno deficiente). (P51)

O apoio do estagiário é importante, na sala de aula, de acordo com a necessidade do professor; porém, este deve conhecer seu papel, a fim de auxiliar o professor e o aluno deficiente, sem modificar o que é proposto, na prática pedagógica.

### **G - Dificuldades inerentes às características individuais do aluno**

Neste subtema, identificaram-se relatos dos participantes, em relação às dificuldades em modificar sua prática pedagógica, diante das características do aluno deficiente, inserido em sua sala.

Pressupõe-se, pelo relato de P57, que este não sabia como lidar com o aluno, durante as aulas de Educação Física. Pensando que o aluno tinha deficiência múltipla, o professor deveria adaptar as atividades para o aluno, a fim de que este participasse das aulas, juntamente com os outros alunos.

Em educação física ele não participava, porque ele andava com muita dificuldade e ele não participava. (P57)

Na fala de P30, também é possível verificar a falta de conhecimento sobre a patologia do aluno deficiente mental, que, nesse caso, possuía Síndrome de Down, e sobre o trabalho pedagógico a ser realizado, em sala de aula. Pressupõe-se que P30 acreditava que a síndrome do aluno poderia impedir seu aprendizado.

Ou eu não sei ensinar, eu tenho que estudar mais, como ensinar um deficiente mental, ou a síndrome chega ali e para. (P30)

Segue outra fala de P30, na qual pontuou a deficiência do aluno como impedimento para aprendizagem. Presume-se que isso vem ocorrendo, na prática pedagógica desses professores, devido à falta de formação e capacitação ou, ainda, devido à falta de apoio de diferentes profissionais, os quais poderiam oferecer orientações específicas para a formação dos professores, em relação ao trabalho com o aluno deficiente.

Eu acho que ela realmente chegou num momento que ela não vai mais conseguir, que é da deficiência mesmo, pode ser que eu não conheça a deficiência, eu não sei, então eu sinto essa dificuldade. (P30)

Todavia, os professores devem assumir uma postura reflexiva da prática pedagógica e apresentar criticidade, para realizar uma análise de suas concepções sobre a deficiência e sobre seus métodos e técnicas, a fim de não se tornar meros transmissores de conteúdos (OMOTE, 2001; DENARI, 2004; MENDES 2001).

Quando se lêem as falas de P51 e P21, percebe-se a falta de conhecimento em relação à deficiência de seus alunos, o que confirmaria a necessidade da capacitação dos professores, de maneira a garantir que o processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicado, em função das necessidades especiais apresentadas pelos alunos.

...mas tem aquela questão também, eles colocam aquela criança, pela idade cronológica, e como sempre, ela não tem maturidade para acompanhar. Se você colocar uma criança com Síndrome de Down, com a idade dele aqui, ele não vai acompanhar, qual a idade mental dele? Ele chega aqui, a gente tenta, mais por mais que a gente corra atrás, falta material, a gente tenta, chega aqui a gente tenta, mas a gente não sabe. Por mais que você corra atrás, fica difícil. (P51)

Aí eu acho assim, passaram pra mim uma perspectiva, e eu fiquei ansiosa com isso, segundo a professora (UNESP) até o fim do ano ela falaria alguma coisa, então eu estava assim ansiosa para ver ela falando alguma coisa. Aí no fim do ano eu fiquei frustrada, por ela não conseguir, mas aí a psicóloga veio falou comigo e tudo mais. E às vezes, você via assim que eu achava que ela estava ouvindo, mas ela não estava, eu até comentei com a professora que precisava ser trabalhado isso também, pois você percebia que ela estava olhando para você e ela dizia não em vez em quando, ou então tudo ela balançava a cabeça dizendo sim, mas eu tinha a consciência de que alguma coisa que ela estava entendendo. (P21)

No Estudo 1, Figura 9, verificou-se que 76% dos participantes apresentavam dificuldades para modificar a aula, devido à falta de conhecimento específico sobre a patologia do aluno, o que é confirmado pelos dados obtidos com as respostas dos participantes no Estudo 2.

O professor deve ser capaz de observar essas necessidades apresentadas pelos seus alunos e assim conduzir sua aula com uma prática pedagógica que possibilite o acesso do aluno deficiente a um sistema educacional que corresponda às suas capacidades intelectuais e motoras (BEAUPRÉ, 1997).

## **H - Dificuldades em relação ao apoio dos pais**

Neste subtema, reúnem-se os relatos das dificuldades dos participantes em relação à falta de apoio dos pais dos alunos deficientes.

De acordo com P57, a mãe não auxiliava seu filho no que era proposto pela professora. Verifica-se, na fala de P57, que a adaptação era feita na aula, mas também foi solicitado o apoio dos pais, para favorecer a participação e interação do aluno nas atividades propostas na escola.

...aí mandava para ele também, só que a tarefa dele era assim, trazer tampinhas, para trabalhar matemática, trazer figuras, porque a gente tava trabalhando com animais, então ele trazia figuras de animais. Mas a mãe não mandava. (P57)

Já P6 relatou a falta de apoio da mãe do aluno, por esta se sentir insegura em relação à escola.

Tendo em vista que o aluno de P6 freqüentava Educação Infantil, considera-se normal o período de adaptação dos alunos à escola, como também de seus pais.

...no começo a mãe tinha um pouco de ciúmes de ver que a criança estava indo bem, que a menina não queria a presença dela aqui, ficava com a gente. Eu percebi no início um certo receio da mãe. Receio não, a mãe achava que a gente queria tomar a criança dela. Mas agora já está ótimo. (P6)

## **I - Dificuldades do professor no ensino do aluno deficiente**

Este subtema abordou as dificuldades de ensino dos participantes, durante sua prática pedagógica. Os professores sentiram algumas dificuldades, ao ensinar o aluno deficiente inserido em sua sala.

No relato de P15, observa-se que este demonstra dificuldades em relação ao controle do comportamento do aluno.

Só que uma coisa que eu não conseguia fazer ele fazer, era andar atrás na fila, então ele tinha que ficar sempre na frente, perto de mim... ou ele fugia. (P15)

Pressupõe-se que a dificuldade do professor tenha ocorrido em razão da dificuldade em lidar com as limitações e habilidades do aluno, como está explícito, na fala de P15.

Assim, o professor deve procurar conhecer as individualidades dos seus alunos e instrumentalizar-se, para melhorar sua prática pedagógica, ao organizar o ensino, a fim de dar respostas adequadas aos alunos deficientes (MARTINS, 1999).

O participante P24 encontrou dificuldades para ensinar, sentiu-se inseguro e angustiado, por não atender aos objetivos pedagógicos propostos para o aluno deficiente mental.

Mas antes eu não tinha conseguido, o que me angustia muito é orientá-lo da maneira como eu gostaria, pois ele está em nível de pré dois, então eles já estão fazendo produção coletiva de texto, escrita de palavras, uma série de atividades, assim, já vem utilizando a escrita e ele não consegue manusear o caderno. (P24)

O professor, muitas vezes, não consegue avaliar sua prática de ensino e identificar as necessidades do seu aluno, o que seria fundamental para modificar sua aula, levando-o a favorecer o aprendizado do aluno.

Dessa forma, conforme o proposto por Oliveira (2001), o trabalho do educador fundamenta-se na organização do ensino para orientar o aluno sobre a aprendizagem, através das descobertas e solução de problemas, o que exige a participação ativa dos educandos.

O participante P24 também falou sobre sua preocupação com o ensino e aprendizado do aluno deficiente.

Então eu penso assim, que a adaptação e interação dele com a turma é ótima. Mas a minha dificuldade, a minha angustia é em relação ao pedagógico mesmo. Então é isso aí, eu sinto essa dificuldade mesmo. As atividades que ele aceita trabalhar, ele gosta muito de livrinho, eu estimulo essa atividade com ele. Sento às vezes com ele e a gente começa a ver

junto, mas ele não gosta. Não sei se é da síndrome mesmo, mas ele não aceita a interação de estar olhando ali, não sei! (P24)

Entende-se que esse professor sabe da sua responsabilidade, em sala de aula, de modo que, mesmo com as dificuldades para ensinar, preocupa-se com a transmissão do conhecimento.

O aluno deve ser sujeito do processo de ensino, que deve estar organizado de forma que o aprendizado seja adquirido para ser utilizado de forma significativa. Assim, o professor pode motivar o aluno a aprender, devendo verificar, para tanto: quando o aluno está realmente interessado no que está aprendendo e quando a tarefa de aprendizagem é clara e bem definida para o aluno (COBO et al., 1994).

#### **J - Dificuldades em relação ao grande número de atividades extras dos alunos**

O acúmulo de atividades impostas ao aluno deficiente está enfocado na fala de um dos participantes. Ele argumentou que a dificuldade de aprendizado do aluno, no período em que está na sala de aula do ensino regular, decorria do seu cansaço, devido às inúmeras atividades que lhe eram passadas.

Analisando o relato do participante P51, observa-se que este pontuou a dificuldade para favorecer o aprendizado do aluno deficiente, em sua aula, em função do acúmulo de atividades do aluno, em horário oposto à escola.

Considera-se o fator apontado por P51 como um desafio a ser superado, em sala de aula, pois, sabe-se que, geralmente, alunos com deficiência frequentam outros locais de ensino, ou terapias, sendo difícil para o próprio aluno lidar com a quantidade de atividades extras que realiza, diariamente.

O A ia de manhã para a APAE, então, chegava aqui, chegava muito cansado, não queria fazer atividade, estava sempre muito cansado... (P51)

Mesmo com o número de atividades extras que os alunos deficientes têm, o professor deveria estimular e motivar o aluno, sempre que possível, por meio de estratégias de ensino e recursos para atender às suas necessidades e peculiaridades.

Ao considerar as atividades extra-escolares do aluno, o professor pode, ainda, oferecer flexibilidade na atuação, para promover adequações em alguns ou em vários aspectos do seu planejamento de ensino (GLAT, 1999; MAZZOTTA, 1996).

### **L - Dificuldades em relação à estrutura escolar**

O subtema mostrou as falas dos participantes sobre dificuldade para trabalhar sem uma estrutura escolar adequada às necessidades do aluno deficiente.

Observou-se, nas falas dos participantes P15, P16, P25 e P51, a necessidade de realizar uma mudança na estrutura escolar, mais especificamente na quantidade de alunos por sala. Essa discussão surgiu no tema sobre adaptação da estrutura escolar, em que os participantes, também, relataram a dificuldade em trabalhar com o aluno deficiente inserido no ensino regular, em uma sala com uma grande quantidade de alunos.

Agora vou falar para você minha dificuldade maior, foi à turma inteira, trinta e cinco criança e trinta e seis. Uma turma difícil... (interrupção). Era uma turma muito grande para lidar com ele. (P15)

Minha maior dificuldade foi com o grande número de alunos por sala, eram 35 alunos, isso é muito, dificulta muito o trabalho. (P16)

O pessoal gosta dele, assim, eu percebo que eles tem carinho por ele, mas ali ninguém ajuda ninguém. Ali a coisa é... é uma sala muito problemática, muito difícil. Isso também. Acho que se ele estive em uma outra sala seria diferente. (P25)

Eu acho que sim! Porque eu acho que inclusão ainda tá muito assim, só em colocar lá na escola! A questão do pedagógico, fica... não é só colocar... Então eu acho que a gente tem que brigar mais pela inclusão, eu acho que uma classe com aluno com necessidades especiais, não deveria ter o tanto de aluno que a gente tem. Por que aqui, não tem nem como falar não, se você falar não, você está discriminando. Não que a gente não queira, mas alguém precisa levantar uma bandeira... (P51)



Como argumenta P51, juntamente com a dificuldade para lidar com o elevado número de aluno, está a preocupação com o ensino didático-pedagógico. O participante ponderou que a dificuldade em trabalhar com um aluno deficiente mental, inserido na educação infantil, ocorreu devido à falta de preparo do professor e falta de apoio de uma auxiliar, ou estagiária, ou seja, é fundamental uma estrutura escolar adequada às necessidades de todos os alunos.

E aqui é assim, a gente não tem o tempo todo de sala, tem um período, uma hora e meia de sala, duas horas. Então nesse período tinha trinta e cinco para dar conta e ele. Então era assim eu tinha que estar sempre ali, mas não era todo dia que eu podia dar uma atenção assim, só para ele, a gente faz o possível. (P51)

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.13),

[...] as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador este ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem.

### **M - Falta de conhecimento entre profissionais da Educação Especial com os professores do ensino regular**

Este tema focalizou a troca de conhecimentos entre os profissionais da educação especial com os professores do ensino regular, a fim de propor um ensino estruturado e adequado ao aluno deficiente.

Analisando os dados dos relatos de P15, P56, P30, P24 e P21, verificou-se em todas as falas que os alunos deficientes, inseridos nas salas desses participantes, receberam apoio especializado em outros locais de ensino. Estes ainda comentaram a dificuldade em manter contato com os profissionais que atendiam seus alunos.

Eu acredito que ele deve ter alguém na APAE, que trabalhe esse tipo de coisa, e eles devem ter estratégias adequadas lá. (P15)

Então assim, as coisas que a gente utilizou, acertando ou errando foi positiva para a vivência dele. E hoje a gente tem conversado com a nova Professora, que foi a professora dele até 1 de agosto, porque agora mudou a professora. Então a nova Professora passou para nós, que o trabalho feito no ano anterior foi bom, e até a gente trocou experiência para ela continuar. (P15)

E ela tá indo também, em uma escola que tem para deficiente mental, eu não sei qual é, como é o nome, sem ser a APAE, é aula de apoio. (P56)

P: Você tem ou teve contato com os professores da sala de recurso? P5: Não, ela nunca veio falar com a gente. (P30)

... tem todo esse apoio paralelo, que eu particularmente, acho que tem que ter fora da escola, porque numa ela não pode sair da sala de aula para uma fono atender, ou para psicóloga atender, né! Ela tem que estar ouvindo ali mesmo e participando das atividades. Ela tem tudo isso e por isso ela fora da escola e eu acho isso importante, mas fora, aí se desenvolve muito bem, eu acho que ela consegue, já conseguiu muito. (P30)

Eu gostaria de ter contato com a APAE, de saber como é feito o trabalho lá, mas nos não tivemos esse tipo de ligação, essa ponte. (P24)

Agora esse ano eu nem sei como ela está, acho que seria até interessante pra mim também, para conversar com a outra professora, não sei. Eu falei para outra professora (professora atual), passei. Mas esse ano acho que não veio ninguém aqui orientar. (P21)

Percebeu-se que o aluno deficiente, inserido no ensino regular, vem recebendo apoio de serviços especializados, quando necessário, conforme garante Lei 9.394/96, quando trata do direito de serviço especializado, no ensino público. Porém, não há troca de conhecimentos e informações sobre a proposta de ensino, execução e avaliação do desenvolvimento acadêmico do aluno.

Todavia, a proposta de uma educação inclusiva caracteriza-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender às diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar, na busca de novas relações educativas (OLIVEIRA, 2004).

Contudo, entende-se que é necessário que a troca de conhecimentos entre os profissionais que trabalham com o aluno deficiente deve acontecer visando a uma educação emancipadora.

### **5.8- Importância da formação do professor para a mudança da prática pedagógica**

Neste tema, identificaram-se os relatos dos participantes sobre a necessidade de formação especializada para trabalhar com o aluno deficiente de forma adequada e a importância de informação, em relação ao aluno, a fim de apresentar uma prática pedagógica própria às necessidades educacionais apresentadas pelo aluno deficiente inserido no ensino regular.

Deste tema, identificaram-se os subtemas: a) formação e b) informação.

#### **A - Formação**

No relato de P57, observou-se que a formação foi apontada como essencial para a adequação da prática pedagógica ao aluno com deficiência.

Não, você fica insegura, mas quer achar uma alternativa para aquilo lá. Você tenta, mas para mim a formação foi essencial, e a busca, porque eu lia muito. Li, comecei pesquisar, eu ia lá na UNESP, comecei a perguntar, a professora R me deu muita idéia, aquelas fichinhas do estagio de DM, eu tirei idéia daquilo lá. (P57)

De acordo com o Artigo 18, parágrafo 1º, serão considerados professores capacitados para atuar em classes comuns, com alunos deficientes, aqueles que comprovem que, em sua formação, nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial (BRASIL, 1998).

Assim, volta-se a refletir sobre a importância da formação especializada para atuar com alunos deficientes, no ensino regular, porém questiona-se: a formação especializada garantiria um ensino de qualidade ao aluno deficiente, no ensino regular?

Acredita-se que é necessária uma estrutura escolar que favoreça o ensino, para a qual é fundamental a presença de educadores preparados e competentes, inseridos em uma escola que trabalhe com o apoio de toda equipe escolar, o uso de recursos e estratégias de ensino capazes de atingir o objetivo de envolver todos os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

## **B - Informação**

No subtema informação, observou-se, nos relatos do participante P6, a necessidade de informação, a qual seria obtida por meio da troca de experiência com o aluno deficiente na sala, orientação de profissionais especializados e a pesquisa em artigos e livros.

Tudo, eu digo que na verdade foi eu que ganhei trabalhando com a A, não é demagogia, eu não preciso disso, mas esses dois anos eu aprendi muita coisa, a lidar com ela, eu cresci, como pessoa, como ser humano, aprendi a ter um respeito maior, isso aconteceu comigo, e eu queria que isso acontecesse comigo também, que não tivesse diferença, tivesse respeito. (P6)

Antes eu achava, as colegas muitas discordam, mas é uma opinião minha pessoal. Alguns colegas profissionais da área, muitos... Eu trabalho em três escolas, trabalho com adolescente, com alfabetização e na pré-escola, eu trabalho com ensino médio. Então em todo lugar. Nos estamos recebendo essas crianças inclusas! Eu falo, que eu me sentia totalmente despreparada, mas agora, não é problema de me sentir despreparada, foi o convívio que me fortaleceu. Eu busquei na internet, para saber o porque isso acontece, como tratar, o que eu poderia fazer. Um profissional adiantaria, mas a minha busca eu teria feito do mesmo jeito, mesmo com um profissional vindo eu faria do mesmo jeito. (P6)

Analisando os dados referentes às informações que o participante P6 buscou, nota-se, em seu relato, que este se sentia mais informado ao pesquisar sozinho a informação, a fim de melhorar sua formação profissional.

### **6.5.9- Importância da orientação aos pais e aos alunos para a inserção do aluno deficiente**

Esse tema referiu-se à necessidade de orientação, durante a vivência de sua prática pedagógica com o aluno deficiente inserido na sala.

A partir desse tema, identificaram-se os subtemas: a) orientação aos pais e b) orientação aos alunos.

#### **A - Orientação aos pais**

No subtema orientação aos pais, os participantes P24 e P25 pontuaram preocupação com os pais. Sendo assim, descreveram sobre a importância de orientá-los, para que o desempenho acadêmico do aluno melhore.

Porque minha preocupação é o tempo todo voltado para ele. Eu organizei uma reunião com os pais semana passada, expliquei a situação, para eles colaborarem também. Eu acredito assim, pensando na questão da inclusão, ele já está incluso, ele está super adaptado, porque o relacionamento é bom com a turma... (P24)

É foi uma coisa que eu trabalhei sim, no início foi, porque tinha problemas com criança que não queria chegar perto, que tratava mal, pois ele não usava o banheiro adequadamente. Então tinha criança que não aceitava, então foi feito um trabalho, trabalhei com livrinho.. a eu não lembro... acho que é: cada um é diferente... eu trouxe da outra escola. E eu trabalhei com ele, e depois eu trabalhei com os pais na reunião de pais com os pais também, porque eu achei interessante para os pais. (P25)

Deve-se lembrar que as falas de P24 e P25 são da mesma professora, pois esta lecionava para dois alunos deficientes, inseridos em suas salas, em períodos opostos, sendo que, no relato P24, o participante referia-se ao aluno deficiente mental e, no relato P25, referia-se ao seu aluno deficiente físico.

Nesse sentido, observou-se, na fala de P24 e P25, a preocupação com os alunos deficientes inseridos em sua sala. Porém, questiona-se a necessidade de pontuar a inserção do aluno deficiente, no ensino regular.

## **B - Orientação aos alunos**

Foram consideradas, nesse subtema, as falas dos participantes P30, P25, P51 e P21, em relação à necessidade de orientação aos alunos, para a inserção do aluno deficiente na sala de aula do ensino regular.

Na fala de P30, este busca orientar os alunos da sala sobre as limitações do aluno deficiente, as quais poderiam ser trabalhadas, se os alunos sem deficiência auxiliassem, durante a prática pedagógica. Pensando que o aluno de P30 tem deficiência mental, questionou-se se existe a necessidade de pontuar as características físicas do aluno, sendo que estas não interfeririam no seu desenvolvimento acadêmico.

Quando muda a turma, começa novamente, ninguém a conhece. Aí quando chegaram as alunas algumas não queriam chegar perto. Aí eu disse: Olha A, tem síndrome de Down, tem o olhinho puxado, tem a mãozinha mole, eu quero que todo mundo venha aqui dar a mão para a A, o corpo dela, até o músculo é diferente, ela anda devagar, ela fala diferente, ela não usa todas as articulações que a gente usa de fala, ela pensa diferente. Tudo na frente: Não é A? ela ri e fala que é. (P30)

Na fala de P25, verificou-se a necessidade de realizar um trabalho com o próprio aluno deficiente e com sua turma, de sorte que se salientou a importância da orientação e conscientização dos alunos, a fim de que se respeitem as diferenças.

Mesmo porque na questão do aluno deficiente físico, a mãe pediu para que eu fizesse esse trabalho, porque ele vinha de uma outra escola, em que ele tinha sentido um pouco uma rejeição e não queria ir. Tanto que quando ele chegou aqui, ele escondia seu braço (braço direito é até o cotovelo) na camiseta. Então eu fiz esse trabalho com a classe e ele hoje é bem tranquilo, hoje mesmo eu ajudei ele a fazer um recorte, que lê faz com a mão esquerda. Então ele está super adaptado. (P25)

Acredita-se que é importante a discussão sobre as diferenças entre as pessoas, como proposto por P51, em sua fala; entretanto, os alunos deficientes não deveriam ser expostos a regras e rotinas específicas, que apontam suas limitações. As regras, estratégias e recursos previstos para favorecer a aprendizagem do aluno deveriam ser propostas de forma natural, como instrumento para favorecer o ensino do aluno e não para minimizar seu potencial.

O A é do nosso tamanho, só que a cabecinha dele pensa igual um nenê do maternal, ele ainda não sabe a letrinha, ainda não sabe contar direito, né! Então em termos de comportamento da turma, melhorou muito, foi muito bom, eles mesmos se controlavam. Então eu acho assim a gente tem que trabalhar muito o grupo para receber uma criança especial. (P51)

Partindo desse pressuposto, questiona-se: existe a necessidade de expor o aluno deficiente? Será que o trabalho de conscientização e orientação dos alunos não poderia ser feito com histórias da literatura infantil, por meio da troca de experiência?

No relato de P21, a orientação da fonoaudióloga foi fundamental, ao oferecer estratégias para que tornasse possível a comunicação e interação entre o aluno deficiente auditivo e seus amigos de sala.

Eu acho que assim, o principal trabalho que foi feito, foi a orientação que fono passou para a turma. Só que assim, toda semana eu tinha que estar repassando com a turma, que é para as crianças não esquecerem, nos professoras acabamos esquecendo, imagina os colegas. Às vezes um vem e fala, professora ela não está ouvindo? Aí eu falo, olha para ela, entendeu? (P21)

#### **6.5.10- Nenhuma mudança da prática pedagógica**

Esse tema mostrou que P30 e P6 não necessitaram modificar a sua prática de ensino, com a inserção do aluno deficiente.

Nas falas de P30, a professora relata que não houve necessidade de adaptar a avaliação. No entanto, ao analisar o relato de P30, verificou-se que este não modificou o

instrumento e o conteúdo da avaliação. Porém, acredita-se que a professora adaptou a forma de quantificar os resultados obtidos pelo aluno, ou seja, P30 colocou valores quantitativos referentes ao desempenho do aluno, durante o bimestre, e não referente ao desempenho obtido com o conteúdo da prova.

P: É necessário realizar adaptação curricular ou da avaliação? P5: É o conteúdo normal, todos os conteúdos e ela absorve assim, bem menos grau. A avaliação ela faz o que consegue e passa por ata. Porque a prova para A, não é o que significa para nós, isso na escola já é... Só que ela entende o que é nota, entende o que é prova, entende que ela não consegue. Mas algumas vezes ela escreve no fim da prova, Prof me dá um dez. Aí eu escrevo sua nota é essa, mas você é dez. Entendeu? (P30)

Ela participa mesmo, só que no dia da prova, ninguém da coisa diferente, da prova. E se encontrar alguma pergunta decoreba, exemplo estado do Brasil, ela responde! Então ela sempre tira três, quatro, dois e meio, nunca tira zero. Mas ela sabe que não tira notas boas. (P30)

Ao analisar as falas de P6, viu-se que este não realizou adaptação, pois justificou que o aluno não necessitou de modificações na aula. Acreditou que o aprendizado aconteceria de forma natural, a partir da interação e socialização do aluno com a sala.

Não, nós tentamos modificar e para o ano que vem a gente também pretende como vai ser isso, pois até nós estamos um pouco confusos ainda, enquanto a isso. (professora relatava sobre a mudança de professor) (P6)

É, mas quando ela percebe que ela pintou um pouquinho melhor, ou fez um traçado um pouquinho melhor, aí ela já... fica toda-toda. Mas eu não tenho atividade específica para A. (P6)

### **6.5.11- Mudanças que não favoreceram o aprendizado do aluno**

Nesse tema, P16 e P24 mostraram que realizaram modificações na prática de ensino, porém estas nem sempre favoreceram o aprendizado do aluno.

A primeira coisa que eu tive que fazer foi adaptação curricular, eu busquei modificar, adequar, mas mesmo assim, era difícil. Ele não conseguiu acompanhar muito mesmo assim, cumprimos super pouco até mesmo do que foi adaptado para ele. (P16)

Então ele quer ficar sozinho olhando, já tentei também o trabalho assim com letras móveis, sentar no chão com ele para trabalhar com letras móveis, ele começa a jogar para cima. (P24)



A modificação da aula, tal como a adaptação do currículo, do recurso e das estratégias, não contribuiu, nem gerou benefícios de aprendizagem, como proposto por P16 e P24. A modificação na aula por si só não garantiria o ensino do aluno.

Todavia, acredita-se que o ensino dos alunos deficientes deve ocorrer em ambiente integrado e os professores devem buscar, quando necessário, os meios mais adequados para o ensino desses alunos, mesmo que este ensino adequado inclua ou não modificação na aula.

## 7. CONCLUSÃO

O estudo realizado possibilitou analisar, compreender e levantar alguns aspectos importantes sobre a prática pedagógica de professores do ensino regular, que têm alunos deficientes inseridos em suas salas.

Observou-se, com os dados obtidos no Estudo 1 e no Estudo 2, que:

- 1) Os dados de identificação do aluno apontaram que 48,4% dos participantes freqüentavam outro local de ensino. Assim, acreditou-se que seria necessário o vínculo entre o professor da educação especial com o professor do ensino regular. No entanto, os dados do Estudo 1 e a fala dos professores do Estudo 2 mostraram que o trabalho realizado nos dois locais de ensino ocorria de forma isolada. Dessa forma, questionou-se sobre a função do apoio recebido pelo aluno, em outro local de ensino. Será que o atendimento especializado e a freqüência, no ensino regular, garantem a qualidade da aprendizagem do aluno? Acredita-se que o aluno, ao freqüentar o ensino regular em um período e freqüentar o ensino especializado, no outro, não tem garantido o apoio especializado como determinado pela Lei 9394/96, o que poderia favorecer o processo de ensino-aprendizagem. As escolas especializadas deveriam ser centro de referência para o ensino regular, a fim de oferecer apoio, quando necessário, como proposto pela Declaração de Salamanca.
- 2) Os dados de identificação dos alunos indicaram alunos com deficiência mental, física, visual, auditiva e múltipla. Assim, é importante lembrar que nem sempre o aluno que recebeu atendimento de um profissional especializado (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional), este ofereceu o apoio necessário à escola, ou seja, o trabalho se desenvolveu de forma distinta.

- 3) Os dados do Estudo 1 apontaram que 47,4% dos participantes tinham alunos com deficiência mental inseridos em suas salas, enquanto, no estudo 2, foi possível observar que, dos 11 participantes, 8 tinham alunos com deficiência mental inseridos em suas salas, o que permitiu refletir sobre a necessidade de adaptação curricular, conforme foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, os resultados do Estudo 1 indicaram que 66% dos participantes não realizaram modificação do currículo. Já no Estudo 2, somente um participante relatou sobre a necessidade de adaptação curricular para o aluno deficiente mental da sua sala.
- 4) Observou-se a importância de manter a atenção e o comportamento, para favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente mental. No Estudo 2, um participante destacou a necessidade de trabalhar com o comportamento do aluno, para atender aos objetivos planejados; no Estudo 1, 92% dos participantes apontaram a necessidade de modificar a aula, de modo a favorecer o ensino do aluno, devido às dificuldades em lidar com o comportamento do mesmo.
- 5) No Estudo 1, 40% consideraram que o apoio de estagiárias seria muito importante para modificar a aula, a fim de favorecer o processo de aprendizagem do aluno. No Estudo 2, alguns participantes relataram sobre as dificuldades em lidar com a presença do estagiário, na sala. Um participante comentou, ainda, sobre a importância da formação do professor, o qual poderia orientar seus estagiários. Contudo, entendeu-se que o apoio do estagiário foi importante, na sala de aula, de acordo com a necessidade do professor, porém este deve conhecer seu papel, com o objetivo de auxiliar o professor e o aluno deficiente, sem modificar o que foi proposto na prática pedagógica.

- 6) No Estudo 1, verificou-se que 76% dos participantes apresentaram dificuldades para modificar a aula, devido à falta de conhecimento específico sobre as características do aluno, o que confirmou os dados obtidos com as respostas dos participantes no Estudo 2.
- 7) Os relatos dos participantes evidenciaram que estes necessitavam de capacitação e orientação, pois disseram não saber trabalhar com o aluno, em razão da falta de formação em educação especial, falta de informação e falta de conhecimento sobre as características do aluno. Esses dados também foram observados no estudo 1, em que os participantes pontuaram muita dificuldade para modificar a aula, devido à falta de formação e informação.
- 8) Dos 69 docentes que participaram deste estudo, há professores do ensino privado, particular e municipal, de diferentes níveis de ensino e com diferentes alunos deficientes, inseridos em suas salas, o que permitiu concluir que o apoio, a importância e as dificuldades eram diferenciadas, dependendo da situação e deficiência do aluno. Os resultados demonstraram que, dependendo das características do aluno e das situações de ensino, as modificações na aula deveriam ser diferentes.

De um modo geral, os professores do ensino regular implicados neste estudo:

- 1) Apontaram a necessidade de modificação da aula, a fim de favorecer o aprendizado do aluno, porém na prática pedagógica as mudanças nem sempre foram ressaltadas;
- 2) Perceberam a necessidade de modificação dos procedimentos de ensino para o aprendizado do aluno deficiente, inserido em sua sala do ensino regular, todavia, muitas não realizavam modificação;
- 3) Indicaram a necessidade do uso de recursos e estratégias para aqueles alunos deficientes que necessitavam ou não de modificação dos procedimentos de ensino;

- 4) Identificaram a importância do apoio especializado dos profissionais da educação especial, dos profissionais de diferentes áreas, dos pais e da equipe escolar, de maneira a favorecer a modificação da prática pedagógica;
- 5) Relataram a necessidade de ter uma proposta pedagógica e uma formação coerente com as necessidades educacionais dos alunos deficientes, inseridos no ensino regular, independente da adaptação ou não realizada em sala de aula;
- 6) Enfatizaram a necessidade de cursos de formação para atuação com alunos deficientes inseridos no ensino regular;
- 7) Pontuaram as dificuldades em relação às garantias de um ensino de qualidade para o aluno deficiente;
- 8) Explicitaram as adaptações necessárias para o ensino e aprendizado do aluno deficiente;
- 9) Ressaltaram a necessidade de adaptar a atividade de forma gradativa e constante, respeitando o caráter processual do ensino;
- 10) Reconheceram a importância de orientar os pais e os alunos, para favorecer o desenvolvimento acadêmico e a inserção do aluno deficiente no ensino regular;
- 11) Perceberam que nem todas as modificações realizadas na prática pedagógica auxiliam o aprendizado do aluno deficiente.

Entende-se, ainda, que a presente pesquisa poderá aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores do ensino regular de Marília, por mostrar:

- 1) Recursos e estratégias que podem favorecer o ensino do aluno deficiente;
- 2) Algumas modificações, pontuadas pelos participantes, de recursos utilizados para o ensino de alunos deficientes físicos, múltiplos, visuais;
- 3) Estratégias de ensino importantes para interação, socialização e aprendizado do aluno deficiente no ensino regular;

- 4) A necessidade da organização de cursos de capacitação e formação dos professores que estão atuando com os alunos deficientes, inseridos no ensino regular;
- 5) Alguns critérios empregados para realizar a modificação da aula para inserção do aluno deficiente no ensino regular, de forma efetiva.

Apesar dos avanços obtidos em pesquisas na área da educação especial, os estudos em relação a essa temática são tênues. O uso de procedimentos de ensino, na prática pedagógica do professor com o aluno deficiente em sua sala, ainda tem muito a ser investigado, mediante a inovação que é a inserção desse aluno no ensino regular.

Acredita-se, assim, que as pesquisas de intervenção junto ao professor de ensino regular com o aluno deficiente, em relação ao uso de recursos e estratégias de ensino na prática pedagógica, não devem cessar, pois há diversos problemas que precisam ser investigados, tais como: Como utilizar os recursos e estratégias para o ensino como garantia para um melhor aprendizado? Existem benefícios para o aluno deficiente que frequenta o ensino regular com suporte da sala de recurso, classe especial e instituição de educação especial? A formação e a capacitação adequada, ou ainda, o apoio de diferentes profissionais, poderia favorecer a prática do professor, em relação ao trabalho com aluno deficiente? A formação especializada garantiria um ensino de qualidade ao aluno deficiente, no ensino regular? As características próprias da patologia do aluno poderiam dificultar a escolha adequada dos recursos e estratégias que seriam utilizadas em sala de aula, para o ensino do aluno deficiente? Será que a prática vivenciada pelos participantes, que já trabalharam com aluno deficiente inserido em suas salas, possibilitaria a escolha de procedimentos de ensino mais adequados para o aprendizado do aluno?

Sugere-se que outros estudos desta ordem sejam realizados em outras regiões. Adicionalmente, estudos longitudinais seriam importantes para acompanhar o aluno e

observar os efeitos a longo prazo do uso de recursos e estratégias de ensino, na prática pedagógica.

Contudo, este estudo trouxe informações relevantes de como vem-se dando a prática de ensino dos professores com alunos deficientes, no ensino regular da cidade de Marília, a partir das modificações ou não realizadas em sala de aula.

## 8 REFERÊNCIAS

- ADAMUZ, R. C. **A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum.** 2002. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Unesp publicações, 2005.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Org.). **Caminhos para escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; et al (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-32.
- ANDRADE, I. C. F. Exclusão e inclusão: discutindo o processo de integração da criança portadora de Síndrome de Down na Educação Infantil. 1999. 190p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.
- ARAÚJO, R. C. T. **Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos.** 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.** Marília: Unesp – Marília - Publicações, 2001.
- ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Unesp publicações, edição 2005, v. 11, n. 2 p. 241-254
- ARANHA, M. A. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.
- ARANHA, M. S. F. **Implementação da educação inclusiva no município de Vargem Grande Paulista:** manifestação de professores. Trabalho não publicado, 1999.
- AURÉLIO, B. H. F. **Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1988.
- BALEOTTI, L. R. **Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum:** o ponto de vista do aluno. 2001. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997.



BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAM, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnom, 1997. p.162-166.

BERALDO, P. B. **As percepções de Escola Pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino.** Tese Mestrado (Educação especial) UFSCAR, 1999

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 307-321.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, D.F: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 7.853/89. de 24 de outubro de 1989. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF. 1998. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/seesp/dadps.html>>. Acesso em: 20 fev. 2005>. Acesso em: 20 fev. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: SEE, 1996. Disponível em : <<http://www.rebidia.org.br/seesp/dadps.html>>. Acesso em: 20 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução 196/96. **Bioética,** v.4, n.2, supl. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares Brasília: DF, 10 v, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** Formação pessoal e social. Brasília:MEC/SEF, v. 21998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo.** Brasília:MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRASIL. Organização Mundial da Saúde. **Brasil, um país com pessoas deficientes.** Censo 2000/IBGE. Brasília, DF. 2000. Disponível em: <<http://www.sintrajufe.org.br/Previdencia/artigos-12.htm>> Acesso em: 15 set. 2005.

BRACCIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J. Considerações teóricas sobre a posição sentada do aluno com paralisia cerebral espástica: implicações orgânicas e indicação de mobiliários. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003 p 73 - 86

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C.A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 149-163 (Seminário e Debates, v.2)

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7 – 27, set. 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente.** 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993

CAPOVILLA, F. C. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínico, professores, pais e alunos. In: ALENCAR, E. (Org.). **Tendências e desafios de educação especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

CAPOVILLA, F. C.; et al. Recursos tecnológicos para inclusão escolar de paralisados cerebrais e surdos. In: CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, C. (Org.), **Tecnologia em (Re) habilitação Cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar.** São Paulo: EDUNISC, 1998. p. 388-394.

CARVALHO, K. M. M., et al. **Visão subnormal: Orientações ao professor do ensino regular.** 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. E. M. Revisando os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papyrus, 1996. p.53 – 76.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. **Recurso didático na educação especial.** Revista Benjamin Constant número 05. Publicação técnico científica do Centro de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant (IBCENTRO/MEC). Dez de 1996. Disponível em: <<http://www.deficientesvisuais.org.br/Artigo17.htm>> Acesso em: 15 set. 2005.

CATHERINE, A. TROMBLY, M. A. **Ortose**: finalidades e tipos. Terapia ocupacional para a disfunção física. São Paulo: Santos, 1989. p. 265-287 .

COBO, A.D. et all. Desarrollo cognitivo y deficiencia visual. In: **Deficiência Visual**: aspectos psicoevolutions y educativos. Ediciones Algibe: Málaga, ES, 1994.

DENARI, F. E. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE-06 e do fórum paulista permanente em educação especial. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76.

FAGUNDES. A. J.F. M. **Descrição, definição, e registro de comportamento**. 12 ed. São Paulo: EDICON, 1999.

FALEIROS, M. H. S. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. 2001. 112p. Dissertação (mestrado) – Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

FELIPE, M. F. Integração do portador de deficiência na pré-escola: superando os limites e construindo um novo saber. **Integração**, Brasília, n. 20, p. 52-54, 1998.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: a avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão**: interação e realidade de Marília: Fundep, 2004. p. 11-35.

FIGUEIREDO, C. A V. **Concepção de recursos pedagógicos apresentada por alunos de Pedagogia e relação com sua formação profissional**. 2002. Tese (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

FONTANA, A.; FREY, J. H. **Interviewing**: The art of science. Qualitative Researde. SAGE Publication, CAC - Jónia, 1994.

FRASSON, C. et al. Using pedagogical agents in a multi-strategic intelligent tutoring system. In: WORLD CONFERENCE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE TUTORING AGENTS, 8, 1997, Kobe. **Proceedings...** Kobe: Springer-Verlag, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, T. A. F.; DAMASCENO, L. L. **Educação especial e novas tecnologias**: o aluno construindo sua autonomia. Brasília, DF: PROINFO, MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2004.

GLAT, R. **Uma professora muito especial**. (Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editores, 1999. Questões atuais em educação especial; v. 4).

GOFFREDO, V. L. F. S. de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o**

**futuro: educação especial:** tendências atuais. Brasília,1999, p.67 -72 (Série de Estudos Educação a Distância).

GONÇALVES, R. **Didática geral**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. v. 3.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário** Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.1).

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001.

LEITE, L. P. **Um passo além: estudo de estratégias para a formação continuada do professor de Educação Especial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. 141 f. 1997.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador:** um estudo em classe especial. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LOMBARDI, T. P. **Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos**. Tradução Amélia Marques. Disponível em: <<http://www.malhatlantica.pt/ecae-em/aprendizagem.htm>>. Acesso em: 20 set 2004.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** a voz das professoras. 2001. 82p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1995, p. 219-252.

McCORMICK, L.; NOONAM, M. J.; OGATA, V.; HECK, R. **Co-teacher relationship and program quality:** Implications for preparing teacher for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v.36, n. 2, p. 119-132, Jun. 2001.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-144 .

MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, 1991. p. 149-158.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...**, Bauru: SIPEQ, 2004. 1CD.

MANZINI, E. J. **Segregação e integração do indivíduo deficiente físico**: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional concreta. *Didática*, São Paulo, n.25, p. 139-152, 1989.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisai cerebral. In: **Mensagem da APAE**. n. 84, v. 36 p. 17 -21, jan./mar. 1999.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 7-23.

MARCUSCHI, L. A. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, L. de A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental**: alguns pontos para reflexao. *Integração*. Brasília: MEC/SEESP, n.16, p.27-32. 1996.

MARTINS, P. L. O. **Didática prática**: para além do confronto. 1989.

MARTINS, G. A. H. **A integração do aluno deficiente na classe comum**: o ponto de vista do dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Marília, 1999, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filósofica e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MARTINS, L. A. R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Inclusão**. Londrina. Ed: UEL, 2003. p 23 – 31.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental alguns pontos de reflexão. **Revista Integração**, Brasília, n. 16, 1996, p. 27-32.

MARTINS, L. A. R. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: ed. UEL, 2001. p. 137-143.

MASSETTO , Marcos. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTB, 1995.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação CEE?MS n 4827 de 02 de out. 1997  
Fixa normas para educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais.  
**Diário Oficial do Estado**, n.449 07 nov. 1997, p. 9-11.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **colóquios sobre pesquisa em educação especial**, Londrina: Eduel, 2003. v. 1, p. 1-10.

MELLO, M. I. T. **Concepções acerca da deficiência física**: estudo realizado em uma comunidade escolar. 1999. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1999.

MELLO, M. I. T. **Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física**. 2003. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.

MELLO M. I. T; MANZINI, E. J. Condições que propiciam ou dificultariam a inclusão de alunos com deficiência física na classe comum. In: MARQUEZINE, M. C. (Org). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. V.XVIII, p. 191-200.

MENDES, E G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação alternativa. In: MARQUEZINE, M. C.; et al (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 53-64.

MONTES, S. M. **O aluno cego no ensino regular**: o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2002.

OLIVEIRA, R. J. Educação dos excluídos: dádiva ou dívida. **Instituto Bejamim Constant**/ MEC. Centro de pesquisa, Rio de Janeiro: IBCENTRO, V. 1, n. 1, 2001. p. 03 – 06.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação – contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A., et al. **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. p. 20 – 72.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, 2000. p. 43-64.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de vista: **Revista do Curso de Pedagogia**. Séries iniciais – Habilitação em Educação Especial. Santa Catarina, n. 1, 1999. jul. – dez. p. 4-13.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M.C. ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. et al (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, p. 45-52.

OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. **Vivência**, n. 5, p. 14-15, 1989.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia/ Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, 1995. p. 55-61.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo: UNIMEP, v. 1, n. 2, 1994. p. 65-74.

OMOTE, S. Inclusão à realidade. In: OMOTE, S. (Org). **Inclusão: intenção e realidade**, Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

PELOSI, M. B. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: In: NUNES, L. R. d'O de P. (Orgs). **Comunicação alternativa: favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 63-75.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: PEDRINELLI, V. J. et al. **Educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC, 1994. p. 7 -11.

PICCHI, M. B. O professor na educação especial. **Educação Especial: perspectivas e reflexões – coletânea de textos**. São Paulo: SE/CENP, 1996. p.37-45.

PROCHNOW, J. E.; KEARNEY, A. C.; CARROLL, L. J. Successful Inclusion: what do teachers say they need? **New Zealand Journal of Educational Studies**, Wellington, v. 35, n. 2, 157-177, 2002.

RATLIFFE, K. T. **Fisioterapia: clínica pediátrica**. Editora Santos, 1999.

REAL, L.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

REGANHAN, W. G. **Inclusão de aluno com deficiência no ensino regular**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

RONCA, A. C. C; ESCOBAR, V. F. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** Petrópolis: Vozes, 1980.

ROSE, R. Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. **Educational Review**, Cambridge, v.53, n. 2, jun. 2001, p. 147 -156.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Ed. Porto, 1994. (Escola e Saberes).

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK. **Inclusão**: um guia para educadores. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna**: fundamentos. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SINGER, R.N. **Motor learning and human performance: an application to motor skills and movement behaviors**. 3. ed. New York: MacMillan Publishing, 1980.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem**: crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SKRTIC, T. M. The special education paradox: equity as the way of excellence. **Harvard Education Review**, Cambridge, v. 61, n.2, 1991, p. 148 – 206.

TENISI, S. F.; MANZINI, E. J. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANINI, E. J. (Org.). **Intenção do aluno com deficiência**: perspectivas e prática pedagógica. Marília: UNESP – Marília Publicações, 1999.p. 85 – 96.

TOPPING, K. **The peer tutoring handbook**: promoting co-operative learning. Cambridge, MA: Brookline Books, 1998.

VITALINO, C. R. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. v. 18, p.65-77.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed., 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZÚLIA, M. A. R. et al. A terapia ocupacional em processos interdisciplinares da educação especial. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 201-211.



## APÊNDICES

## **APÊNDICE 1: Questionário final**

## QUESTIONÁRIO

**1-** Quantos alunos você tem em sua sala de aula?

- 20 ou menos
- de 21 a 25
- de 26 a 30
- de 31 a 35
- de 36 a 40
- mais de 41

**2-** Qual deficiência do seu aluno:

- Deficiência Mental
- Deficiência Auditiva
- Deficiência Física
- Deficiência Visual
- Deficiência Múltipla. Qual? \_\_\_\_\_
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**3-** Qual a faixa etária do seu aluno deficiente?

- menos que 7 anos
- de 7 a 8 anos
- de 9 a 10 anos
- de 11 a 12 anos
- de 13 a 14 anos
- de 15 a 16 anos
- de 17 a 18 anos
- de 19 a 20 anos
- de 21 a 22 anos
- de 23 a 24 anos
- 25 ou mais

**4-** Há quanto tempo você leciona para este aluno?

- menos de um ano

- 1 ano
- mais de 1 ano
- mais de 2 anos

5- Você sabe dizer se ele frequenta outro local de ensino?

- Sim.
- Não - **Se você optou por esta alternativa vá direto para a questão 8**

6- Seu aluno frequenta outra classe ou escola? Qual?

- Sala de Recurso
- Classe Especial
- APAE
- outra. Qual? \_\_\_\_\_

7- Após a inserção do aluno deficiente na sua sala você necessitou modificar sua prática pedagógica?

Não mudou → Totalmente

1      2      3      4      5

8- O que você modificou em sua prática pedagógica após a inserção do aluno deficiente?

---

**NAS PERGUNTAS QUE SEGUEM, VOCÊ DEVERÁ CIRCULAR UM VALOR  
PARA SUAS RESPOSTAS**

**9-** Indique o grau de modificação em sua aula, nos itens a seguir:

	<b>Nenhuma</b>			<b>Muita</b>	
	<b>modificação</b>			<b>modificação</b>	
Forma do recurso pedagógico	1	2	3	4	5
Tamanho do recurso pedagógico	1	2	3	4	5
Textura do recurso pedagógico	1	2	3	4	5
Objetivo/função do recurso pedagógico	1	2	3	4	5
Estratégias de ensino	1	2	3	4	5
Atividades propostas	1	2	3	4	5
Currículo	1	2	3	4	5
Estrutura da avaliação	1	2	3	4	5
Conteúdo da avaliação	1	2	3	4	5
Frequência da avaliação	1	2	3	4	5

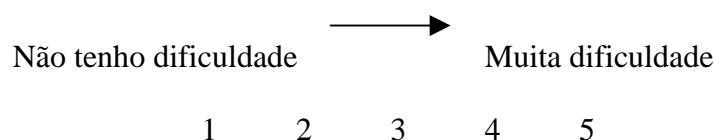
**10-** Na sua opinião, quais modificações são necessárias em sua aula para a inserção do aluno deficiente? Indique o grau de importância frente aos itens:

	<b>Nenhuma</b>			<b>Muito</b>	
	<b>importância</b>			<b>importante</b>	
Modificação do conteúdo da avaliação	1	2	3	4	5
Modificação da estrutura da avaliação	1	2	3	4	5
Modificação do planejamento	1	2	3	4	5
Modificação dos procedimentos de ensino	1	2	3	4	5
Modificação da forma de comunicação	1	2	3	4	5
Modificação do recurso pedagógico	1	2	3	4	5
Modificação da estratégia de ensino	1	2	3	4	5
Modificação do currículo	1	2	3	4	5
Modificação das atividades propostas	1	2	3	4	5

**11-** Na sua opinião, quais itens são importantes para realizar modificações necessárias em sua aula:

	<b>Nenhuma</b>			<b>Muito</b>	
	<b>Importância</b>			<b>Importante</b>	
objetivos pedagógicos	1	2	3	4	5
faixa etária do aluno deficiente	1	2	3	4	5
características próprias da patologia do aluno deficiente	1	2	3	4	5
habilidades do aluno	1	2	3	4	5
interesse do aluno pela modificação	1	2	3	4	5

**12-** Você tem dificuldades para realizar modificações em sua aula perante as necessidades do seu aluno deficiente?



**13-** Na sua opinião, quais são as dificuldades encontradas pelo professor para realizar modificações em aula? Indique o grau de dificuldade frente aos itens:

	<b>Nenhuma</b>			<b>Muita</b>	
	<b>Dificuldade</b>			<b>Dificuldade</b>	
falta de conhecimento suficiente sobre o assunto	1	2	3	4	5
falta de apoio financeiro	1	2	3	4	5
falta de materiais para realizar a modificação do recurso	1	2	3	4	5
falta de conhecimento específico sobre a patologia do aluno	1	2	3	4	5
falta de conhecimento sobre como lidar com o comportamento do aluno	1	2	3	4	5
falta de conhecimento sobre estratégias adequadas de ensino	1	2	3	4	5

falta de conhecimento sobre procedimentos adequados para o ensino	1	2	3	4	5
falta de profissionais especializados para orientar em relação as modificações adequadas e necessárias	1	2	3	4	5

**14-** Na sua opinião, para que serve a modificação?

	<b>Nenhuma importância</b>			<b>Muito importante</b>	
facilitar o processo de ensino e aprendizado	1	2	3	4	5
facilitar a socialização do aluno deficiente	1	2	3	4	5
estimular o aluno deficiente	1	2	3	4	5
facilitar a comunicação com o aluno	1	2	3	4	5
melhorar o posicionamento do aluno na carteira	1	2	3	4	5
atender as necessidades específicas do aluno	1	2	3	4	5
favorecer o desenvolvimento de habilidades e potencialidades do aluno	1	2	3	4	5

**15-** Você recebe algum apoio para realizar as modificações em sua aula?

Não recebe nenhum apoio	—————▶					Totalmente
	1	2	3	4	5	

**15.1** Se você recebe algum tipo de apoio, indique a seguir:

	<b>Nenhum apoio</b>			<b>Muito apoio</b>	
profissionais especializados da área de Educação Especial	1	2	3	4	5
coordenador pedagógico	1	2	3	4	5
equipe multidisciplinar da escola	1	2	3	4	5
pais	1	2	3	4	5
outros professores do ensino regular	1	2	3	4	5
apoio financeiro. Qual origem do auxílio? _____	1	2	3	4	5
profissionais especializados (Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga)	1	2	3	4	5

**16-** Indique o grau de apoio que seria necessário receber dos profissionais no dia a dia escolar, quanto ao auxílio com o aluno deficiente.

	<b>Nenhum auxílio</b>			<b>Muito auxílio</b>	
diretor	1	2	3	4	5
atendente	1	2	3	4	5
inspetor de alunos	1	2	3	4	5
estagiárias	1	2	3	4	5
pais	1	2	3	4	5
coordenador pedagógico	1	2	3	4	5
profissionais de fisioterapia	1	2	3	4	5
professores da sala de recurso	1	2	3	4	5
professores da classe especial	1	2	3	4	5
profissionais de fonoaudiologia	1	2	3	4	5
profissionais de terapia ocupacional	1	2	3	4	5
profissionais de psicologia	1	2	3	4	5

### **Identificação do professor**

Iniciais do nome:

Data de nascimento:

Idade:



Sexo:  Masculino

Feminino

Escola:

Período:

Qual é a sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_

Você possui alguma formação na área de Educação Especial? Qual? \_\_\_\_\_

**Tempo de exercício na profissão:** \_\_\_\_\_

Qual é a série que você leciona para o aluno deficiente inserido em sua sala?

Educação infantil

1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Qual disciplina? \_\_\_\_\_

5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Qual disciplina? \_\_\_\_\_

Ensino Médio. Qual disciplina? \_\_\_\_\_

Supletivo

Anteriormente, você já teve algum aluno com deficiência inserido em sua sala?

Sim. Qual deficiência? \_\_\_\_\_

Não

**APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
Do estudo 1 (questionário)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa nas Escolas de ensino regular da cidade de Marília que tem alunos com deficiência inseridos, intitulada **RECURSO E ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES** e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é **Identificar a percepção dos professores do ensino regular que tem em suas salas alunos deficientes inseridos, sobre recursos e estratégias de ensino adaptadas**. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Sua participação estará restrita a sua preenchimento do questionário, que posteriormente será analisado. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades.

Eu, \_\_\_\_\_portador do RG \_\_\_\_\_ concordo a participar da pesquisa a ser realizada nesta escola. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízo s físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 34322602 falar com WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

**APÊNDICE 3: Carta explicativa aos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos**

Senhora Diretora, Vice-diretora e/ou Coordenadora Pedagógica

Estamos desenvolvendo um estudo intitulado: **“Recursos e estratégias adaptadas para o ensino de alunos com deficiência inseridos no ensino regular”**, que têm como objetivo geral, identificar a percepção dos professores do ensino regular, que têm alunos com deficiência inseridos em suas salas, sobre recursos e estratégias adaptados para o ensino.

Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização desta pesquisa, por meio de preenchimento do questionário.

**ATENÇÃO:**

- ❖ O questionário será entregue e preenchido somente pelos professores que têm alunos com deficiência inseridos em suas salas;
- ❖ Cada questionário corresponde a um único aluno. Assim, se os professores tiverem mais de um aluno com deficiência inserido em suas salas, deverá responder um questionário para cada aluno deficiente.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 34225632 falar com Walkiria Gonçalves Reganhan (Mestranda da Pós-graduação em Educação da UNESP) ou Lígia Maria Presumido Bracciali (Orientadora responsável pela pesquisa, do departamento de Educação Especial da UNESP).

Desde já muito obrigada pela colaboração!

**Walkiria Gonçalves Reganhan**

**APÊNDICE 4: Carta informativa aos professores, referente ao  
preenchimento adequado do questionário**

Estamos desenvolvendo um estudo intitulado: “Recursos e estratégias adaptadas para o ensino de alunos com deficiência inseridos no ensino regular”, que tem como objetivo geral, identificar a percepção dos professores do ensino regular, que têm alunos com deficiência inseridos em suas salas, sobre recursos e/ou estratégias adaptados para o ensino.

Assim, gostaria de contar com a sua colaboração para a realização desta pesquisa, por meio de preenchimento do questionário.

**ATENÇÃO:**

- ❖ Cada questionário respondido deverá corresponder a um único aluno. Assim, se você têm mais de um aluno com deficiência inserido em sua sala responda um questionário para cada aluno deficiente.
- ❖ Nas questões de 1 a 6, assinale somente uma alternativa;
- ❖ Para preenchimento das demais questões, você deverá circular um valor para as respostas de cada item apresentado.

Desde já muito obrigada pela colaboração!

Walkiria Gonçalves Reganhan  
Aluna do Mestrado da pós-graduação em Educação  
da Faculdade de Filosofia e Ciência  
UNESP – Marília

Dr. Lígia Maria Presumido Braccialli

**ANEXO 5- Termo de comprometimento com o desenvolvimento da pesquisa e com a entrega dos resultados da Secretaria da Educação**





**APÊNDICE 6: Termo de comprometimento com o desenvolvimento da  
pesquisa e com a entrega dos resultados da Diretoria de Ensino**



**APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudo 2  
(entrevista)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho por meio desta solicitar a autorização para realização da pesquisa intitulada **RECURSO E ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**, a ser realizada com os professores das Escolas de ensino regular da cidade de Marília. O objetivo desta é identificar a percepção dos professores do ensino regular, que têm alunos deficientes inseridos em suas salas, sobre recursos pedagógicos e estratégias de ensino adaptados.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Sua participação estará restrita a sua concessão da entrevista, que posteriormente será analisada. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades.

Eu,  
portadora do RG \_\_\_\_\_ declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízo físicos ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 34322602 falar com Walkiria Gonçalves Reganhan.

Autorizo,

Data: / /2005.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

**APÊDICE 8: Quadro de menor e maior pontuação dos participantes no estudo 1**

Legenda:

**Menor pontuação dos participantes do estudo 1**

**Maior pontuação dos participantes do estudo 1**

Média de cada participante após somatória dos pontos do questionário	
Participantes	Média da pontuação
P51	1,03
P52	1,67
P33	1,92
P54	2,07
P21	2,16
P6	2,21
P63	2,21
P5	2,3
P37	2,34
P47	2,38
P27	2,46
P45	2,47
P46	2,47
P53	2,54
P68	2,57
P26	2,64
P67	2,64
P42	2,67
P22	2,69
P58	2,76
P35	2,92
P34	2,93
P8	2,95
P9	2,98
P18	3,08
P48	3,08
P10	3,09
P17	3,1
P49	3,13
P65	3,15
P50	3,2
P1	3,23

P19	3,26
P44	3,31
P64	3,31
P20	3,34
P23	3,36
P14	3,39
P36	3,43
P2	3,44
P4	3,44
P13	3,44
P39	3,48
P62	3,48
P3	3,52
P38	3,56
P60	3,61
P61	3,61
P59	3,62
P55	3,64
P7	3,66
P10	3,7
P15	3,72
P16	3,72
P12	3,74
P56	3,77
P57	3,82
P30	3,84
P66	3,84
P24	3,92
P31	3,93
P41	3,95
P43	3,95
P25	3,97
P40	4,16
P29	4,18
P28	4,21
P32	4,31



## **ANEXOS**

**ANEXO1: Parecer Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de  
Filosofia e Ciências**