Regina Celia Adamuz

ANEXO AO PROCESSO Nº 436/2000 - CM
DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 09/12/2002
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Reinterpretação da Prática Pedagógica por um Professor com uma Aluna com Deficiência Mental Inserida no Ensino Comum

Marília
2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

REGINA CELIA ADAMUZ

A REINTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR UM PROFESSOR COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL INSERIDA NO ENSINO COMUM

Marília
2002

REGINA CELIA ADAMUZ

A REINTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR UM PROFESSOR COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL INSERIDA NO ENSINO COMUM

1410001529

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, "Júlio Mesquita Filho", Câmpus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira), sob a orientação do Dr. Eduardo José Manzini.

Marília
2002

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

BANCA EXAMINADORA:

Dr.ª Lígia Maria Presumido Braccialli
Profª. Dr.ª Lúcia Helena Tiosso Moretti
Profª. Dr.ª Maria Amélia Almeida
Prof. Dr. Sadao Omote
Dr. Eduardo José Manzini (Orientador)

Marília, 9 de dezembro de 2002.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Londrina, por ter possibilitado um campo de pesquisa para a coleta de dados.

Ao meu orientador Dr. Eduardo José Manzini pela orientação, incentivo e amizade.

Ao Professor Dr. Sadao Omote pelas valiosas sugestões apresentadas por ocasião da qualificação.

À Anna Karina pela sua disponibilidade, receptividade e disposição em participar desta pesquisa.

À Margarete profissional brilhante, dedicada pela sua seriedade e valiosa contribuição neste estudo.

DEDICATÓRIA

À minha querida mamãe Célia, que me deixou repentinamente quando eu estava caminhando para a conclusão deste trabalho, meus sinceros agradecimentos, pois sem medir esforços, me incentivou a prosseguir. Pela sua amizade, seu amor, sua maneira especial de ser e pelo seu exemplo de fé, de vida e luta o meu muito obrigada e as minhas saudades.

À minha grande amiga Dr.ª Tereza Canhadas Bertan (in memoriam) pelo carinho, apoio e amizade. Hoje e sempre na minha lembrança.

Aos meus filhos Marcelo e Manoel Augusto, forças vivas que me estimulam a viver, caminhar e a lutar.

ADAMUZ, Regina Celia. **A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum.** Marília, 2002. 141 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

A integração do aluno com deficiência mental no sistema regular de ensino vem sendo alvo de muitos estudos e discussões no cenário nacional. Uma das preocupações para efetivação do processo de integração é o despreparo do professor para atender essa clientela. Diante dessa questão, a presente pesquisa objetivou delinear, aplicar e avaliar um procedimento de intervenção, baseado em filmagens da aula de uma professora que tinha em sua sala uma aluna com deficiência mental (síndrome de Down) inserida, possibilitando que ela refletisse sobre sua prática pedagógica. Na realização do estudo, participou uma professora do sistema regular de ensino que pertencia à rede Municipal na cidade de Londrina, Estado Paraná. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram nove filmagens das aulas da referida professora com duração de uma hora e vinte minutos cada uma e um roteiro norteador contendo seis questões com objetivo de promover a reflexão da professora ao assistir as fitas de vídeo. Das nove fitas de vídeo, seis foram editadas pela pesquisadora que, após análise, identificou quatorze subcategorias. Em seguida, essas seis fitas foram apresentadas semanalmente à professora e discutidas por meio do roteiro norteador. De posse dos relatos orais da professora, eles foram analisados. Já as outras três fitas, (sétima, oitava e nona) foram assistidas na íntegra pela professora e pesquisadora e, em seguida, discutidas por meio de duas perguntas. Num segundo momento de análise, foi realizada pela pesquisadora a edição das fitas comparativas, apresentando as subcategorias da seis primeiras filmagens e, logo em seguida, trechos das três novas (sétima, oitava e nona) filmagens com objetivo de comparar as mudanças ocorridas na prática pedagógica da professora e também de avaliar o procedimento de intervenção desta pesquisa. As edições das fitas de vídeo, nos dois momentos desse estudo, foram corroboradas por um juiz. Os resultados apresentados e discutidos através dos relatos da professora bem como as observações provenientes das filmagens de suas aulas demonstraram o repensar da sua prática pedagógica e as tentativas e mudanças dessa prática, ou seja, foi possível constatar que as mudanças ocorreram tanto no pensar, como no agir, demonstrando que a professora sentiu-se mais segura para trabalhar com o aluno inserido.

Palavras-chave: Integração; aluno com deficiência mental; formação de professor; sistema regular de ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ADAMUZ, Regina Celia. **The reinterpretation of the pedagogical practice by a teacher who had a pupil with mental retardation enrolled in general education.** Marilia, 2002. 141 p. Thesis (Doctorate Degree in Education) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marilia Campus, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

The integration of a student with mental retardation in general education has become the target of many studies and discussions throughout the country. The lack of preparation in teacher's academic education to deal with that population is one of the concerns to make the integration process effective. Therefore, the aim of this research was to design, to apply and to evaluate a process of intervention based upon videotaping regular classes attended by a disabled student (Down Syndrome) inserted in the classroom , as well as giving the teacher the opportunity for reflecting on her pedagogical practice. The study counted on a teacher from a district school of Londrina, State of Paraná. The tools used for collecting data were nine videotapings of classes of one hour and twenty minutes each and a guiding script composed of 6 questions which had the objective of promoting teacher's reflections upon what she observed in the videos. Six, out of the nine videos, were edited by the researcher who, after an analysis, has identified 14 subcategories of behavior. Each of the 6 videos were shown every week to the teacher who discussed them with the researcher based upon the guiding script. Afterwards, an analysis of the teacher's oral reports was carried out. The remaining three non-edited videos (seventh, eighth and ninth shootings) were seen by the teacher and the researcher together and were discussed by means of two questions. As a second part of the analysis, the comparative shootings were edited aiming at identifying the subcategories emerging from the six videos and afterwards they were compared to the three new shootings (seventh, eighth and ninth shootings) in order to verify the changes that occurred in the teacher's pedagogical practices and also to evaluate the procedures of intervention of this research. The two editions of the videos were certified by a judge. The results obtained from the teacher's reports as well as from the reports of her observations of the videos have proved that she could reevaluate her pedagogical practice and try to change it, i. e., it was possible to find out that changes in her thinking and acting have occurred what made the teacher more secure to work with the special student.

Key-words/Descriptors: integration, mentally handicapped student, teacher's education, regular education system.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ADAMUZ, Regina Celia. **La re-interprétation de la mise en pratique pédagogique par un professeur ayant une élève avec des débilités mentales insérée à l'enseignement commun.** Marília, 2002. 141 p. Thèse (Doctorat en Éducation) *Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual* Paulista.

RÉSUMÉ

L'intégration de l'élève ayant la débilité mentale au système régulier d'enseignement a été objet de plusieurs études et discussions dans le domaine national. Une des préoccupations pour que le processus d'intégration entre en vigueur est le manque de préparation du professeur instituteur afin de travailler avec ce groupe spécifique. Face à cette question, cette recherche propose de décrire, d'aplliquer et d'évaluer un processus d'intervention, à partir d'enregistrements en vidéo de la classe d'un professeur ayant dans sa salle une élève avec des débilités mentales (la Syndrome de Down). Ce contexte d'inclusion rend à ce professeur l'opportunité de réfléchir à sa pratique pédagogique. Pour la réalisation de cette étude, on a eu la participation d'un professeur du système régulier d'enseignement qui appartenait au réseau d'enseignement de la ville de Londrina, à l'etat / département du Paraná. On s'est servi, pour former la banque des données, de neuf enregistrements en vidéo des classes de ce professeur (pour chaque enregistrement, la durée d'une heure et vingt minutes) et d'une série de six questions afin de développer la réflexion du professeur au moment où il voyait les films. La chercheuse a fait la mise en édition de six films et, après une première analyse, a identifié quatorze sous-catégories. Ensuite, ces six films ont été présentés au professeur pour la discussion dont tous les rapports oraux ont été analysés. Les derniers films (le septième, le huitième et le neuvième) ont été vus par le professeur et la chercheuse et aussi discutés à travers deux questions. Au deuxième moment de l'analyse, l'edition des films comparatifs, ça veut dire les sous-categories des six premiers films et des extraits des trois derniers, a été réalisée par la chercheuse avec la proposition de comparer les changements de la pratique pédagogique du professeur et d'évaluer aussi le processus d'intervention de cette recherche. Les éditions des enregistrements en vidéo, aux deux moments de cette étude, ont été corroborés par un juge. Les résultats présentés et discutés, à partir des rapports du professeur et des observations des films de ses cours, ont démontré la ré-interprétation de sa pratique pédagogique, ses démarches et ses modifications; il est possible, donc, de constater qu'il y a eu des changements tantôt au mode de penser tantôt au mode d'agir, ce qui prouve que le professeur s'est senti de plus en plus conscient et sûr pour travailler avec l'élève incluse.

Mots-clés: Intégration; élève ayant la débilité mentale; formation du professeur; système régulier d'enseignement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14

CAPÍTULO 1- A INTEGRAÇÃO ESCOLAR E O EDUCADOR.....16

1.1 Considerações Teóricas.....16
1.2 Legislações sobre a Integração.....18
1.3 Estudos Relacionados com a Integração e Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais.....21
1.4 O Processo de Integração e Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Estado do Paraná.....25
1.5 O Educador no Processo de Integração do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais.....30
1.6 Objetivos da Pesquisa.....38
1.6.1 Objetivo Geral.....38
1.6.2 Objetivos Específicos.....38

CAPÍTULO 2 - MÉTODO.....39

2.1 Seleção e Descrição das Características da Participante da Pesquisa.....40
2.2 Delineamento da Pesquisa e Procedimento para Coleta de Dados.....42
2.2.1 Procedimento para Coleta de Dados por meio de Filmagens.....42
2.2.2 Procedimento para Sistematizar (Editar) as Fitas de Vídeo a serem Exibidas para a Professora.....43
2.2.3 Apresentação das Fitas de Vídeo (Editadas) à Professora e Discussão Através do Roteiro Norteador.....45
2.2.4 Procedimento para Novas Filmagens visando Registrar Possíveis Mudanças em Sala de Aula após a Intervenção.....46
2.2.5 Apresentação das Novas Filmagens (Sétima, Oitava e Nona) à Professora.....47

2.3 Tratamento e Análise dos Dados das Seis Primeiras Fitas de Vídeo.....48
2.4 Tratamento e Análise dos Relatos Orais.....49
2.5 Análise e Tratamento Comparativo dos Dados das Fitas de Vídeo.....51

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....53

3.1 Apresentação dos Resultados e Discussão das Seis Filmagens Iniciais.....53
3.2 Apresentação e Discussão dos Relatos Orais Provenientes da Exibição das Seis Fitas Iniciais.....56
3.3 Avaliação do Processo de Intervenção Por Meio dos Relatos Orais da Professora.....98
3.3.1 Relatos sobre a Sétima, Oitava e Nona filmagens.....98
3.3.2 Relatos sobre a Comparação entre as Filmagens Iniciais e Finais e Relatos sobre as Contribuições da Pesquisa para a Professora, para a Aluna Inserida e para o Grupo de Alunos.....104
3.4 Avaliação do Processo de Intervenção Por Meio da Análise Comparativa das Nove Fitas de Vídeo.....114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....123

APÊNDICES.....130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Benefícios da Inclusão dos alunos.....18

Quadro 2- Princípios legais referentes à pessoa com necessidades educacionais especiais.....19

Quadro 3- Definições dos vocábulos *inclusão* e *integração*.....27

Quadro 4- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação da professora, subcategoria - chamar atenção da aluna inserida.....58

Quadro 5- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação da professora, subcategoria - orientar a aluna inserida na atividade.....62

Quadro 6- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - aluna inserida, mexe, pega e rabisca o material dos colegas.....67

Quadro 7- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - participação e concentração da aluna inserida na atividade chamar atenção da aluna.....75

Quadro 8- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - interação da aluna inserida com os colegas.....80

Quadro 9- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - falta de participação e agitação da aluna inserida na explicação e/ou atividade.....87

Quadro 10- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - inquietação dos alunos nas atividades.....93

Quadro 11- Comparação entre os relatos orais da professora durante o processo de intervenção e após assistir a fita da sétima filmagem.....98

Quadro 12- Comparação entre os relatos orais da professora durante o processo de intervenção e após assistir a fita da oitava filmagem.....99

Quadro 13- Comparação entre os relatos orais da professora durante o processo de intervenção e após assistir a fita da nona filmagem.....100

Quadro 14- Atribuições feitas pela professora no que refere às mudanças observadas nas sétima, oitava e nona filmagens.....101

Quadro 15-Relatos que indicam a comparação entre as seis filmagens iniciais e a três últimas filmagens 105

Quadro 16- Relatos da professora que indicaram a contribuição do estudo para a aluna deficiente inserida e para os demais alunos.....109

LISTA DE TABELA

1 Tabela 1 Sínteses das cenas temáticas das seis primeiras filmagens.....54

2 Tabela 2 Síntese das cenas temáticas de todas as filmagens.....115

LISTA DE APÊNDICE

APENDICE 1 Edição de Fita 131

APENDICE 2 Edição da Fita Comparativa 139

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa descreve um procedimento de intervenção junto a um professor das séries iniciais que estava vivenciando o processo de integração de uma aluna com deficiência mental no sistema regular de ensino em uma escola Municipal na cidade de Londrina – Estado do Paraná.

A literatura sobre integração e inclusão indica que o despreparo do professor é um dos maiores problemas para esta prática se concretizar.

Verificamos que muitos pesquisadores apontam que os professores do ensino regular não possuem formação adequada para atender à proposta da integração ou inclusão porque não possuem conhecimentos práticos para lidar com alunos especiais (BUENO, 1999; GLAT, 1998b; MANZINI, 1999).

A esse respeito, em coletânea de Manzini (1999), é possível interpretar que o professor precisa ir além do conhecimento dos procedimentos para trabalhar com o aluno com deficiência: ele precisa saber sobre o desenvolvimento infantil com objetivo de conhecer esse aluno, e ainda, saber sobre a forma de organizar o ensino e o currículo para um bom trabalho no processo de integração. Outros estudiosos, ligados a área de Educação Especial, também têm demonstrando essa preocupação em relação ao preparo do professor para o processo de integração. (CHACON, 2001; GLAT, 1998a; JANNUZZI, 1995; OMOTE, 1996).

Diante desse quadro que aponta para as dificuldades do professor, fica inviável trabalhar dentro de uma política inclusiva, visando a integração e a inclusão do aluno no sistema regular de ensino. Mediante o exposto, ocorrem-nos as seguintes indagações: Como auxiliar o professor do ensino comum que tem em sala de aula um aluno com deficiência mental? Um procedimento de intervenção baseado na reflexão da prática pedagógica de um professor do ensino regular auxiliá-lo-ia a reinterpretar a sua prática frente à sua classe e frente ao aluno com deficiência?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi delinear e avaliar um procedimento de intervenção baseado em filmagens da própria aula do professor, possibilitando que ele refletisse sobre sua prática pedagógica. A hipótese seria que, ao apresentar as filmagens das aulas ao professor, poderiam ser criadas condições para a reflexão sobre a sua prática pedagógica, o que poderia ajudá-lo a modificá-la e a lidar melhor com o seu aluno especial.

A preocupação com esse panorama despertou-nos o interesse em avaliar o processo de integração que vem acontecendo no sistema regular de ensino e contribuir com um procedimento de intervenção. Com isso, possibilitamos ao professor tomar consciência do que está fazendo no seu dia a dia, a fim de repensar as estratégias que utiliza, com ou sem sucesso, com vistas à aprendizagem de seus alunos, ou seja: criar a oportunidade para que o professor reinterpretasse a sua prática pedagógica.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

CAPÍTULO 1
A INTEGRAÇÃO ESCOLAR E O EDUCADOR

1.1 Considerações Teóricas

Atualmente deparamo-nos com intensas discussões e reflexões sobre o processo de integração sócioeducacional de pessoas com necessidades especiais. Isto significa que estamos enfrentado uma grande luta para derrubar a prática da exclusão social e escolar. Sabemos que, dentre os vários caminhos, para derrubar essa prática um é a escola, pois seu papel é criar oportunidade para o processo de interação social, não se limitando apenas aos diversos conteúdos curriculares.

Historicamente, as crianças com necessidades educacionais especiais recebiam a educação especial e havia pouca preocupação com a inclusão dessas crianças no ensino regular.

De acordo com Saint-Laurent (1997, p. 68), "o modelo de inclusão ganha terreno em conseqüência das insatisfações em relação à Educação Especial". Ela cita, também, outros estudiosos que explicitam os motivos dessas insatisfações. Dentre os motivos de insatisfação temos:

> 1- difícil identificação dos alunos em dificuldades (Bateman, 1992); 2- efeito estigmatizante pelo fato de separar os alunos para atendimento especial (Bean et. al.,1991); 3- falta de rigor na avaliação e nos métodos pedagógicos (Kauffman, 1994); 4- perda de tempo do ensino de classe comum (Lovitt, 1989); 5- falta de coordenação entre os colaboradores (Voltz e Elliott, 1990). (apud SAINT-LAURENT, 1997, p.68).

Devido à sua importância, os temas integração e inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino têm sido muito debatidos e amplamente divulgados na literatura especializada da Educação Especial e nas políticas educacionais, tanto nacionais como internacionais.

Verificamos que este assunto tem mobilizado muitos pesquisadores como Aranha (1995), Bueno (1993), Ferreira (1993), Glat (1995a), Manzini (1999, 2000), Mazzota (1996), Omote (1995), possibilitando uma grande diversidade de análises. Existem os que analisam os aspectos históricos e filosóficos relacionados ao tema; alguns que identificam e discutem as barreiras sociais; outros, ainda, que apresentam argumentos favoráveis à essa prática. De forma geral, segundo Sassaki (1998), são várias as atitudes (ações) para a integração:

> As ações são de vários tipos e devem ser, em sua maioria, implementadas simultaneamente. Será necessária uma ampla e contínua campanha de esclarecimento do público em geral, das autoridades educacionais e dos alunos das escolas comuns e especiais e de seus familiares. Serão imprescindíveis os treinamentos dos atuais e futuros professores comuns e especiais (SASSAKI, 1998, p.8).

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação prática, no campo da educação, de um movimento mundial denominado Inclusão Social. Aranha (2000, p.2) afirma que *a* " idéia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em Sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social".

Dentre os vários estudiosos do assunto, Carvalho (1999, p.38) apresenta o conceito de inclusão como "um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos – portadores ou não de deficiências – que apresentem necessidades educacionais especiais". Dessa forma, podemos dizer que, cultivando valores como o respeito à diferença, à cooperação e à solidariedade entre as pessoas, conquistamos o direito e o acesso a recursos e serviços da sociedade de forma igualitária.

O relatório da Organização Mundial da Saúde da ONU aponta os benefícios da prática da inclusão para todas as pessoas. No quadro 1 podemos observar esses benefícios aos educandos.

Quadro 1 – Benefícios da Inclusão para os alunos.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA
- aprendem a gostar da diversidade;	*- têm acesso a uma gama bem mais ampla dos papéis sociais;*
- adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas.	*- perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; desenvolvem a cooperação e a tolerância;*
- demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não;	*- adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar;*
- ficam mais bem preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada: entendem que são diferentes, mas não inferiores.	*- são mais bem preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.*

Fonte: (JOVER, 1999, p.13).

Podemos assegurar que, atualmente, o Brasil está diante da grande polêmica provocada pela proposta de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, devido ao despreparo dos profissionais e à falta de conscientização da sociedade. Apesar dessas dificuldades, a inclusão é tida como um direito amparado por legislações federal e estadual.

1.2 Legislações sobre a Integração

Sabemos que, no Brasil, evidenciam-se as dificuldades educacionais, principalmente, quando nos deparamos com a integração / inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, torna-se de fundamental importância destacar algumas legislações, pois muitas vezes, um dos caminhos para que ocorra o processo de integração/ inclusão é fazer com que a legislação seja cumprida.

O quadro 2 apresenta, de forma resumida, uma retrospectiva histórica dos princípios legais que asseguram o direito à educação para as pessoas com necessidades especiais.

Quadro 2 – Princípios legais referentes à pessoa com necessidades educacionais especiais.

PRINCÍPIOS LEGAIS	DATA	CONTEÚDO
Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU).	*10 de dezembro de 1948.*	*Art. I – Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.*
Lei 5.692/71	*11 de agosto de 1971*	*Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Artigo 9º- Tratamento especializado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais (...), de acordo com as normas fixadas pelos conselhos de educação.*
Constituição da República Federativa do Brasil.	*05 de outubro de 1988.*	*Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*
Constituição do Estado do Paraná.	*05 de outubro de 1989.*	*Art. 173- O Estado e os Municípios assegurarão, no âmbito de suas competências, a proteção à assistência à família, especialmente à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, bem como à* ***educação do excepcional na forma da Constituição Federal.***
Lei 7.853 – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.	*24 de outubro de 1989.*	*Dispõe sobre o apoio a pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* ***(CORDE)****, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Magistério Público, define crimes, e dá outras previdências.*

Continuação do Quadro 2.

PRINCÍPIOS LEGAIS	DATA	CONTEÚDO
Declaração de Salamanca e linha de ação.	7 a 10 de junho de 1994.	*N. º 15 – educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoas com necessidades educativas especiais. Ambas se baseiam no princípio da integração e participação e representam modelos bem comprovados e muito eficazes em termos de custo para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a* ***educação para todos.***
Lei 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação.	20 de dezembro de 1996.	*Capítulo V – Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

Fonte: Secretaria de Estado do Paraná – SEED/ DEE, (PARANÁ, [199-], p. 30-31)

A partir desses dados, é possível verificar que a legislação, no decorrer dos anos, avançou no sentido de especificar a integração do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Dentre as leis apresentadas, gostaríamos de destacar que somente a lei 9394/96 preconiza que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser oferecido, preferencialmente, no ensino regular, ou seja, no ensino comum.

Apesar da existência das leis, Martins (1996) alerta que a integração da pessoa com necessidades educacionais especiais é algo que não se realiza como um 'passe de mágica' e justifica:

> [...] a integração escolar não é um processo rápido, automático ou fácil. Ela representa, também, um desafio a ser enfrentado, no âmbito da escola regular. Vai requerer um ensino individualizado, de acordo com as capacidades de cada aluno – seja ele considerado portador de deficiência ou não. Vai requerer que a escola se prepare, cada vez mais, para trabalhar com as diferenças, deixando de lado o seu caráter eminentemente seletivo. Ou seja, que se desenvolvam procedimentos metodológicos e de avaliação, de acordo com a capacidade e as necessidades dos alunos deficientes, dentro de um ambiente flexível, sem, no entanto prejudicar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos da classe (MARTINS, 1996, p.30).

Omote (2000) aponta que caso aconteça o encaminhamento do aluno com necessidades especiais, este deve ser bem avaliado para que não ocorra maior segregação. Considera ainda que, quando o encaminhamento é precipitado, pode-se ter como conseqüência baixa estima e desajuste social desses alunos e, até mesmo pode-se prejudicar o rendimento dos demais alunos.

A integração dos alunos com necessidades educacionais especiais tem de alguma forma mudado o panorama educacional brasileiro e despertado o interesse para diversas pesquisas, que refletem sobre a integração do aluno com necessidades especiais enfatizando vários aspectos em relação à aprendizagem, integração/ segregação, formação de professores e prática pedagógica. (ARANHA, 1995; ARAÚJO, 1999; ASSUMPÇÃO, 1997; BEAUPRÉ, 1997; BUENO, 1991, 2001; DIAS, 1997, 1998; FERREIRA, 1996; GLAT, 1995a; GOFFREDO, 1992, 1999; MANTOAN, 1994, 1997b, 1997c; MANZINI, 1999; OLIVETO, 1999; OMOTE, 1996,1999; SASSAKI, 1997, etc.).

1.3 Estudos Relacionados com a Integração e Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

Alguns estudos demonstram os avanços no processo da integração do aluno com necessidades educacionais especiais. Mendes (1994) analisou a filosofia da normalização e o princípio de integração, no panorama da Educação Especial na realidade brasileira, comentando sobre a experiência do Estado de Santa Catarina. Dentre as várias reflexões, a autora conclui que:

> [...] a integração escolar parece ser uma estratégia inevitável para a evolução da educação especial no Brasil. Conforme era esperado, a inserção do portador de deficiências e a garantia de sua permanência parece criar determinantes para a ocorrência desta evolução (MENDES, 1994, p.15).

Dentro da mesma perspectiva, Jover (1999) escreveu um artigo intitulado "Inclusão: qualidade para todos". A autora descreveu a integração de várias crianças com necessidades especiais. Seu trabalho enfatizou os sucessos obtidos e alertou para o seguinte:

> [...] é preciso preparar a escola para incluir nela os alunos especiais, e não o contrário. O primeiro passo é sensibilizar e treinar todos os funcionários da instituição: professores, orientadores e todo pessoal que trabalha ali. É importantíssimo também sensibilizar os pais – sobretudo os dos não deficientes (JOVER, 1999, p.12).

Essa preparação em 'sensibilizar e treinar', dentre outras, poderia envolver a possibilidade de conhecer as pessoas com necessidades especiais e as práticas requeridas por estas, uma vez que os professores do ensino regular não recebem preparo adequado para trabalhar com esses alunos, conforme Bueno (1999) além de criar oportunidade aos alunos para aprender aplicar seus conhecimentos.

Monteiro (1997) desenvolveu seu estudo propiciando a interação de crianças com Síndrome de Down com outras crianças na pré-escola comum e especial. A análise dessa pesquisa demonstrou que a integração é possível, porém algumas observações se fazem necessárias, dentre elas, uma mudança de atitude da escola regular, oferecendo condições mais apropriadas para esses alunos. Um outro aspecto foi com relação à falta de preparo do professor. Embora esses professores estejam dispostos a ajudar e cooperar com os alunos, demonstraram, muitas vezes, desconhecer seu papel, sentindo-se despreparados para auxiliar no desenvolvimento de seus alunos. Os resultados demonstraram, ainda, como um aspecto altamente positivo, o desenvolvimento dos alunos com síndrome de Down durante a interação com os alunos comuns. Para a autora houve "aceleração no desenvolvimento da linguagem, maior incorporação das regras sociais, diminuição de comportamentos agressivos" (MONTEIRO, 1997, p.111).

unesp

Com relação ao preparo dos profissionais, Martins (1999, p.81) enfatizou que "é extremamente necessário a efetiva introdução de, pelo menos, uma disciplina obrigatória versando sobre a educação a ser ministrada aos educandos na classe regular nos cursos de formação de professores".

Chacon (2001), após analisar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, cujo foco do estudo foram as respostas dadas pelas referidas universidades à Portaria Ministerial n. º 1793 de 27 de dezembro de 1994, sugeriu uma alternativa ao apresentar um "modelo"de ementa da disciplina específica de Educação Especial:

> A disciplina objetiva a reflexão crítica do futuro profissional sobre: a) os aspectos ético, político e interacional que envolvem a (s) pessoa (s) com necessidades especiais; b) a(s) especificidade(s) das deficiências e sua relação com as demais disciplinas curriculares e a formação de recursos humanos; c) as políticas Nacional e Regional de educação face às diferenças e diversidades sociais e educacionais (CHACON, 2001, p.148).

A sugestão da inserção da disciplina nos cursos de formação de professores e a ementa com o objetivo de nortear o trabalho dos educadores poderão desmistificar crenças e mitos em relação às pessoas especiais e contribuir para a diminuição do preconceito e o conhecimento real de suas potencialidades.

Um outro estudo, desenvolvido por Martins (1999), tinha como objetivo detalhar a percepção dos educadores (pais e professores) e técnicos atuantes em nove escolas públicas e privadas da cidade de Natal, Rio Grande do Norte sobre a integração da criança portadora de síndrome de Down. Os dados analisados apontaram que a maioria dos professores acredita na possibilidade de integração e avaliaram positivamente as experiências vivenciadas, sendo que estas promoveram mudanças no que diz respeito a busca de novos recursos pedagógicos, mais suporte teórico para o desenvolvimento de sua prática, maior interesse em relação aos alunos e sobre seu aprendizado.

unesp

A integração de alunos deficientes, sob o ponto de vista do diretor de escola, foi pesquisada por Janial e Manzini (1999). O objetivo era investigar a concepção que o diretor de escola de ensino público tinha sobre o tema, uma vez que ele é uma pessoa da comunidade que detém o poder de decisão, de desobstrução ou de colocação de barreiras no processo de integração. Os resultados permitiram algumas conclusões importantes, como podemos verificar: a preocupação com o despreparo do professor, somado ao descaso do Estado, a falta de profissionais especializados para o trabalho de apoio (que façam avaliações, discutam casos) e as condições estruturais e pedagógicas das escolas deixam muito a desejar.

Felipe (1998), no seu relato de experiência com a integração do aluno com deficiência na pré-escola, constatou a possibilidade de serem superadas as dificuldades com relação à falta de formação específica dos professores. Mostrou também, que é possível obter êxito no trabalho com os pais com relação à aceitação da conivência dos alunos integrados com seus filhos "normais" e a adaptação do aluno integrado nas atividades e na escola. A autora considerou ser possível a integração escolar de alunos com síndrome de Down.

Sumariando os estudos citados, observou-se que ainda é necessário um melhor preparo dos profissionais no decorrer de sua formação (conhecimento a respeito da síndrome, estudo aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, adaptação de conteúdos, etc.) e a conscientização da sociedade, em especial, dos pais e funcionários da escola. Além disso, é necessário: a participação mais efetiva do sistema educacional, melhorar o suporte técnico na atuação do professor com o aluno integrado e diminuir o preconceito quanto às capacidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tudo isso sendo revisto vai servir de estímulo para implantação de novos trabalhos e busca constante de outros caminhos.

Notamos que êxitos e avanços, na área de investigação do processo de integração, podem ocorrer em função da diversidade de caminhos, ao considerarmos uma pedagogia voltada para as diferenças na sala de aula.



1.4 O Processo de Integração e Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Estado do Paraná

A apresentação do processo de integração do aluno com necessidades educacionais especiais no Paraná justifica-se por ser o Estado nacional no qual a pesquisa foi realizada. Acompanhando a tendência mundial, o Estado do Paraná vem participando de discussões para estabelecer uma *sociedade igualitária* com *oportunidades para todos.* Assim, com base no princípio de promover a cidadania sem discriminação, cumpre o dispositivo constitucional - *Educação como direito de todos.*

O Estado do Paraná, mais especificamente o município de Londrina, vem se empenhando no cumprimento do Art. 1º, Deliberação 020/86 – Conselho Estadual da Educação / Paraná, (1986) que:

> [...] tem como finalidade básica proporcionar às pessoas portadoras de excepcionalidade condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, visando a sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência (PARANÁ, 1986, p.1).

A Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial (PARANÁ, [199-], p.7), ao se manifestar sobre a inclusão social, esclarece que " pensar uma sociedade para todos, onde sejam respeitados e atendidos pelas suas diversidades, e às necessidades das maiorias e minorias é concretizar a realização da *sociedade inclusiva*, na qual caberá à educação a mediação deste processo."

Os objetivos da inclusão escolar, de acordo com a Secretaria de Estado do Paraná – SEED/ DEE, são:

a) a integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade;
b) expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular governamental de ensino;
c) ingresso do aluno portador de necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular, sempre que possível;

d) apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais;
e) conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino;
f) integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas de educação especial;
g) integração das equipes de planejamento da educação comum com os de educação especial, em todas as instâncias administrativas e pedagógicas do sistema educativo e
h) desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. (PARANÁ, [199-], p.9 -10).

Observamos que embora a SEED/DEE apresente todos os itens acima como objetivos da inclusão escolar, vale ressaltar que os itens "a" e "c" podem assim ser classificados. Os demais itens demonstram ser estratégias para favorecer tal prática.

As escolas paranaenses vêm desempenhando relevante papel no processo de integração do aluno com necessidades educacionais especiais ao efetivar, na prática, o que preconiza o Art. 58 da Lei n. º 9394 de Diretrizes e Bases da Educação. A lei determina que as crianças com necessidades educacionais especiais, sempre que possível, devem aprender junto com as outras, independente de suas dificuldades e diferenças, partindo-se da convicção de que *todos os educandos são capazes de aprender.*

Quando o assunto é *inclusão* e *integração,* a publicação feita pela Secretaria de Estado da Educação, o Departamento de Educação Especial - SEED/DEE do Paraná estabelece uma diferenciação. Segundo essa publicação, "embora os vocábulos, no âmbito do ensino, encerrem uma mesma idéia, ou seja, a inserção da pessoa com necessidades especiais na escola, eles assumem diferentes significados a depender do modelo educacional adotado". (PARANÁ, [199-],p.8-9). De acordo com a secretaria os termos *integração* e *inclusão* são propostos como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Definições dos vocábulos *inclusão* e *integração.*

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
*- O processo de **integração** se traduz por uma estrutura que objetiva favorecer um ambiente de convívio, o menos restrito possível, oportunizando à pessoa portadora de necessidades educacionais especiais um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais.* *- No âmbito educacional desenvolvem-se modalidades alternativas para aqueles alunos que, em função de suas necessidades específicas, não conseguem se desenvolver no sistema regular de ensino.*	*- A prática da **inclusão** propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar.* *- As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema o qual considera a necessidade de todos os alunos e estrutura-se em função dessas necessidades. Não se trata de criar uma estrutura especial para o atendimento de quaisquer educandos, mas de fazer com que a estrutura educacional existente seja, efetivamente, para atender a todos nos seus diferentes níveis de ensino.*

Fonte: Secretaria de Estado do Paraná – SEED / DEE, (PARANÁ, [199-], p. 08 - 09).

Analisando as definições dos vocábulos *integração* e *inclusão* observamos que existe uma confusão que não é apenas terminológica, mas antes conceitual. Faz-se necessário ainda destacar que estes dois movimentos visam acabar com a segregação favorecendo, assim, as interações de alunos deficientes com os alunos normais. Esses vocábulos foram entendidos de diversas formas até a sua aplicação no meio escolar.

Dentre os vários estudiosos do assunto integração (mainstreaming) destacamos Doré et al. (1997) que afirmam:

> [...] a noção de integração é, de fato, polissêmica, na medida em que os autores que a referem se utilizam diversas finalidade: tanto para determinar uma concepção filosófica, como para designar um modo de organização pedagógica. O conceito de integração e o tipo desta integração podem variar consideravelmente de uma experiência para outra (DORÉ et al. 1997, p. 175).

Ainda com relação ao vocábulo *integração,* Doré et al. (1997, p. 175) enfatizam que "pode-se encontrar tanto jovens alunos reagrupados no interior de uma classe especial em uma escola regular, como alunos integrados em uma classe

comum". Observamos que a integração pode ocorrer de forma parcial e/ou total dependendo do aluno e de duas condições. A integração está se restringindo "a matérias ditas 'periféricas' até a integração em matérias fundamentais chegando à integração total".

Temos também Saint-Laurent (1997) que a respeito do termo integração concorda com Doré et al. (1997). Eles avaliam que houve evolução do termo e que este assumiu diferentes significados. Saint-Laurent (1997) descreveu a tentativa da integração escolar do aluno com necessidades especiais em seu país (Canadá) nas décadas de 70, 80 e 90, mostrando diversas etapas de desenvolvimento e significados diferentes em cada uma delas.

Nos anos setenta, o movimento provocou uma redução no número de escolas e classes especiais. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento e deficiência mental leve freqüentavam classes regulares concomitantemente à classe especial de apoio pedagógico especial. Já os alunos que possuíam deficiência mental moderada, severa ou deficiências múltiplas eram encaminhados para uma classe especial numa escola comum. Observamos que, nessa década, o significado da integração escolar era estar inserido em uma classe especial numa escola comum, independentemente da deficiência.

Nos anos oitenta, houve o reconhecimento da classe regular como melhor ambiente pedagógico para o aluno com necessidades especiais, sobretudo para os alunos com deficiência leve. Nos anos noventa, ocorreu a popularização desse processo, intensificando-se a integração escolar que consistia em levar todos os alunos com necessidades especiais para as salas de aulas comuns.

Por outro lado, existem estudiosos como Mantoan (1997d) que interpreta o vocábulo *integração* de uma forma mais restrita. A autora coloca que "conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para consecução de suas metas". (MANTOAN, 1997d, p. 8). O processo de integração vai depender do perfil do aluno, ou seja, o nível de sua capacidade de adaptação às opções da escola, podendo ser integrado em sala regular, classe

unesp

especial e até em instituição especializada. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, e o esquema em vigor não é questionado.

Sobre o termo inclusão, as análises de Stainback e Stainback (1984,1992 apud DORÉ et al., 1997, p. 176-177) destacam que o termo inclusão (expressão inglesa) "se trata de um novo paradigma. [...] Nesta nova abordagem, a classe regular é o lugar de participação de todos, ela torna inevitável vislumbrar a fusão do sistema de ensino especial com o sistema de educação regular". Com relação à definição acima, destacamos que a escola terá que rever suas diretrizes, pois terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos.

Através dessa análise Mantoan (1997d) apresenta o vocábulo *inclusão* como:

> [...] a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos (MANTOAN, 1997d, p.8).

Ainda, faz-se necessário destacar que relacionados ao termo *inclusão* encontramos estudiosos como Mader (1997), que amplia ainda mais essa população, ou seja, além das deficiências estendem as questões de discriminações de origem cultural, social e racial. Segundo ela, esse é um novo conceito que surgiu na Europa:

> [...] inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (MADER, 1997, p.47).

Isso vem ao encontro da operacionalização feita sobre o vocábulo *inclusão* pela Secretaria do Estado do Paraná, na figura 3, que "propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes que exige mudanças na estrutura da sociedade", ou seja, o quanto a sociedade pode mudar, levando-nos a refletir sobre as nossas crenças e a repensar nossos valores.

unesp

Neste estudo, esclarecemos que a opção pela utilização do termo *integração* foi feita em função de o mesmo contemplar o objetivo desta pesquisa. É necessário oferecer condições tanto para o aluno com necessidades educacionais especiais na área de deficiência mental desenvolva seu aprendizado, assim como para o professor que trabalha com esse aluno. Uma outra razão é que este termo contempla aspectos da *inclusão*, ou seja, compreendemos a necessidade da reestruturação do ambiente escolar para que a *integração* ocorra de forma mais prudente que a *inclusão.*

Destaca-se, ainda, que no decorrer do texto a expressão inclusão está sendo utilizada por respeitar a terminologia e a concepção de cada autor.

Faz-se necessário esclarecer que nas sessões de resultados e discussões, quando se faz referência neste estudo à professora e à sua aluna com deficiência mental, será utilizada a expressão aluna inserida e não aluna integrada. A utilização do termo aluna inserida se justifica, pois o que realmente aconteceu foi a inserção da aluna deficiente mental no ensino regular sem materiais e metodologias adequados. Havia, sim, uma professora com muita vontade de ensiná-la, mas sem preparo na área de educação especial. Isso não tira a riqueza e a originalidade dos resultados do presente estudo, mas é uma forma de respeitar o real significado do termo integração.

1.5 O Educador no Processo de Integração do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

Como vimos anteriormente, as legislações brasileiras embasam no ensino regular a integração / inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. No entanto, não cabe a elas operacionalizar as práticas do cotidiano escolar, no qual ocorre a integração / inclusão desse aluno.

Schaffner e Buswell (1999) estabeleceram as seguintes diretrizes norteadoras para que a escola desenvolva a filosofia inclusiva em seu interior:

a) estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão [...];
b) uma crença que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade [...];
c) ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica [...];
d) desenvolver redes de apoio na escola tanto para os professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência [...];
e) estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...];
f) estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os professores e demais profissionais envolvidos...;
g) manter a flexibilidade [...];
h) utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos [...];
i) comemorar os sucessos e aprender os desafios [...];
j) estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele paralise [...];
k) a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem esforços de reforma. (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 70 – 84).

De forma geral, as diretrizes citadas mencionam a necessidade de assistir ao professor que tem o aluno com necessidades educacionais especiais, matriculado em sua sala, e ao próprio aluno.

Esse universo com o qual a criança convive é de extrema relevância para garantir a sua melhor adaptação ao processo de inclusão. Porém, destaca-se o papel do professor cuja função é educar e conhecer o nível de desenvolvimento e de realização do aluno para poder definir os objetivos a serem alcançados, priorizando os estímulos a serem oferecidos e escolhendo os recursos facilitadores.

No processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, Karagiannis; Stainback; Stainback (1999, p.25) salientam que "a questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades". Declaram, ainda, que muitos professores sentem-se despreparados diante desses novos tempos de grandes transformações sociais.

Assim, a dificuldade dos professores do ensino regular para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais (área: deficiência mental), integrados e reinseridos no ensino regular, talvez ocorra por não saberem como proceder em tais casos. Oliveto e Manzini (1999) abordam essas dificuldades apresentadas por professores em um estudo de integração de alunos com deficiência. Segundo os autores os professores indicaram a necessidade de obter maior conhecimento sobre a criança com deficiência, bem como a necessidade de procedimentos para trabalhar com ela. O apoio do pessoal técnico foi apontado como uma das formas para lidar com esses problemas e também para adequar uma infra-estrutura para o trabalho pedagógico.

Denari (1984, p.77) pesquisou sobre a integração de alunos deficientes mentais educáveis no ensino regular e os resultados "não possibilitaram entrever uma conduta uniforme, no que refere à aceitação desses alunos provenientes da Educação Especial". Dentre as várias justificativas, destacam-se: [...] "tenho que acompanhar o programa estabelecido, logo o aluno da classe especial tem que acompanhar"; ou ainda [...] "às vezes sou mais paciente com ele, espero um pouco mais em cada lição". Isso mais uma vez nos leva a refletir sobre a falta de entrosamento entre os profissionais e falta da preparação do professor no aspecto metodológico.

Adamuz (2000) desenvolveu um estudo que teve por objetivo analisar a situação de acompanhamento e reavaliação dos alunos que freqüentavam classes especiais na cidade de Londrina, Estado do Paraná, e detectar as principais dificuldades com relação à reinserção desse aluno no ensino regular. Dentre outros dados, observou-se que, durante a formação profissional, os professores não tiveram preparação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Restou-lhes, então, complementar sua formação através do curso de pós-graduação *Lato Sensu* e do curso de Estudos Adicionais. No estudo considerou-se ainda, que a falta de cursos de atualização, tanto para os professores do ensino regular quanto de classes especiais, envolvendo principalmente, a família dificultam a reinserção do aluno no ensino regular.

unesp

Paccini (1999, p. 87), ao pesquisar as *representações de educadores sobre deficiência e integração*, com educadores da Rede Regular de Ensino Municipal e Estadual na cidade de Naviraí, no Estado Mato Grosso do Sul, constatou que "os educadores foram unânimes em afirmar que o professor da classe especial é o único que está preparado para trabalhar com o aluno com deficiência".

A partir desses dados, podemos sugerir que essa concepção/ realidade diverge totalmente do movimento de inclusão, pois mostra que os professores não se sentem preparados e atribuem a educação desses alunos aos professores de classe especial.

Dentro dessa mesma perspectiva, Soares (2000, p.102), com o objetivo de verificar quais as condições de favorecimento ou desfavorecimento à integração do aluno com deficiência no ensino regular em escolas públicas, na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, também comprovou que " para favorecer a integração, garantindo efetivamente aos alunos o acesso ao saber escolar, é preciso investir na formação dos professores – inicial e continuada, tendo como diapasão as necessidades impostas pela prática cotidiana."

Quando falamos sobre a formação do professor para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, deparamo-nos com o antigo alerta de Dunn (1971):

> [...] os professores de classes comuns e de educação especial devem ser informados, não apenas das características desses diversos tipos de crianças, mas também das mais modernas práticas educativas e das bases experimentais sobre como essas práticas estão fundamentadas (DUNN, 1971, p.4).

Sobre essa questão Bueno (1999) esclarece que:

> [...] se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p.162).

unesp

Portanto, na formação do educador, não basta oferecer ao futuro profissional o conhecimento do conteúdo e o domínio das técnicas, mas faz-se necessário propiciar-lhe o conhecimento prático a respeito das características e diferenças individuais dos alunos, visto que a qualidade do trabalho pedagógico do professor está associada à capacidade de promoção de avanços na aprendizagem de seus alunos.

Sobre essa questão, Vygotsky (1984) declara que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. E o professor, para poder atuar como o elemento mediador dessa aprendizagem (interação do aluno com os objetos de conhecimento), intervindo na construção do conhecimento da criança com demonstrações, abstrações e questionamentos precisa de um preparo adequado, ou seja, conteúdo teórico associado à prática.

É na escola, no decorrer da construção de sua formação, que devemos propiciar às pessoas a autonomia para dialogarem, duvidarem, discutirem, questionarem e compartilharem saberes. É importante oferecer-lhes uma formação com espaço para o erro, para as transformações e contradições, para a colaboração mútua e a criatividade. Só assim o professor terá o compromisso de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno *normal* e daquele com necessidades educacionais especiais.

Os profissionais que trabalham na formação de professores precisam repensar a sua forma de atuar com seus alunos. Uma delas, conforme as idéias de Vygotsky (1984), consiste em ajudá-los na construção de novos conhecimentos, ou seja, incidir na sua zona de desenvolvimento proximal e, para isso, tem-se como ponto de partida sua experiência de vida e sua trajetória como aluno e profissional. Dessa forma, os professores sentem-se mais preparados para apresentar suas idéias, hipóteses, princípios educativos e conhecimentos.

unesp

Leite (1997), em sua pesquisa intitulada *Estudo de Estratégias para a Formação Continuada de Professores de Ensino Especial,* assinala que:

> [...] a zona de desenvolvimento proximal está diretamente relacionada às operações que o indivíduo somente consegue efetivar com a ajuda do outro, no que se refere às funções psicológicas gradativamente mais complexas que ainda não se encontram manifestas com autonomia, mas que funcionam como capacidades futuras, efetivadas a partir do acesso ao auxílio de pessoas que já dominem ou apresentem tal conhecimento (LEITE, 1997,p.12).

Refletindo sobre isso através do nosso problema de pesquisa, é possível vislumbrarmos como um professor, ao rever e interpretar a sua prática por meio de filmagem e de um roteiro norteador, tem elementos que propiciam uma mudança no seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na sua prática pedagógica.

Sabemos que, em nossa cultura, a escola é vista como algo que tem o compromisso de oferecer condições de aprendizagem para seus alunos. Essa responsabilidade é atribuída ao professor, cuja tarefa, além de ensinar, consiste em viabilizar a apropriação ativa do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Para tanto, o professor trabalha com os significados sociais do conhecimento, acrescentando elementos que não ultrapassam a situação imediata. Ele é o principal mediador entre os conhecimentos historicamente construídos pelos alunos. Ao professor são atribuídos papéis variados: papel central na intervenção pedagógica, papel de mediar a aprendizagem e atuar como elo de criação e adaptação do conhecimento a ser adquirido. Vejamos alguns autores que expressam essas concepções.

Oliveira (1993, p. 105) diz que "a intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola".

Segundo Rego (1995, p.115), "a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador das interações entre os alunos com os objetos de conhecimentos".



Para Mialaret (1974, p. 136) "formar um educador é, essencialmente permitir-lhe aperfeiçoar-se, evolver, adaptar-se às novas situações que virão a ser impostas pela civilização de amanhã".

Assim, para que ocorra a integração do aluno com necessidades educacionais especiais, o professor tem que rever não só a sua concepção de valores, mas também a sua prática pedagógica e a sua formação. De acordo com Martins (1996), a formação do professor requer:

> [...] uma preparação adequada e uma conseqüente mudança de postura pedagógica do professor – onde (sic) ele passe a perceber cada educando como pessoa, com características individuais e únicas, que precisam ser respeitadas e trabalhadas, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento, além do incentivo à cooperação mútua entre os alunos normais e os portadores de alguma deficiência (MARTINS, 1996, p.30-31).

Após essas argumentações, fica claro que é necessário e oportuno rever a formação do professor. Mas precisamos pensar como oferecer subsídios aos profissionais já formados. Através desse estudo evidencia-se a situação do profissional que atua há vários anos e, quando tem em sua sala alunos com necessidades educacionais especiais, não sabe o que fazer.

Preocupada com esta mesma questão, Mantoan (1997a) apresenta um trabalho realizado para capacitar professores que possuíam alunos integrados. Conforme a autora, a intenção da capacitação foi:

> [...] para efetivar integração escolar e a de levar a esses profissionais a uma reflexão constante sobre a prática escolar, questionando-a, de modo que possam aprender com sua própria experiência, compartilhada com seus colegas, rompendo assim com a visão individualista da formação e do exercício profissional (MANTOAN, 1997a, p.35).

Os objetivos específicos da proposta foram:

a) conhecer e/ou ampliar conhecimentos referentes à psicologia e à epistemologia de Jean Piaget;

b) aperfeiçoar habilidades técnicas que possibilitem uma aplicação cada vez mais pertinente dos princípios da educação piagetiana às salas de aula;
c) expandir a capacidade de planejar, criar, experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos alunos;
d) adaptar o processo de solicitação do meio escolar para o desenvolvimento de alunos deficientes mentais, segundo as características de uma nova clientela e da situação educacional, ou seja, alunos normais e deficientes num mesmo ambiente de ensino e de aprendizagem;
e) despertar o hábito do trabalho cooperativo e da reflexão coletiva sobre os problemas e as atividades profissionais desenvolvidas, visando à conscientização e a sistematização. (MANTOAN 1997a, p. 35 - 36).

Podemos perceber que a capacitação de professores proposta por Mantoan é uma ampliação de conhecimentos teóricos numa única abordagem, o que nos leva a questionar: será que essa única abordagem é suficiente para atender todos os fenômenos ocorridos em uma sala de aula? O corpo teórico ampliado realmente garantiria uma efetividade da prática? Nossa hipótese parte do conhecimento que o professor já traz e como esse conhecimento pode vir a ser mediado por alguém e discutido, reorganizado e reinterpretado em sala de aula.

Esperamos que, considerando-se os dois aspectos - formação e experiência - sejam oferecidas condições para que os professores que já têm em suas salas alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos integrados, e os que vierem a atuar com estes alunos, possam enfrentar os desafios. Assim, eles podem buscar a superação de todas as dificuldades provocadas pelo próprio processo, com menos medo, insegurança e mais ousadia e colaboração mútua.

Do levantamento feito sobre formação de professores, detectamos que nessa área existem vários estudos que comprovam a necessidade de desenvolvimento de práticas que promovam a melhor formação do professor. Isso pressupõe uma atitude preventiva para futuras integrações de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, a integração é uma realidade e, aos professores que atuam hoje com esta população, resta apenas a formação

complementar ou a busca de auxílio com trabalhos de intervenções na sua prática pedagógica.

1.6 Objetivos da Pesquisa

1.6.1 Objetivo Geral

- Delinear, aplicar e avaliar um procedimento de intervenção baseado em filmagens da própria aula do professor, possibilitando que refletisse sobre sua prática pedagógica.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades encontradas por uma professora em relação à aprendizagem e interação de uma aluna com deficiência mental;

- Sistematizar e organizar os dados coletados por meio de filmagens, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica;

- Verificar, nos relatos orais da professora, as estratégias apresentadas após as observações de suas aulas;

- Avaliar as mudanças ocorridas em sala de aula após as discussões (intervenção) por meio dos relatos orais e por meio de vídeo.

CAPÍTULO 2

MÉTODO

A presente pesquisa baseou-se no relato de uma experiência de intervenção no trabalho de uma professora que possuía uma aluna com deficiência mental matriculada em sua sala de aula no ensino comum. Observamos que a profissional estava disposta a trabalhar com a diversidade, embora sem formação e orientação devidas para esse trabalho.

A intervenção foi baseada nos pressupostos de Vygotsky (1984), particularmente no que se refere aos processos de construção de conhecimento baseados na mediação.

Vygotsky (1984) trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura entre o homem e o mundo real, onde existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana, o que pressupõe uma mediação social.

No processo de mediação, é fundamental a compreensão de dois elementos básicos: os *instrumentos* que têm a função de regular as ações sobre os objetos e os *signos* que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. Estes são instrumentos psicológicos que o homem utiliza para a representação e significação do mundo. Assim sendo, instrumentos e signos têm papel mediador fundamental na atividade psicológica humana e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento ontogenético.

A atividade humana caracteriza-se pelo caráter instrumental. Enquanto os *instrumentos* que o homem cria provocam mudanças externas, intervindo na natureza, os *signos* também criados pelo homem, provocam mudanças inter e intrapsíquicas. Segundo Vygotsky (1984):



> A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1984, p.59-60).

No caso específico deste estudo, a mediação foi feita por meio da apresentação de filmagens das aulas da referida professora e pelas discussões das cenas. Para esse momento de discussão, foi utilizado um roteiro norteador, o qual propiciou à professora, através do seu relato oral, contextualizar o que havia visualizado.

Dessa forma, o relato oral permitiu o estudo de fenômenos subjetivos ou intrapsíquicos que somente o participante tinha acesso aqui, no caso, a professora tinha acesso.

Sendo assim, ao assistir ao vídeo (filmagens feitas das suas aulas) este poderia provocar mudanças intrapsíquicas pela observação que a professora fazia de si mesma e da situação.Poderiam existir mudanças interpsíquicas quando a pesquisadora perguntava sobre episódios assistidos no vídeo. Essas intervenções poderiam permitir que a professora refletisse sobre a sua prática educativa, podendo ser agente mediadora na transformação da aprendizagem de seus alunos, conforme ela articulasse a sua ação. Desse modo, essa intervenção poderia criar oportunidade para a professora reinterpretar sua prática pedagógica.

2.1 Seleção e Descrição das Características da Participante da Pesquisa

Participou deste estudo uma professora, com 32 anos de idade, formada no magistério, há 14 anos, graduada em Ciências Biológicas, em 1994, e com Especialização "Lato Sensu" em Bioquímica dos Alimentos. No período de 1993 a 1995, ela foi professora de Ciências de 5ª a 8ª séries na rede estadual de ensino em Londrina – Paraná. Em 1995, ingressou como professora na rede municipal de ensino e, no ano da coleta de dados (2001), estava trabalhando com pré-escola, no

período matutino e 1ª série no período vespertino na Escola Municipal Maria Cândida Peixoto Salles, onde atendia 35 alunos, entre os quais uma aluna com deficiência mental (Síndrome de Down).

Os procedimentos para selecionar a Escola Municipal e a participante deste estudo iniciaram-se em outubro de 2000. Através da Secretaria da Educação do Município de Londrina, contatamos a professora responsável pela Educação Especial (área deficiência mental) e solicitamos a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, identificando as Escolas Municipais que tinham alunos com deficiência mental inseridos em salas do ensino regular – séries iniciais. No mesmo mês, essa professora responsável fez a caracterização da população, ou seja, o levantamento dos professores do ensino regular que estavam trabalhando com a integração de alunos com deficiência mental, a localização das escolas, o número de alunos e as séries que freqüentavam.

No mês de novembro, em uma reunião com a responsável pela Educação Especial e com a Coordenadora do Centro de Atendimento Psicopedagógico do Município, foi-nos apresentado o levantamento das escolas e dos professores, conforme havia sido solicitado. De posse desses dados, discutimos o nosso projeto de pesquisa com objetivo de selecionar o local e o professor participante do mesmo.

No início de dezembro, solicitamos, formalmente, autorização para o trabalho de pesquisa, mediante ofício endereçado ao Secretário Municipal da Educação e a cópia do projeto foi protocolada na Prefeitura Municipal de Londrina. Ainda naquele mês, recebemos autorização para o desenvolvimento do estudo. Apenas uma professora foi selecionada porque atendia aos critérios estabelecidos:

a) Professor (a) com interesse de participar do estudo;
b) Professor (a) com aluna deficiente mental, com laudo psicoeducacional e regularmente matriculada no ensino regular – séries iniciais.

A escolha pela área da deficiência mental ocorreu pelo interesse da pesquisadora em aprofundar ainda mais seus conhecimentos na referida área.

Estabelecemos, então, que as atividades iniciariam no dia 05 de fevereiro de 2001.

2.2 Delineamento da Pesquisa e Procedimento para Coleta de Dados

O procedimento para coleta de dados consistiu em filmar as aulas da professora e discutir essas filmagens com ela, por meio de um roteiro norteador, gravando, em fita cassete, essas discussões.

No início de fevereiro, a sala de aula foi fotografada com o objetivo de escolher o melhor local para instalação da filmadora (iluminação, visualização), pois os alunos da sala de aula não deveriam ter conhecimento das filmagens, a fim de manter o ambiente natural. Em seguida, foi realizada uma filmagem inicial da sala, no período matutino, com o objetivo de confirmar a adequação do local escolhido para a instalação da câmera e, também, para apresentá-la a um juiz que iria auxiliar na análise dos dados.

2.2.1 Procedimento para Coleta de Dados por meio de Filmagens

Os dados foram coletados no período vespertino, sendo uma sessão de filmagem por semana. Foram realizadas filmagens com tomadas contínuas da professora em suas aulas, ou seja, na interação com seus alunos, sempre com a presença da aluna com deficiência mental inserida. As filmagens foram feitas uma vez por semana, sendo três filmagens no horário antecedente ao recreio e três posteriores ao recreio, com a duração de uma hora e vinte minutos cada uma. Portanto, totalizaram-se seis filmagens durante os meses de fevereiro, março e início de abril de 2001.

Para executar cada filmagem, a filmadora era colocada antes do início da aula (ou no decorrer do recreio) em cima de um armário, no meio de caixas e outros materiais já existentes. Quando os alunos entravam na sala a filmadora era ligada através de controle remoto, pela pesquisadora, que se encontrava do lado de

fora da sala de aula. Dessa maneira, os alunos desconheciam as filmagens das aulas. Já a professora tinha pleno conhecimento das filmagens.

Apesar de os alunos desconhecerem a situação das filmagens, a responsável pela aluna inserida foi contatada e informada sobre o referido estudo. Foi solicitada, por escrito, a autorização caso fosse necessária para a exibição das imagens.

2.2.2 Procedimento para Sistematizar (Editar) as Fitas de Vídeo a serem Exibidas para a Professora

O tempo de duração de cada uma das seis primeiras filmagens foi de aproximadamente uma hora e vinte minutos e, para serem exibidas para a professora, optou-se por editá-las.

Para estabelecer os passos que deveriam ser seguidos para o processo de edição das seis fitas de vídeo, utilizou-se a fita de vídeo da filmagem inicial, que havia sido usada para confirmar a adequação do local escolhido para instalação da câmera. Essa fita também serviu para apresentar ao juiz o contexto da filmagem.

A escolha do juiz teve como critérios: 1) profissional com experiência na área de estudos de interação social; 2) interesse na pesquisa; e 3) disponibilidade de tempo.

O juiz não foi informado sobre objetivo real do estudo. A informação transmitida era que se tratava de um estudo de interação social – relação professor x aluno e alunos x alunos, numa 1ª série do ensino fundamental com 35 alunos, entre os quais havia uma aluna com deficiência mental (Síndrome de Down).

Após fazer a primeira análise da filmagem inicial, foi possível estabelecer um procedimento a ser adotado pela pesquisadora e pelo juiz para

identificação de subcategorias comportamentais, para as demais fitas. Dessa forma, para a edição das fitas, foram seguidos os seguintes passos:

1º) Assistir separadamente, juiz e pesquisadora, por duas vezes, na íntegra, com objetivo de se familiarizarem com o contexto e também para identificar cenas temáticas que mostrassem a atuação e interação da professora com a aluna inserida e com alunos da classe.

2º) Na terceira exibição, fazer rastreamento, ou seja, a seleção, separadamente, juiz e pesquisadora, de trechos do filme que seriam recortados, delimitando o intervalo de tempo para cada trecho ou cena do filme e atribuindo um nome, ou seja, o rótulo. Esses dados eram preenchidos na tabela intitulada *edição da fita* que a pesquisadora entregou junto com a fita. Esse trecho recortado que variou de uma a oito cenas, em que se visualizava o mesmo rótulo, formou um bloco e recebeu o nome de subcategoria.

3º) Editar as fitas (somente a pesquisadora executava esse passo). A pesquisadora editou cada fita agrupando todos os trechos que se referiam ao mesmo rótulo no decorrer de toda filmagem. Todos esses trechos recortados e editados, conforme já mencionado, foram nomeados de bloco, ou seja, uma subcategoria. O tempo de duração de cada bloco e/ou subcategoria variou de vinte e seis segundos a seis minutos e quarenta e cinco segundos.

4º) Assistir à fita em conjunto: a pesquisadora e o juiz assistiam juntos à fita editada. Cada um tinha em seu poder a tabela *edição da fita* com a seleção de trechos do filme que foram recortados, delimitados e rotulados. A cada trecho assistido confrontavam-se a delimitação e o rótulo atribuído. Quando o rótulo variava entre a pesquisadora e o juiz, a estratégia consistia em operacionalizar a palavra/ termo e, dessa forma, obtinha-se uma palavra/termo comum a ambos. Já com relação ao intervalo de tempo, a maior diferença nas subcategorias foi de dois segundos, o que foi avaliado pela pesquisadora e juiz como não significativo. (Apêndice A). Essa diferença de segundos demonstrava não trazer nenhuma mudança qualitativa sobre as categorias observadas, ou seja, a diferença de segundos não afetava as cenas recortadas.



2.2.3 Apresentação das Fitas de Vídeo (Editadas) à Professora e Discussão Através do Roteiro Norteador

Uma vez por semana, no período da tarde, no ambiente escolar, foram realizados encontros entre a pesquisadora e a professora. Esses encontros ocorriam em horários em que a turma da professora tinha aulas de educação física e hora do conto com outros professores. No total, foram realizados seis encontros.

Os encontros ocorreram nos meses de abril (11/04; 25/04) e maio (02/05; 09/05; 23/05 e 30/05), com duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos, cada um deles. Em cada encontro eram apresentados à professora os trechos da filmagem editada, que se referiam às subcategorias identificadas pela pesquisadora e corroboradas pelo juiz. Após assistir a cada trecho, eram discutidos aspectos de sua prática pedagógica com base em um roteiro norteador.

O roteiro norteador, instrumento elaborado por Almeida em 1994, foi adaptado e ampliado para oito questões por Aranha em 1996 (LEITE, 1997, p.37-38). Nesta pesquisa, readaptamo-lo com o objetivo de promover a reflexão com a professora.

Do total das oito questões elaboradas por Aranha (1996), foram selecionadas e readaptadas seis questões, de acordo com os objetivos estabelecidos para orientação das discussões entre pesquisadora e professora, diante das filmagens. Assim, o roteiro norteador continha as seguintes questões:

1- O que chamou a sua atenção nesse trecho e /ou cena?
2- Essa é uma estratégia que normalmente você usa? ou Qual é a estratégia que você usa nessa situação?
3- Através dessa estratégia você tem conseguido sucesso?
4- A que você atribui tais efeitos / sucessos ou dificuldades?
5- Que outra estratégia você acredita que poderia ser utilizada?
6- O que você sabe a respeito disso?

Essas questões do roteiro norteador permitiram direcionar o processo de reflexão propiciando à professora e à pesquisadora:

a) observar e analisar a dinâmica da aula;
b) detectar aspectos facilitadores e dificultadores no processo de interação e aprendizagem dos alunos e da aluna com deficiência mental inserida;
c) analisar as estratégias utilizadas;
d) verificar a eficácia das estratégias aplicadas;
e) identificar novas estratégias para sua prática pedagógica, quando necessário;
f) estabelecer estratégias para mudanças.

Tal procedimento visava ampliar a tomada de consciência da professora sobre as estratégias utilizadas com ou sem sucesso, quando ela comentava as cenas. As interações verbais e comentários eram gravados em fita cassete.

No decorrer da etapa da coleta de dados, foi feita a transcrição das gravações em fita cassete. A transcrição continha todas as discussões entre a pesquisadora e a participante, durante os seis encontros, sessão por sessão.

2.2.4 Procedimento para Novas Filmagens, visando Registrar Possíveis Mudanças em Sala de Aula após a Intervenção

Retomando o procedimento de coleta, foram realizadas seis filmagens iniciais cujo objetivo era o de fazer um diagnóstico inicial e promover a intervenção com a professora, para isso, as fitas foram editadas, apresentadas e discutidas com a professora.

Com o objetivo de registrar possíveis mudanças em sala de aula, após a intervenção junto à professora, foram realizadas novas filmagens.

Assim, após dois encontros, quando a participante e pesquisadora assistiam às filmagens e cuja discussão ocorria por meio de roteiro norteador, era realizada uma nova filmagem.

Dessa forma, foram feitas novas filmagens, intercaladas, a cada dois encontros com a professora:

- uma nova filmagem entre os dias 25/04 e 02/05;
- uma outra filmagem entre os dias 09/05 e 23/05 e
- uma última filmagem após o dia 30/05.

Essas três filmagens chamaremos de sétima, oitava e nona filmagens e obedeceram aos mesmos critérios das seis primeiras.

2.2.5 Apresentação das Novas Filmagens (Sétima, Oitava e Nona) à Professora

Após três meses, ou seja, no mês de agosto, nos dias 08, 15 e 22, as três novas (sétima, oitava e nona) filmagens, com aproximadamente uma hora e meia de duração, foram assistidas pela professora e pela pesquisadora, na íntegra, isto é, sem a edição. Nesses encontros, foram utilizadas duas questões para discussão acerca do que fora assistido. A primeira questão era a mesma do roteiro norteador da primeira parte das discussões e a segunda foi elaborada com o objetivo de avaliar as mudanças ocorridas na sala de aula depois das primeiras discussões (intervenção). As questões eram:

1-O que chamou a sua atenção nesse vídeo?
2- A que você atribui tais efeitos, ou seja, as mudanças que você acaba de relatar?

No último dos três encontros, dia 22 de agosto de 2001, após a discussão da professora com a pesquisadora sobre as duas questões, outras quatro foram inseridas para que a professora fizesse uma avaliação do procedimento de intervenção desta pesquisa. As questões eram:

1- Após você assistir a todas as nove fitas, faça um paralelo entre as seis primeiras e as três últimas (sétima, oitava e nona) filmagens.
2- Qual a contribuição que esse estudo trouxe para você como educadora?

unesp

3- Qual a contribuição desse estudo para a aluna com deficiência mental inserida?
4- E a contribuição desse estudo para os demais alunos?

As sessões de encontro semanal com as discussões entre a pesquisadora e professora, gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas serão apresentadas no item avaliação do processo de intervenção por meio dos relatos orais da professora (vide p. 98).

2.3 Tratamento e Análise dos Dados das Seis Primeiras Fitas de Vídeo

Após a edição das seis primeiras filmagens, as quais foram realizadas pela pesquisadora e corroboradas pelo juiz como descrito no item 2.2.2., emergiram quatorze subcategorias.

As quatorze subcategorias identificadas a partir das filmagens compuseram duas categorias: ação da professora e ação do aluno.

1ª Categoria: Ação da Professora

1- Chamar atenção de um aluno individualmente.
2- Chamar atenção de todos alunos.
3- Professora faz a aluna inserida de sua ajudante, distribuindo material para os colegas.
4- Chamar atenção da aluna inserida e de uma colega pelo tipo de brincadeira.
5- Chamar atenção da aluna inserida.
6- Orientar a aluna inserida na atividade.
7- Estratégia utilizada pela professora para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.

2ª Categoria: Ação do Aluno

1- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.
2- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.
3- Interação da aluna inserida com os colegas.
4- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.
5- Inquietação dos alunos nas atividades.
6- A aluna inserida ergue a atividade para mostrar para a professora que terminou.
7- A aluna inserida acompanha a professora no feedback dado às atividades dos alunos.

O tratamento de dados foi feito por meio da identificação da freqüência de ocorrência dessas categorias nas seis filmagens iniciais.

2.4 Tratamento e Análise dos Relatos Orais

Para analisar os relatos orais da professora, os dados foram separados em dois conjuntos: 1) relatos coletados a partir da exibição de seis fitas e por meio de roteiro norteador e 2) relatos coletados a partir da exibição das três últimas fitas (sétima, oitava e nona) e por meio de duas questões; os relatos coletados na última sessão (nona), por meio de mais quatro questões. Esse segundo conjunto de relatos tinha como objetivo buscar uma avaliação, da própria professora, sobre o processo de intervenção.

Para o primeiro conjunto de relatos orais, utilizou-se como critério analisar somente os relatos que se referiam àquelas categorias identificadas no filme, pela pesquisadora e juiz, que obtiveram freqüência maior que uma ocorrência, somando-se todas as ocorrências em todas as seis primeiras filmagens.

Dessa forma, os relatos orais analisados referem-se a sete subcategorias da filmagem dentre um total de quatorze. Dessas sete subcategorias, as duas primeiras estão ligadas à ação da professora e as outras cinco se relacionam à ação do aluno.

Portanto, os relatos orais analisados referem-se à discussão, por meio de roteiro norteador, de sete subcategorias:

1- Chamar atenção da aluna inserida.
2- Orientar a aluna inserida na atividade.
3- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.
4- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.
5- Interação da aluna inserida com os colegas.
6- Falta de participação da aluna inserida durante a explicação e/ ou nas atividades.
7- Inquietação dos alunos nas atividades.

Assim, apesar de nesta pesquisa os demais relatos orais referentes às outras sete subcategorias não serem analisados, cabe salientar que todos os trechos do filme (quatorze subcategorias, advindas da filmagem) foram apresentados e discutidos, por meio de roteiro norteador, com a professora.

Ao analisar os relatos orais referentes às sete subcategorias, foi possível classificá-los e apresentá-los em um quadro com os seguintes conteúdos temáticos: 1) informações da professora sobre o trecho assistido; 2) estratégias utilizadas na situação; 3) obtenção de sucesso ou não com a estratégia utilizada; 4) indicação de outra estratégia que poderia ser utilizada; e 5) análise da professora sobre a estratégia utilizada.

O segundo conjunto de relatos utilizados oralmente pela professora foi analisado procurando-se identificar aspectos referentes à avaliação da intervenção. Esse segundo conjunto de relatos foi dividido em relatos coletados por meio de duas questões, após a apresentação das três últimas fitas (sétima, oitava e nona) e relatos decorrentes das quatro últimas questões apresentadas no último encontro.

Os relatos decorrentes das duas questões foram analisados e comparados com relatos coletados no início da intervenção. Isso foi feito por meio de um quadro que indicou quais os relatos surgidos durante a intervenção e aqueles

após a intervenção. Percebeu-se que havia uma tendência de os relatos durante a intervenção serem mais descritivos e os relatos após a intervenção, mais avaliativos.

Os relatos decorrentes das quatro questões realizadas na última sessão foram classificados em quatro classes temáticas: relatos referentes às seis primeiras fitas editadas; relatos referentes as três novas filmagens; relatos referentes à contribuição do estudo para a aluna inserida; relatos referentes à contribuição do estudo para os demais alunos.

2.5 Análise e Tratamento Comparativo dos Dados das Fitas de Vídeo

Relembramos que o processo de filmagem ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, foram feitas seis filmagens e, num segundo momento, mais três filmagens de acompanhamento, chamadas de sétima, oitava e nona, filmagens como descrito no item 2.2.4.

As filmagens realizadas no segundo momento tiveram como objetivo avaliar as mudanças ocorridas na professora em sala de aula, depois das primeiras discussões e, também, para avaliar o procedimento de intervenção desta pesquisa.

Para proceder essa edição comparativa, a pesquisadora e o juiz obedeceram aos seguintes passos:

1º) Assistir separadamente, juiz e pesquisadora, por duas vezes, as seis fitas editadas, com o objetivo de relembrar, com detalhes, as imagens e identificar, por meio da tabela da *edição da fita,* onde estavam as quatorze subcategorias.

2º) Assistir, separadamente, juiz e pesquisadora, por duas vezes, na íntegra, as três novas filmagens (sétima, oitava e nona) com o objetivo de familiarizar-se com o contexto e também identificar cenas que visualizavam a atuação e interação da professora com a aluna inserida e com alunos da classe, verificando possíveis mudanças na prática pedagógica.

unesp

3º) Na terceira exibição, fazer rastreamento e seleção separadamente, juiz e pesquisadora, de trechos do filme, recortando e marcando o intervalo de tempo para cada trecho ou cena do filme e atribuindo um nome, ou seja, o rótulo. Esses dados eram preenchidos na tabela intitulada *edição da fita comparativa* que a pesquisadora entregou junto com a fita.

4º) Editar a fita (somente a pesquisadora executa esse passo). A pesquisadora editou as fitas inserindo, primeiramente, o bloco e/ou subcategoria relacionada às seis primeiras fitas de uma das quatorze subcategorias e, logo em seguida, inseriu-se o trecho e/ou bloco das três novas (sétima, oitava e nona) filmagens com o objetivo de editar, em uma mesma fita, as práticas pedagógicas filmadas nos momentos anteriores e posteriores à intervenção.

5º) A pesquisadora e o juiz assistem juntas a fita editada e cada uma tinha em seu poder a tabela *edição da fita comparativa* com a seleção de trechos do filme que foram recortados, o seu respectivo intervalo de tempo e o seu nome, ou seja, o rótulo. A cada trecho comparativo assistido confrontavam-se a delimitação e o rótulo atribuído. Nessa parte, os rótulos foram muito semelhantes e a variação do intervalo de tempo ocorreu novamente com o tempo máximo dois segundos. (Apêndice B).

Nessa análise comparativa foi possível listar e comparar as subcategorias das primeiras filmagens com as mesmas subcategorias das três novas (sétima, oitava e nona) filmagens. Ao serem analisadas foi possível constatar mudanças na prática pedagógica da professora o que, também, foi corroborado pelo juiz dessa pesquisa, inclusive com o aparecimento de novas subcategorias relacionadas à ação da professora.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e discussão dos dados encontrados na pesquisa. Essas informações serão apresentadas em sub-sessões: 1) resultados e discussão das seis filmagens iniciais; 2) relatos orais provenientes da exibição das seis fitas iniciais; 3) avaliação do processo de intervenção por meio dos relatos orais da professora; e 4) avaliação do processo de intervenção por meio da análise comparativa das nove fitas de vídeo.

3.1 Apresentação dos Resultados e Discussão das Seis Filmagens Iniciais

Os dados a serem apresentados na Tabela 1 são provenientes das seis primeiras filmagens, que agrupadas em cenas que se referiam a duas categorias: ação da professora e ação do aluno. Essas cenas foram identificadas nos filmes pela pesquisadora e corroboradas pelo juiz.

Tabela 1- Síntese das cenas temáticas das seis primeiras filmagens

CATEGORIAS	SÍNTESES DAS CENAS TEMÁTICAS DAS FILMAGENS SUBCATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
AÇÃO DA PROFESSORA	1- Chamar atenção de um aluno individualmente.	1
	2-Chamar atenção de todos os alunos.	1
	3- Professora faz a aluna inserida de sua ajudante, distribuindo material para os colegas.	1
	4- Chamar atenção da aluna inserida e de uma colega pelo tipo de brincadeira.	1
	5- Chamar atenção da aluna inserida.	4
	6- Orientar a aluna inserida na atividade.	3
	7- Estratégia utilizada pela professora para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.	1
AÇÃO DO	8- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	10
	9- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.	5
	10- Interação da aluna inserida com os colegas.	4
ALUNO	11- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.	4
	12- Inquietação dos alunos nas atividades.	6
	13- A aluna inserida ergue a atividade para mostrar para a professora que terminou.	1
	14- A aluna inserida acompanha a professora no *feedback* dado às atividades dos alunos.	1

Legenda:

= Subcategorias com maior freqüência da 1ª categoria – *Ação da Professora.*

= Subcategorias com maior freqüência da 2ª categoria – *Ação do Aluno.*

Os dados demonstram que na categoria ação da professora sete subcategorias foram identificadas. Dessas sete subcategorias, cinco obtiveram freqüência igual a um: 1) chamar atenção de um aluno individualmente; 2) chamar atenção de todos os alunos; 3) professora faz a aluna inserida de sua ajudante distribuindo material para os colegas; 4) chamar atenção da aluna inserida e de uma colega pelo tipo de brincadeira e 5) estratégia utilizada pela professora para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas. Duas outras subcategorias, chamar atenção da aluna inserida e orientá-la na atividade obtiveram freqüência três e quatro, respectivamente.

Analisando esses dados, observa-se que as subcategorias um, dois, quatro e cinco se referem a chamar atenção. Todas essas quatro subcategorias se referem ao comportamento de chamar atenção, quer da aluna inserida quer dos demais alunos.

Observando a freqüência, percebe-se que chamar atenção da aluna inserida perfaz um total de cinco vezes e, dos demais alunos, duas vezes. Esses dados sugerem que dos comportamentos emitidos pela professora a maioria está direcionada a tentar manter o comportamento (disciplina) que pode favorecer o aprendizado de todos os alunos.

Em outras duas subcategorias, três - professora faz a aluna inserida de sua ajudante, distribuindo material para os colegas e sete - estratégia utilizada pela professora para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas, a professora utiliza estratégias que parecem buscar alternativas para envolver a aluna inserida e provocar mudanças no seu comportamento.

Na subcategoria seis – orientar a aluna inserida na atividade, observa-se um comportamento da professora que poderia ser considerado como uma prática pedagógica efetiva para o aprendizado acadêmico, em especial, da aluna inserida.

Na categoria ação do aluno, encontramos outras sete subcategorias, sendo que cinco delas apresentam freqüência igual ou superior a quatro. As duas

com maior índice são a oito e a doze (aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas e inquietação dos alunos na atividade), sendo que as duas demonstram uma inter-relação, pois caracterizam um ambiente no qual os alunos não possuem comportamento adequado para o ensino aprendizagem. Talvez isso possa ser uma das justificativas para alta freqüência do comportamento da professora em chamar a atenção dos alunos.

A participação e a falta de participação da aluna inserida obtiveram freqüência 5 e 4, respectivamente. Essas freqüências podem apontar para um potencial para participação mais efetiva da aluna em questão, o que poderia auxiliar no processo de integração dessa aluna.

A subcategoria interação da aluna inserida com os colegas obteve uma freqüência quatro, que demonstra a aceitação da aluna inserida pelos colegas, aqui nesse caso específico, em todos os aspectos.

Na subcategoria treze, a aluna inserida ergue a atividade para mostrar para a professora que terminou. Isso demonstra um repertório e/ou um comportamento que busca a interação e parece ser uma forma mais adequada para chamar atenção da professora.

A subcategoria quatorze indica que a aluna inserida acompanha a professora no *feedback* dado às atividades dos alunos. De acordo com o relato oral da professora, esse comportamento é permitido visto que a aluna "aprende" por observar as atividades dos colegas e a professora faz uso, também, desse momento para solidificar a interação com os demais colegas de sala.

3.2 Apresentação e Discussão dos Relatos Orais Provenientes da Exibição das Seis Fitas Iniciais

Como apontado anteriormente, para análise dos relatos orais da professora utilizou-se como critério analisar aqueles relatos provenientes das discussões das subcategorias identificadas nas filmagens que obtiveram mais de

uma ocorrência, somando-se todas as ocorrências em todas as seis primeiras filmagens. Dessa forma, das quatorze subcategorias das cenas temáticas das filmagens, foram analisados os relatos orais advindos de sete subcategorias:

1- Chamar atenção da aluna inserida.
2- Orientar a aluna inserida na atividade.
3- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.
4- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.
5- Interação da aluna inserida com os colegas.
6- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.
7- Inquietação dos alunos nas atividades.

O resultado das análises dos relatos verbais provenientes de cada uma dessas categorias foi organizado em cinco blocos: 1) informação da professora sobre o trecho assistido; 2) estratégias utilizadas na situação; 3) obtenção de sucesso ou não com as estratégias utilizadas; 4) indicação de outra estratégia que poderia ser utilizada e 5) análise da professora sobre as estratégias utilizadas.

No Quadro 4 são apresentados os resultados das análises dos relatos orais provenientes da categoria *ação da professora*, subcategoria chamar atenção da aluna inserida.

Relembramos que a subcategoria chamar atenção da aluna inserida apareceu na primeira, segunda, quinta e sexta filmagens, com freqüência de uma vez em cada uma dessas filmagens.

No Quadro 4 são apresentados os relatos advindos da apresentação e discussão dessas quatro filmagens.

Quadro 4- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação da professora, subcategoria - chamar atenção da aluna inserida.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
1ª Sessão				
- A professora percebe que a aluna inserida permanece muito tempo no lixo e que se não chamá-la ela fica o tempo todo nesse local.	- Chama a aluna inserida pelo nome.	- Inicialmente não.	- Não indicou.	- A professora percebe ser ineficaz chamá-la pelo nome.
	- Insiste em chamá-la pelo nome.	- Sim.		- A professora insiste na estratégia e a aluna responde e atende ao pedido da professora.
2ª Sessão				
- A professora percebe a necessidade de chamar a atenção constante da aluna inserida.	- Pega a aluna inserida pelo braço ou mãozinha (sic) e leva até a carteira.	- Não.	- Não indicou.	- A professora interpreta que a recusa ao contato físico seja decorrente da socialização restrita a poucas pessoas fora da família.
	- Chama a aluna inserida pelo nome.	-Às vezes.		- A professora percebe que a insistência da estratégia de chamar a aluna inserida pelo nome tem como resultado, algumas vezes, ser atendida pela aluna.

Continuação do Quadro 4

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
5ª Sessão				
- A professora constata a necessidade de chamar atenção da aluna inserida o tempo todo.	- Chama a aluna inserida pelo nome.	- Às vezes	- Não indicou	- A professora acredita que o trato (sic) estabelecido foi a estratégia que contribuiu para mudança do comportamento, em comparação com as demais estratégias utilizadas.
	- Chega perto e conversa com a aluna inserida.	- Às vezes		
	- Chama a aluna inserida pelo nome e quando ela não atende, espera um pouco e a chama novamente.	- Às vezes.		
	- Chega perto.	- Não.		
	- Estabelece trato (sic) que toda vez que a professora a chamar ela deverá olhar para a professora.	- Sim.		
6ª Sessão				
- A professora percebe que "gasta" muito tempo chamando a aluna inserida.	- Chama a aluna inserida pelo nome.	- Inicialmente não.	- Não indicou.	- A professora interpreta que ao chamar a aluna inserida pelo nome desperta a sua atenção.
	- Insiste em chamá-la pelo nome.	- Sim		

Na primeira subcategoria, *Ação da professora ao chamar a atenção da aluna inserida* a professora constata que às vezes a aluna inserida a atende quando chama pelo nome. Isto é confirmado através do relato da professora ao afirmar que "no momento está dando certo isso comigo não pensei em outra estratégia.

O outro momento em que isto é confirmado é na segunda sessão, quando a professora faz análise das estratégias utilizadas: "tem dia que ela obedece, que ela atende o meu chamado e tem dia que não dá para perceber quando ela esta no lixo se ela finge que não é com ela, ela não atende o meu chamado". Um outro exemplo deste fato encontra-se na quinta sessão, no item estratégias utilizadas na situação, quando a professora expõe:

> [...] quando eu chamo e ela não me atende, dou um tempo para depois ir atrás de novo. Você percebe que ela não está a fim de obedecer naquele momento. Então, a maioria das vezes, assim ou eu chego perto dela, ou senão eu fico chamando pelo nome.

A partir destas constatações a professora conclui que a estratégia é a mais efetiva "no momento está dando certo isso comigo. Não pensei em outra estratégia".

Além da estratégia de chamar a atenção da aluna inserida pelo nome "estar dando certo" a continuidade da utilização dessa estratégia deve-se ao fato relatado pela professora

> [...] assim no começo eu andava, eu pegava ela pelo braço, pela mãozinha, levava até a carteira, mostrava aonde ela tinha que estar, mostrava de novo o que ela teria que fazer. Mas, às vezes, eu percebo assim ela sentava no chão, ela esperneava ela se jogava no chão mesmo e, a partir do momento que eu chegava perto dela, então, ela sempre dava um jeito de escapulir eu se escorregava, entrava embaixo da carteira. Então, não chego mais perto, assim de ir buscá-la pela mão, só falar. Então eu achei que melhorou um pouco em relação a isso, porque antes dava impressão que eu estava agredindo a menina.

unesp

Glat, em seu *texto Portadores de deficiências e distúrbios de aprendizagem* (1995b), mostra um aspecto significativo, relacionado à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais:

> [...] a experiência tem demonstrado que é possível se obterem mudanças rápidas e significativas no comportamento ou nível de funcionamento (inclusive cognitivo) de pessoas portadoras de deficiências – independente da etiologia – pela reestruturação do ambiente físico - social e pela modificação dos métodos de ensino e interação utilizados (GLAT,1995b,p.197).

A professora constata como positiva a estratégia utilizada e faz análise comparativa do comportamento da aluna inserida dividindo em dois momentos: inicialmente quando chamava a sua atenção ela gritava, virava as costas, não olhava para professora ignorava. Com a insistência nessa estratégia, somando mais a sua adaptação à escola, ela passa a responder e atender ao pedido da professora. A professora atribuiu a essa mudança no comportamento da aluna inserida à atenção e respeito que a mesma despende a ela, e enfatiza que a aluna não é agressiva.

A seguir, apresentaremos o resultados da análise dos relatos verbais orais da professora referente à categoria ação da professora, subcategoria *Orientar aluna inserida na atividade*. A subcategoria orientar a aluna inserida na atividade foi identificada na terceira, quinta e sexta filmagens, com freqüência de uma vez em cada uma delas.

unesp

Quadro 5- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação da professora, subcategoria - orientar aluna inserida na atividade.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
3ª Sessão				
- A professora constata que a aluna inserida realiza as atividades quando ela está ao seu lado e que, para isso, não atende aos demais alunos.	- Deixa alguns alunos do lado da aluna inserida para ajudá-la.	- Não.	- Pretende utilizar novamente a estratégia de um colega fornecer ajuda à aluna inserida.	- A professora nota a necessidade de reaplicar a estratégia porque obteve êxito em outras situações.
	- Permanece ao lado da aluna inserida orientando-a passo a passo.	- Sim.		- A professora constata que a atenção individual desperta, estimula a aluna inserida a participar das atividades.
5ª Sessão				
- A professora percebe que permanecer ao lado da aluna estimula o aprendizado de forma bastante significativa.	- A professora chega perto e orienta.	- Sim.	- Não indicou.	- A professora atribui o sucesso das duas estratégias ao fato de respeitar a vontade da aluna inserida e ao, mesmo tempo, aproveitar o momento em que ela está conseguindo fazer a atividade e exigir um pouquinho mais.
	- Pergunta se a aluna inserida entendeu e observa se está realizando a atividade de forma correta.	- Sim.		

Continuação do Quadro 5

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
6ª Sessão - A professora constata o quanto se faz necessário um atendimento individual e contínuo para a aluna inserida.	- A professora procura "dar um tempo" para a aluna inserida e tenta que ela faça alguma atividade da aula. - Permanece ao lado da aluna inserida.	- Sim - Sim.	- Permanência constante ao lado da aluna inserida.	- A professora atribui o sucesso utilizando essas duas estratégias, porque ao ficar ao lado da aluna inserida ela está dispensando mais atenção, estímulo e carinho.

Através do relato verbal da professora, nessa subcategoria *Orientar aluna inserida na atividade,* constatamos que ela demonstra ter consciência do seu papel no desenvolvimento da aluna inserida. Isso é demonstrado em seu relato quando ela reflete que delegar o "papel de professores" aos colegas é infrutífero, uma vez que:

> [...] eles precisam de uma preparação porque acho que eles por verem ela como uma pessoa diferente, eles acabam fazendo para ela. Então, por mais que você converse não pode fazer, tem que ajudar. Aí não aluna inserida eu vou pegar na sua mãozinha, pega na mãozinha indiretamente estão fazendo para ela. Então, achei assim não deu certo pretendo tentar de novo com outro aluno alguma coisa para ver se uma outra atividade vale a pena, mas em algumas coisas não consegui sucesso não.

O professor do ensino regular é responsável por sua sala, seus alunos e, conseqüentemente, pelo seu aprendizado, ou seja, é ele que organiza o ensino com objetivo de facilitar as interações sociais em torno das tarefas cognitivas e de trabalhar com os alunos no nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Sabemos que esta não é uma tarefa fácil. Muitos professores se sentem mal preparados e mal equipados, pois não dispõem de profissionais - psicólogo e outros

especialistas - que poderiam discutir e contribuir com orientações para o trabalho com os seus alunos integrados, na sua própria classe.

Ainda dentro dessa perspectiva, Monteiro (1997, p.110) constatou que "os professores, mostraram preocupação com relação ao aluno com Síndrome de Down, por não se sentirem preparados para auxiliarem no seu desenvolvimento e por terem sempre muitos alunos na sala, não tendo tempo mais individualizado para este aluno".

Corsaro e Eder (1990) salientam que, na resolução de problemas, cada pessoa tem a sua forma, seus esquemas, valores e crenças e que, quando ocorre a troca de experiências entre alunos estas são, habitualmente, origem de conflitos cognitivos. Em função disso, a probabilidade de ocorrência de conflitos sócio-cognitivos significativos aumenta à medida que o contexto social é diversificado.

A nova tentativa que a professora verbalizou acima, pretendendo executar novamente a estratégia de um colega fornecer ajuda a aluna inserida pode ter sucesso, pois, em vista dos conflitos que aconteceram (eu vou pegar na sua mãozinha pega na mãozinha e indiretamente estão fazendo para ela [...]), talvez 'esta ação' possa ser melhor discutida.

Outros estudiosos abordam o assunto, como Steven e Slavin, (1995) e Saint-Laurent et al. (1996). Eles asseguram que os conflitos têm um valor motivacional importante para todos os alunos, tanto para os que têm necessidades educacionais especiais como para os ditos normais. Além disso, comentam que várias pesquisas têm constatado que a classe inclusiva e/ou aluno com necessidades especiais integrado no ensino regular tem propiciado favorecimentos aos alunos comuns.

Monteiro (1997, p. 111), no seu estudo sobre *A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial,* vem confirmar que "as crianças comuns representam um papel importante na estimulação dos grupos e no fornecimento de modelos positivos".

unesp

Muitos estudos a respeito da integração do aluno com necessidades educacionais especiais contribuem para esse desafio e apresentam propostas, como, Martins (1999):

> 1º- [...] a preparação dos profissionais da educação que atuam na escola – professores, técnicos, administradores – para atuar frente às diferenças do corpo discente da escola, incluindo nesse contexto os que apresentam a síndrome de Down;
>
> 2º- refere-se ao assessoramento especializado ao professor e à equipe da escola, antes e durante o processo integrativo. Consideram um desrespeito para o professor e para o aluno ser dado início a um trabalho integrativo sem que haja orientação básica sobre o trabalho nem acompanhamento sistemático durante todo o processo, no qual o profissional de educação possa compartilhar dúvidas, ansiedades e receber subsídios válidos para o seu trabalho, que se traduzam em benefícios para os alunos;
>
> 3º- [...] acompanhamento especializado envolvendo também os próprios alunos portadores da síndrome de Down (devem receber apoio psicopedagógico) e seus familiares (orientação para que possam ter mais consciência das potencialidades dos filhos, dos seus direitos como cidadãos) e
>
> 4º- em relação aos pais das demais crianças da escola reconhecem a necessidade de ser apresentada e discutida, de forma clara e objetiva, a questão da integração escolar dessas crianças (MARTINS, 1999, p.78).

Ao falar do homem, não podemos nos esquecer de que todo ser humano, dito normal ou com necessidades especiais, possui os mesmos direitos, relaciona-se e tem atitudes bastante diversificadas, de acordo com os estímulos que recebem do meio.

Glat (1995b), ao falar sobre atuação pedagógica com pessoas com deficiência, destaca que essas pessoas

> [...] não constituem uma raça à parte de seres humanos, portanto não têm um processo de aprendizagem e cognição qualitativamente diferente dos demais. A diferença talvez seja que nós – os "normais" – aprendemos apesar de nossos erros, e eles – devido à sua situação mais precária necessitam de uma metodologia de ensino científica e sistemática (GLAT, 1995b, p.204).

unesp

Segundo Skrtic (1991), a grande barreira para que ocorra a inclusão está ligada à estrutura da escola, ou seja, as escolas que dispõem de poucos recursos e serviços padronizados e podem facilmente efetuar mudanças, pois as resistências podem ser menores. Não é somente a quantidade do serviço de apoio que assegura o apoio real aos alunos, mas sua qualidade. A evidência da pouca eficácia dos serviços desenvolvidos e oferecidos aos alunos especiais nos últimos anos é convincente em relação a este aspecto.

No Quadro 6 apresentamos o resultado da análise dos relatos orais da professora referentes à categoria ação do aluno, subcategoria aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.

Relembramos que a subcategoria aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas apareceu na primeira sessão com a freqüência de quatro vezes; na quarta sessão, duas vezes e nas segunda, terceira, quinta e sexta sessões de filmagens, uma vez em cada uma delas.

Quadro 6- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria – a aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
1ª Sessão - A professora percebe que a aluna inserida pega e mexe preferencialmente nos objetos e materiais do aluno sentado na carteira atrás dela.	- Chama a atenção da aluna inserida. - Chega perto da aluna inserida, pedi para olhar para a professora e devolver o material.	- Às vezes. - Às vezes.	- No final da aula trabalhar com jogos para integrá-la e desenvolver o respeito pelos colegas e pelos seus pertences.	- A professora atribui o relativo sucesso dessas duas estratégias ao fato da aluna inserida estar se conscientizando que ela tem: espaço, horário e seu material.
1ª Sessão - A professora nota que a aluna inserida levanta da sua carteira e sai rabiscando e pintando o trabalho dos colegas.	- Caixa de lápis de cores comunitária.	- Não	- Cada aluno ter o seu material.	- A professora acredita que se cada aluno tivesse seu material diminuiria o "zunzum todo na sala"(sic). Porém acha que isto não ocorre devido à falta de condição financeira dos alunos.

Continuação do Quadro 6

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
1ª Sessão - A professora constata a necessidade de enfrentar a aluna inserida, retirando o material que não é seu.	- Tira o material da aluna inserida.	- Não.	- Chamar atenção.	- A professora avaliou que chamar atenção impõe respeito e evita agressões entre os alunos.
1ª Sessão - Professora constata que a aluna inserida mexe nos materiais.	- Chama a atenção.	- Sim.	- Continuar chamando a atenção.	- A professora manifesta a intenção de continuidade na utilização dessa estratégia, pois através disso está sendo possível estabelecer limites e ainda propiciar uma melhor interação, adaptação e, conseqüentemente, uma ampliação do respeito nas relações.

Continuação do Quadro 6

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
2ª Sessão				
- A professora percebe que precisa ensinar a aluna inserida a solicitar empréstimo de material.	- Retira o material da aluna inserida e devolve para o dono.	- Não	- Conscientizar a aluna inserida que quando o material não é dela ela deve pedir emprestado e quando pegar sem pedir, e o colega solicitar a devolução, ela deve ir até a carteira do colega e devolver.	- A professora avalia como ineficaz a estratégia utilizada porque provocava na aluna inserida a emissão do comportamento de se jogar no chão e fazer escândalo. Já na segunda estratégia, a professora demonstra que precisa ter paciência no trabalho de conscientização da aluna inserida, para que peça emprestado o material dos colegas.
	- Faz a aluna inserida levar de volta o objeto de onde pegou.	- Às vezes.		
3ªSessão				
- A professora percebe que a aluna inserida pega o material do outro, porém o dela própria não deixa ninguém pegar.	- Chega perto da aluna inserida e pede para ela devolver.	- Não.	- Continuar a chamar a aluna inserida pelo nome e orientá-la sem se aproximar.	- A professora enfatizou que quando a aluna inserida ouve várias vezes seu nome verbalizado pela professora, ela sempre devolve o material para o colega, o que não acontece quando ela se aproxima da aluna.
	– Chama a aluna inserida, de longe, pelo nome várias vezes e orienta que ela deve devolver o material que pegou do colega.	- Às vezes.		

Continuação do Quadro 6

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
4ª Sessão				
- A professora percebe a insistência em solicitar que a aluna inserida devolva o material do colega.	- Pega pela mão e a conduz para devolver ao dono o material. - Foi dado um estojo, lápis, etc. - Pede várias vezes para ela devolver para o colega de quem pegou.	- Não. - Não. - Sim.	- Continuar a pedir várias vezes para ela devolver para o colega de quem pegou.	- A profª. afirma obter um melhor resultado quando pede para a aluna inserida devolver e demonstra expectativa que com o passar do tempo consiga que a aluna inserida, ao invés de pegar os materiais dos colegas, ela peça emprestado.
4ª Sessão				
- A professora avalia que quando os colegas tentam reaver seu material que a aluna inserida pegou, obtém uma negativa ou os alunos acabam tentando tirar à força.	- Tentativa dos alunos em reaver o seu material. - Quando a aluna inserida pegar o material do colega ele deve se dirigir até a carteira dela e emitir o mesmo comportamento, ou seja, pegar o dela. - Procura distraí-la solicitando que faça outra coisa, (ex: jogar um papel no lixo para a profª.) e em seguida, pede para a aluna inserida que devolva o objeto do colega. - Chama atenção e insiste que a aluna inserida devolva o material que não é dela.	- Não - Na maioria das vezes. - Sim. - Não.	- Pretende continuar a chamar atenção e insistir que a aluna inserida devolva o material que não é dela.	- A professora constatou que as duas primeiras estratégias criam um grande tumulto na sala e as duas últimas são as que resultam em mudanças, portanto, na sua avaliação são as mais adequadas.

Continuação do Quadro 6

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
5ª Sessão				
- A professora percebe que a aluna inserida observa na sala, como um todo, qual material está disponível para mexer e/ou pegar.	- Que a aluna inserida tivesse o seu material completo (bolsa, estojo, canetinhas, etc.).	- Não.	- Não indicou.	- A professora avalia como ineficaz as estratégias usadas para mudança desse comportamento.
	- Deixa que os alunos se entendam e resolvam o problema, mas quando vira briga aí a professora interfere.	- Não.		
6ªSessão				
- A professora confirma que a aluna inserida observa quem não está na sua carteira para ela agir, ou seja, pegar, mexer e rabiscar.	- Quando pega (sic) a aluna inserida mexendo, solicita que ela devolva o que pegou.	- Melhorou bastante.	- Continuar o trabalho de conscientização da aluna inserida a não mexer e a respeitar o material dos colegas.	- A professora faz uma avaliação que ocorreu uma melhora significativa em relação à briga entre eles e que os alunos respeitam a aluna inserida. Tem a convicção que a aluna inserida não mudou o seu comportamento de mexer, pegar e rabiscar, mas que os alunos a respeitam.
	- Chega perto da aluna inserida e a leva até a pessoa de quem ela pegou o material e pede para ela devolver.	- Melhorou bastante.	- Reforçar o comportamento dos alunos que eles devem continuar respeitando a aluna inserida.	
	- Deixa eles se entenderem.	- Melhorou bastante.		

Na primeira subcategoria *Aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas,* referente à categoria ação do aluno a professora percebe a alta freqüência de tais comportamentos e a sua atitude de chamar a atenção para que ela devolva o material. Um exemplo desse fato foi relatado pela professora

> [...] a aluna inserida mexendo, para variar um pouquinho, no material de outros e mostra bem, assim, o tempo que eu tenho que estar com a aluna inserida pedindo então, ela sempre está mexendo e eu sempre estou pedindo vai lá devolver para a pessoa de quem ela pegou.

Na busca de solução desse comportamento de mexer, rabiscar e pegar o material dos colegas, a professora indicou utilizar inúmeras estratégias de ensaio e erro, ou seja, utilizava várias estratégias e eliminava gradualmente as que não surtiam o efeito esperado e manteve as estratégias que obtinha relativo sucesso. Esta atitude da professora pode estar associada dentre outras ao que Louro (1997) destacou, em seu artigo intitulado *A formação de professores*: um desafio a mais na integração de alunos com deficiência:

> [...] *a* respeito da capacitação de professores para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, enfatiza que se faz necessária uma ampla reformulação nos currículos de magistério, pedagogia e licenciaturas, de um modo geral, visando principalmente à formação de professores conscientes acerca dos problemas relativos à educação especial no Brasil. (LOURO, 1997, p.35).

A partir da mediação professora x pesquisadora, em que foi criada a oportunidade para que a professora refletisse sobre sua prática, através das estratégias que vinha utilizando as interpretações iniciais do cotidiano da aluna e as expectativas de mudança repentina no comportamento da aluna, sem uma intermediação do professor cedem lugar a uma reflexão sobre a importância de sua mediação para a mudança do comportamento da aluna inserida:

> [...] o que me chamou atenção várias vezes na aula é ela estar pegando material de outras crianças. Eu estou sempre tendo que dar bronca sempre tendo que exigir que ela peça emprestado que ela tem que devolver o que ela não pediu emprestado. Isso apesar de ser cansativo eu tenho que estar fazendo direto com ela. Eu acho que vai ser até ela entender que ela tem que chegar e pedir emprestado e não chegar e tomar da mão da criança e conseguir

unesp

> outras coisas com a sua teimosia. Todos os dias estar falando a mesma coisa acho, eu espero conseguir que ela entenda que o material que não é dela ela tem que pedir para a criança emprestado e não sair tomando o material de todo mundo.

Sabemos da importância do outro na mudança de comportamento, neste caso específico da professora com os seus alunos, visto que cada ser humano é único e diferente e precisamos de pistas, orientações no desenvolvimento de nossas capacidades. Da mesma forma, os deficientes possuem essas mesmas necessidades e respondem ao tratamento que recebem daqueles com quem interagem de modo diferenciado – variam muito as suas atitudes, de acordo com as solicitações que recebem no meio.

A professora verifica que a aluna inserida interage com os demais alunos. No entanto, esta interação não ocorre de forma esperada, uma vez que ela está sempre mexendo, pegando e rabiscando o material dos demais colegas, o que provoca desentendimentos, muitas vezes.

Vygotsky (1984, p. 94) salienta que a essência do homem é social e enfatiza o papel fundamental da aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano. Ele vai mais além, quando afirma de que o "aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia", que consiste justamente nas interações sociais processadas desde o nascimento da criança e até mesmo antes dele.

As interações sociais da criança com síndrome de Down promovida pela integração do aluno no ensino regular permite aos demais alunos, como enfatiza a professora em seu relato verbal "eles sabem que ela é uma criança diferente, eles têm consciência disso. Segundo ela isso é demonstrado quando os alunos dão um tempo para a aluna inserida ir devolver o material".



No próximo quadro, apresentaremos o resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria *participação e concentração da aluna inserida na atividade*. Esta subcategoria apareceu na segunda, terceira, quarta, quinta e sexta sessões de filmagens, com a freqüência de uma vez em cada uma delas.

Quadro 7- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - participação e concentração da aluna inserida na atividade.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
2ª Sessão				
- A professora identifica que a aluna inserida presta atenção mesmo quando não fixa o olhar nela.	- Entrega a atividade, faz a pergunta para aluna inserida, orienta e se afasta.	- Sim.	- Não indicou.	- A profª. avalia que obteve um pequeno avanço no seu trabalho de participação da aluna inserida.
	- A professora fica ao lado da aluna inserida e orienta.	- Não.		
3ª Sessão				
- A professora observa que a aluna inserida, em alguns momentos das aulas, está atenta acompanhando as atividades propostas pela professora.	- Aulas sempre dinâmicas e participativas, vinculando sempre ao conteúdo.	- Sim	- Ampliação do material (letras) para a aluna inserida.	- A professora atribui à música melhor participação / concentração da aluna inserida em função do tipo de estratégia utilizada, ou seja, atividades dinâmicas e prática. Atribui o desinteresse pelo material escrito à sua dificuldade na coordenação motora.

Continuação do Quadro 7

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA DO O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
4ª Sessão				
- A professora observa que às vezes quando a aluna inserida está interessada, ela fica quieta, participa das atividades e cantarola, porém quando não tem interesse recusa-se a participar.	- Quando é pintura, deixa ela pintar primeiro, quietinha, à vontade, para depois ela vir mostrar para a professora.	- Sim.	- Em relação à pintura, orientá-la para o melhor desenvolvimento da coordenação motora, contorno.	- A professora relata que a aluna inserida não gosta que ela fique muito em cima dela, orientando. Respeita-a e observa sua maturidade. - A professora avalia a estratégia usada como ineficaz, e que não vem atingindo o seu objetivo em relação à aprendizagem da aluna inserida. Sente-se insegura sobre como lidar com ela nessa situação, pois quando a aluna vem mostrar a sua atividade, ela fez do jeito dela e sem ou com pouca orientação.

Continuação do Quadro 7

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
5ª Sessão				
- A professora percebe que a aluna inserida se "encolhe" (demonstra timidez) quando solicitada a responder alguma pergunta, mas quando está fazendo uma atividade que ela gosta não atende a ninguém, não responde a nada.	- Procura mesclar atividades que a aluna inserida gosta com atividades que os demais alunos gostam.	- Sim	- Não indicou.	- A professora atribui o sucesso à utilização dessas estratégias porque respeitam o ritmo e o interesse da aluna inserida e possibilitam atender um pouco os outros alunos.
	- Deixá-la à vontade para fazer a atividade além do tempo, no seu ritmo e depois corrigir com ela.	- Sim		
	- Repete atividades com estratégias diferentes.	- Sim		
6ª Sessão				
- A professora observa que quando a aluna inserida tem interesse pela atividade ela fica compenetrada e não presta atenção em mais nada à sua volta.	- Deixa tempo ilimitado quando percebe que ela está gostando de fazer a atividade.	- Sim	- Mudar a página do livro para ela, ou seja, interferir para que a aluna inserida permaneça o tempo necessário na atividade e não fique virando todas as páginas e rabiscando tudo. - Dar limites.	- A professora constata que aluna inserida faz somente aquilo que gosta e quando a atividade não é do seu interesse ela não segue instruções e nem as suas orientações.

Na segunda subcategoria, *Participação e concentração da aluna inserida na atividade*, referente a categoria ação do aluno, a professora reflete sobre o seu papel para auxiliar o processo de desenvolvimento da aluna inserida. Para ilustrar este ponto, em seu relato, a professora afirma "preciso tomar uma atitude em relação ao meu trabalho com o livro didático com a aluna inserida".

Ao indagar a professora sobre indicação de outras estratégias que poderiam ser utilizadas, esta apresentou, para lidar com o livro didático, a seguinte alternativa:

> [...] mudar a página do livro, que ela vai virando e vai escrevendo, então, acho que mais seria eu interferir, em fazer com que ela fique só naquilo, que faça só aquilo e não vá além ou rabisque além do livro, que é para fazer. Então, acho que é uma intervenção que eu tenho que fazer isso. A única coisa que eu sei é que eu tenho que começar a dar limites a mais para ela, porque ela estava muito solta na sala fazendo tudo que ela bem entende. Então, acho que tem que começar mais por limites, acho que um jeito de começar o limite seria aí em barrar ela fazer outras coisas.

A oportunidade de uma pessoa, no caso a professora, alterar a sua ação prática pela interferência de outra é fundamental. Para Vygotsky (1984), o professor tem um papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Ao avaliarmos o que a professora demonstra, ao refletir sobre sua prática, remetemos a Vygotsky, que chama atenção para o fato de que:

> [...] para compreender adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar, não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der assistência durante o processo (apud OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Devemos destacar que os relatos orais da professora demonstram que a mesma não enfatizou o desenvolvimento potencial da aluna inserida. Assim, podemos interpretar que a professora observa o desenvolvimento real e não o desenvolvimento potencial.

unesp

Martins (1999), em sua pesquisa sobre *Integração escolar do portador da síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores,* explica que:

> [...] cada professor deve procurar conhecer os seus alunos individualmente – suas potencialidades, seus interesses, suas dificuldades, suas experiências de vida - mas também ser instrumentalizado para melhorar a sua prática pedagógica, ou seja, para ser capaz de organizar o ensino e o currículo de forma a dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, assim como para avaliar como vem se processando a aprendizagem na sala de aula regular (MARTINS, 1999, p.81).

Corroborando essa colocação, que o professor deve conhecer os seus alunos individualmente, a professora do estudo em questão demonstra tal prática ao relatar que:

> [...] obteve um pequeno avanço na participação e concentração da aluna inserida devida às tentativas e erros cometidos, as invenções e estratégias utilizadas sempre com muita paciência. Afirma que todo o seu esforço tem tudo como objetivo que a aluna inserida consiga realizar [...] pelo menos um pouquinho nesse dia eu sai satisfeita dela ter desenhado pelo menos a maça.

A seguir, apresentaremos o resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria *interação da aluna inserida com os colegas*. Esta subcategoria apareceu na terceira, quarta, quinta e sexta sessões de filmagens com a freqüência de uma vez cada uma delas.

Quadro 8- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - interação da aluna inserida com os colegas.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
3ª Sessão				
- A professora observa o comportamento de interação com os colegas, destacando que a primeira reação é o carinho.	- Brincadeiras com objetivos pré-estabelecidos de conscientização.	- Sim.	- Trabalhar as diferenças, discriminações.	- A professora avalia como positivas as estratégias utilizadas para aceitação da aluna inserida por todos os alunos.
	- Muito diálogo.	- Sim.		
4ª Sessão				
- A professora constata bom entrosamento da aluna inserida com todos da sala e os momentos de irritação e "braveza"da aluna inserida com aqueles que a provocam.	- Deixa-os mais à vontade para mostrarem um pouco de si mesmo.	- Às vezes.	- Não indicou.	- A professora avalia como positivo o seu desempenho no trabalho de interação de seus alunos. Já em relação ao controle disciplinar, avalia como parcialmente satisfatório.
	- Em relação à disciplina, já tentou tirar educação física, recreio e eles não se incomodam.	- Não.		

Continuação do Quadro 8

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA DO O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
5ª Sessão				
- A professora observa determinados alunos ajudando e protegendo a aluna inserida no aprendizado e quando ela quer algum objeto de outros colegas.	- Deixa que eles se entendam. - Chama atenção da colega que apóia e protege a aluna inserida.	- Às vezes. - Sim.	- Maior conscientização da aluna inserida através de conversa.	- A professora confirma o sucesso das estratégias utilizadas já que a aluna inserida tem um bom relacionamento com os colegas.
6ª Sessão				
- A professora percebe que os colegas ajudam a aluna inserida e a aluna inserida retribui também a ajuda os colegas.	- Deixa a aluna inserida interagir. (ela mexe, briga, ou seja, convive).	- Sim.	- Trabalhar utilizando muito do diálogo, conversa com os alunos. - Demonstração do respeito.	- A professora atribui a interação da aluna inserida com os colegas ao respeito mútuo devido às estratégias utilizadas. Acha que as crianças a aceitaram do jeito que ela é - e ela aceita as outras crianças do jeito que eles são. Tudo isso foi propiciado através das estratégias utilizadas.

Ao assistir as cenas sobre a subcategoria *Interação da aluna inserida com os colegas,* a professora avalia sua prática como positiva, com sucesso, uma vez que ela observa que a aluna inserida interage satisfatoriamente com todos. Isto pode ser exemplificado através do relato da professora, após

visualizar as cenas, na sexta sessão: "Mais a interação da aluna inserida com os colegas da sala é o tempo inteiro assim ela chama atenção de todo mundo ela mexe com todo mundo e às vezes assim ela acaba ajudando os colegas".

De acordo com a professora, isto é decorrente da necessidade de aceitação pelos demais alunos da aluna integrada, em sala de aula. Seu trabalho para que ocorresse tal aceitação foi através da conscientização feita na escola toda. O exemplo a seguir descreve parte deste trabalho:

> [...] quando a aluna inserida chegou foi um barato. Todo mundo ria dentro da sala porque eu comentei: lembra que a professora falou que vinha uma criança um pouco diferente na nossa sala. Ah! aluna inserida, aquela que não tinha cabelo, pois é. Eu pedi licença para ela e falei: aluna inserida eu posso tirar o bonezinho para mostrar? Ah! ela falou pode. Ai eu tirei o boné e falei: lembra que eu falei a aluna inserida não tem cabelinho. Ela raspou? Não ela não raspou ela tem problemas e não nasceu todo o cabelo dela. Aí eu coloquei o boné de novo na cabecinha dela e ai ela virou e falou assim: ' não! pode deixar sem'. Os alunos da escola me ajudam encaminhando-a para sua sala.

Martins (1999), em sua pesquisa sobre *Integração Escolar do Portador da Síndrome de Down:* um estudo sobre a percepção dos educadores, argumenta que:

> [...] atualmente, apesar da escola se mostrar mais receptiva à integração das crianças portadoras de Síndrome de Down, os educadores – mesmo conscientes das dificuldades desse processo – percebem suas possibilidades e as necessidades existentes para que o trabalho possa ser aprimorado. [...] Reconhecem, igualmente, que isso exige um esforço muito grande dos profissionais e, até mesmo, um repensar da sua concepção de educação e de sua prática na sala de aula, de maneira perceber e a trabalhar com a heterogeneidade dos alunos. a ocorrência de uma mudança dessa natureza na escola só pode resultar em benefícios para os docentes e para todos os seus alunos (MARTINS, 1999, p.80).

Desse modo, os sistemas educacionais precisam viabilizar essas condições integradoras na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Para que isso aconteça faz se necessária a implantação de um amplo programa de capacitação para preparar o professor e demais profissionais integrantes da escola, com objetivo de torná-los aptos para lidarem com a heterogeneidade da nossa clientela escolar.

unesp

Chacon (2001) em seu estudo intitulado *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. º 1.793 de 27.12.1994* destaca que "há necessidade, então, de se repensar os conteúdos trabalhados não apenas nos cursos de Pedagogia de modo geral" e enfatiza que [...] "a formação universitária preocupa-se demasiadamente com o pedagógico, deixando muito a desejar as formações política e prática". Desta forma, para que ocorra, por exemplo, a introdução de disciplinas no 1º, 2º e 3º graus:

> [...] há necessidade de se pensar que tipo de escola se tem, quais os recursos necessários, como ela está sendo organizada e [...] que para se respeitar as diferenças não pode ser pensada igualmente para todas as pessoas, nem para todas as deficiências (CHACON, 2001, p.117 – 118).

Um outro aspecto que se faz necessário repensar na formação do professor é a articulação teoria-prática com a finalidade esclarecer, informar e conscientizar e pensar sobre a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, para despertar neles uma visão mais aberta e menos preconceituosa sobre esses educandos.

De acordo com vários autores, a integração do aluno com necessidades educacionais especiais é satisfatória para o integrado, como também para os demais alunos da classe e da escola.

Sapon - Shevin (1992) salienta que a inclusão é favorável tanto para os alunos normais como para os alunos com necessidades educacionais especiais, representando uma transformação positiva da escola para todos os alunos.

Martins (1999) aborda essa questão, quando declara que,

> [...] em relação aos alunos considerados normais, essa convivência vem propiciando mais interação com os colegas e com as pessoas que compõem a comunidade escolar, assim como a criação de laços afetivos, conduzindo a uma visão menos preconceituosa sobre as crianças portadoras de Síndrome de Down. Em nenhum momento foi registrado que a presença dessas crianças na sala regular era motivo para que os demais alunos fossem impedidos de progredir, apesar

> dessa ter sido uma preocupação inicial observada entre algumas e docentes.(MARTINS, 1999, p.79 - 80).

Omote (1999) também expressa sua opinião sobre essa questão e faz a seguinte ressalva:

> [...] 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, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade e podem desenvolver baixa auto-estima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes (OMOTE, 1999, p.10).

Skrtic (1996), dentre várias colocações que faz sobre a integração, diz que ela dá aos alunos, a oportunidade de resolver problemas e conseqüentemente contribui para novos aprendizados e elaboração de estratégias.

Nessa subcategoria, notamos que a interpretação da professora destacou as cenas relacionadas à interação e à aceitação da aluna integrada, pelos colegas de classe. No entanto, na sexta sessão, quando ela faz o relato da cena, destaca a participação da aluna inserida no aprendizado do colega, quando diz:

> [...] às vezes, assim, ela acaba ajudando. Não sei se você viu no vídeo, que ela estava mostrando para o aluno C. que ele não tinha pintado. Então, ela acaba ajudando alguns, eu acho um barato isso na aluna inserida. Então, é o que me chama mais atenção dela é isso, a interação dela com a turma.

Merece destaque a importância da observação do professor quanto às interações dos alunos, pois, se ele as conhece bem, pode estabelecer novas estratégias visando não só à manutenção dessa interação, mas à melhoria do aprendizado de todos os seus alunos.

Isso corrobora os estudos de Johnson e Johnson (1980, 1986), ao enfatizarem que, quando fazemos uso de métodos de aprendizagem com ênfase na cooperação, estes têm servido para melhorar, significativamente, a aceitação mútua

e o rendimento escolar, tanto dos alunos "normais" quanto dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os referidos autores apresentam, os principais passos para estruturar as atividades escolares, com ênfase na estimulação da cooperação. Para eles, princípio básico é a contribuição igualitária de todos para o êxito do grupo, ainda que cada um atue dentro de suas possibilidades e que o sucesso de seus companheiros o favoreça. Assim, os passos são:

1- Especificar os objetivos instrucionais de cada lição;
2- Selecionar o tamanho do grupo para cada lição;
3- Levar em conta a heterogeneidade dos alunos em cada grupo;
4- Dispor a classe de forma que os membros de cada grupo fiquem juntos e se enxerguem mutuamente, para que possam compartilhar e trocar materiais e idéias;
5- Proporcionar materiais apropriados e/ou sugestões para levar adiante a tarefa;
6- Explicar aos alunos a tarefa e o tipo de estrutura cooperativa que está sendo utilizada;
7- Observar as interações entre alunos, com o objetivo de conhecer os problemas que encontram para trabalhar cooperativamente;
8- Intervir como "conselheiro", quando o grupo enfrentar problemas, e proporcionar, a cada um, as habilidades que lhe permitam intervir melhor no trabalho cooperativo;
9- Avaliar os trabalhos do grupo, tanto a partir de um ponto de vista global, como em relação à contribuição individual de cada membro, com o objetivo de ajudá-lo, caso necessário, a alcançar melhores níveis de participação no grupo.

Na utilização desses passos, Johnson e Johnson (1980, 1986) orientam que, quando fazemos a avaliação de um trabalho cooperativo, em que está presente um aluno com necessidades especiais, devemos nos assegurar de que eles percebam a sua contribuição para o grupo, com o que conseguem individualmente.

Entre outros estudiosos deste assunto, ou seja, dos benefícios que a integração propicia a todos os alunos, temos Vandercook et al. (1988), que aponta:

> [...] nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolverem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos (VANDERCOOK et al. 1988, p.19).

Outros pesquisadores alertam que a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, simplesmente para cumprir a lei, não contribui nem gera benefícios de aprendizagem. Eles enfatizam a constatação de que alunos de diferentes níveis de deficiência aprendem mais em ambientes integrados, porque participam de mais experiências e recebem mais apoio educacional, do que quando estão em ambientes segregados.

Sendo assim, podemos dizer que, quando os programas de integração são adequados, funcionam para todos os alunos indistintamente, com atitudes positivas e ganhos sociais, com preparação destes para a vida em comunidade.

No Quadro 9 são apresentados os resultados das análises dos relatos orais provenientes da categoria *ação do aluno*, subcategoria *falta de participação e agitação da aluna inserida na explicação e/ou atividade*.

Relembramos que a subcategoria falta de participação e agitação da aluna inserida na explicação e/ou atividade apareceu na apareceu na segunda, terceira, quarta e sexta filmagens, com a freqüência de uma vez cada uma delas.

No Quadro 9 são apresentados as análises dos relatos advindos da apresentação e discussão dessas quatro filmagens.

Quadro 9- Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria - falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou atividade.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
2ª Sessão				
- Professora constata a falta de participação da aluna inserida (não olha para professora, faz outra coisa como rabiscar, mexer com o aluno de trás).	- Fica ao lado da aluna inserida e explica o que é para fazer. - Tenta de colocar ao seu lado um outro aluno para ajudá-la.	- Sim. - Não.	- Não indicou.	- A professora de demonstra preocupação com a falta de atenção e a falta de auxiliares para trocar idéias, intensificar e diversificar as atividades para atender às necessidades da aluna inserida.
3ª Sessão				
- A professora constata a falta de atenção e participação da aluna inserida quando está com um material diferente (caderno cheio de figurinhas, etc.) ou após o recreio.	- Chama a atenção da aluna inserida. - Tenta tirar o material da mão da aluna inserida.	- Sim. - Não.	- Não indicou.	- A professora atribui seu sucesso à utilização da primeira estratégia e acredita que um dia ela acabará obedecendo.Na avaliação da professora a segunda estratégia (retirar o material) é uma agressão.

Continuação do Quadro 9.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
4ª Sessão				
- A professora constata a inquietação da aluna inserida quando propõe trabalho em grupo.	- Chega perto da aluna inserida e ao fazer isso, ela sai correndo. - Chama atenção o tempo todo.	- Não. - Sim.	- Pedir para um (a) coleguinha, alguém que está mais em contato, que tem mais afinidade, para ir ajudá-la.	- A professora atribui o comportamento disperso e agitado da aluna inserida à dinâmica da aula e percebe que ficar chamando atenção o tempo todo é desgastante porém, algumas vezes ela responde ao seu chamado.
6ª Sessão				
- A professora constata que a aluna inserida gosta de ficar junto ao lixo principalmente quando a professora está trabalhando com o livro didático.	- Deixa a aluna inserida à vontade. - Permite aos alunos a ajudarem a aluna inserida procurar a página correta do livro.	- Não. - Não	- Conscientizar sobre para que serve o livro.	- A professora tem consciência que deixa a aluna inserida à vontade, chama atenção, mas deixa ela permanecer um bom tempo junto ao, lixo apontando lápis e observando os colegas trabalhando.

Ao assistir as cenas da subcategoria *A falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e a atividade,* a professora enfatiza ou atribui que a pouca participação da aluna inserida se deve à falta de habilidade,

de interesse e também desatenção. Para a professora, sua aluna se distrai com qualquer coisa e não faz as atividades propostas, principalmente após o recreio.

A reflexão feita pela professora quando ela demonstra identificar supostas ações que podem levá-la tanto ao sucesso como ao fracasso indica que ela está consciente de que não sabe lidar com a aluna inserida. O relato a seguir exemplifica essa interpretação: "seria a forma de não saber como trabalhar com a aluna integrada nessa, situação de não ter experiência nenhuma ou de não saber mesmo como lidar com ela, como agir, como falar com ela. Não sei".

Apesar de explicitar a falta de experiência com o trabalho pedagógico com alunos especiais, a professora indica utilizar todos recursos que possui, como pessoa e profissional, para lidar com a situação nova. O relato a seguir ilustra essa questão: "uso da minha intuição, experiência profissional, experiência como mãe e da minha própria formação pessoal".

Este relato coloca em cena o ponto central para a integração ou inclusão ter sucesso: a capacitação docente. O processo de capacitação de professores deve ter como um dos objetivos desenvolver a confiança na sua capacidade de atender as diferenças, levando-os a aplicações de estratégias. A formação profissional deve, ainda, propiciar-lhes uma constante reflexão sobre a prática escolar, questionando-a, de modo que o professor possa aprender com a própria experiência, compartilhada com seus colegas, rompendo-se a visão individualista do exercício profissional.

Martins (1999) aborda essa questão quando aponta que:

> [...] muitos já reconhecem que a escola precisa mudar, que ela possui uma tarefa a cumprir diante dos alunos ditos normais, assim como diante desses educandos portadores da Síndrome de Down e de tantas outras crianças com necessidades especiais (MARTINS, 1999, p. 80).

Sendo o professor o principal mediador entre os conhecimentos construídos pelos alunos, torna-se importante conhecer este profissional. Segundo Mizukami (1997), as práticas manifestadas no comportamento profissional contêm



pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. As teorias, freqüentemente, são implícitas e, às vezes, há conflitos entre tais teorias e a práticas profissionais.

Tendo em vista o êxito na atuação profissional, ou seja, na ação docente, para o desenvolvimento e integração social do educando, algumas qualidades fazem-se necessárias para o professor desempenhar suas funções. Como diz Masini (1996), ele deve ter:

> [...] uma sólida fundamentação teórica entrelaçada à sua prática pedagógica, que por sua vez contribui dinamicamente para a revisão e transformação de seus conhecimentos, bem como para sinalizar suas lacunas, levando-o a novos conhecimentos (MASINI,1996, p.37).

Mrech (1999, p. 145), em um artigo em que comenta sobre a Universidade Brasileira, demonstra sua preocupação com o fato de os cursos superiores não reunirem condições de atendimento às mudanças que a Educação Inclusiva exige: "para o novo século, mudarmos nossa perspectiva estigmatizadora, tanto em relação ao aluno comum quanto ao aluno especial". Destaca a falta de cursos de formação de professores e coloca a necessidade de um olhar que privilegie os processos sociais de aprendizagem da criança.

> [...] Um olhar que privilegie a zona de desenvolvimento proximal ou potencial, em vez da zona de desenvolvimento real da criança. Seja ela uma criança normal ou uma criança deficiente ou com distúrbios de aprendizagem. (MRECH, 1999, p.145).

Sobre o processo de integração, Glat (1998b) argumenta que:

> [...] o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial [...] é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, este debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que uma utopia [...] (GLAT, 1998b, p.28).

unesp

A existência de um desafio a mais, como a formação dos professores, na integração dos alunos com deficiência, é salientada por Mazzotta (1993, p. 43), quando ressalta que o "programa de preparação de professores deve incluir amplo fundo de educação geral, formação profissional comum e especializada. Além disso, devem ser-lhes proporcionadas experiências práticas integradas com a teoria".

Saint-Laurent (1997, p.68), pertencente ao grupo de pesquisas que trabalha com intervenção aos alunos com necessidades especiais, no Canadá, argumenta que a importância e a força do *Modelo de Inclusão* fundamenta-se "antes de tudo, nas suas bases teóricas das teorias construtivistas em psicologia do desenvolvimento da criança, com base nos trabalhos de Vygotsky e elaborado por Brunner, Rogoff e Wetsch".

Vygotsky (1984) destaca que a incidência da ação educativa deve ser voltada para a zona de desenvolvimento proximal do aluno, que:

> [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(VYGOTSKY, 1984, p.97).

Mello (1997, p.16) relata, em seu artigo, um caso de integração de aluno com deficiência, em sala regular, e comenta que "a parte mais desafiadora do processo foi tornar claro para a equipe da escola normal que o aluno é portador de deficiência e tem necessidades especiais, diminuindo, portanto, as expectativas que eram colocadas sobre ele".

Um dos pontos relevantes que chama atenção se refere a necessidade, detectada pela professora na 6ª sessão (ver Quadro 9), de conscientizar a aluna sobre o uso do livro didático. Observa-se que houve uma mudança na concepção da professora em relação ao trabalho com o livro didático já que anteriormente afirmava que "a aula com o livro didático para aluna inserida não

dá certo" e acredita que uma conscientização sobre o livro aumentará para todos interesse e participação.

Essa postura da professora mostra que apesar de continuar com a estratégia de chamar a atenção da aluna inserida, o que na sua avaliação vem dando certo, a professora amplia a sua atuação com a conscientização dos alunos. Essa questão pode ser confirmada pelo relato da professora:

> Eu acho que eu preciso começar a conscientização sobre o livro para que é que serve o livro. Entendo que o caminho primeiro seria por aí, para depois eu começar tentar trabalhar em cima do livro, que é o que eu estou tentando agora. Alguns já estão conseguindo escrever algumas palavrinhas. Então, quando pega o livro de gramática, para eles está sendo gostoso. Então, eles estão começando a ter interesse pelo livro, mas antes não estava dando certo.

No Quadro 10 apresentamos o resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno, subcategoria inquietação dos alunos nas atividades.

Relembramos que a subcategoria inquietação dos alunos nas atividades apareceu na primeira, segunda e quarta filmagens, com freqüência de duas vezes em cada uma delas.

Quadro-10 Resultado da análise dos relatos orais da professora referente à categoria ação do aluno - subcategoria inquietação dos alunos nas atividades.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
1ª Sessão				
- A professora percebe que a grande maioria dos alunos são agitados e desatentos. Sinaliza que são assim o tempo inteiro e não participam como deveriam. Aqueles que não são agitados dormem em sala de aula.	- Permanece quieta na frente da sala, esperando os alunos ficarem em silêncio.	- Às vezes. (temporário)	- Não indicou.	- A professora constata que apesar de várias tentativas utilizadas com objetivo da mudança do comportamento agitado dos alunos e/ou sua diminuição, não houve sucesso. Avalia que desta forma está muito difícil porque está interferindo no processo de aprendizagem.
	- Não deixa os alunos participarem da aula de educação física.	- Às vezes. (temporário)		
	- Apaga a luz ou bate palma bem forte para chamar atenção.	- Às vezes. (temporário)		
	- Grito de guerra.	- Não.		
	- Mandar à frente o aluno que está agitado e não participando das atividades para ficar no lugar da professora, ou seja, sentir-se na mesma situação – empatia.	- Não.		

Continuação do Quadro 10.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
1ª Sessão				
- A professora percebe que a falta de material é um dos fatores que contribuem para a inquietação dos alunos.	- Formação de grupos (de 4 a 6 alunos) com uma caixa de lápis de cor.	- Não.	- Que cada aluno tivesse seus lápis de cor.	- A professora acredita que se todos os alunos tivessem o seu material, principalmente lápis de cor, a dinâmica da sala seria diferente.
	- Caixa de lápis de cor comunitária.	- Não.		
	- Estimular o empréstimo de lápis de cor entre os colegas.	- Não.		
2ª Sessão				
- A professora percebe a necessidade de fornecer *feedback* para os alunos.	- Passa de carteira em carteira.	- Não.	- Descontrair os alunos nos primeiros quinze minutos com atividades práticas, com objetivo de gastar um pouco da energia dos alunos, para ver se eles se acalmam.	- A professora considera a agitação dos alunos como algo inerente a eles e não sabe lidar com isso.
	- Indica com o dedo: "na carteira, na carteira".	- Não.		
	- Conversa com os alunos e explica a forma do trabalho na sala com relação à correção, tirar as dúvidas, tanto no caderno como nas folhas de atividades avulsas.	- Não.	- Relaxamento	

Continuação do Quadro 10.

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
2ª Sessão				
- A professora constata que a agitação ocorre quando os alunos estão sem atividades (concluíram a atividade e têm que esperar os outros colegas terminarem).	- Música, uma atividade diferente depois que todos concluírem a atividade proposta para fazer o encerramento da aula.	- Não.	- Atividades com jogos, revistas e gibis. - Canto da leitura.	- A professora avalia que a estratégia de esperar todos terminarem para inserir outra atividade é muito difícil, não dá certo, principalmente, se estiver no final da aula. - Acredita que com a criação do canto de leitura essa dificuldade seja amenizada porque, além do estímulo à leitura, quem terminar não precisa esperar os demais.
4ª Sessão				
- A professora avalia que os alunos são inquietos, tornando-se ainda mais inquietos, dependendo da dinâmica da aula (grupo).	- Trabalho em grupo.	- Não.	- Dar atividades diferentes para cada grupo para, num segundo momento, cada grupo mostrar o que fez. - Estimular cada grupo a fazer o seu, para depois mostrar para o demais, comparando o que um fez e o que o outro não fez.	- A professora avalia que foi uma aula difícil, utilizando o trabalho em grupo (foi a 1ª experiência para essa turma). - Acrescentou que eles estão sempre dispersos e que isso é muito do ambiente deles.

Continuação do Quadro 10

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O TRECHO ASSISTIDO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SITUAÇÃO	OBTENÇÃO DE SUCESSO OU NÃO COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	INDICAÇÃO DE OUTRA ESTRATÉGIA QUE PODERIA SER UTILIZADA	ANÁLISE DA PROFESSORA SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
4ª Sessão - A professora relata que a aula estava cansativa para os alunos e para a professora em função da excessiva bagunça e agitação dos alunos.	- Chama atenção para a atividade. - Pede para esperar todos terminarem.	- Às vezes. - Não.	- Mudar a metodologia / dinâmica da aula.	- A professora considera que a dinâmica da aula não satisfez os alunos, mas por outro lado, tem certeza que isso ocorre também em função da adaptação deles à escola.

Na subcategoria *Inquietação dos alunos nas atividades,* a professora relata várias tentativas para reverter esse panorama, tais como: retirar a aula de educação física, apagar a luz e bater palmas bem forte, música para despertar a atenção e a concentração dos alunos para as atividades. A maioria dessas estratégias não surtiu o efeito esperado ou o efeito foi temporário.

Os relatos orais da professora demonstram várias hipóteses sobre a agitação dos alunos, entre elas: "1) o fato dos alunos estarem iniciando a vida acadêmica; 2) a falta de material dos alunos (lápis de cor); c) as estratégias utilizadas, como caixa de lápis de cor comunitária e d) a busca do *feedback* pelos alunos".

Num outro momento, a professora identifica que o motivo da agitação dos alunos é causado pela falta de material (lápis de cor) e relata que as estratégias utilizadas (caixa de lápis de cor comunitária e estimular o empréstimo de lápis de cor entre os colegas) favorecem tal agitação. A única alternativa seria cada aluno ter o seu próprio material, porém a condição sócio-econômica dos alunos inviabiliza tal procedimento.

Nesta subcategoria, a professora não relatou que obteve sucesso em nenhum momento. Pode-se supor que isso explica as sucessivas buscas de novas estratégias para solucionar e/ou modificar a dinâmica da sala.

Finalizando a primeira parte dos resultados, apresentação e discussão da intervenção, constatamos que embasando-nos nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1984) (pesquisadora mediando a observação, análise e reflexão da professora) e utilizando os filmes e um roteiro norteador, podemos dizer que o contexto educacional, apesar de todo o avanço científico nas diversas áreas do conhecimento, determina aos professores algo mais do que a conscientização e exige ousadia para revertermos o conservadorismo e o segregacionismo existentes.

Nessa subcategoria, constatou-se que a professora tem várias hipóteses e já executou várias tentativas, porém sem persistência por um período maior de tempo. Observou-se, ainda, a professora em constante busca de alternativas: "estou aberta e pedindo sugestões [...] não sei como lidar em relação a isso, nunca trabalhei com uma turma tão agitada".

3.3- Avaliação do Processo de Intervenção Por Meio dos Relatos Orais da Professora

Nesta sessão serão apresentados os relatos coletados por meio de duas questões, que foram apresentadas após a professora assistir a sétima, oitava e nona fitas. Mais adiante, são apresentados os relatos referentes às quatro questões apresentadas no último encontro.

3.3.1 Relatos sobre a Sétima, Oitava e Nona filmagens

Duas questões foram colocadas à professora após as três últimas filmagens: 1) o que chamou a sua atenção nesse vídeo e 2) a que atribui tais efeitos.

Analisando os dados referentes à primeira questão, identificou-se que os relatos coletados durante a intervenção podem ser caracterizados como descritivos e que os relatos coletados após a intervenção, nesses três últimos encontros, podem ser considerados avaliativos.

No quadro 11 apresentamos uma comparação entre os relatos da professora.

Quadro 11- Comparação entre os relatos orais da professora durante o processo de intervenção e após assistir a fita da sétima filmagem.

DURANTE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO Relatos Descritivos	**APÓS O PROCESSO DE INTERVENÇÃO Relatos Avaliativos**
1- O que chamou a sua atenção nesse vídeo? - "A aluna inserida mexendo no crachá do aluno C. atrás dela. Ela tem que estar mexendo em alguma coisa do aluno que está sentado atrás, porque o da frente ela tem que levantar [...] ela está sempre fazendo isso, pegando ou é crachá ou lápis; o que estiver em cima da carteira dela ou do outro aluno que está sentado atrás dela, ela está mexendo".	**1- O que chamou a sua atenção nesse vídeo?** - "Ah! eu senti assim facilidade da turma; elas estavam mais calmas; - "A aluna inserida estava colaborando comigo em estar fazendo as coisas; - "Eu senti foi mais confiança na aula que eu estava dando, mais facilidade com eles; - "A aluna inserida realizando as atividades dela, ela brincando com a turma é o que eu sempre noto, o entrosamento dela com a turma".

Os relatos orais da professora, ao assistir a sétima fita, indicam satisfação da professora quanto à sua atuação e interação com os alunos, quando verbaliza "eu senti foi mais confiança na aula que eu estava dando, mais facilidade com eles". Outros aspectos apontados dirigem-se ao comportamento dos alunos "mais calmos" e a aluna inserida mais participativa: "realizando atividade e entrosada com a turma".

O Quadro 12 apresenta os relatos provenientes da pergunta, após assistir a oitava filmagem.

Quadro 12- Comparação entre os relatos verbais orais da professora durante o processo de intervenção e após assistir a fita da oitava filmagem.

DURANTE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO Relatos Descritivos	**APÓS O PROCESSO DE INTERVENÇÃO Relatos Avaliativos**
1- O que chamou a sua atenção nesse vídeo? - "A inquietação da aluna inserida e a minha, o tempo inteiro, chamando a aluna inserida. - "Em todas as aulas que eu trabalho em grupo ela fica desse jeito, ela fica o tempo inteiro agitada [...] o tempo todo ela está mexendo em tudo e nessa aula mostra bem isso, ela está mexendo, sai com o lápis rabiscando o desenho de todos; acho que é muito assim a agitação".	**1- O que chamou a sua atenção nesse vídeo?** -" [...] eu achei a turma mais calma; - "A aluna inserida está mais atenta com as coisas que ela está fazendo, ela continua, uma vez ou outra ela mexe no material dos outros alunos, mas ela diminui bastante perto do que ela está fazendo; - "Ela (aluna inserida) ficou muito tempo sentada no lugar dela na carteira; - "Ela (aluna inserida) está participando bem mais da aula do que participava antes com as coisinhas dela".

Já ao assistir a oitava fita, a professora identificou mudanças positivas tanto no comportamento dos alunos "mais calmos", como no da aluna inserida que mesmo, ainda, emitindo comportamentos inadequados (mexer), estava ocorrendo com menor intensidade. Observou, ainda, que a aluna inserida "está mais atenta às coisas que ela está fazendo, permaneceu mais tempo sentada e que ela esta participando bem mais da aula".

unesp

O Quadro 13 apresenta os relatos decorrentes da nona filmagem.

Quadro 13- Comparação entre os relatos orais da professora durante o processo de intervenção e após assistir a fita da nona filmagem.

DURANTE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO **Relatos Descritivos**	**APÓS O PROCESSO DE INTERVENÇÃO** **Relatos Avaliativos**
1- O que chamou a sua atenção nesse vídeo? - "Para variar um pouquinho em toda atividade que eu faço você percebe que tem que ficar todo o tempo chamando a atenção da aluna inserida. - "Chamar a atenção da aluna inserida e ela mexendo no meu estojo e deu para ver que a hora que eu peço para devolver e ela devolve. - "Foi o tempo que eu fico chamando a atenção da aluna inserida".	**1- O que chamou a sua atenção nesse vídeo?** - "Foi a participação da aluna inserida [...] você vê que ela participou o tempo inteiro até a parte que ela some do vídeo, ela estava participando do jeito dela [...] ficou sentada na frente dos desenhos passando a mão e falando o que era cada um dos desenhos e - "Foi uma aula produtiva [...] ela fez o trabalho dela sozinha ninguém mexeu em nada, ninguém fez nada para ela [...] a aluna inserida estar participando da aula".

A análise feita pela professora, após assistir a nona filmagem, evidencia, novamente, o destaque dado por ela à participação da aluna inserida na aula. Outro aspecto mencionado é a auto - avaliação que ela faz da sua aula como "produtiva".

Passaremos, agora, a destacar alguns pontos relacionados à avaliação feita pela professora em relação a segunda questão: "2- A que você atribui tais efeitos, ou seja, as mudanças que você acaba de relatar?

Quadro 14- Atribuições feitas pela professora no que se refere às mudanças observadas nas sétima, oitava e nona filmagens.

FILMAGENS	ATRIBUIÇÕES FEITA PELA PROFESSORA
1ª SESSÃO (sétima fita)	- " Eu estou passando mais tranqüilidade para eles, estou assim mais calma com eles e acho que eles percebem isso; - "Eu estou indo devagar com eles, estou dando tempo que antes eu não dava; - " Eu percebi segurança neles, eles começaram a identificar as coisas que eles estão fazendo, eu estou com cinco aqui que já estão lendo; - Eles estão se ajudando, pode reparar na aula inteira eles se ajudam o tempo inteiro; - Todas as atividades que "eles fazem eles estão levando para casa para os pais verem".
2ª SESSÃO (oitava fita)	- "É muito conversa com eles, tem que aprender eu estou passando muito para eles que se eles não souberem ler, se não souberem fazer nada, eles não vão conseguiu ser nada; - Quando vou chamar a atenção no pé do ouvido eu não estou dando mais o grito histérico, nada disso; - Eu estou achando que eles estão ficando mais calmos; - Da aluna inserida também é assim está mais acostumada com o ritmo da sala de aula".
3ª SESSÃO (nona fita)	- "Ela vem mudando a cada dia [...] ela está participando cada vez mais da aula do jeitinho dela"; - "Acho que ela (aluna inserida) está entrando no ritmo de ter que participar, dos horários".

Após assistir as três novas filmagens (sétima, oitava e nona fitas) e poder compará-las com as seis primeiras editadas os relatos orais da professora demonstram que ela tomou consciência dos seguintes aspectos: do ritmo dos alunos, do contexto dessa clientela (condições de vida), da sua exigência para com eles, da dinâmica das suas aulas, das estratégias por ela usadas que acabavam provocando, ainda mais, a agitação dos alunos e como conseqüência, segundo ela mesma, "a aula não rendia".

unesp

Com a mudança do seu comportamento, de atitudes e das estratégias utilizadas foi possível observar e confirmar a mudança da sala não somente na questão do comportamento como também no aprendizado. Na primeira sessão ela relata "eu percebi segurança neles, eles começaram a identificar as coisas que eles estão fazendo, eu estou com cinco aqui que já estão lendo".

Dessa forma, um aspecto importante detectado é a necessidade da formação do professor, quanto à capacidade de observação, análise e reflexão sobre sua prática pedagógica, visando à aprendizagem dos alunos. Para isso, ele deve ser alertado, no decorrer de sua formação acadêmica ou na formação continuada, para o que já está atuando e não teve esse preparo. No presente estudo, através dos relatos orais da professora, fica evidente a sua capacidade de observação e de buscar novas estratégias de atuação, visando melhorar a interação e o aprendizado dos seus alunos, ou seja, atuar como agente de transformação da realidade na qual está inserida.

Goffredo (1999) aponta alguns conhecimentos que devem ser construídos pelos professores, durante o curso de formação ou, ainda, durante a formação continuada para que se sintam seguros quando vivenciarem o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Os conhecimentos são:

> a) mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
> b) consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
> c) desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem;
> d) coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática;
> e) capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico;
> f) respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
> g) utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos. (GOFFREDO 1999, p.69).

A propósito, a professora participante desta pesquisa, ao longo do seu desenvolvimento, demonstrou excelente atuação nos quatro últimos itens, embora durante a sua formação não tivesse recebido os conhecimentos necessários para tal prática e nem tivesse vivenciado a mesma.

Os dados deste estudo nos levam a buscar mais informações para análise da formação do professor. Segundo Pereira (2000),

> [...] é preciso, então, romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a idéia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de Licenciaturas que simplesmente sobrepõem o 'como ensinar ' ao 'o que ensinar'.
>
> Dessa maneira, é necessário que o licenciado, futuro professor da escola básica, seja compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar (PEREIRA, 2000, p.75).

E, quando tratamos da integração do aluno com deficiência mental no ensino regular, necessitamos de uma análise mais profunda e do desenvolvimento de estratégias mais eficazes, conforme Tesini e Manzini (1999) destacam:

> [...] o problema da integração não é somente do deficiente, é um problema de todos e, para que ocorra de forma eficaz, faz-se necessário a melhoria da formação dos professores da rede regular de ensino em relação às necessidades educativas especiais; a definição de um política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, criando normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência – física, intelectual, social, emocional, lingüística ou outras -;o desenvolvimento de uma pedagogia que se ajuste às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo (TESINI; MANZINI, 1999, p.87).

Os dados apontados pelos autores acima são uma realidade para a professora participante do presente estudo, tendo em vista a sua falta de formação. Além disso, como sugerem os mesmos autores, não havendo uma preparação do professor e da equipe técnica, o fracasso da integração pode ser inevitável. Em vista disso:

unesp

> [...] a má preparação técnica e formação profissional, além da falta de recursos e de uma equipe técnica competente (psicólogo, pedagogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo), viriam prejudicar a inclusão do aluno deficiente na rede oficial de ensino. O que poderia ocasionar no fracasso desta proposta. (TESINI; MANZINI, 1999, p.92).

Uma das estratégias que poderia oferecer subsídios a essa formação, seria dar condições para a observação, avaliação, ou seja, propiciar momentos para que o professor faça a "re-interpretação" da sua prática pedagógica. Um exemplo disso pudemos detectar nesse estudo quando, no decorrer das discussões, observamos uma mudança substancial no comportamento e nas atitudes da professora, buscando novas estratégias através da sua ação pedagógica.

3.3.2 Relatos sobre a Comparação entre as Filmagens Iniciais e Finais e Relatos sobre as Contribuições da Pesquisa para a Professora, para a Aluna Inserida e para o Grupo de Alunos

Os relatos da professora decorrentes das quatro questões que buscaram uma avaliação sobre todo o processo de intervenção, realizadas ao final do ultimo encontro com a professora, foram classificados em quatro classes temáticas: 1) relatos referentes às seis primeiras fitas editadas e às três últimas fitas 2) relatos referentes aos benefícios provenientes deste estudo, ou seja, em participar da intervenção; 3) relatos referentes à contribuição do estudo para a aluna inserida e 4) relatos referentes à contribuição do estudo para os demais alunos.

O Quadro 15 apresenta a comparação que a professora faz entre o que observou nas seis primeiras filmagens com o que observou nas três últimas filmagens. Essa comparação teve como precursora a pergunta: Após você assistir a todas as nove fitas, faça um paralelo entre as seis primeiras e as três últimas (sétima, oitava e nona) filmagens.

Quadro 15 – Relatos que indicam a comparação entre as seis filmagens iniciais e as três últimas filmagens.

SEIS PRIMEIRAS FITAS EDITADAS	TRÊS NOVAS FILMAGENS (sétima, oitava e nona fitas)
- "Vichiii!!!!! as seis primeiras foram terríveis foram terríveis, terríveis [...] era uma bagunça para mim, eu considerava uma bagunça geral aquela falação toda".	-"Eu achei a turma mais calma, bem mais participativa".
- "Eu não sei se eles nunca tiveram limite. Eu sei que a maioria nunca entrou numa sala de aula então, foi difícil colocar eles no lugar, ter que ficar sentados, ter a hora de falar".	-"Eu estou vendo que eles estão melhorando".
- "As seis primeiras foram assim meio tumultuadas eu assistia a aula e pensava eu não sei como eu agüento ficar numa sala dessa".	- "A gente assistindo a fita você acaba pensando a hora que você entra na sala você fala espera aí da outra vez eu fiz desse jeito deixa eu tentar de outro então, você acaba analisando o que é que você esta fazendo, como eles estão reagindo a isso".

Ao analisar os relatos do Quadro 15 podemos interpretar que o estudo parece ter propiciado ao educador observações e reflexões sobre sua prática. Assim, o procedimento parece ter criado condições para que a professora pudesse avaliar e reinterpretar sua prática, criando novas estratégias e revendo seu comportamento e suas atitudes. O relato a seguir ilustra essa questão:

> [...] então, para mim valeu muito a pena, que eu estou vendo que eles estão melhorando e, às vezes, na sala, a gente vê que não melhorou nada. 'Puxa vida! não mudou nada! continua esse fuzuê todo, mas aí, na hora que você olha a fita, você fala assim: " eles estão mais calmos, falaram menos então, acho que a fita está valendo valeu por isso e valeu por ter essa comparação, que a sensação que eu tenho, que lá dentro eles não mudaram, e na fita eu percebo que eles estão conseguindo entrar nos eixos na sala, aprender.

O relato da professora enfatiza a vantagem propiciada pelas filmagens que, segundo Dessen (1995, p.224) "estimula a reflexão porque possibilita, entre outras coisas, uma reconstrução ativa do material gravado, forçando assim, uma melhoria na capacidade de 'perceber' " do observador.

O comentário da professora, após visualizar as filmagens de suas aulas, é produto de suas interpretações a respeito de situações que vivenciou, das atitudes que tomou. São contextualizações que a professora fez daquelas situações, recorrendo ao seu próprio sistema lógico de compreensão. Os relatos dizem respeito ao resultado de um processo, isto é, a um fenômeno que foi tema dos diálogos entre pesquisador e participante.

A importância das exposições verbais não se limita a diálogos entre pesquisador e participante. Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) dizem que o próprio contexto da escola pode ajudar a favorecer as reflexões:

> [...] o primeiro benefício para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Muitos professores se sentem alienados nas escolas porque a ética do ensino proporciona pouca ou nenhuma oportunidade para interação cooperativa destes profissionais. A colaboração permite-lhes a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico e segundo, a colaboração e a consulta aos colegas ajuda os professores a melhorar suas habilidades profissionais (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK 1999, p.25).

Dentro desta mesma perspectiva, Mantoan (1997a) afirma que

> a intenção da capacitação dos professores [...] para efetivar a integração escolar é a de levar esses profissionais a uma reflexão constante sobre a prática escolar, questionando-a, de modo que possam aprender com sua própria experiência, compartilhada com seus colegas, rompendo assim com a visão individualista da formação e do exercício profissional (MANTOAN 1997a, p. 35) .

A seguir, apresentaremos as questões feitas à professora com o objetivo de avaliar o procedimento de intervenção verificando quais os benefícios provenientes deste estudo, ou seja, em participar da intervenção. Para esta avaliação, quatro questões foram feitas, sendo que a primeira consistiu na

comparação entre as seis filmagens iniciais e as três últimas filmagens (Quadro 15); a segunda questão refere-se aos benefícios para a própria professora e as outras duas, terceira questão refere-se os benefícios para a aluna com deficiência mental inserida e a quarta aos benefícios para os demais alunos.

As respostas das segunda, terceira e quarta questões serão apresentadas a seguir:

Eis a segunda questão: "2- Qual a contribuição que esse estudo trouxe para você como educadora?".
A resposta foi:

> Para mim foi dez. Eu acho que eu deveria gravar todas as aulas para saber como eles estão agindo em todas as aulas, porque até atividades que você dava você fala: "pôxa vida! não deu para nada! não aprenderam nada com isso". E aí você vai assistir a fita você começa a perceber que eles estão guardando as coisas, eles estão aprendendo, então, seria legal se todo mundo pudesse fazer isso de estar gravando todas as aulas para estar se avaliando e também ver o que está fazendo de errado, como é que está agindo, porque a gente faz, mas não está se vendo e, dessa forma, você só vê o seu ponto de vista e a hora que você está vendo a fita você vê como é que a criança agiu, coisas que a gente perde, fulano brigou lá e você está de costas você não viu, você dá bronca no outro, então, assim, é bom assistir. Eu acho que vale muito a pena e se todo mundo pudesse ter essa chance [...]. Eu acho que é muito construtivo.

Esse relato da professora nos leva a refletir que o professor requer, no decorrer de sua formação, uma série de estratégias e metodologias para sua atuação em sala de aula. As estratégias devem ser capazes de guiar seu trabalho, de permitir observações, avaliações e reflexões que facilitem a aprendizagem dos alunos, como uma re-interpretação de sua prática. Isso pode fazer parte da formação do educador, através das disciplinas pedagógicas e integradoras, de conteúdo específico. Pereira (2000, p.71) define as disciplinas integradas como sendo aquelas "que fazem a transposição do conhecimento da área para o 1º e 2º graus, de acordo com as especificidades de cada curso: prática de ensino, instrumentação para o ensino, didática especial e outras".

unesp

Dentre as 'integradoras', dá-se uma maior importância à Prática de Ensino ou Didática Especial. Segundo Carvalho:

> [...] essa disciplina guia a ação educativa e promove a reflexão crítica depois da interação, fazendo com que a imersão na aula seja valorizada pelos futuros professores como, talvez, a atividade mais relevante na sua formação, pois representa um contato real com a sua futura profissão (apud PEREIRA, 2000, p.71).

Carvalho destaca, ainda, cinco pontos fundamentais da Didática Especial (ou Prática de Ensino) em um curso de licenciatura:

> 1- tem de estar dirigida para a construção de um corpo de conhecimentos específicos;
> 2- tem de estar colocada como uma mudança didática do pensamento e comportamento espontâneo do docente;
> 3- deve ser orientada para favorecer a vivência de propostas inovadoras e reflexões didáticas explícitas;
> 4- deve estar desenhada para incorporar os professores na investigação e nas inovações na área;
> 5- finalmente, "deve ser concebida em íntima conexão com as práticas docentes, como núcleo integrador dos diferentes aspectos da formação do professor (apud PEREIRA, 2000, p.72).

Ela alerta que o encarregado das disciplinas integradoras deve "ser um profissional interdisciplinar que domine tanto o conteúdo específico como o conteúdo pedagógico e, além disso, se dedique à pesquisa sobre o ensino desse conteúdo [...] baseado no movimento ação/reflexão/ação".

Uma das sugestões apresentadas vem ao encontro de uma das grandes preocupações, que é a formação do educador. Mas, para que isso se realize, muitas mudanças devem ser feitas, sendo uma delas apresentada por Martins (1996), quando assinala que:

> [...] no âmbito da escola, observamos a falta de preparo pedagógico para o professor para atuar com o educando portador de deficiências, haja vista que, nos cursos de formação para o magistério, esse professor não teve oportunidade de receber qualquer informação sobre essa clientela; falta de preparo dos demais profissionais atuantes na comunidade escolar; falta de acompanhamento técnico especializado aos professores regulares que possuem alunos portadores de deficiências integrados. (MARTINS,1996,p.31).



E, para o profissional que já exerce a função de ensinar deve ser proporcionada a formação continuada através de cursos práticos que lhe dêem oportunidade para a reciclagem e, também, de receber apoio no seu dia a dia de profissional habilitado.

Uma outra parceria seria a apresentação e discussão de casos, nas próprias escolas, com sugestões para o enriquecimento da sua prática pedagógica, estimulando esse professor com muita vontade e ousadia a "re-interpretar" sua prática e oferecer, cada vez mais, qualidade no trabalho com todos os seus alunos (normais, com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais).

O Quadro 16 apresenta a avaliação da professora sobre os benefícios para sua aluna com deficiência mental inserida e a contribuição aos demais alunos. As questões que deram origem a esses relatos foram: Qual a contribuição desse estudo para a aluna com deficiência mental inserida? E qual a contribuição desse estudo para aos demais alunos?"

Quadro 16 – Relatos da professora que indicaram a contribuição do estudo para a aluna deficiente mental inserida e para os demais alunos.

CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO PARA A ALUNA DEFICIENTE MENTAL INSERIDA	CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO PARA OS DEMAIS ALUNOS
- "Eu gostaria que você tivesse gravado desde o ano passado [...] para ver como ela estava. - "Foi, vamos dizer, crítica a situação dela dentro da sala, dela mordendo, agredindo as crianças, dela estar fugindo e mexendo com tesoura. - "[...] Foi terrível então, eu percebo assim você pegou a parte do começo do ano e ela já estava um pouquinho assim: ela não parava quieta e agora não ela já esta ficando, ela já sabe o espaço dela, onde ela senta. Ela já está tendo noção das coisas porque antes ela chegava e ia sentando em qualquer lugar ou no chão era aquele fuzuê com ela ali dentro".	- "Contribuiu muito porque lá dentro da sala eu percebi que eles acabavam fazendo tudo para a aluna inserida e não é por aí. - "Mas, no vídeo deu para ver que o que eles estão fazendo com ela eu acho que é o relacionamento deles com ela. Como eles estão se relacionando com a aluna inserida. - "Acho que é mais por aí porque era um pouco agressivo também para eles ter uma criança diferente dentro da sala então, [...] eles estão sabendo como lidar com ela e já estão cientes que o que ela fizer acaba levando também então, ela está respeitando as outras crianças da sala também como eles estão tendo respeito em relação a ela".

Continuação do Quadro 16.

CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO PARA A ALUNA DEFICIENTE MENTAL INSERIDA	CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO PARA OS DEMAIS ALUNOS
- "Eu achei assim ela está entrando no ritmo de uma sala de aula, ela não é mais agressiva com as crianças, dificilmente você vê ela bater ou morder alguém como ela fazia antes. De vez em quando só, que ela dá uma cuspida aí cospem na cara dela de novo e aí está tudo bem, mas assim eu acho que ela aprendeu demais dentro da sala de aula então, eu não consegui fazer ela escrever nada, mas acho que o comportamento dela já está valendo muita coisa ali.	- "Vira e mexe sai um se socando, mas assim diminuiu bastante perto do que tinha no começo. Você vê que eles estão bem mais vamos dizer assim tratando ela como gente, vamos dizer assim do que eles tratavam antes.
- "Acho que poder avaliar como ela está na sala, o que ela está fazendo dentro da sala, como é que ela está evoluindo acho que para mim foi o que mais está acontecendo ela está mudando, ou que ela esta se adaptando".	- "E o vídeo deu para observar isso bastante como lances que você acaba perdendo, que você não vê. Fulano meteu a mão nela que você não viu e ela (aluna inserida) não é de ficar falando isso acho que ela faz também então, ela acaba escondendo. Então, tem lances que eu vi no vídeo que eu tinha visto na sala".

Através do relato da professora detectamos que sua avaliação em relação à contribuição desse estudo se prendeu de modo geral, mais às mudanças comportamentais ocorridas com a aluna inserida e os demais alunos (interação com os colegas, diminuição na freqüência do comportamento de mexer, pegar e rabiscar os materiais dos colegas, permanecer por maior tempo sentada e concentrada na atividade, a forma com que a professora passou a orientá-la, etc.) as quais ela pode observar através das fitas de vídeo, analisar e refletir durante as discussões com a pesquisadora onde foi utilizado o roteiro norteador. Comprovamos isso em um dos seus relatos quando coloca: "eu não consegui fazer ela escrever nada, mas acho que o comportamento dela já está valendo muita coisa ali".

Tal fato é compreensível e justificado porque no início era muito difícil manter a aluna inserida em sala. Ela ficava "pedindo para ir ao banheiro, para beber água" com o objetivo de "fugir", inclusive, da escola. Sendo assim, a mudança

comportamental, a adaptação e interação da aluna inserida e dos demais era prioridade para a professora que, em um segundo momento, pôde trabalhar mais a questão pedagógica com todos os seus alunos e propiciar as idéias de Vandercook et al. (1988), quando expõem:

> [...] nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos (VANDERCOOK et al. 1988, p.19).

Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) também contribuem, para esse assunto quando asseguram que:

> [...] a interação e comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares (KARAGIANNIS; STAINBACK ; STAINBACK,1999, p.23).

Araújo e Manzini (1999, p.83) em seu estudo intitulado *Integração social de crianças, com Síndrome de Down em sala de aula comum* tinham como objetivo focalizar a integração social em sala de aula e também fora dela, em horários de intervalos. Os autores salientam que é necessário "[...] criar um ambiente, durante o recreio e dentro de sala de aula, que seja favorável para a criança deficiente, de forma que a integração social possa ocorrer".

E acrescentam ainda, informando que a integração do deficiente com Síndrome de Down não é um processo rápido e requer uma soma de esforços de todos envolvidos:

> [...] para isso é necessário a escola criar um programa especial, com profissionais preparados, boa estrutura didática e pedagógica, para receber não só crianças com Síndrome de Down como outras também. (ARAÚJO ; MANZINI, 1999, p. 83)

No presente estudo, um procedimento necessário foi levar a professora a observar, avaliar e refletir sobre a sua participação, sua integração, seu trabalho, isto é, sobre o que ela propiciou a essa aluna com deficiência mental inserida em sua sala de aula, uma vez que não possuía formação específica para trabalhar com essa aluna.

Através do relato da professora, mais uma vez, evidenciamos que a sua preocupação, num primeiro momento, era com o comportamento e interação da aluna inserida. Além disso, as estratégias utilizadas estão subsidiadas em sua formação e experiências pessoais, quando faz essas colocações:

> [...] Teve bastante coisas que eu acabei fazendo:1- eu acho que em relação ao comportamento de estar ensinando esse lance mesmo do limite são coisas que você vai passando como se você estivesse passando para um filho. Eu relaciono muito ela com a minha filha de dois anos o mesmo tratamento que eu tenho com a minha baixinha em casa acabo tendo com ela porque não é muito diferente. [...] quando eu comecei assistir as fitas o jeito que eu estava tratando ela o que ela está evoluindo eu acho que ela evoluiu bastante desde quando ela entrou aqui evoluiu demais.
>
> 2- Esse ano bastante também principalmente porque no ano passado ela entrou numa turma e a turma estava acostumada com ela e de repente não tinha mais ninguém então, para ela no começo do ano (2000) foi um baque está todo mundo no 2 ano e ela não. Ela entrou numa sala diferente então, acho que assim até ela se adaptar a pessoas diferentes a ter amizade de novo com pessoas, essas crianças aceitá-la novamente então, eu achei que para ela também foi uma conquista das crianças terem aceitado ela e dela estar dentro da sala.

No processo de formação do educador não basta o conhecimento dos conteúdos e o domínio de técnicas para a sua transmissão e também basear-se somente na sua formação e experiências pessoais. É preciso ir além, se quisermos que o futuro educador seja um profissional com conhecimentos necessários à compreensão do processo de trabalho e, conseqüentemente, esteja no seu controle. No ensino inclusivo, segundo Karagiannis; Stainback; Stainback (1999, p.25), precisamos [...] "proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. O autor Schloss (1992, p. 242) complementa que a escola vem vivendo tempos de

transformações sociais e que "os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes".

De acordo com Martins (1996),

> [...] a capacitação do professor de classe regular e do especialista para saber atuar frente às necessidades especiais dos alunos. Essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) e de licenciatura em geral, avançando até os cursos de pós-graduação, por meio da inclusão de disciplinas e conteúdos sobre esse alunado (MARTINS, 1996, p.32).

Sendo assim, o caminho seria preparar os professores no decorrer de sua formação e oferecer suporte através de reflexões, para os que já atuam, para uma prática mais segura e fundamentada. Só assim eles poderão utilizar-se de estratégias que propiciem a aprendizagem de todos os seus alunos, pois ela não é uma atividade isolada, necessitando da interação entre professor, alunos e colegas, com objetivos centrados na aquisição de conhecimentos.

Nóvoa (1992) faz esta importante afirmação a respeito do desenvolvimento profissional do professor que já está inserido no mercado de trabalho:

> [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (apud LEITE, 1997, p.29).

Isso se harmoniza com o objetivo desta pesquisa onde procuramos despertar na professora, cada vez mais, a busca incessante de alternativas que visavam à integração e à aprendizagem de todos os seus alunos.

Por fim, podemos afirmar, ainda, o quanto é importante para o professor, observar, analisar e repensar sua prática pedagógica, para que possa

unesp

"re-interpretá-la" de forma ainda mais específica como neste caso, que se fez uso das fitas de vídeo. Segundo Thiel (1991), o vídeo:

> [...] facilita a descoberta de 'coisas novas' na medida em que se constitui em um instrumento que possibilita provocar discrepância entre a perspectiva inicial limitada do pesquisador e o potencial de perspectivas virtualmente ilimitadas e concebíveis que é criado a partir do uso desta tecnologia (apud DESSEN, 1995, p.226).

Além da tecnologia este estudo foi acompanhado de um roteiro norteador.

3.4 Avaliação do Processo de Intervenção Por Meio da Análise Comparativa das Nove Fitas de Vídeo

O tratamento de dados dispendido para avaliar as cenas ou subcategorias consistiu em listar e comparar as subcategorias identificadas nas seis primeiras filmagens com as subcategorias identificadas nas últimas três filmagens.

Analisando a tabela 2, intitulada síntese das cenas temáticas de todas as filmagens, pudemos constatar mudanças tanto na ação da professora, ou seja, na sua prática pedagógica, como na ação do aluno. Sete das subcategorias identificadas estão relacionadas à categoria da ação da professora e duas subcategorias se relacionam à ação do aluno (ver segunda coluna).

Tabela 2- Síntese das cenas temáticas de todas as filmagens

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS Seis primeiras filmagens Fitas editadas	FRE-QÜÊN-CIA	SUBCATEGORIAS Novas filmagens Sétima, oitava e nona fitas	FRE-QÜÊN-CIA
AÇÃO DA PROFESSORA	1- Chamar atenção de um aluno individualmente.	1	1- A professora chama atenção de um aluno individualmente agora em voz alta e diante de todos os alunos.	3
	2-Chamar atenção de todos os alunos.	1	_____	___
	3-Professora faz a aluna inserida de sua ajudante, distribuindo material para os colegas.	1	_____	___
	4-Chamar atenção da aluna inserida e de uma colega pelo tipo de brincadeira.	1	_____	___
	5- Chamar atenção da aluna inserida.	4	2- A professora chama atenção da aluna inserida e mostra o comportamento correto.	4
	6- Orientar a aluna inserida na atividade.	3	3-A professora orienta e auxilia (permanece maior tempo junto a aluna, utiliza mais da verbalização e contato físico, pegando inclusive na mão) a aluna inserida na atividade.	7
	7- Estratégia utilizada pela professora para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.	1	4- Mudança na atitude da professora quando a aluna pega o material do colega.	3
	_____	___	5-Estabelece regras para orientar as atividades dos alunos: cada um na sua carteira.	4
	_____	___	6-Mudança na dinâmica das aulas: relação professor x alunos e alunos X alunos.	3
	_____	___	7-Professora propicia *feedback* aos alunos após término de atividade.	1
AÇÃO DO ALUNO	8- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	10	_____	___
	9- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.	5	_____	___
	10- Interação da aluna inserida com os colegas.	4	_____	___
	11- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.	4	8- Participação da aluna inserida nas atividades propostas.	4
	12- Inquietação dos alunos nas atividades.	6	9- Comportamentos adequados (atenção, participação) dos alunos nas atividades.	6
	13- A aluna inserida ergue a atividade para mostrar para a professora que terminou.	1	_____	___
	14- A aluna inserida acompanha a profª. no *feedback* dado as atividades dos alunos.	1	_____	___

Legenda:

= Subcategorias com maior freqüência da 1ª categoria – *Ação da Professora* e análise comparativa entre as subcategorias das seis primeiras filmagens (fitas editadas) e novas (sétima, oitava e nona) filmagens.

= Subcategorias com maior freqüência da 2ª categoria – *Ação do Aluno* e análise comparativa entre as subcategorias das seis primeiras filmagens (fitas editadas) e novas (sétima, oitava e nona) filmagens.

unesp

Observando a tabela 2, na segunda coluna consta que ação da professora melhorou qualitativamente. Nesse sentido, podemos confirmar que nas seis primeiras fitas, na subcategoria orientar a aluna inserida na atividade, a professora mantém o comportamento de orientação. No entanto, utiliza-se de postura que pode ser considerada como mais adequada pedagogicamente. O mesmo pode ser constatado na subcategoria dois, segunda coluna: a professora chama a atenção da aluna inserida e mostra o comportamento correto.

As outras mudanças dizem respeito a uma preocupação da professora em relação à disciplina da sala. Houve alteração na postura da professora no sentido de explicitar e cumprir regras estabelecidas com a classe em relação a pegar material, esperar *feedback* e orientação na carteira. Isso propiciou a diminuição de comportamentos inadequados dos alunos como a falta de participação e inquietação dos alunos, como pode ser observado na categoria ação do aluno.

Dessa forma, parece que a professora tornou-se mais segura e emitiu comportamentos que demonstraram a mudança da sua prática pedagógica. A tabela 2 demonstra que, em relação ao comportamento da professora, algumas ações já estavam presentes (coluna da esquerda) nas primeiras filmagens, porém, após a intervenção, outro repertório foi incorporado (coluna direita) pela professora, ou seja, manteve o repertório anterior e ampliou ações em relação ao aluno e em relação à classe.

O que ficou evidente neste estudo foram as mudanças que ocorreram no repertório da professora, ou seja, tanto na sua forma de agir como no seu relato oral.

Como conseqüência da mudança na prática pedagógica da professora, podemos sugerir que tal ação refletiu-se no comportamento dos alunos o que podemos constatar nas duas subcategorias da ação do aluno: 1- Participação da aluna inserida nas atividades propostas e 2- Comportamentos adequados (atenção, participação) dos alunos nas atividades.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

O cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo refletiu na mudança da dinâmica de aula e, conseqüentemente, na interação de todos, que é fundamental para uma boa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da pesquisa e as análises sobre o delineamento, verificamos que o estudo realizado caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa em função de buscar entendimento de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva (ANDRÉ, 1995; TRIVIÑOS, 1987).

Para avaliar o procedimento de intervenção na prática pedagógica de um professor do ensino comum optou-se pelo estudo de caso, o qual apresenta várias características, tendo sido algumas destacadas neste estudo.

Nessa pesquisa pretendeu-se "... estudar algo singular", que tivesse "valor em si mesmo". A pesquisa "enfatizou a interpretação em contexto, procurou retratar a realidade de forma mais completa e profunda" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17 - 20).Para isso, foram utilizadas duas fontes de informações: relatos e filmagens. Assim, o estudo refere-se à uma situação concreta vivenciada por uma professora que tinha em sua sala uma aluna deficiente mental inserida. Para receber essa aluna a profissional relatou não ter recebido nenhuma orientação, além de não ter recebido informações sobre essa área durante sua formação acadêmica.

Para estudar essa situação, coletamos dados por meio de filmagens que foram apresentadas e discutidas por meio de um roteiro norteador. Dessa forma, criou-se oportunidade para que a professora observasse, analisasse e entendesse o que estava acontecendo com ela naquela situação e/ou naquele contexto. Assim, foi possível "...cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19).

O estudo nos possibilitou a percepção, análise e compreensão da prática pedagógica de um professor e, conseqüentemente, a revelação do fenômeno em sua forma mais próxima do real. A seguir, relatamos os aspectos que identificamos durante essa caminhada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Através das discussões entre pesquisadora e participante podemos dar indicações claras sobre um procedimento metodológico eficaz no processo de construção de conhecimentos do professor que participou do processo de integração do aluno com deficiência mental, a partir da análise da prática pedagógica.

Acreditamos que a contribuição mais relevante propiciada por esta pesquisa foi mostrar que, por meio dos relatos das observações da fitas de vídeo, a professora pôde repensar sua prática pedagógica, em especial as ações que são impossíveis de serem detectadas com tantos detalhes. Comprova-se que, a partir de uma possibilidade de re-interpretar sua prática, a professora apresentou mudanças não só nos seus relatos orais, mas também na sua ação – comportamento, ou seja, no pensar e no agir, demonstrando mais segurança e uma visão mais ampla para trabalhar com o aluno integrado.

O design metodológico pode ser reaplicado, portanto, fica o desafio de se testar tal procedimento com um maior número de professores e também em outras áreas da educação especial. Além disso, temos claro que esta forma de intervenção pode ser o início de um novo caminho a ser ainda mais explorado, principalmente, para os professores que já estão atuando e que possuem em sua sala um aluno integrado.

Também percebemos, no decorrer deste estudo, uma professora sozinha, isolada, desenvolvendo seu trabalho sem ter com quem discutir, trocar idéias ou até mesmo obter informações essenciais a respeito de sua aluna inserida. Conversando com a professora, perguntamos como essa aluna tinha chegado até ela, ao que respondeu:

> [...] me perguntaram se eu gostaria de trabalhar com uma aluna portadora de Síndrome de Down, deficiente mental. Eu, mesmo sem saber nada sobre o assunto, ou melhor, sabia simplesmente que era um problema genético, pois na faculdade fiz Biologia, aceitei o desafio e a recebi como um presente.

Outro aspecto que pudemos vivenciar,que se faz necessário quando se tem um aluno com necessidade especiais integrado no sistema regular de ensino, é envolver todos os professores, alunos, a administração da escola (diretor,

supervisor, orientador educacional, zeladoras, etc.) e os pais dos alunos que deverão aceitar o aluno integrado e compartilhar com ele as facilidades e experiências da vida comunitária.

Uma outra contribuição deste estudo é com relação à necessidade de rever a formação do professor, buscando estratégias que devem ser desenvolvidas desde o início da formação desse futuro profissional. Essas estratégias compreendem desde os conteúdos a serem trabalhados, o desenvolvimento de pesquisas, projetos de extensão, estágios práticos com proposta de intervenção e não somente de observação. É necessário um trabalho integrado entre Universidade e escolas de 1º e 2º Graus e, ainda, um trabalho interdisciplinar, ou seja, integração de conteúdos e disciplinas. Tudo isso voltado para a atual realidade, visando oferecer um suporte pessoal e didático-pedagógico aos futuros professores, visto que muitos atuarão com alunos com necessidades educacionais especiais.

Para os professores que já atuam no ensino regular, isso poderá ocorrer através de cursos de capacitação, grupos de estudos e outras pesquisas que venham contribuir para a reflexão do professor que tem o aluno integrado. Com isso, ele poderá observar, analisar e reinterpretar sua prática e atingir seus objetivos. Goffredo (1992, p.18) conclui em seu estudo sobre integração, realizado com 30 escolas do Município do Rio de Janeiro, que "os professores rejeitam a integração, almejada em lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas".

Um caminho para a resolução dessa dificuldade é o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Após as análises, sugerimos outras tentativas de intervenção, enfocando o professor no seu dia a dia, uma vez que não existem trabalhos dessa natureza. Dessa forma, estará dando oportunidade a esses professores a observação, análise e reflexão sobre sua prática pedagógica, e assim, poder-se-á implementar os procedimentos pedagógicos e analisar seus efeitos.

Uma outra sugestão de pesquisas vai em direção a práticas pedagógicas utilizadas com alunos com necessidades especiais, pois pudemos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

constatar através do presente estudo que a professora sempre estava em busca de procedimentos pedagógicos "especiais" para trabalhar com a aluna inserida. Acredito que, como ela, muitos outros buscam esse conteúdo.

Sugerimos, ainda, pesquisas voltadas para a formação de professores. Mesmo já existindo vários estudos, outros se fazem necessários como, por exemplo, um estudo que focalizasse o contexto atual (conteúdo e concepções) e a forma de trabalhar nos cursos de licenciaturas. Estimular pesquisas que contemplem qual (is) mudança (s) se faze(m) necessária(s) para boa atuação desse professor? Um outro aspecto a ser investigado são as estratégias práticas (estágios com intervenção, projetos de extensão, a interdisciplinaridade, etc.), como desenvolvê-las com garantia de uma melhor formação e atuação do professor no atual contexto da integração?

Ainda, seria interessante pesquisar sobre qual o perfil necessário, tanto no aspecto teórico como prático, para o professor de 3º grau que vai ministrar a disciplina relacionada à educação especial nos cursos de licenciatura.

As considerações feitas e os pontos levantados parecem muito pertinentes e ajudam a nortear o caminho até o momento, identificando ser possível viabilizar a integração do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Porém, ao mesmo tempo estão muito distantes do real quadro que temos, em relação às habilidades apresentadas pelos professores atuantes nas escolas regulares.

Para a melhor integração dos alunos no sistema regular de ensino, necessitamos de educadores "bem formados", conscientes e competentes, inseridos em instituições que trabalhem em equipe para acompanhamento dos alunos na aprendizagem de suas potencialidades. E para os professores que já estão atuando que lhes sejam propiciados cursos e serviços de apoio.

Ao finalizar, gostaria de destacar alguns aspectos que muito contribuíram para o êxito do estudo. Primeiramente, o projeto deste estudo foi

unesp

intitulado "Assessoramento a professores do ensino regular que estão vivenciando a integração escolar do aluno com necessidades educacionais especiais na área de deficiência mental", o que pode ter favorecido e motivado, ainda mais, a aceitação da professora em participar do estudo, tendo em vista sua real preocupação e interesse em melhorar sua prática com a aluna inserida.

Um segundo aspecto foi a disponibilidade, interesse e dedicação do juiz deste estudo que seguiu rigorosamente as instruções dadas pela pesquisadora e o seu comprometimento com a análise e discussão das nove fitas de vídeo assistidas.

Como um último aspecto, destacamos as características apresentadas pela professora participante deste estudo, como motivação, vontade de acertar, busca incessante de alternativas para mudança de comportamento e aprendizagem da aluna inserida favoreceram os resultados da intervenção. Outros pontos de extrema relevância no que se refere à participante foram o seu comprometimento com a pesquisa, seu desprendimento quanto à sua avaliação durante todas as nove filmagens de suas aulas, pois isso, de certa forma, intimida as pessoas em participar de trabalhos dessa natureza, além da autenticidade nas análises feitas, junto a pesquisadora, de todo esse material.

É desse modelo de professor que necessitamos para que o processo de integração possa se desenvolver e se fortalecer.

Finalizando, nesse estudo propiciamos pistas e/ ou identificação de alternativas para melhorar a formação do futuro professor, ou ainda, para subsidiar um bom trabalho para o professor já formado que possa vir a ter em sua sala de aula um aluno com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMUZ, Regina Celia. **O aluno portador de deficiência mental:** avaliação e reinserção no ensino regular. Londrina: UEL, 2000. 104p.

ALMEIDA, N.V.F. **Os modos de pensar do professor:** buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. 1994. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995. 130p.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, São Paulo, n.2, p. 63-70, 1995.

_____. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José. **Educação Especial**: temas atuais. Marília: UNESP-Marília, 2000. p.1- 9.

ARAÚJO, Maria José de. ; MANZINI, Eduardo José. Integração social de crianças com Síndrome de Down em sala de aula comum. In: MANZINI, Eduardo José (Org.) **Integração do aluno com deficiência**: perspectivas e prática pedagógica. Marília: UNESP-Marília Publicações, 1999, p. 57 – 84.

ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista Junior. A integração do deficiente mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.39 - 43.

BEAUPRÉ, Pauline. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.162-166.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** a integração – segregação do aluno diferente. 1991. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **Educação Especial Brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani ; SILVA, Júnior Celestino Alves. (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. p.149 – 164.

_____. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento,** São Paulo, v. 9, n. 54, p.21-27, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro:** educação especial: tendências atuais. Brasília, 1999, p. 33 – 43 (Série de Estudos educação a Distância).

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação Especial:** respostas das Universidades à Portaria Ministerial n. º 1793 de 27/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CORSARO, W. A. ; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology,** Palo Alto v.16, p.197-220, 1990.

DENARI, Fátima Elisabeth. **Análise de critérios e procedimentos para composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais**. 1984. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DESSEN, Maria Auxiliadora. **Tecnologia de vídeo:** registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. **Psicologia:** teoria e pesquisa, Brasília, n. 3, p. 223 – 227, set./dez. 1995.

DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Integração escolar: discussões preliminares sobre um caminho. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.220 - 229.

_____. et al. Integração escolar: a criança com deficiência mental em uma escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto. **Integração,** Brasília, n. 20, p. 11-17,1998.

DORÉ, Robert; WAGNER, Serge; BRUNET, Jean-Pierre. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.174 - 183.

DUNN, L.M. **Crianças excepcionais:** seus problemas, sua educação**.** Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1971.

FELIPE, Maria de Fátima. 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, Júlio Romero. **A exclusão da diferença.** Piracicaba: UNIMEP, 1993.

_____. A integração do deficiente, na perspectiva da Educação Especial. Simpósio Científico, 1. , 1996, Marília. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1996, p.90-96.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995a. v 1, p. 54.

_____. Portadores de deficiências e distúrbios de aprendizagem. In: RANGÉ, Bernard (Org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva:** pesquisa, prática, aplicações e problemas. Campinas: Editorial PSY, 1995b. p. 193-206.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3.,1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Brasília: MEC, 1998a. v.1, p. 62-67.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, n. 20, p.26-28, 1998b.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Senechal de. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Integração,** Brasília, n.12, p. 17 –19, 1992.

_____. 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).

JANIAL, Maria Isabel; MANZINI, Eduardo José. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor de escola. In: MANZINI, Eduardo José (org.) **Integração do aluno com deficiência**: perspectivas e prática pedagógica. Marília: UNESP - Marília Publicações, 1999. p. 1 – 25.

JANUZZI, Gilberta. Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1.,1995, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1995, p. 1-9.

JOHNSON, D. W. ; JOHNSON, R.T. **The social integration of handicapped students into the mainstrem :** Reston Raynolds**,** 1980.

_____. Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming. In: MEISEL, C.J. **Mainstreaming handicapped children:** outcomes, controversies and new directions. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

JOVER, Ana. Inclusão: qualidade para todos. **Revista Nova Escola**, Porto Alegre, n. 123, p.8-17, jun. 1999.

KARAGIANNIS, Anastasios ; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

LEITE, Lúcia Pereira. **Estudo de estratégias para a formação continuada de professores de ensino especial.** 1997. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LOURO, Aline Kátia de Morais. A formação de professores: um desafio a mais na integração de alunos com deficiência, **Integração,** Brasília, n. 19, p. 35 – 37, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p.99.

MADER, Gabriele. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.44 - 50.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da escola de primeiro grau. **Integração,** Brasília, n.12, p.16-19, 1994.

_____. A formação de professores, no âmbito da integração escolar. **Integração**, Brasília, n. 18, p. 34-39,1997a.

_____. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997b. p. 119 -127.

_____. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997c. 235p.

_____. Introdução. In: _____. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997d. p. 6 -8.

MANZINI, Eduardo José (Org.). **Integração do aluno com deficiência**: perspectivas e prática pedagógica. Marília: UNESP - Marília Publicações, 1999.

_____. (Org.). **Educação Especial:** temas atuais. Marília: UNESP - Marília Publicações, 2000.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação Integrada do portador de deficiência mental alguns pontos para reflexão. **Revista Integração,** Brasília, n.16, 1996, p. 27-32.

_____. Integração escolar do portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.3, n.5, p. 73 – 85, set. 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano. Formação do professor de Educação Especial. In: BICUDO Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. Marília: UNESP, 1996, p. 27-38.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. O professor de educação especial. In: _____. **Trabalho docente e formação de professores em educação especial.** São Paulo: EPU, 1993. p.41-57.

_____. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208p.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo e integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-17.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **Integração,** Brasília, n. 12, p. 5-15,1994.

MIALARET, Gaston. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In: DEBESSE, Maurice ; MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências pedagógicas.** São Paulo: Editora Nacional, 1974. p. 128-147.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 21, n.1-2, p.39-60, jan. / dez. 1997.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 109-118.

MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v. 3, n.5, p. 127-146, set., 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. 111p.

OLIVETO, Jussara; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Integração do aluno com deficiência**: perspectivas e prática pedagógica. Marília: UNESP - Marília Publicações, 1999. p. 27 – 56.

OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudo problema científico. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, n.2, p.55-62, 1995.

_____. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani ; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. Marília: UNESP, 1996, p. 13-25.

_____.Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista:** Revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em Educação Especial. Santa Catarina, n.1, p. 4-13, jul./ dez.. 1999.

_____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n. 1, p. 43-64, 2000.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. **Representações de educadores sobre deficiência e integração.** 1999. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Pessoa portadora de deficiência :** integrar é o primeiro passo. Curitiba, [199-].

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 020/86.** Curitiba, 1986.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. 138p.

SAINT - LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997, p. 67-76.

SAINT - Laurent, Lise; et al. **Impact of PIER:** a pull-in model of service delivery. Manuscrit soumis pour publication, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____.Entrevista. **Integração**, Brasília, n. 20, p. 8-10,1998.

SAPON-Shevin, Mara. Celebrating diversity. In: STAINBACK, Susan. ; STAINBACK, William. **Curriculum considerations in inclusive classrooms:** facilitating learning for all children. Baltimore: Brookes, 1992. p.19-36.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69- 87.

SCHLOSS, P. J. Mainstreaming revisited. **The Elementary School Journal,** Chicago, n.3, p.233-244, 1992.

SKRTIC, T. M. The special education paradox: equity as the way of excellence. **Harward Education Review,** Cambridge, v. 61, n.2, p.148-206, 1991.

SKRTIC, T. M. ; SAILOR, W.; GEE,K. Voice, collaborations, and inclusion: democratic thermes in educational and social reform iniciatives. **Remwdial e Special Education,** Denver, v. 17, p.142-157, 1996.

SOARES, Marta Senghi. **Identificação de condições presentes ou ausentes no processo de integração do aluno com deficiência no ensino regular.** 2000. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

STEVEN, R. J.; SLAVIN, R. E. The cooperative elementray school: effects on student's achievement, attitudes, and social relations. **American Education Research Journal,** Washington, v.32, p.321- 351, 1995.

TESINI, Selma Feba; MANZINI, Eduardo José. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Integração do aluno com deficiência**: perspectivas e prática pedagógica. Marília: UNESP - Marília Publicações, 1999. p. 85 – 96.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VANDERCOOK, T.; FLEETHAM, D.; SINCLAIR, S. & TETLIE, R. Cath, Jess, Jules, and Ames... a story of friendship. **Impact,** Manila, v. 2, p. 18 – 19, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

1º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min. : seg.)
P	1- Profª. chama atenção de um aluno individualmente.	00:26
J	1- Profª. chama atenção de um aluno.	00:27
P	2- Inquietação dos alunos na atividade.	05:01
J	2- A agitação dos alunos na atividade.	05:02
P	3- Profª. chama atenção de todos os alunos.	01:30
J	3- Profª. da bronca na sala toda.	01:32
P	4- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	02:19
J	4-A aluna inserida apresenta comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	02:20
P	5- Profª. faz a aluna inserida de sua ajudante, distribuindo material para os colegas.	01:52
J	5- Aluna inserida ajuda a profª. a distribuir o material para os demais alunos.	01:54
P	6- Inquietação dos alunos na atividade. - Aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	04:44
J	6- Agitação dos alunos na atividade proposta. - Aluna inserida apresenta comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	04:45

Continuação - 1º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min.: seg.)
P	7- Profª. chama atenção da aluna inserida. - A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	01:05
J	7- Profª. chama atenção da aluna inserida. - A aluna inserida apresenta comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	01:07
P	8- Aluna inserida mexe, pega, rabisca o material do colega.	01:08
J	8- A aluna inserida apresenta comportamentos: mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	01:10
P	9- Profª. chama atenção da aluna inserida e de uma colega pelo tipo de brincadeira.	01:28
J	9- Profª. chama atenção da aluna inserida e de uma colega pela brincadeira de pegar no colo.	01:29

P= pesquisadora
J= Juiz

Total: 18 minutos e 19 segundos.
Total: 18 minutos e 32 segundos.

2º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min. : seg.)
P	1- Profª. chama atenção da aluna inserida.	02:23
J	1- Profª. chama atenção da aluna inserida.	02:25
P	2- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou atividade.	03:13
J	2- Aluna inserida agitada e não participa da atividade.	03:15
P	3-Participação e concentração da aluna inserida na atividade. - Aluna inserida mexe, pega, rabisca o material do colega.	03:10
J	3- Aluna inserida participando e muito atenta na atividade. - A aluna inserida apresenta comportamentos: mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	03:12
P	4- Inquietação dos alunos na atividade.	01:04
J	4- A agitação dos alunos na atividade.	01:05
P	5- Inquietação dos alunos na atividade.	03:47
J	5- A agitação dos alunos na atividade.	03:49
P	6-A aluna inserida ergue a atividade para mostrar a profª. que terminou.	00:38
J	6- A aluna inserida mostra e chama a profª. indicando que terminou a atividade.	00:39

P= pesquisadora — Total: 14 minutos e 15 segundos.
J= Juiz — Total: 14 minutos e 25 segundos.



3º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min. : seg.)
P	1- Profª. orienta a aluna inserida na atividade.	02:02
J	1- Profª. orienta a aluna inserida na realização da atividade.	02:03
P	2- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.	02:42
J	2- Aluna inserida participando e muito atenta na atividade.	02:44
P	3-Estratégia utilizada pela profª. para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.	00:42
J	3-Profª. utiliza a estratégia de orientar a aluna inserida que devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.	00:42
P	4- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.	01:25
J	4- Aluna inserida agitada e não participa da atividade.	01:26
P	5- Interação da aluna inserida com os colegas	04:10
J	5- A Interação da aluna inserida com os colegas	04:12
P	6- Aluna inserida pega, mexe no material dos colegas.	03:49
J	6- Aluna inserida apresenta os comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	03:50

P= pesquisadora
J= Juiz

Total: 14 minutos e 50 segundos.
Total: 14 minutos e 57 segundos.

4º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min. : seg.)
P	1- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.	06:25
J	1- Aluna inserida agitada e não participa da atividade.	06:26
P	2- Inquietação dos alunos na atividade.	06:43
J	2- Agitação dos alunos na atividade.	06:45
P	3- Inquietação dos alunos na atividade.	02:31
J	3- Agitação dos alunos na atividade.	02:32
P	4- A aluna inserida mexe e pega e rabisca o material dos colegas.	02:40
J	4- Aluna inserida apresenta os comportamentos: mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	02:42
P	5- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.	01:57
J	5- Aluna inserida participando e muito atenta na atividade.	01:59
P	6- Interação da aluna inserida com os colegas.	05:01
J	6- A interação da aluna inserida com os colegas.	05:03
P	7-A aluna inserida mexe e pega e rabisca o material dos colegas.	01:06
J	7-Aluna inserida apresenta os comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	01:07

P= pesquisadora — Total: 25 minutos e 23 segundos.
J= Juiz — Total: 25 minutos e 33 segundos.



5º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min. : seg.)
P	1-Profª chama atenção da aluna inserida.	02:40
J	1-Profª chama atenção da aluna inserida.	02:42
P	2- Participação e concentração da aluna inserida na atividade.	04:00
J	2- Aluna inserida participando e muito atenta na atividade.	04:02
P	3- Profª. orienta a aluna inserida na atividade.	02:38
J	3- Profª. orienta a aluna inserida na realização da atividade.	02:39
P	4- A aluna inserida mexe e pega o material dos colegas.	05:00
J	4- Aluna inserida apresenta os comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	05:01
P	5- Interação da aluna inserida com os colegas.	03:30
J	5- A interação da aluna inserida com os colegas.	03: 30
P	6- A aluna inserida acompanha a profª. no *feedback* dado às atividades dos alunos.	00:45
J	6- A aluna inserida segue a profª. enquanto esta vista as atividades dos alunos.	00:45

P= pesquisadora
J= Juiz

Total: 18 minutos e 33 segundos.
Total: 18 minutos e 41 segundos.

6º Edição de Fita

	Descrição - Subcategorias	Recorte da fita TEMPO (min. : seg.)
P	1-Profª chama atenção da aluna inserida.	01:16
J	1-Profª chama atenção da aluna inserida.	01:17
P	2- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.	06:45
J	2- Aluna inserida agitada e não participa da atividade.	06:46
P	3- Profª. orienta a aluna inserida na da atividade.	02:45
J	3- Profª. orienta a aluna inserida na realização da atividade.	02:47
P	4- Participação e concentração da aluna inserida nas atividades.	03:53
J	4- Aluna inserida participando e muito atenta na atividade.	03:55
P	5- Interação da aluna inserida com os colegas.	04:05
J	5- A interação da aluna inserida com os colegas.	04:06
P	6- A aluna inserida mexe, pega e rabisca o material dos colegas.	02:18
J	6-Aluna inserida apresenta os comportamentos de mexer, pegar e rabiscar o material dos colegas.	02:20

P= pesquisadora
J= Juiz

Total: 22 minutos e 02segundos.
Total: 22 minutos e 11 segundos.

APÊNDICE B

Edição da fita comparativa

	SUBCATEGORIAS **Seis primeiras filmagens** Fitas editadas	**Recorte da fita** **TEMPO** (min. :seg.)	SUBCATEGORIAS **Novas filmagens** Sétima, oitava e nona fitas	**Recorte da fita** **TEMPO** (min. :seg.)
P	- Falta de participação e agitação da aluna inserida durante a explicação e/ou na atividade.	17:48	- Participação da aluna inserida na atividade proposta.	10:45
J	- Aluna inserida agitada e não participa da atividade.	17:53	- Participação da aluna inserida na atividade proposta.	10:46
P	- Inquietação dos alunos na atividade.	23:50	- Comportamentos adequados (atenção, participação) dos alunos nas atividades.	18:58
J	- Agitação dos alunos na atividade.	24:04	- Comportamentos adequados sendo: participação e alunos atentos nas atividades.	18:59
P	- Profª. orienta a aluna inserida na atividade.	07:25	- Profª. orienta e auxilia (permanece maior tempo junto a aluna, utiliza mais da verbalização, e contato físico pegando na mão) a aluna inserida na da atividade.	12:58
J	- Profª orienta a aluna inserida na realização da atividade.	07:29	- Profª. orienta e ajuda (fica maior tempo junto a aluna,utiliza a verbalização e maior contato físico) a aluna inserida na da atividade.	13:00
P	- Profª. chama atenção de um aluno individualmente.	00:26	- Profª. chama atenção de um aluno individualmente agora em voz alta e diante de todos os alunos.	02:10
J	- Profª. chama atenção de um aluno.	00:27	- Profª. chama atenção de um aluno individualmente em voz alta e diante de toda classe.	02:11
P	- Profª. chama atenção da aluna inserida.	07:24	- Profª. chama atenção da aluna inserida e mostra o comportamento correto.	01:10
J	- Profª. chama atenção da aluna inserida.	07:31	- Profª. chama atenção da aluna inserida e demonstra o comportamento correto.	01:12



	SUBCATEGORIAS **Seis primeiras filmagens** Fitas editadas	**Recorte da fita** **TEMPO** (min. :seg.)	SUBCATEGORIAS **Novas filmagens** Sétima, oitava e nona fitas	**Recorte da fita** **TEMPO** (min. :seg.)
P	- Estratégia utilizada pela profª. para que a aluna inserida devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.	00:42	- Mudança na atitude da profª. quando a aluna inserida pega o material do colega.	01:08
J	-Profª. utiliza a estratégia de orientar a aluna inserida que devolva e/ou pare de pegar o material dos colegas.	00:42	- Profª. muda a sua postura quando a aluna inserida pega o material do colega.	01:10
P	———	———	-Estabelece regras para orientar as atividades dos alunos: cada um na sua carteira.	05:13
J	———	———	- Mudança de estratégia em relação à orientação das atividades dos alunos: cada um na sua carteira.	05:15
P	———	———	- Mudança da dinâmica da aula relação profª. x alunos e alunos x alunos.	10:35
J	———	———	- Dinâmica da aula: relação profª. x alunos e alunos x alunos.	10:36
P	———	———	-Professora propicia *feedback* aos alunos após término de atividade.	03:06
J	———	———	-Professora fornece *feedback* após término de atividade aos seus alunos.	03:08

Legenda:

P= pesquisadora
J= Juiz

Total do tempo das seis primeiras fitas: Pesquisadora: 57 minutos e 35 segundos.
Juiz: 58 minutos e 06 segundos.

Total do tempo das novas (sétima, oitava e nona) filmagens:
Pesquisadora: 1 hora 06 minutos e 03 segundos.
Juiz: 1 hora 06 minutos e 17 segundos.