

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE MARÍLIA

GRAZIELE PERPÉTUA FERNANDES MELLO

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE SALA REGULAR SOBRE ENSINO PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Marília

2019

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE MARÍLIA

GRAZIELE PERPÉTUA FERNANDES MELLO

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE SALA REGULAR SOBRE ENSINO PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, na Área de concentração: Educação Especial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Eduardo José
Manzini

Marília

2019

M527c Mello, Grazielle Perpétua Fernandes
Concepção de professores de sala regular sobre ensino
para alunos com deficiência / Grazielle Perpétua Fernandes
Mello. -- Marília, 2019
72 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Eduardo José Manzini

1. Ensino. 2. Metodologia. 3. Deficiência. 4.
Concepção. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GRAZIELE PERPÉTUA FERNANDES MELLO

**CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE SALA REGULAR SOBRE ENSINO PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, na Área de concentração: Educação Especial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Eduardo José Manzini – UNESP/ Marília

2º Examinador: _____

Dr. Manoel Osmar Seabra Junior – UNESP/ Presidente Prudente

3º Examinador: _____

Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo – UNESP/ Marília

MARÍLIA

2019

Dedico este trabalho a todos os alunos que de alguma forma me tocaram e me motivaram a buscar conhecimento e melhorar minha prática.

AGRADECIMENTOS

A finalização de um trabalho traz alívio pela sua conclusão, mas vem carregada de um peso maior, do conhecimento adquirido após mais uma etapa. Orientações, conselhos, discussões, lágrimas, orações, amizade (não necessariamente nessa ordem e nível de ocorrência).

Agradeço primeiramente a Deus, que tem cuidado de mim de uma maneira especial, demonstrando seu amor, e me abençoando muito além do que eu podia imaginar;

À minha família, que mesmo sem entender os processos do grau acadêmico, torcem e vibram pelas minhas conquistas;

Aos meus alunos, que me ensinam valores e sentimentos jamais descritos em livros;

Ao orientador Eduardo José Manzini, pela paciência e dedicação nessa caminhada;

Aos membros da banca, pelas valiosas contribuições na qualificação e disposição em contribuir com meu aprendizado;

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais;

As amigas Vera Mendonça, Juliana Fanti, Luana Fernandes e Ana Marin pela parceria nessa caminhada;

À Sônia Oliveira e Suelen Andreu, pelos inúmeros conselhos e por me inspirarem;

À Cristiany Gomes, minha referência de amizade, por sempre esperar o melhor de mim;

À Fabiane Sierra Herrerias, que se tornou parte da minha vida e tem me orientado desde muito antes do planejamento desta dissertação;

Aos professores do Departamento de Pós Graduação, pelos ensinamentos e direcionamento;

À Secretaria Municipal de Educação de Promissão, pelo apoio durante a pesquisa,

Aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Promissão, por contribuírem na construção deste trabalho.

Minha mãe viva dizendo, “Carl, coloque seus sapatos, Oscar coloque suas próteses”. Então, eu cresci pensando que não tinha uma deficiência, mas eu tinha um par de sapatos diferentes.

Oscar Pistorius

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções subjacentes de professores de ensino regular sobre os caminhos escolhidos para o ensino de alunos com deficiência. Participaram da pesquisa cinco professores da Rede Municipal de Ensino, de uma cidade do interior paulista, alocados em uma escola que possui sala de recursos. Como critério de inclusão, os professores deviam ministrar aulas em salas com alunos com laudo e caracterizados no sistema de alunos como deficientes, que recebem atendimento pedagógico especializado na Sala de Recursos Multifuncional. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e o caderno de conteúdo para melhor organização dos dados e coletas nas próximas sessões. O caderno de conteúdo é composto por toda a entrevista transcrita, com o conteúdo organizado em colunas, de forma que na primeira coluna estejam as informações mais relevantes para a pesquisa, e nas próximas colunas, a ordem de relevância vá decrescendo. A análise de conteúdo foi o referencial teórico para tratamentos dos dados. Prosseguimos com a leitura prévia de uma entrevista, para nos apropriarmos das primeiras informações. A partir desse ponto, fizemos uma leitura pormenorizada de cada resposta, e havendo concordância entre a pesquisadora e outros dois juízes de que identificaram uma concepção, a nomearam e continuaram a leitura do próximo trecho. Ao término da leitura, identificamos 20 categorias nas falas dos professores: 1) Concepção de Atenuar a deficiência; 2) Concepção de Incapacidade; 3) Concepção de Ensino único; 4) Concepção do Papel do cuidador; 5) Concepção de Capacidade; 6) Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos; 7) Concepção de Formação continuada; 8) Concepção de Práticas diferenciadas; 9) Concepção de Ganho secundário da deficiência; 10) Concepção de Transferência de responsabilidade; 11) Concepção de Ritmo; 12) Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência; 13) Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental; 14) Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito; 15) Concepção de Necessidade de registro; 16) Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros; 17) Concepção de Planejamento; 18) Concepção de Nível de dificuldade; 19) Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno; 20) Concepção de Interação em sala de aula. Concluímos que o professor e a escola ainda precisam trilhar um longo caminho, como o objetivo de conhecer seu aluno e aprimorar sua prática.

Palavras-chave: Ensino. Metodologia. Deficiência. Concepção.

ABSTRACT

This research aims to analyze the underlying conceptions of regular teaching teachers about the paths chosen for the teaching of students with disabilities. Five teachers from the Municipal Teaching Network of a city in the interior of São Paulo participated in the study, allocated to a school that has a resource room. As an inclusion criterion, teachers should teach classes in classrooms with students with a report and characterized in the system of students as disabled, who receive specialized pedagogical attention in the Multifunctional Resource Room. For the data collection, the semi-structured interview and the content book were used to better organize the data and collections in the next sessions. The content book is composed of the whole transcribed interview, with the content organized in columns, so that in the first column are the most relevant information for the research, and in the next columns, the relevance order decreases. Content analysis was the theoretical reference for data processing. We continue with the previous reading of an interview, to take the first information. From that point on, we made a detailed reading of each answer, and there being agreement between the researcher and two other judges that they identified a conception, they named it and continued the reading of the next section. At the end of the reading, we identified 20 categories in the teachers' statements: 1) Conception of Attenuate the deficiency; 2) Conception of Disability; 3) Single Teaching Design; 4) Conception of the role of the caregiver; 5) Capacity Design; 6) Conception of Difficulty to deal with all students; 7) Conception of Continuing Education; 8) Design of Differentiated Practices; 9) Design of Secondary Gain of Disability; 10) Design of Transfer of Liability; 11) Rhythm design; 12) Conception of lack of training to work with students with disabilities; 13) Design of Postural Suitability, Furniture and Environmental Arrangement; 14) Conception of the student with disabilities as subject; 15) Conception of Need for registration; 16) Conception of Preparation of teaching materials by others; 17) Design of Planning; 18) Conception of Difficulty Level; 19) Conception about the clinical picture of the student's disability; 20) Conception of Interaction in the classroom. We conclude that the teacher and the school still need to go a long way, as the goal of getting to know their student and improving their practice.

Key-words: Teaching. Methodology. Deficiency. Conception.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Características dos participantes da pesquisa.....	21
QUADRO 2	Informações sobre a formação dos professores.....	22
QUADRO 3	Colunas do Caderno de Conteúdo.....	24
QUADRO 4	Concepção do papel do cuidador.....	25
QUADRO 5	Concepção de Atenuar a deficiência.....	26
QUADRO 6	Concepção de Incapacidade.....	28
QUADRO 7	Concepção de Ensino único.....	30
QUADRO 8	Concepção do Papel do cuidador.....	32
QUADRO 9	Concepção de Capacidade.....	34
QUADRO 10	Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos.....	36
QUADRO 11	Concepção de Formação continuada.....	37
QUADRO 12	Concepção de Práticas diferenciadas.....	38
QUADRO 13	Concepção de Ganho secundário da deficiência.....	39
QUADRO 14	Concepção de Transferência de responsabilidade.....	40
QUADRO 15	Concepção de Ritmo.....	41
QUADRO 16	Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência...43	
QUADRO 17	Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental	45
QUADRO 18	Concepção de Aluno com deficiência enquanto sujeito.....	46
QUADRO 19	Concepção de Necessidade de registro.....	48
QUADRO 20	Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros.....	49
QUADRO 21	Concepção de Planejamento.....	51
QUADRO 22	Concepção de Nível de dificuldade.....	53
QUADRO 23	Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno.....	55
QUADRO 24	Concepção de Interação em sala de aula.....	56

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	15
2 OBJETIVO	20
3 MÉTODO	21
3.1 Participantes	21
3.2 Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados	22
3.3 Análise e tratamento das informações	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
4.1 Concepção de Atenuar a deficiência	26
4.2 Concepção de Incapacidade	27
4.3 Concepção de Ensino único	30
4.4 Concepção do Papel do cuidador.....	31
4.5 Concepção de Capacidade	33
4.6 Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos	36
4.7 Concepção de Formação continuada	37
4.8 Concepção de Práticas diferenciadas.....	38
4.9 Concepção de Ganho secundário da deficiência	39
4.10 Concepção de Transferência de responsabilidade	40
4.11 Concepção de Ritmo.....	41
4.12 Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência.....	43
4.13 Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental.....	44
4.14 Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito	46
4.15 Concepção de Necessidade de registro	48
4.16 Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros	49
4.17 Concepção de Planejamento	51
4.18 Concepção de Nível de dificuldade	53

4.19 Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno.....	55
4.20 Concepção de Interação em sala de aula	56
CONCLUSÃO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE A	64
APÊNDICE B	66

APRESENTAÇÃO

Como professora da Sala de Recursos para deficientes auditivos na rede Estadual de Ensino, e da Sala de Recursos Multifuncionais da rede Municipal, que atende alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podemos observar que a atuação dos professores das salas regulares, principalmente no que diz respeito à escolha de recursos e metodologias, está diretamente ligada ao embasamento teórico que tiveram durante a sua formação inicial e continuada. Uma das principais queixas que os professores apresentam é a falta de preparo para lidar com as diferentes necessidades que os alunos apresentam. Com isso, as aulas são preparadas para um tipo de aluno, e não contemplam o conhecimento prévio, as dificuldades ou potencialidades.

Esporadicamente, em reuniões de planejamento, conselhos de classe/série, ou ainda nos momentos de formação durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), temos a oportunidade de compartilhar informações referentes ao quadro clínico e pedagógico dos alunos e dos fundamentos filosóficos e políticos da Educação Especial, bem como dos marcos e referenciais teóricos que alicerçam nossa prática. Nesses momentos, é possível percebermos que alguns conceitos não estão esclarecidos e a diversidade presente em sala de aula tem causado desmotivação ao professor, que não se sente preparado para executar seu trabalho com segurança.

Durante a nossa interação com o professor da sala regular percebe-se que a heterogeneidade traz angústias e dúvidas sobre como lidar com ela. Essas experiências me trouxeram reflexões, principalmente no sentido de entender como os professores concebiam as particularidades que envolviam os alunos com deficiência.

Uma das reclamações dos professores diz respeito a diversidade das características dentro de uma mesma deficiência. A falta de um padrão incomoda o professor, já que ele não pode estabelecer uma linearidade no processo de ensino aprendizagem.

Essa busca por turmas homogêneas se deve ao fato da crença de que, assim, o trabalho do professor seria facilitado e a aprendizagem de fato aconteceria.

Sobre isso, a literatura nos aponta caminhos importantes como conhecer o aluno, suas características e necessidades, suas potencialidades, e aponta que as diferenças estão presentes não apenas nos estudantes com deficiência, mas em todos os alunos.

Trazer o aluno para a sala de aula requer mais do que a presença física naquele ambiente. Sua participação nas atividades, aprendizado e avanços precisam ser vistos e considerados durante o planejamento das aulas, a avaliação e o replanejamento.

Diante disso indagamos, como o professor concebe o ensino para o aluno com deficiência? Quais as concepções de ensino estão implícitas em suas falas?

Os professores sempre alegaram que a culpa do fracasso era do aluno, seja pelo ritmo, pela diferença, mas será que ele tem uma metodologia de ensino adequada? Será que o professor realmente pensa assim ou é apenas um discurso politicamente correto?

Diante desses questionamentos, acreditamos que mesmo sendo a sala de aula, um local heterogêneo, o professor não se sente preparado para trabalhar com as diversas necessidades presentes, e pode culpabilizar a deficiência, a família ou a falta de recursos pelo fracasso escolar do seu aluno. Oferecer meios diferentes para aprender um mesmo assunto, ainda se apresenta como terreno desconhecido e portanto, temido. Mas, conhecer esse ponto de vista é essencial para poder contribuir esse processo de reflexão.

Para isso, optamos por entrevistar professores de sala regular que possuem alunos com deficiência matriculados nas suas salas.

Após a entrevista, transcrevemos o áudio, organizamos as respostas no Caderno de Conteúdo, como forma de melhor visualizar os dados, e retornamos ao entrevistado para uma sessão de coleta, a fim de analisar as respostas e, se necessário, modificá-las.

Esse caminho foi escolhido, pois nos permitia preencher as lacunas após a entrevista, e retornar ao participante, de modo que ele também pudesse validar sua fala.

Com a análise do Caderno de Conteúdo, identificamos as concepções, algumas esperadas, como a Concepção de Formação continuada, ou a Concepção de Necessidade de registro, e outras, inesperadas, como a Concepção de Atenuar a deficiência, ou a Concepção de Ganho secundário da deficiência.

Nossa intenção com este estudo não é esgotar o assunto, mas abrir possibilidades de reflexão, sobre o modo como os professores têm recebido as pessoas com deficiência nas unidades escolares, como se processa suas escolhas metodológicas que alicerçam os caminhos da aprendizagem dos nossos alunos, e como ele, enquanto ser humano encara o desafio de ensinar dentro da diversidade.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A proposta adotada pelos Governos Federal, Estadual e Municipal visa o ensino dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, sobre um enfoque inclusivo, ou seja, ensinar todos os alunos num mesmo ambiente educacional.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, p. 08),

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Com base em documentos oficiais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), percebemos que a Educação Inclusiva deve ser amplamente discutida, ressaltando os princípios de uma educação que contemple a diversidade, o olhar para o outro, o respeito e a valorização às diferenças, e que conduza o educador a uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica.

No seu estudo, Mello (2003) nos leva a refletir sobre a prática pedagógica no ensino regular, onde um aluno com deficiência física está inserido. Nesse estudo, as discussões estão alicerçadas sobre como a professora conduziu o processo de ensino do aluno com deficiência. O que Mello nos mostra é que a modificação da maneira de ensinar, seja incluindo recursos ou criando estratégias, contribuiu para a inclusão daquele aluno.

Adamuz (2002) também nos traz relatos sobre a prática de um professor para um aluno com deficiência mental¹ incluído em sua turma. Esse professor, no decorrer do estudo, demonstrou modificações em sua forma de pensamento e ação, com o uso de estratégias que priorizassem o aprendizado do aluno. Como resultado, houve indicação de pontos positivos e negativos de sua rotina, bem como o registro e análise das escolhas que mais correspondessem as particularidades da aluna.

A chegada de alunos, que antes não tinham acesso ao ambiente escolar, tem acarretado dúvidas aos professores, entre elas, como sua prática pode contribuir com o desenvolvimento deles.

¹O termo deficiência mental, era comumente utilizado na ocasião da publicação do estudo.

O contexto heterogêneo da sala de aula requer do professor a utilização de metodologias que possam oferecer aos alunos mais que a presença física durante o desenvolvimento de uma atividade, a plena participação, a troca com o ambiente e a construção dos conceitos trabalhados.

Uma das possibilidades de favorecer essa troca com o ambiente diz respeito a interação com o restante da turma. Como Martins (1999) aponta em seu estudo com crianças com Síndrome de Down, inicialmente, a preocupação maior dos professores era a de que a presença de um aluno deficiente pudesse contribuir negativamente para o aprendizado dos outros alunos. Entretanto, após acompanhar a turma, ficou claro que os alunos sem deficiência não tiveram sua aprendizagem comprometida.

Essa diversidade presente em sala de aula não se deve apenas a presença dos alunos com deficiência, pois a proposta da Educação Inclusiva defende uma escola para todos, e eles são apenas uma pequena parcela dessa população (ARANHA, 2003, 2004).

Bueno (2001) exemplifica que as escolas tem o dever de amparar todas as crianças, sem levar em consideração seus problemas físicos, emocionais, linguísticos ou sociais, e deve incluir crianças, com ou sem deficiência, em situação de rua ou trabalhadoras, estrangeiras ou nômades, com diferenças linguísticas ou culturais, e de áreas marginalizadas.

Para alguns professores, esse amparo pode ser impedido, devido a falta de formação do próprio professor.

Estudos como o de Montes (2002) corroboram esse pensamento, relatando que a falta de qualificação pedagógica do professor é a maior dificuldade encontrada.

Isso nos leva a refletir que os seres humanos são diferentes entre si, e é a escola que deve se adaptar a essas diferenças, apoiando-se no planejamento do professor para abarcar todos os alunos (ARANHA 2003, 2004a).

Para Sanchez e Romeu (1996, apud CARVALHO, 2000), o professor precisa lançar mão de estratégias e metodologias que possam favorecer a reflexão e direcionar sua intervenção para que a escola se torne um ambiente que propicie a aprendizagem dos alunos, e juntos possam reinterpretar o conhecimento e não apenas transmiti-lo.

Essas estratégias, sejam de ordem organizacional ou metodológica, devem estar em consonância com aquilo que o professor entende sobre o desenvolvimento das habilidades que o aluno possui ou venha a ter, sendo de suma importância, o resgate de princípios já

construídos, ou vivências que possam exemplificar e aproximar o contexto escolar da realidade do aluno.

Sobre a metodologia, vemos como a escolha de técnicas e recursos que possam contribuir para a evolução de determinado contexto estando relacionados aos instrumentos que serão utilizados, e entendemos, como Masetto (2003), que a estratégia diz respeito ao caminho escolhido pelo educador para favorecer o processo de aprendizagem e atingir os objetivos.

A partir do planejamento das aulas, dos assuntos abordados, da indicação das habilidades que serão trabalhadas, o professor conseguirá conduzir sua aula de maneira que todos os alunos consigam relacionar o que está sendo estudado com situações que lhe são significativas, mas, para isso, também deverá olhar para seu aluno, de modo a entender como oferecer a ele meios de acesso ao conhecimento que será compartilhado.

Entretanto, como afirmam Lima e Vasconcelos (2006), em muitos momentos, são oferecidos aos alunos metodologias que não contemplam suas reais necessidades, que não levam em conta seus conhecimentos e capacidades. Do mesmo modo, não há reparação pelas desigualdades sociais que causam comprometimentos no desenvolvimento, como problemas de origem familiar ou ainda, a falta de acesso a livros e conteúdos afins, o que potencializa a falta de saberes que aluno traz consigo quando chega a escola.

Essas dificuldades encontradas precisam ser contempladas desde o planejamento do professor até a execução e avaliação. Para Attack (1995), a responsabilidade em trabalhar com questões de convivência social é de competência de todos os profissionais presentes na instituição. Para o professor em especial, a responsabilidade maior está em proporcionar meios que incentivem o aprendizado e o torne encantador. Não que ela se resuma a isso, pois a importância no compartilhamento suas referências, experiência e no próprio conhecimento, é vital para a sociedade.

Para o aluno com deficiência, as experiências que proporcionam e facilitam o aprendizado são mais restritas, e, em alguns momentos inexistentes, e a escola acaba por se tornar o único ambiente em que a aprendizagem ganha um aspecto formal e sistematizado.

Por isso, durante seu planejamento, o professor deve estabelecer quais objetivos pretende alcançar, para todos os alunos, e para os alunos com deficiência, além disso, deve incluir o uso de materiais concretos, que facilitem a associação de conceitos mais abstratos (ARTEN; ZANCK; LOURO, 2007).

O caminho mais indicado para que o planejamento contribua para a aprendizagem dos alunos está em conhecer as especificidades educacionais que o estudante traz, e, a partir disso, será estabelecido qual o percurso curricular a ser seguido, o recurso mais indicado, e o ritmo de trabalho (NOZI, 2013).

Esse conhecimento sobre o aluno, suas potencialidades e limitações, diz respeito a aceitar a identidade pessoal do nosso aluno. Isso está relacionado com o lugar que ele ocupa na sociedade e como é visto e definido pelo restante (GOFFMAN, 1982).

A definição do sujeito deficiente, muitas vezes, pode estar distorcida, devido a padronização dos sistemas de ensino, ao destoamento do aluno que não se encaixa nos padrões estabelecidos, e a falta de referência do professor para lidar com a situação.

Um ponto bastante questionado pelos professores está relacionado a esse conhecimento prévio que ele deve ter sobre o aluno, seu quadro clínico, suas necessidades e aquilo que lhe é possível.

Nesse contexto, o professor, muitas vezes, se sente sem confiança, despreparado, ou com receio de sair de sua zona de conforto, e isso resulta na ausência ou limitação de adaptações nos materiais que são oferecidos aos alunos. Quando isso ocorre, o professor perde sua liberdade, já que não usa sua autonomia, e apenas repassa o material que foi elaborado e produzido industrialmente (KRASILCHIK, 2004).

Essa insegurança apresentada pelo professor também é resultado da falta ou limitações em sua formação, o que gera um sentimento de despreparo para lidar com o diferente.

Diante disso, é necessário conhecer a concepção que os professores de sala regular trazem sobre o ensino para o aluno com deficiência, o que está atrelado à visão de ele tem de sujeito e de educação.

Neste trabalho, usaremos assim como Mendes (1995, p.8), a definição de concepção como sendo

[...] o resultado do conjunto de informações, que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade, ou cultura, a descrever as características do fenômeno, ou da forma como ele se manifesta, identificar o fenômeno com base nas características descritas, explicar sua ocorrência através do estabelecimento de relações entre eventos determinados e consequentes, e derivar estratégias para intervir na condição.

A partir disso, poderemos refletir sobre como o professor de sala regular concebe o ensino para seus alunos com deficiência, sem esquecer, que não há um paradigma único, como uma receita, na qual podemos encaixar um ensino tradicional e transformá-lo em um ensino inclusivo, que ofereça qualidade para todos os envolvidos. Cada um dos sujeitos é

único, possui características e necessidades próprias, e trazem conhecimentos prévios de diversas realidades.

2 OBJETIVO

Analisar as concepções subjacentes de professores de ensino regular sobre os caminhos escolhidos para o ensino de alunos com deficiência.

3 MÉTODO²

Nesta seção, serão apresentados: 1) os participantes da pesquisa; 2) instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados; e, 3) análise e tratamento das informações.

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa cinco professores de uma Rede Municipal de Ensino, de uma cidade do interior paulista, alocados em uma escola que possui sala de recursos, onde a pesquisadora atua em caráter efetivo.

Como critério de inclusão, os professores deviam ministrar aulas em salas de 1º ao 5º ano, com alunos com laudo e caracterizados no sistema de alunos como deficientes, que recebem atendimento pedagógico especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

O Quadro 1 apresenta informações dos professores que participaram da pesquisa:

Quadro 1 - Características dos participantes da pesquisa

	Idade	Tempo de magistério	Ano em que atua	Número de alunos com deficiência na sala	Identificação do aluno/ deficiência
P1	28 anos	5 anos	1º ano	1 aluno	D/ TEA
P2	35 anos	12 anos	3º ano	2 alunos	M/ DI JM/ DI
P3	43 anos	24 anos	4º ano	1 aluno	J/ DI
P4	69 anos	32 anos	3º ano	2 alunos	G/ DI I/ DI
P5	48 anos	26 anos	5º ano	1 aluno	D/ DI

Fonte: elaboração própria

² O projeto foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp de Marília, e obteve o parecer favorável nº 5406/2017, CAAE nº 77567917.0.0000.5406. Antes do início da coleta dos dados, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que as informações pudessem ser divulgadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta informações sobre a formação dos professores:

Quadro 2 - Informações sobre a formação dos professores

	Formação	Ano de conclusão	Formação continuada
P1	Magistério Nutrição Pedagogia Biologia	2005 2012 2017 2017	Educação Especial (cursando)
P2	Pedagogia	2005	-----
P3	Magistério Pedagogia	1993 1997	Letramento (2010) Educação Especial (2016) Psicopedagogia (em andamento)
P4	Magistério Pedagogia com Administração Escolar	1966 1970	-----
P5	Magistério Pedagogia com Administração Escolar	1988 2000	Educação Infantil (2003)

Fonte: elaboração própria

3.2 Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados

O trabalho será norteado por uma abordagem qualitativa, e, para a coleta de dados, foram utilizados entrevistas semiestruturadas e cadernos de conteúdo.

A entrevista semiestruturada foi escolhida, pois a literatura a indica para estudar concepções sobre fatos e eventos e, de acordo com Triviños (1987), ela permite o estudo de uma ocorrência ou acontecimento, mas também sua elucidação e a clareza de sua plenitude. Dias; Omote (1995) também a indicam no procedimento de identificação de concepção.

Manzini (2004) aponta para o fato de que este tipo de entrevista promove não apenas reunião de informações básicas, mas também ajuda ao pesquisador a se preparar para coleta e a se orientar durante o processo de interação. Além disso, esta seria uma maneira de manter maior contato com o entrevistado, direcionando a conversa conforme o objetivo da pesquisa (MANZINI, 2003).

Para as entrevistas, um roteiro foi elaborado seguindo as etapas: 1) elaboração do primeiro roteiro de acordo com os objetivos da pesquisa; 2) discussão do primeiro roteiro junto aos alunos matriculados na disciplina de Coleta de dados por meio de entrevistas e

diálogos, oferecida pelo curso de Pós-Graduação/UNESP - Marília; 3) reformulação das questões conforme discussão em sala de aula e organização do segundo roteiro; 4) análise do segundo roteiro pelo professor-orientador e sugestões de adequações para elaboração do terceiro roteiro; 5) envio do terceiro roteiro para dois juízes, que fizeram considerações acerca da organização e do conteúdo das questões; 6) utilização do terceiro roteiro para verificar a adequação do mesmo ao objetivo da pesquisa.

O roteiro foi utilizado com uma professora que se encaixava nos requisitos buscados na pesquisa. A entrevista foi marcada com uma semana de antecedência.

No dia, local e horário combinado, iniciamos a utilização do roteiro, e o áudio da conversa foi gravado e, posteriormente, transcrito para o caderno de conteúdo.

O caderno de conteúdo foi composto pelos dados verbais da entrevista, que foram transcritos. O conteúdo transcrito foi organizado em colunas, de forma que na primeira coluna contivessem as informações mais relevantes para a pesquisa, e, nas próximas colunas, a ordem de relevância foi decrescendo.

Após a transcrição da entrevista, foi marcada uma *sessão de coleta*³ com a professora utilizando o caderno de conteúdo. Uma cópia do caderno foi entregue a ela, para que fizéssemos a leitura das perguntas e respostas. Foi perguntado se ela gostaria de modificar, acrescentar ou retirar alguma fala. Essas foram, posteriormente, acrescentadas ao Caderno de Conteúdo.

Essa organização facilitou a visualização dos dados e, conseqüentemente, o preparo para a coleta de novos relatos, na próxima sessão de coleta.

Na segunda sessão de coleta, após analisar o caderno de conteúdo, a entrevistada não declarou a necessidade de nenhuma mudança, e como não havia nenhuma dúvida por parte da pesquisadora, a coleta de dados com essa participante foi encerrada.

O áudio desta sessão foi transcrito no mesmo Caderno de Conteúdo e organizados em sequência.

O Caderno de Conteúdo, para Fujisawa (2000), tem como objetivos possibilitar que o próprio entrevistado aprove seu relato, modifique, insira ou retire alguma informação. Também possibilita ao pesquisador replanejar seu roteiro conforme o andamento das sessões.

³ A terminologia *sessão de coleta* está sendo utilizada segundo Carolina Bori, autora do procedimento de coleta por meio de Cadernos de Conteúdo.

Após a análise deste caderno, foi possível observar que a coleta de informações conseguiu atingir o objetivo proposto e, com isso, iniciou-se a coleta de dados com os demais participantes.

Foram necessárias uma entrevista e mais duas sessões de coleta para cada um dos cinco participantes desta pesquisa, com duração média de 30 a 50 minutos cada encontro.

Nos cadernos de conteúdo, as respostas dos participantes foram separadas e organizadas em colunas, conforme o quadro que segue:

Quadro 3 - Colunas do Caderno de Conteúdo

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna
O que eu faço com o aluno?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ele faz?	Outras informações.
Perguntas e respostas	Perguntas e respostas	Perguntas e respostas	Perguntas e respostas

Fonte: elaboração própria

Em todos os cadernos, as colunas tiveram o mesmo cabeçalho, seguindo uma ordem de relevância, pois o que se buscava era, justamente, saber quais atividades o professor desenvolvia com o aluno e como ele pensava para planejá-las e executá-las, e essas duas colunas respondiam ao problema de pesquisa.

As informações foram transcritas na íntegra, mas para preservar a imagem dos professores, os erros de concordância e gramaticais foram corrigidos. O único critério utilizado nas transcrições foi o uso de reticências para pausas longas.

3.3 Análise e tratamento das informações

A análise de conteúdo foi o referencial teórico para o tratamento dos dados.

Para Bardin (1977, p. 42) a Análise de Conteúdo é

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

Com as transcrições das informações verbais advindas das entrevistas em mãos, organizadas nos Cadernos de Conteúdos, realizamos uma leitura prévia do material completo,

para nos apropriarmos das primeiras informações. A partir desse ponto, fizemos uma leitura pormenorizada de cada resposta, identificando e nomeando cada concepção. Esse processo de identificação foi realizado pela pesquisadora e mais dois juízes que indicavam ou não a concordância daquela identificação e nomeação, ou seja, tratou-se de uma análise consensual entre a pesquisadora e outros dois juízes.

O exemplo que segue ilustra como as concepções foram identificadas e nomeadas.

[...] Pensando na J., o tempo. *Que o tempo dela não era o mesmo que seria o normal pela série que ela está* (P3).

Concepção identificada e nomeada (P3) - *Concepção de ritmo*

No meu pensar, *eu tinha que ter uma base maior. Eu não tive uma preparação* para trabalhar com crianças assim, eu não tive. Então *eu teria que ter uma base maior*.

Concepção identificada e nomeada (P3) - *Concepção de falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência.*

Após a identificação de cada concepção, também foi realizada uma análise para verificar se a identificação da situação (concepções expressas) levaram os participantes a resolverem ou não aquela situação. Essa análise foi inserida em um quadro para melhor visualização das formas de ensino utilizadas para o aluno.

No quadro, a seguir, é apresentado um exemplo dessa segunda forma de analisar os dados em relação à Concepção do Papel do Cuidador.

Quadro 4 - Concepção do papel do cuidador

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: Porque eu sozinha não teria condições de cuidar da minha classe e cuidar do D. ao mesmo tempo, porque ele requer muito mais atenção do que ou outros alunos.	P1: Eu inicio a atividade com ele, mostrando para ele como que faz e mostrando também para a cuidadora, e ela continua.

Fonte: elaboração própria

Nesse processo de tratamento de informações, foram identificadas 20 concepções que serão apresentadas na seção Resultados e Discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As 20 concepções identificadas foram: 1) Concepção de Atenuar a deficiência; 2) Concepção de Incapacidade; 3) Concepção de Ensino único; 4) Concepção do Papel do cuidador; 5) Concepção de Capacidade; 6) Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos; 7) Concepção de Formação continuada; 8) Concepção de Práticas diferenciadas; 9) Concepção de Ganho secundário da deficiência; 10) Concepção de Transferência de responsabilidade; 11) Concepção de Ritmo; 12) Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência; 13) Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental; 14) Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito; 15) Concepção de Necessidade de registro; 16) Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros; 17) Concepção de Planejamento; 18) Concepção de Nível de dificuldade; 19) Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno; 20) Concepção de Interação em sala de aula.

A seguir, apresentaremos e discutiremos cada uma das concepções identificadas.

4.1 Concepção de Atenuar a deficiência

Em relação à Concepção de Atenuar a Deficiência, pode-se verificar que P2 e P3 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 5 - Concepção de Atenuar a deficiência

Identificação da situação	Como resolver a situação
P2: Tanto que a M é uma criança muito perceptiva e ela não gosta de ser diferenciada dos outros alunos. Eu acho que existe essa condição. Já o JM, ele também tem essa condição, porém é aquilo que eu falo, talvez pelo contexto sociocultural dele, ele não tem se envolvido tanto quanto deveria. P2: A M é uma menina muito calma, muito tranquila, ela é bastante centrada, tem educação, ela sabe estar dentro de um ambiente social tranquilamente, ela respeita as regras, os limites. Ela é um pouco mais fechada, mas ela tem o grupo dela que ela conversa. Ela apenas às vezes	P2: Muitas vezes, quando você olha tem que voltar e chamar a atenção dele (JM) pra você, porque ele tem um hábito, por exemplo, de ficar fazendo dobradura, origami. Se eu deixar, quando eu olho ele está fazendo uma dobradura, que é uma coisa que ele gosta. Já deixei até ele mostrar pra sala, porque é uma coisa que ele sabe, e é legal você estar falando, colocando isso como uma coisa positiva também, mas no momento certo. Até agora eu não tive problema com ele com relação a esse tipo de coisa, ele sempre me atende no momento em que é necessário.

se limita as pessoas que ela tem mais afinidade, e na minha visão, isso é normal. Já o JM, é um pouco mais complicado, é uma criança mais agitada, ele é um pouco mais impulsivo na hora de tomar suas atitudes e às vezes acontecem algumas coisas que não seriam o correto ali, e a gente acaba tendo que chamar a atenção. P3: Então o que eu pude perceber, é que a J. ela nasceu com um probleminha ... não sei se é bem na coluna, nos ossinhos.	P3: Eu tinha que pensar, tinha que tentar pensar igual a J. pensava, porque eu não queria constranger ela.
---	--

Fonte: elaboração própria

Pelas falas dos professores, podemos notar que há uma tentativa de demonstrar outras características que aparentemente seriam mais aceitáveis do que aquelas apresentadas por decorrência da deficiência. Há comparação entre os comportamentos, mas a aprendizagem que deveria ser o foco principal não é mencionado. Para Bueno (2001), a condição da criança não deve ser fator para que a escola a acolha e isso é aplicável também a questões sociais, linguísticas e emocionais.

Outro ponto que nos chama a atenção, é a utilização de determinadas palavras no diminutivo, infantilizando a pessoa com deficiência. Além disso, não há a preocupação de oferecer atividades que desafiem a aluna, já que com o nível de dificuldade maior, a aluna estaria exposta ao constrangimento.

Um ensino de qualidade deve ser oferecido a todas as crianças, e a inclusão requer que essas alterações estruturais ocorram na escola, que é o lugar onde as diferenças humanas se aglomeram e a escola deve se adaptar a elas (BUENO, 2001).

4.2 Concepção de Incapacidade

Na Concepção de Incapacidade, pode-se verificar que apenas P2 não apresentou falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 6 - Concepção de Incapacidade

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: Normalmente a professora (Artes) não traz atividades diferentes. Ela traz uma atividade para a sala toda, inclusive para o D. Às vezes ela passa para ele, às vezes não, e às vezes ele faz, às vezes não. P3: A gente também questionava mais, porque às vezes tinha umas atividades, que eu via que ela ficava meio perdida, e eu questionava, falava de um jeito que ela se tranquilizasse, porque ela cansava rápido, e eu não sabia se ela tinha preguiça. P3: É, a J. tinha dificuldades, assim, de atenção, não sei se foi o momento, se era preguiça, as vezes ela ficava bem dispersa com as coisas, tinha momentos que ela demonstrava que era preguiça mesmo, porque as vezes eu estava falando alguma coisa e ela vinha com outras histórias, que não tinham nada a ver. P3: Às vezes falava, faz e ela não fazia. Até então a professora de artes pensava em certos momentos igual, que ela tinha preguiça de fazer. P3: Dificuldade de aprender, na aprendizagem, muito grande. P3: O cérebro não capta uma coisa mais assim, mais longa, uma frase mais longa, um texto. P3: De repente eu vi que não era preguiça, tinha coisa que ela não conseguia mesmo. P3: Tinha momentos que a gente via que ela estava bem longe mesmo, o pensamento dela estava bem fora mesmo. P4: O G, ele é apático, ele senta na cadeirinha dele e não abre o caderno, fica quietinho. P4: O que eles precisam para crescer um pouquinho os conhecimentos deles, eu penso neles com a dificuldade que eles têm de pegar o caderno, abrir o caderno. Porque eles não sabem nem abrir o caderno direitinho. O I mesmo, ele começa no lugar, pula duas ou três folhas. O G não, ele é mais organizado, mas ele tem uma dificuldade incrível, porque a classe já está na letra cursiva, e ele não consegue, então para ele eu tenho que passar a letra bastão. Então tudo isso, até a atividade, eu faço com letra bastão, para os dois, para o I também, mas é por causa do G. Então, quando eu tenho um tempinho,	P1: Eu acho, principalmente quando é a atividade de colagem. Se já trouxe algo para ele colar, então ele vai bem. Mas se é para ele desenhar especificamente alguma coisa, ele não vai fazer. P3: Mas assim, atividades adaptadas para ela, pois não acompanha os alunos da sala. P4: Eu planejo vendo a dificuldade que eles têm, por exemplo, o G para fazer alguma coisinha ou é um desenho para ele pintar para ter uma coordenação para não ficar sem fazer nada, ou um desenho, eu compro esse Gibi e eles gostam muito do Gibi. Então toda semana ou a cada 15 dias eu compro 5 gibis e trago para eles. Eles amam Gibi, o passatempo que é de observação, ache os 7 erros para eles prestarem atenção, pelo menos fazer alguma coisa, por que na matemática não vai.

sento do lado e peço para ele ler, ou então os coleguinhas vão lá, as monitoras, elas que me ajudam muito, mas eu faço pensando na dificuldade que eles tem. P5: Sim, na aula de artes também tinha muita dificuldade. Como ele tinha dificuldade na coordenação motora, uso de caderno, então quando era uma atividade de delimitar linhas, uma releitura de uma obra, então a professora dava algumas diretrizes que ele não conseguia fazer dentro da folha do papel o que ela estipulou. Mas na educação física, a gente não percebia nenhum tipo de dificuldade, a não ser, nas atividades que pediam para trabalhar a lateralidade, aí sim ele apresentava vários movimentos, quando ele tinha que fazer uma sequência de movimentos diferentes, então as vezes ele fazia o primeiro e o segundo e esquecia a continuidade, a sequência dos demais. Então ele ficava meio perdido, a professora retomava com ele.	
--	--

Fonte: elaboração própria

Nesta categoria, identificamos na fala dos professores palavras que nos remetem a falta de capacidade dos alunos de conseguirem desenvolver as habilidades necessárias para se apropriarem do conteúdo escolar, necessitando da ajuda do outro, havendo inclusive um caso de desconfiança da professora de que a aluna era preguiçosa.

Beyer (2005) aponta que o aluno com deficiência não é encarado como um sujeito completo, mas como alguém que não funciona corretamente, o que dificulta ou até mesmo impede que ele aprenda no mesmo ambiente que os alunos sem deficiência.

Essa visão de anormalidade foi discutida por Arten, Zanck e Louro (2007), que elencaram questões relacionadas a partes anatômicas ou fisiológicas dos sujeitos, que poderiam acarretar uma incapacidade no desenvolvimento de alguma atividade. Por isso, as particularidades das deficiências precisam ser conhecidas de todos aqueles que fazem parte da sua rotina.

Os autores ainda destacam que, para o professor, esse conhecimento também é imprescindível, já que o processo de ensino aprendizagem depende do funcionamento harmonioso de outras estruturas internas e externas, como, por exemplo, as adaptações curriculares, mas devem considerar as potencialidades de cada aluno.

Nesta concepção, notamos também falas que remetem a baixas expectativas em relação aos alunos, uma inferência sobre o real motivo da criança não realizar a atividade, afirmando como a professora P3, ser a dificuldade na verdade, preguiça.

Para Siqueira (2008, p. 303) “[...] se, por um lado, a determinação legal da matrícula possibilitou o ingresso do aluno deficiente na escola da rede regular, por outro, parece não existir nenhum processo de avaliação e acompanhamento desses alunos”.

Com isso, a presença do aluno em sala de aula, por si só, não motiva o professor a buscar garantir que seu acesso ao conteúdo aconteça.

4.3 Concepção de Ensino único

Em relação à Concepção de Ensino único, pode-se verificar que P2 e P3 apresentaram falas em relação a essa categoria, trazendo situações que envolvam os alunos na rotina escolar, mas sem grandes mudanças para se adequar a determinado aluno. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 7 - Concepção de Ensino único

Identificação da situação	Como resolver a situação
	P2: Acontece que uma rotina, às vezes ela pode ir para um outro lado, de acordo com o desenvolvimento do que está acontecendo. Às vezes a coisa está sendo mais que interessante, e a gente pode abrir o leque pra outras situações, você pode abrir espaço pra outros tipos de atividades que aconteçam durante a sala, durante o decorrer da aula. Então assim, ela não precisa ser uma coisa reta, certinha, ela pode mudar os caminhos dela, melhorar o conteúdo, deixar mais acessível. P2: Eu procuro na minha sequência didática, acho muito importante você ter uma sequência didática pra criança conseguir colocar aquilo na ordem da cabecinha dela, pra não trabalhar uma coisa desfocada, uma coisa aqui, outra lá, jogada, não é assim. Quando eu comecei a trabalhar, eu procurei atividades que estivessem dentro desse conteúdo. Claro que a gente trabalha muito no

	concreto, na oralidade, é muito importante, porém, na minha visão, não é apenas ficar uma coisa solta. A criança precisa registrar aquilo que ela tem. Então eu procuro ter umas atividades mais interessantes. Nesse caso, foi uma experiência muito positiva. Eu não sabia que eles não tinham feito isso, e quando eu percebi o envolvimento, até mesmo que o grupo em si. P3: Agora o como ensinar, eu acho que deveria ter uma formação diferente, não essas palestras, acho que tinha que ser algo mais concreto, bem mais concreto, pra gente falar isso aqui serve, isso aqui é bom. Palestras a gente vê sempre, mas é diferente, porque cada criança tem o seu nível de dificuldade, então é bem complicado.
--	---

Fonte: elaboração própria

Nesta concepção, apenas uma professora relata que sua rotina precisa ser flexível, e que, às vezes, o que foi planejado não surte o efeito esperado, sendo preciso lançar mãos e outros artifícios.

Outra professora defende que o tipo de formação oferecido, com palestras e cursos é insuficiente, e que deveria haver um modelo em que os alunos se encaixassem. Entretanto, logo após, ela afirma que cada aluno tem seu nível de dificuldade. Se forem diferentes, como moldá-los de uma mesma maneira?

Para que a aprendizagem do aluno ocorra de maneira satisfatória, cabe ao professor oferecer subsídios que direcionem sua prática. As adaptações curriculares são uma dessas possibilidades que visam favorecer os alunos através de “[...] a) acesso ao currículo; b) participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível” (BRASIL, 2000, p. 7).

Essas adaptações ocorrem dentro da sala de aula, e são possíveis na prática do professor garantindo não apenas o acesso, mas também a participação e a permanência dos alunos.

4.4 Concepção do Papel do cuidador

Em relação à Concepção do Papel do cuidador, pode-se verificar que P1, P3, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 8 - Concepção do Papel do cuidador

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: Porque eu sozinha não teria condições de cuidar da minha classe e cuidar do D. ao mesmo tempo, porque ele requer muito mais atenção do que ou outros alunos. P3: Quando tirou a cuidadora, eu tive que colocá-la perto de mim. Ela tinha que sentar na frente, e eu fui auxiliando o máximo que eu pude, mas era muito difícil e complicado, [porque eu tive que deixar ela e dar mais atenção a sala, que era um número bem maior. P3: Muitas vezes foi questionado aqui na minha sala, que ela não precisava porque ia ao banheiro sozinha, bebe água sozinha, mas a J. aqui eu acho que não é creche, a gente não está aqui pra ensinar a beber água ou ir no banheiro, porque ela já sabe, a J. está aqui para aprender, aprender a ler e a escrever, e é a parte que ela mais precisa da cuidadora.	P1: Eu inicio a atividade com ele, mostrando para ele como que faz e mostrando também para a cuidadora, e ela continua. P3: Nas aulas orais ela ouvia, mas na hora de escrever, da escrita mesmo, precisava da cuidadora. P3: A cuidadora auxiliava, nós trabalhávamos atividades diversificadas para ela. P4: Então eu penso que eles precisam de um tutor, a mesma atividade que eu preparei, não precisa nem que o tutor tivesse preparado, mas se ele ficasse ali do lado com a minha atividade, como tem as monitoras, as professoras auxiliares. É isso, auxiliando ele, usando algum recurso também, olha o alfabeto, olha essa letra, presta atenção no alfabeto. Porque eu vejo que o G., ele quer ler, ele corre o olhinho pelo alfabeto. Então é muito difícil, se ele tivesse uma pessoa ali do lado, já com alfabeto pronto ali para ele. Eu acho que é o tutor, o cuidador não, ele sabe se virar sozinho. P5: Eu preferia que estivesse com ele (cuidador), porque aí eu vou dando uma orientação e a pessoa vai conversando com a criança, porque os outros, na sua maioria tinha autonomia, faziam quase tudo sozinhos, era corrigido na lousa, os que tinham mais dificuldades a gente dava um olhar mais especial.

Fonte: elaboração própria

Neste momento, notamos que os professores quando delegam a continuidade do seu trabalho ao cuidador, veem isso um trabalho colaborativo, no qual as pessoas envolvidas se

orientam rumo ao mesmo interesse. Entretanto, há aqui uma compreensão equivocada do conceito de trabalho colaborativo.

Para Mendes (2006), o trabalho colaborativo é uma junção de saberes, onde a responsabilidade pelo planejamento, instrução e avaliação do aluno é dividida entre os profissionais.

Os alunos com deficiência recebem o acompanhamento de um cuidador. Para o professor, o papel do cuidador está atrelado ao desenvolvimento pedagógico da aluna, e não apenas ao cuidado com a higiene e a alimentação. Entretanto, as atribuições do cargo de cuidador educacional, de acordo com a Lei Complementar nº 045 de 14 de dezembro de 2017⁴

Entender sobre cuidados básicos de atividades de vida diária e prática do cotidiano dos alunos (dar lanche aos que apresentam dificuldades motoras dos membros superiores; realizar a higiene bucal após a alimentação e a higiene corporal/íntima e trocas de fraldas e de vestuário); Saber abordar o aluno para os cuidados pessoais, bem como o auxiliá-lo para o uso do banheiro; Conhecer sobre adequação postural para a pessoa com pouca ou nenhuma mobilidade ou movimento corporal, nos cuidados necessários; Deslocar com segurança e adequadamente o aluno, a respeito dos cuidados que ele necessita de acordo com as funções estabelecidas para o Cuidador; Compreender indicações básicas contidas no histórico escolar do aluno com referência às necessidades educacionais especiais; Ter conhecimento de quando uma situação requer outros cuidados fora aquele de seu alcance e do âmbito da escola. . Executar outras tarefas afins.

Notamos assim, que o acompanhamento pedagógico não está descrito no rol de atribuições do cuidador, e ainda assim, os professores continuam delegando a responsabilidade do processo de ensino a esse profissional.

4.5 Concepção de Capacidade

Em relação à Concepção de Capacidade, pode-se verificar que P1, P2, P3, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

⁴ Disponível em https://www.promissao.sp.gov.br/portal/leis_decretos/2880

Quadro 9 - Concepção de Capacidade

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: Ele participa pouco, não faz as mesmas atividades dos outros alunos, mesmo porque ele não lê, não escreve, ele não segue o que é passado para os outros alunos, mas quando é pedido para ele fazer alguma coisa dentro das possibilidades dele, ele faz, mas fica muito pouco dentro da classe, cansa rápido, não gosta muito de ficar fazendo a mesma coisa muito tempo. P2: A M. é uma menina muito centrada, ela gosta de desenvolver todas as atividades que a gente faz dentro da sala de aula. Ela tem um desenvolvimento ótimo, até eu não entendo porque existem crianças que não estão laudadas e tem mais dificuldades que ela. Como o JM, que eu já tenho uma perspectiva diferente, talvez pelo contexto sócio-cultural dele, já é uma criança mais agitada. Porém, existem momentos que ele procura participar, ele reconhece a responsabilidade que ele tem, porém ele não se envolve de toda a maneira como deveria ser. P3: Era muito participativa. P3: Ela precisava de um empurrão, que ela era capaz, e muito. P3: A J. veio alfabética. No que eu pude perceber, ela se interessou mais. Acho que porque também ela foi crescendo, as coisas evoluindo. Igual, ela estava escrevendo alfabética só em lista, mas agora no final do ano, ela já conseguia frases mais curtas.	P1: Normalmente ele faz atividades de pareamento, que são coisas que ele já tem uma certa noção, pintura, algumas figuras geométricas, ele faz algumas atividades com círculo, um pouquinho mais difícil, mas faz de quadradinhos ou atividades de pinça, fazendo bolinha, coordenação motora fina, cores. P1: Eu sinto assim, que alguns comandos, não em questão de leitura e escrita porque é zero, essa questão de letras, números, ele até conta algumas vezes, mas é muito pouco também, mas eu senti assim, se eu peço para ele desenhar algumas coisas ele desenha. Isso no começo ele não fazia. Coisas simples, sol, nuvem, rio, peixe, coisas que ele gosta, jacaré, ponte, chuva, água, então essas coisas ele até responde. Isso para mim já é um passo enorme, porque no começo ele não fazia nada disso e hoje ele tem progredido um pouco. Para ele penso que é muito, para a gente, comparando com as outras crianças, é quase nada. Mas, para ele eu acredito que seja um avanço grande. P2: Atividades de eles gostem, sentar em outro lugar, falar com mais carinho, essas coisas. A gente precisa entender que talvez a criança não está bem.

P3: A gente via bem diferente aqui, que ela consegue sim. P4: O I, entra e já tem um vozeirão e ele vai tumultuando e só faz a hora que ele quer, quando eu ameaço. Por exemplo, vou ligar para sua mãe, vou ligar para o conselho tutelar, e pego o celular e tiro foto, mas depois eu apago. Chego na minha casa eu olho e apago, mas é o único recurso para ele fazer alguma coisa. Eu falo I tô filmando você, o que você tá falando. Mas assim, sai muitos palavrões, muita música horrorosa. Então eu falo tô gravando, pode continuar, tô gravando tá! Depois, quando acontecer alguma coisa você não reclame. É onde ele senta e consegue, e o incrível é que na primeira avaliação diagnóstica, eu fiquei assustada. Quando foi a última agora...gente o progresso é incrível! Ele escreve, ele lê. Agora o porquê que não quer fazer, eu acredito que é também uma questão familiar, é a falta de incentivo, é talvez os exemplos que tem ali. P5: Algumas coisas em português, a gente percebia que ele tinha mais interesse, quando a gente fazia uma leitura, principalmente leitura de fruição, que a gente faz, a leitura deleite, ele gostava muito, as vezes ele falava, comentava, as vezes eu fazia algumas perguntas orais e coloca pra ele se integrar na turma, o que ele achou da história. Oralmente, até que ele tinha um vocabulário até mais... falava, se comunicava bem.	
---	--

Fonte: elaboração própria

O modo como o professor se refere ao aluno deixa explícito como ele encara sua capacidade de se apropriar dos conhecimentos que lhe deveriam ser oferecidos. Apenas P1 e P4 demonstram conhecer e acompanhar o progresso de seus alunos.

A capacidade de aprender dos sujeitos está atrelada as condições que lhes são oferecidas, e todos podem atingir seu ponto máximo (ARANHA, 2003, 2004a).

Do mesmo modo, conhecer o aluno, possibilita a indicação dos caminhos que se deve percorrer, das habilidades que já foram adquiridas e auxilia no reconhecimento de que “[...] os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança” (MITTLER, 2004, p.9).

4.6 Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos

Em relação à Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos, pode-se verificar que P1, P2, e P3, apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 10 - Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos

Identificação da situação	Como resolver a situação
P3: Eu dava outra atividade para que eles fossem fazendo, mas sempre tem uns ou outros na sala que dão trabalho, crianças bem aceleradas, hiperativos, que eu tinha até que deixar um pouco a J. para chamar a atenção. Então a sala ficava fazendo atividades. Às vezes uns terminavam logo, porque tem também aqueles mais rapidinhos, terminava primeiro. E fui trabalhando assim, levando dessa maneira.	P1: Normalmente eu deixo eles fazendo outra atividade, passo atividade para os meus alunos primeiro, depois eu passo atividade para o meu aluno. P2: Por exemplo, nessa atividade, os alunos que tem mais facilidade, escolher palavras desse contexto pra terminar com frases, trabalhar a paragrafação, pontuação, e isso não foram todos que fizeram. Tem aqueles que desenvolveram com mais rapidez e facilidade, pra não ter um tempo ocioso, e também estar desenvolvendo além. P2: Isso, porque aqui o grau é bem diferente. Tem uma grande parte da sala que tem muita dificuldade de aprendizagem, mesmo os que não são laudados, e uma parte de alunos que estão bem desenvolvidos. Então eu não posso deixar de ter esse olhar específico pra esse que está desenvolvido também.

Fonte: elaboração própria

Para os professores, determinados comportamentos dos alunos causam desconforto: se eles terminam antes do previsto ou demoram para terminar, são vistos como aqueles que atrapalham.

Essa diversidade em sala de aula deve ser considerada pelo professor como uma oportunidade de diversificar sua prática, pois “[...] se a diferença é comum a todos e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégia de ensino e aprendizagem” (RODRIGUES, 2006, p. 311).

4.7 Concepção de Formação continuada

Em relação à Concepção de Formação Continuada, pode-se verificar que P1 e P3 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 11 – Concepção de Formação continuada

Identificação da situação	Como resolver a situação
P3: No começo eu assustei, achei tudo novo, mas depois a gente vai vendo, conforme vai passando, a gente vai aprendendo muito, a gente vai se interessando mais.	P1: Fica muito solto, a gente age porque corre atrás de alguma coisa, estuda na medida do possível, mas a gente não tem um respaldo. P3: Vou falar por mim, eu que corri atrás de muitas coisas, eu li, por internet, por sites, então o pouco que eu fui descobrindo foi por através disso aí.

Fonte: elaboração própria

Sabemos que a formação inicial de todo professor não consegue abarcar a amplitude de assuntos de rodeiam a área da Educação. Por isso, a formação continuada é tão importante. Na área da Educação Especial não é diferente. Os diversos avanços na área médica, na Tecnologia Assistiva, nos recursos, jogos pedagógicos, livros, entre tantos outros materiais, se renovam a cada dia.

A diversidade e materiais utilizados juntamente com o conhecimento do professor, proporcionará ao aluno, a qualidade de ensino que ele tem direito, através do respeito às diferenças e fornecendo, a cada um, subsídios conforme sua potencialidade e necessidade. (ARANHA, 2004).

4.8 Concepção de Práticas diferenciadas

Em relação à Concepção de Práticas diferenciadas, pode-se verificar que P1 e P2 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 12 – Concepção de Práticas diferenciadas

Identificação da situação	Como resolver a situação
	P1: O que eu venho lendo, é que uma das coisas mais importantes é manter uma rotina. Na sala de aula a gente conseguir fazer isso, por exemplo, todos os dias que ele chega, se ele não vai para o CEM (Centro Educacional Multidisciplinar), a gente procura já fazer uma atividade com ele, porque depois ele rende menos. P2: Ah todo o professor tem que pensar no contexto geral da sala. Ver as individualidades de cada um, procurar ter um olhar específico pra cada criança. Então assim, a partir do momento que você percebe que a criança não está entendendo, tem que arrumar outras didáticas para poder atingir o sucesso. P2: Através de pesquisas. Eu fui atrás dos livros didáticos, de atividades que eu já havia trabalhado em outras situações e que deram certo.

Fonte: elaboração própria

Mesmo com o estranhamento no início, houve interesse em buscar saber mais sobre as características dos alunos com deficiência. Isso beneficia não apenas o aluno com deficiência, mas a turma em geral, já que os recursos e as estratégias podem ser compartilhadas com todos.

Santos (2012) apontou um estudo de Lima (2009), demonstrando que a presença dos alunos com deficiência intelectual na escola regular se justifica principalmente pela aprendizagem e desenvolvimento (63%) e pela socialização (22%). Isso nos aponta que, além de toda a luta histórica em torno da escolarização da pessoa com deficiência, a escola tem o

dever de oferecer um ambiente que seja propício a aprendizagem, independente das diferenças.

A autora ainda nos leva a refletir sobre o cenário educacional, pois, os alunos sem deficiência também não aprendem, seja por questões sociais, intrapessoais, ou motivacionais.

A falta de acessibilidade é visível não apenas para os alunos com deficiência, assim como a falta de motivação dos professores, de práticas exitosas de aproximação com a realidade em que o aluno vive.

4.9 Concepção de Ganho secundário da deficiência

Em relação à Concepção de Ganho secundário da deficiência, pode-se verificar que apenas P3 apresentou falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 13 – Concepção de Ganho secundário da deficiência

Identificação da situação	Como resolver a situação
P3: Até eu pensava no momento, que o problema dela era achar que ela podia tudo devido aos problemas dela, e depois melhorou muito, ela viu que não era tudo pra ela, que tinha que dividir as coisas. P3: A J. trazia esse coitadinha de casa para dentro da sala as vezes, e acabava atrapalhando ela, como se ela fosse um coitada mesmo, e que ela não era capaz.	

Fonte: elaboração própria

Não é incomum encontramos pessoas que se aproveitam de sua deficiência para se beneficiar de algum modo. Neste caso, entretanto, a professora está inferindo sem conhecimento, que a aluna poderia se aproveitar de sua condição para agir como quisesse na escola, não significando que haja de fato essa intenção.

Essas situações já foram amplamente discutidas no que se refere ao ganho secundário da deficiência. Algumas pessoas ou estudantes podem utilizar a condição de deficiência para receber vantagens para ganhar ou não fazer uma determinada atividade, entretanto, para ser

considerado como ganho secundário é preciso haver intencionalidade (TELFORD; SAWREY, 1978). Exemplos como pedir esmolas em função da deficiência, como se a deficiência impedisse a pessoa de trabalhar ou colocar-se numa posição de deficiente para não realizar uma atividade podem ser considerados ganhos secundários da deficiência.

4.10 Concepção de Transferência de responsabilidade

Em relação à Concepção de Transferência de responsabilidade, pode-se verificar que P2, P3, e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 14 – Concepção de Transferência de responsabilidade

Identificação da situação	Como resolver a situação
P2: JM é complicado, porque existem dias que ele está disposto, e existem dias que ele não está disposto e não adianta você querer bater de frente. Isso vai além da questão da aprendizagem, acho que é uma coisa muito psicológica, de maturidade mental, como eu já citei, cultural dele. Então, é muito complicado, existem outras coisas que passam fora da escola e talvez atinjam a questão do desenvolvimento, da escolaridade dele. Na minha visão, o JM não desenvolveu, não acrescentou muita coisa, mas em partes porque ele não quis se envolver. P3: Parece que ela usou o problema dela, não sei como ela foi estimulada em casa, com esse problema tudo era muito difícil. P3: Acho que ela evoluiu, não do jeito que eu queria, por causa dessas coisas que faltam, mas evoluiu. P5: Eu não consegui apoio da família, era muito ausente. Porque eu penso que se família fosse presente... eu me lembro que reunião de pais veio uma pessoa, que eu não me lembro agora se era avó ou mãe. O pai eu não cheguei a conhecer, porque os pais eram separados. Mas assim, nunca se interessaram, falei do problema dele. A pessoa que veio concordou, falou que tinha muita dificuldade, até em casa, que não sabia ler, que ela imaginava que ele não sabia	

ler nada, eu falei que ele sabia sim ler algumas coisinhas, que ele sabia palavrinhas simples, mas que ela não tinha tempo, não tinha preparo para ajudar, que tinha que ser mais preparada para isso. Eu disse que iria ajudar, mandando algumas atividades para casa. No começo até tentei mandar, veio tudo sem fazer. Ele mesmo falava que chegava e não tinha ninguém para ajudá-lo a fazer tarefa, quando eu dava alguma pesquisa, porque eu também dava pesquisa para ele, para não se sentir diminuído perante os outros, pesquisa de ciências, de geografia, de matemática, uma coisa diferenciada, um trabalho extraclasse, ele nunca fazia, nunca apresentava, e sempre alegava para mim que não tinha ajuda em casa.	
---	--

Fonte: elaboração própria

Nesta concepção, os professores transferem para outros as responsabilidades pelo não sucesso dos alunos. Falta de estimulação, deficiência, dificuldades, ausência dos pais na escola, são alguns dos apontamentos feitos por eles.

Apesar de serem responsáveis pelo trabalho pedagógico realizado na unidade escolar, os professores, através de suas falas, nos mostram o quanto se sentem desconfortáveis em não contarem com a ajuda da família.

Rego (2003) afirma que a parceria escola - família é essencial, pois essas instituições favorecem e transmitem valores sociais, políticos e educacionais, imprescindíveis para a formação do cidadão, mas, cada um tem sua responsabilidade.

4.11 Concepção de Ritmo

Em relação à Concepção de Ritmo, pode-se verificar que P2, P3, e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 15 - Concepção de Ritmo

Identificação da situação	Como resolver a situação
---------------------------	--------------------------

P2: A M não. Porque assim, você vê que ela tem dificuldade, mas o esforço dela é muito grande pra ela estar atingindo. Tanto que ela não gosta de ser diferenciada dos outros alunos. Você percebe que é uma coisa pessoal dela. Já o JM, é uma coisa um pouco mais complicada. Às vezes você tem que chamar a atenção pra que ele tenha a atenção necessária. Porque ele se perde muito facilmente em outras coisas. P3: Pensando na J., o tempo. Que o tempo dela não era o mesmo que seria o normal pela série que ela está. P5: Eu penso assim, pra mim, é uma criança que pode ter tido, apresentar essa dificuldade agora por um problema que veio da gravidez da mãe, que a maioria dos casos que eu conheço e ouço falar veio da gravidez da mãe, então desconheço outros casos que tenham vindo, sejam gerados de outra dificuldade. Porque ele veio de uma turma, que a maioria estava num nível de alfabetização, de evolução, de aprendizagem diferente dele. Então ele estava diferente dos demais. Então eu penso que esse processo já começou antes, que essa dificuldade já vinha caminhando com ele. Ele tinha dificuldades até na organização dos cadernos, ele ainda pulava folhas, então você sempre tinha que estar atento, por aqui a gente já trabalhava com cadernos diferenciados, ele nunca conseguia se organizar nos cadernos, sempre pegava um e naquele embalava e esquecia de trocar os cadernos. As vezes eu tinha que refazer o caderno, porque ele não dava conta. Entendeu? Então não era só na parte de aprendizagem, até mesmo na organização. Ele não tinha organização de material, ele sempre estava faltando material, eu apontava os lápis dele praticamente todos os dias, porque ele vinha com o material todo bagunçado. Ele vinha para a escola com uma desestrutura muito grande. Então ele não tinha uma organização nem dele mesmo, do seu próprio material, do seu cuidado com si próprio, quanto mais com o material escolar.	P3: Uma atividade que não cansasse muito, dependendo da atividade ela também não ia conseguir, se fosse uma coisa muito longa, muitas atividades, realmente cansava, a gente percebia.
--	--

Fonte: elaboração própria

A possibilidade dos alunos possuírem ritmos diferentes pode causar desconforto ao professor, já que os que terminam primeiro perturbam o andamento daqueles que ainda não terminaram, e estes, por sua vez, atrasam aqueles que já acabaram.

É explícito nesta fala da professora P3 que a atividade não possuía a função de construção de habilidades, mas apenas de passar o tempo ou de manter a aluna ocupada.

Quando pensamos em uma escola para todos, nos referimos a respeitar as condições apresentadas individualmente por aluno, como o ritmo. Sobre isso, Pires (2006, p. 91) afirma que “[...] a escola para todos extingue as práticas escolares onde todos os alunos têm e dominar as mesmas aprendizagens, no mesmo ritmo e através dos mesmos métodos de ensino”.

4.12 Concepção de falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência

Em relação à Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência, pode-se verificar que P1, P3, e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 16 – Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: eu particularmente acho que a escola não está totalmente preparada desde a direção (...) eu acho que principalmente na parte que é da escola, a pedagógica falta muito. Fica muito solto, a gente age porque corre atrás de alguma coisa, estuda na medida do possível, mas a gente não tem um respaldo. Eu acho que houve esse momento da inclusão muito rápido muito brusco, e não deu para a gente se preparar. P3: No meu pensar, eu tinha que ter uma base maior. Eu não tive uma preparação para trabalhar com crianças assim, eu não tive. Então eu teria que ter uma base maior. P5: Que a gente vê que a cada ano as deficiências estão aumentando. Essas crianças estão vindo pra nós, e que ainda nossas capacitações são poucas, perto do elevado	

número de crianças que a gente está recebendo. Eu mesma não me sinto capacitada ainda, embora com tantos anos de serviço, de profissão, eu ainda fico muito preocupada, eu as vezes perco o sono. Quando eu recebo uma criança dessa, fico com medo de não conseguir evoluir, nem fazê-la caminhar um pouco mais.	
---	--

Fonte: elaboração própria

O pensamento de que o professor deve ter uma formação *a priori* que contemple toda a diversidade humana e que propiciará todo o suporte necessário é infundado. O trabalho com a pluralidade na sala de aula é um processo, uma construção *a posteriori*, e não há um modelo pronto que se encaixe em nossas salas de aula, algo que possa ser reproduzido exatamente igual e gere os mesmos resultados. Há metodologias que podem ser adequadas aos diversos contextos e apresentarem bons resultados.

Aranha (2003, 2004a) discute amplamente a formação de professores nos contextos regular e inclusivo, e a busca por um conhecimento teórico mais amplo e uma prática que atinja os alunos.

Para que o professor possa guiar sua prática de maneira autônoma e independente, é necessária uma formação que ofereça condições de levá-lo a refletir criticamente sobre seu contexto, sobre seus processos e os contextos a que eles pertencem, o que envolve outras muitas questões (NOZI, 2013).

4.13 Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental

Em relação à Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental, pode-se verificar que P1, P2, P3, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 17 – Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: A minha sala é muito pequena, muito pequena mesmo de espaço físico para o número de alunos que tem. No dia que todos estão presentes, a cuidadora dele não tem lugar para sentar, então ele senta na lateral da sala, onde ficam duas carteiras apenas, a dele, e uma outra que quando falta aluno, a cuidadora senta. P2: A M sentava no fundo, mas eu coloquei ela na frente, ela senta agora perto de mim. Já o JM, ele senta um pouco mais atrás, mas isso requer um pouco da própria atitude dele. Ele quer sentar no lugar, e eu às vezes por mínimas coisas, eu não vou ficar entrando em atrito com o aluno. P3: Primeiramente, o problema fisicamente dela, as carteiras não estavam adequadas. Até então eu mandava a J. levantar, porque ela cansava, ir beber uma água, pra dar uma voltinha, por causa da coluna dela. Eu não sei se é a coluna, mas era um problema que afetava o corpinho dela. Ela levantava, dependendo da carteira não era adequado para ela, como ela era uma aluna alta, as perninhas estavam incomodando. E ela ficar muito tempo sentada também não era legal, eu mandava ela levantar, ir até a biblioteca. P4: O G é na primeira carteira. Agora o I vai para o fundão, e eu falo assim quem vai para o Fundão é morcego. Os morcegos que chupa sangue da gente, por que fica lá atrapalhando a aula e depois quando tem que fazer alguma coisa, porque eu exijo que faça, daí ele vai copiar de alguém ou então ele espera a correção na lousa, porque ele é esperto. O G não, ele continua passivo. Eu acho ele tão apático que isso me incomoda muito, muito, muito, muito. Se eu tivesse uma varinha mágica para ele acordar um pouquinho para vida. Agora o I vai para o fundão, atrapalha, mexe com um, mexe com outro. O G não.	P2: Até pela minha percepção de ver que ela (M) gosta de participar, ela é mais fechada, e eu quis dar essa oportunidade, trazendo ela mais para perto. Então eu deixo ele (JM) um pouco a vontade, porque eu entendo a dificuldade que a criança tem. Então é muito complicado pra elas você estar falando de uma situação onde você não está entendendo. O professor tem que ter essa percepção para poder procurar outras didáticas pra poder atingir a questão desse aluno, da dificuldade. P5: Eu sempre o colocava na frente, sentava na segunda carteira, na fileira próxima a porta, e eu

	sempre colocava atrás dele, alguém que pudesse dar um ajuda, ser um apoio pra ele.
--	--

Fonte: elaboração própria

Uma das dificuldades do professor que atua com alunos com deficiência física se refere aos mobiliários e à adequação postural. Braccialli e Manzini (2015) elaboraram um livro que apresenta uma série de capítulos que orientam profissionais sobre o trabalho com estudantes com deficiência física a como desenvolverem adequações em sala de aula. Uma das constatações dos autores se refere exatamente ao problema de disposição de mobiliários, pois, as salas nem sempre comportam um arranjo de carteiras que permitam, por exemplo, uma melhor comunicação entre professor e aluno. Isso se aplica a vários tipos de deficiência, como, por exemplo, deficiência auditiva, física e visual (MANZINI, 2015).

Mesmo sem estar no cadastro do sistema de alunos como deficiente físico, ou seja, a aluna não é deficiente física, a professora insistia em apontar um possível “problema na coluna” da aluna. Os procedimentos de pedir para a estudante levantar e ir tomar água foram realizados pautados na concepção da professora, e sem nenhuma orientação médica.

4.14 Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito

Em relação à Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito, pode-se verificar que P2, P3, e P4 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 18 – Concepção de Aluno com deficiência enquanto sujeito

Identificação da situação	Como resolver a situação
P2: Ela é uma criança normal, todas as crianças, elas conversam, elas tem seus momentos de distração, e é necessário isso dentro de uma sala de aula. Ninguém tem que ficar sentando o tempo inteiro, e não socializando com outras crianças, trocando ideias, hipóteses. Eu gosto de trabalhar em grupo na parte da matemática,	

deixar que eles venham fazer a correção das atividades na lousa, cada um expõe, às vezes errou e a gente volta pra saber como foi o pensamento dessa criança, então eles participam dessa maneira. P2: Demorou um pouco pra entender o que estava acontecendo com a situação dela (M), eu só consegui mesmo a partir do momento que eu peguei as diagnósticas e analisei anteriormente, porque eu vejo assim, não sei qual seria o problema dessa deficiência intelectual dela, já que ela procura desempenhar todas as atividades, é uma menina atenciosa, e não tem dificuldade, ela é alfabética. Ela tem criticidade nas coisas que ela está fazendo, você percebe isso. P3: Agora que começou a vir essas crianças pra gente. P4: Olha eu acho um mistério sabe? Porque olhando os rostinhos, você não fala que ele tem uma deficiência intelectual. O comportamento, assim, por exemplo, o G é um menino educado, fala baixo, sabe conversar. Então eu me admiro desse negócio de deficiência intelectual. Alguma coisa houve uma falha aí, eu acho que familiar. O I, ele já tem características diferentes. Ele é um menino que olhando você também não percebe nada, mas ele é agressivo. A atitude dele de agressividade, e também de não interesse pelas coisas, que também é uma coisa familiar, porque os pais não incentivam que eles precisam do estudo, pra ter, vamos supor, uma vida aí pela frente eles vão ter, de uma forma ou de outra, mas uma vida melhor precisa dos estudos. Então a deficiência intelectual tem horas que ela me espanta, porque tem crianças que não estão, á passou por médico e tudo, e a dificuldade é bem maior.	
---	--

Fonte: elaboração própria

O modo de se referir aos alunos com deficiência deixa claro o posicionamento dos professores, de não reconhecimento deles enquanto sujeitos ativos na sociedade. Apesar de garantido o acesso e a permanência na escolar regular, a aprendizagem não é garantida, pois, muitas vezes, não são oferecidas as condições necessárias para a evolução.

Para Leite e Monteiro (2008), fazer parte do grupo ou socializar com o outro é uma referência de ajuste ou normalização do indivíduo. Quando uma pessoa destoa do padrão que a maioria segue, geralmente fica à margem, pois não se identifica com os outros.

As autoras ainda relatam que pessoas com deficiência, principalmente aquela que afeta o cognitivo, podem parecer mais incapazes ou dependentes do que realmente são, já que a maneira como foram tratadas, as conduziram para essa estigmatização, e lhes fizeram desempenhar o papel de um personagem que a sociedade espera que elas sejam.

4.15 Concepção de Necessidade de registro

Em relação à Concepção de Necessidade de registro, pode-se verificar que P2, P3, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 19 – Concepção de Necessidade de registro

Identificação da situação	Como resolver a situação
P2: (o registro é realizado) Através das provas mensais e bimestrais e das avaliações diagnósticas que são feitas periodicamente por bimestre. P3: Eu registrava pra mim mesma. Colocava num caderno comum, na caderneta não. Colocava as necessidades dela na semana, para organizar as atividades. Quando a gente faz a rotina da semana, eu ia anotando o que ela consegue e o que não consegue, o que era necessário. Uma coisa bem simples. P4: É um relatório no dia do Conselho. Mas eu tenho um caderno, onde eu anoto todas as coisas, mas eu não tenho motivo para anotar nada que desagrade. Eu gostaria de anotar a evolução deles, o certo seria isso. P5: Eu as vezes anotava no meu próprio diário, algumas situações que eu preparava e percebia que não dava certo, eu colocava alguns recadinhos pra mim mesma, pra não esquecer e comentar com o coordenação da escola, que	

aquilo não surtiu efeito. Eu pedia alguma ajuda, ela me ajudava em alguma atividades daquela área, e eu tentava aplicar de uma forma diferente.	
---	--

Fonte: elaboração própria

Nessa fala, fica claro que apesar de possuir registros organizacionais sobre a rotina dos alunos, isso se dava de maneira informal, assim com a própria avaliação.

O registro e avaliação dos alunos deve considerar tanto o conhecimento pertencente ao aluno, quanto àquele que ele ainda precisa construir. Esse processo pedagógico precisa ser formativo, dinâmico, e oferecer ao aluno a possibilidade de ter seu desempenho comparado a ele mesmo. Também nesse processo, os aspectos qualitativos devem se sobressair aos quantitativos, ressaltando principalmente a diversidade de intervenções do professor, enquanto mediador, com estratégias que variam de acordo com a necessidade do aluno (BRASIL, 2008).

Os instrumentos utilizados pelo professor devem remeter ao percurso que o aluno percorreu durante o ano letivo, seus avanços, dificuldades e possibilidades, para que o professor possa planejar suas futuras ações.

4.16 Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros

Em relação à Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros, pode-se verificar que P4, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 20 - Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros

Identificação da situação	Como resolver a situação
P3: Materiais mais adequados, livros mais adequados pra ela, porque os nossos livros não vem de acordo com os delas. Tem muita coisa de livro que ela não acompanha. P4: Eu acho que não tem o que falta é uma escola que dá todos os materiais P5: Eu acho assim, aqui na escola, de uma	

forma geral, eu acho que falta muito material, principalmente de literatura. Eu gosto muito do trabalho com a literatura, então eu penso assim, um material de literatura mais rico, com a criança, manusear mais jogos, que infelizmente a gente não tem muitos jogos pedagógicos aqui na sala, que a gente pode estar usando com ele. Eu sei lá, até uma pessoa que pudesse me ajudar, se a escola tivesse condição de ter um monitor pra essas crianças que precisam de um apoio maior, eu acredito que a gente avançaria mais. P5: Com maiores recursos, a escola precisava de mais recursos visuais, jogos dentro da sala, cada professor com jogos específicos para a sua série, que a escola tivesse mais recursos na alfabetização.	
--	--

Apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, podemos notar que os professores não se dispuseram a buscar nenhum recurso que pudesse auxiliá-los no processo de aprendizagem, pelo contrário, expressaram o desejo de que houvesse materiais prontos para serem utilizados com os alunos.

Mas, em algum momento pensaram na necessidade específica do aluno?

Para Sartoretto (2010), lançar mão de recursos pedagógicos em sala de aula para promover a acessibilidade para um aluno, requer conhecer as características dele, bem como a atividade que está sendo proposta e quais objetivos serão alcançados. Como as necessidades dos alunos são diferentes, logo, esses recursos e as maneiras de utilizá-los também serão.

Quando generalizamos o ensino ou o recurso utilizado, acabamos por não conhecer as reais especificidades do aluno. Baptista (2001) afirma que o mais importante é que o professor conheça seu aluno, que faça da sua observação uma ferramenta de apoio, e que expanda os saberes que já possui, como o de observar, investigar, planejar, avaliar e redimensionar seu planejamento.

Entretanto, não podemos deixar de apontar que, por termos necessidades tão diferentes, em alguns momentos, precisarmos testar diversos recursos até que possamos encontrar aquele que contemple as exigências do aluno (NUNES, 2011).

4.17 Concepção de Planejamento

Em relação à Concepção de Planejamento, pode-se verificar que P1, P2, P3, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 21 – Concepção de Planejamento

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: Eu não acho fácil, porque é muito difícil a gente fazer algo para uma pessoa e não ter uma resposta oral. Ele não fala para a gente se ele está gostando, se não está. A gente percebe, mas não tem total certeza. Ele pode estar fazendo de forma mecânica, por fazer, ou pode estar gostando. Então não dá para ter 100% de certeza. É muito ruim, eu me sinto com muita dificuldade de preparar uma atividade para o D. P2: Assim, essa sala veio de um contexto diferente. O conteúdo programático deles, na minha visão está um pouco perdido. Não tinha uma sequência didática onde eu pudesse me pautar, porque eu assumi a sala no 3º bimestre. P3: Eu ajudava, mas me complicava um pouco, bastante, porque eu não sabia se a cuidadora estava ou não. De repente vinha um recado, ela não veio. Não avisava com antecedência, e complicava todo o meu planejamento para a aula. Complicava, atrapalhava. P3: Até porque eu tinha os outros alunos, e se ia aplicar uma atividade diferente, eles queriam também. E não era o caso deles, mas chamava a atenção. Essas atividades diferentes que teria	P1: A primeira coisa que eu penso é trazer uma atividade voltada às coisas que eu sei que ele gosta. Eu lembro sempre de colocar um animal, que eu sei que ele gosta de animais, vai chamar a atenção dele, vai criar um interesse. Também coisas para pintar, atividades que ele possa usar a canetinha. A primeira coisa que penso, é como vou fazer ele se interessar de cara. Depois penso na parte pedagógica. Coisas que ele gosta, caminhão, trator, amoeba, massinha, a canetinha mesmo, ele ama canetinhas. P2: Então eu tive que dar uma retomada pra saber, fazer uma avaliação diária pra saber quais os conteúdos que eles já haviam atingido, quais eram as crianças que realmente tinham se apropriado da questão da linguagem oral, da escrita, do raciocínio lógico matemático. Então eu comecei levando em conta isso, primeiramente as funções didáticas mais importantes pra gente poder colocar isso em prática. E fui desenvolvendo trabalhos em grupo, trabalhos individuais, onde a família tivesse envolvida, de levar para a casa maquetes, cartazes, trabalhos que eles não tinham contato. E eles se agradaram, se envolveram, praticamente 100% da sala.

que aplicar com ela chama muito a atenção.

P5: Então em determinadas atividades, que acho que ele tinha vontade de fazer aquilo, então tinha dia que ele ficava meio irritado, então ele ficava...não queria fazer nem a atividade dele, do caderno, diferenciado que a gente fazia, e ele tentava fazer aquilo que ele queria fazer, eu dava a folha pra ele, mas ele via que não dava, então ele ficava um pouco irritado. Aí eu sempre deixava ele beber uma água, você via que ele ia ficando nervoso, que ele estava incomodado com a situação, então eu pedia pra ele beber um água, pra ele ficar calmo, que ele chegar, que ele ia dar conta igual aos outros.

P4: Geralmente é jogos, de tabuada por exemplo. Eu tenho muitos jogos. Hoje mesmo estou levando tudo embora para casa. Eu faço muito material pedagógico, então eu fiz um dominó de tabuada, nas mesas do fundo eu coloco eles lá e eles vão jogando. Às vezes também o recurso daqui, a tabuada da frente, e conforme eu vejo que o Igor é esperto, então ele pega uma peça por exemplo, duas vezes quatro. Ele tem que saber que duas vezes quatro é oito, mas ele não sabe que é oito. Então ele corre aqui olha e depois vai procurar a peça do 8 e encaixa ali. Então são jogos que eu uso.

P5: A maioria dessas atividades era planejada na minha casa, porque o restante da turma caminhava no ano em que estavam respectivamente matriculados, então ele era o único que tinha um pouco de defasagem de aprendizagem. Então eu preparava em casa, separava atividades que eu via que estavam contemplando dificuldades que eu via que ele tinha. Ele sabia ler e escrever com muita dificuldade, muito erro ortográfico, faltando pontuação, faltando paragrafação, mas ele escrevia. Então eu comecei formando frases, pequenas frases com ele, com imagem. Trabalhei muito com imagem, com sílabas complexas, porque não conhecia os dois RR, SS, os sons das trocas dos fonemas que a gente tem. Tem alguns que ele não conseguia identificar, muito na parte de escrita, principalmente nas palavras complexas, porque nas simples ele até que conseguia fazer. Algumas ele precisava de auxílio.

P5: Como eu falei agora pouco, tentando assim, do que ele sabia, tentava colocar uma coisinha a mais, por exemplo, eu sempre tentava ligar com o que eu estava trabalhando, por exemplo, se eu estava trabalhando plantas ou animais, então eu trazia uma folhinha e falava sobre aquele assunto para ele não se sentir diferenciado dos outros, e falava com ele, olha isso aqui é um mamífero, enquanto as outras crianças estavam fazendo uma ficha de leitura, fazendo interpretação de um texto informativo, de um texto científico, estão eu pegava o mesmo tema que estava sendo trabalhado, só que eu trabalhava com ele formando uma frase, colocando uma paragrafação, pontuação que ele não tinha a menor noção, e aí eu trabalhava assim, por

	exemplo, fazendo pergunta sobre aquele animal, se ele sabia dos hábitos daquele animal. Então a criança estava trabalhando com a leitura e interpretação de um texto científico, e eu pegava aquele mesmo animal, aquele mesmo bichinho, e apresentava para ele como uma ficha técnica, com poucas frases, com poucas palavras, um texto não muito profundo pra ele, para que ele não ficasse cansado, mas que ele tivesse trabalhando algo que os demais estivessem trabalhando. Não fugir para ele não se sentir diferenciado da sala. Era a maneira que eu conseguia trabalhar com ele.
--	---

Fonte: elaboração própria

Quando o professor prepara sua aula, deve levar em consideração algumas variáveis, sejam reflexos do ambiente ou do aluno.

No caso da professora P3, a falta da cuidadora não poderia ser empecilho para que a aluna J. participasse das aulas, afinal ela fazia parte do grupo que estava sob a responsabilidade pedagógica da professora. As atividades diferenciadas que ela afirma que chamam a atenção poderiam ser trabalhadas com a sala toda, sendo necessário apenas adequá-las ao objetivo da atividade.

O professor, em seu planejamento, deve estar atento às especificidades dos alunos, com ferramentas que colaborem para a eliminação de barreiras que impeçam a aprendizagem, além de lançar mão de criatividade na adaptação das aulas em conformidade com as necessidades do aluno (BRITO; LIMA, 2012).

4.18 Concepção de Nível de dificuldade

Em relação à Concepção de Nível de dificuldade, pode-se verificar que P3, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 22 - Concepção de Nível de dificuldade

Identificação da situação	Como resolver a situação
P3: Eu tinha que pensar, tinha que tentar pensar igual a J. pensava, porque eu não queria constranger ela.	P3: Eu dava uma atividade bem simples, que ela conseguia com facilidade, e em cima daquilo eu ia aumentando um pouquinho mais.

P4: Nem sempre porque às vezes eu estou trabalhando uma coisa com a classe porque ela precisa andar. Eu tenho alunos excelentes e eles, eu também não posso ignorar, não posso fazer isso, eu não sei fazer isso, ver ele lá por exemplo, o G, porque o I ainda anda, ele mexe com um, ele mexe com o outro, se ele viu uma coisa aqui ele acha uma coisa diferente, ele traz uma revista para arrancar folha e fazer aviãozinho, joga aviãozinho pra tudo quanto é lado. Agora o G não, ele já é mais apático, então eu tenho que fazer alguma coisa para não deixar ele vir para sala só de corpo presente, ele precisa participar de alguma forma, ele precisa fazer alguma coisa. Mas a professora de artes também e educação física, eles amam educação física, então também é outra forma que eu tenho de fazê-los trabalhar, falando hoje você não vai para a educação física, eu vou deixar você aqui na sala. Daí é onde eles fazem a atividade para poder ir para educação física.	P3: E também da capacidade dela, de ir avançando aos poucos, em cima via que ela estava aprendendo, aumentava um pouquinho, de um grau a mais nas dificuldades. P3: O “ler e escrever” mesmo, não tinha que aplicar aquelas atividades do 4º ano dentro da série para ela. Esse material foca a leitura e a escrita e ela não conseguia. Acho que tinha que ser um ambiente assim, de acordo com as necessidades dela que seria isso, livros apropriados, que são poucos, muito poucos, atividades pedagógicas mais concretas, mas de acordo também. P5: Eu tinha um caderno separado, trabalhava algumas atividades do 5º ano com ele e ele tinha um caderno diferenciado com algumas atividades de alfabetização que eu tinha com ele.
--	--

Fonte: elaboração própria

A possibilidade de avançar, na visão dos professores pode ser percebida nesta categoria. Entretanto, há indicações da falta de credibilidade. Por outro lado, algumas ideias apontam para o entendimento de que os recursos utilizados devem contemplar as necessidades específicas dos estudantes.

Leite (2008) afirma que a oferta de atividades que contemplem diferentes graus de complexidade é o ideal para que o aluno se sinta motivado e construa o conhecimento. Uma

mesma atividade pode ser oferecida a diferentes alunos, alternando o nível de dificuldade e a maneira de executá-la.

4.19 Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno

Em relação à Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno, pode-se verificar que apenas P1 apresentou falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 23 – Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno

Identificação da situação	Como resolver a situação
P1: Atende (os comandos), a não ser que ele não queira fazer. Tem esse momento também, que ele se recusa a fazer a atividade, porque não quer fazer, não é o momento. P1: O D., por ser autista, não tem muito contato com as crianças, mas ele já é um menino diferente, ele fica no meio das outras crianças, às vezes ele conversa com as crianças, coisas que a gente não entende, por exemplo, elas falam alguma palavra e os dois riem juntos. Não tem sentido algum para a gente, para ele sim.	P1: Então a gente buscar manter isso, todos os dias ele sabe que vai chegar e fazer alguma coisa, não necessariamente um atividade no papel, às vezes uma brincadeira, um jogo de pareamento. Mais tarde, ele não vai fazer, por isso é importante a rotina. A convivência também, a cada dia você conquista ele um pouquinho. Paciência também. E ele requer cuidados básicos como higiene pessoal. Não forçar ele a nada, tem o tempo dele, a hora dele, do jeito que ele quer fazer. Não adianta forçar, senão perdemos a confiança dele. O trabalho deve ser no concreto. P1: Eu acho que usando várias coisas no concreto, tendo bastante tempo para trabalhar com ele, com repetição. Penso que talvez isso traria algum benefício.

Fonte: elaboração própria

Saber das necessidades do aluno facilitará para o professor a escolha da melhor estratégia e dos recursos que o aluno poderá utilizar.

Para Cidade et al. (2009, p. 15), saber o tipo de deficiência, a origem, o período de aquisição e o tipo de comprometimento, é essencial para o professor. O conhecimento sobre o quadro clínico do aluno possibilita ao professor delimitar estratégias para o desenvolvimento deste no planejamento de suas aulas, adequando materiais e fazendo as adaptações necessárias (ARTEN; ZANCK; LOURO, 2007).

4.20 Concepção de Interação em sala de aula

Em relação à Concepção de Interação em sala de aula, pode-se verificar que P2, P4 e P5 apresentaram falas em relação a essa categoria. No quadro que segue, visualizam-se as informações sobre essa concepção.

Quadro 24 – Concepção de Interação em sala de aula

Identificação da situação	Como resolver a situação
	P2: Muitas vezes, já aconteceu de ele estar sentado com outras crianças pra ele poder estar interagindo, mas a gente está sempre dando o apoio, indo até ele. P4: Às vezes tem colegas monitores, eu tenho algumas alunas excelentes que são as monitoras. Então eu falo, monitora vai ajudar o G, então ela vai, porque às vezes coleguinha com colega, talvez falando a mesma linguagem, porque eu também tenho que continuar a atividade. Quando eu tenho um espacinho eu sento do lado, mas tem colegas que fazem isso como se fosse eu, incrível porque eles usam até o jeito, eles pegam o jeito da gente. Eu acho muito interessante isso. P5: A maioria não menosprezava nem nada. Às vezes, por ele dar algum fora, assim, respostas que não tinham nada a ver com o que a gente estava trabalhando, um ou outro ria, mas não faziam bullying com ele, era o natural da criança, de se expor, de falar, do amigo, isso é natural da criança. Bullying aqui na classe eu nunca percebi que ele sofreu. Ele era bem tratado. Como eu disse no começo, eu sempre tinha uma turminha perto dele, que era uma turminha que tinha boa vontade em ajudar, que eram crianças dóceis, que tinham esse dom, essa capacidade de ter esse olhar diferenciado pra ele também. E eu sempre tirava aqueles que chamavam mais a atenção por brincadeiras de perto dele, pra que ele não se dispersasse fácil também.

Fonte: elaboração própria

Em algumas situações, a interação entre a criança com deficiência e a sem deficiência acaba por ser prejudicada, pela falta de trejeitos sociais. As pistas não verbais demonstradas

podem não ser compreendidas, e informações que deveriam ser interpretadas facilmente, se perdem num diálogo inexistente.

É possível verificar, nas respostas dos professores, que há tentativas de aproximações, mas elas não trazem apenas um viés social, mas também pedagógico.

A interação em sala de aula entre os alunos é um processo social essencial para o desenvolvimento. Para Del Prette; Del Prette (2005), o desenvolvimento inicial da criança é determinado pelas condições da interação a que ela foi exposta. Adquirir e aprimorar os comportamentos sociais, somente será possível se o sujeito compreender os princípios da convivência em sociedade.

CONCLUSÃO

O presente estudo nos permitiu identificar e analisar 20 concepções implícitas nas práticas dos professores de sala regular sobre o ensino de alunos com deficiência: 1) Concepção de Atenuar a deficiência; 2) Concepção de Incapacidade; 3) Concepção de Ensino único; 4) Concepção do Papel do cuidador; 5) Concepção de Capacidade; 6) Concepção de Dificuldade para lidar com todos os alunos; 7) Concepção de Formação continuada; 8) Concepção de Práticas diferenciadas; 9) Concepção de Ganho secundário da deficiência; 10) Concepção de Transferência de responsabilidade; 11) Concepção de Ritmo; 12) Concepção de Falta de formação para trabalhar com aluno com deficiência; 13) Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental; 14) Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito; 15) Concepção de Necessidade de registro; 16) Concepção de Preparo de materiais de ensino por outros; 17) Concepção de Planejamento; 18) Concepção de Nível de dificuldade; 19) Concepção sobre o Quadro clínico da deficiência do aluno; 20) Concepção de Interação em sala de aula.

Essas concepções trazem posicionamentos positivos e negativos dentro de um mesmo contexto, e estão arraigadas no pensamento e conseqüentemente, nas escolhas que os professores fazem, seja no relacionamento ou mesmo no processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

Todos os apontamentos dos professores no decorrer da pesquisa, revelam que a inclusão dos alunos com deficiência é encarada como uma imposição, pois a legislação vigente garante o acesso e a permanência desses alunos dentro das instituições escolares.

Por esse motivo, a dificuldade dos professores em organizar sua prática voltada para esse aluno se mostra de maneira tão recorrente. O preparo das aulas, a utilização de recursos, a avaliação de suas ações, e o registro do percurso realizado pelo aluno está condicionado a maneira como o professor o concebe, e não visualizar o aluno com deficiência como parte de um todo, é apenas mais uma forma de descaracterização dele enquanto sujeito.

Diante de todas as respostas encontradas, podemos entender que o caminho que a instituição escolar, representada aqui pela figura do professor, ainda deve percorrer, para conseguir oferecer um ensino de qualidade aos alunos com deficiência, precisa estar pautado na união de estudos sistematizados e na busca incessante em conhecer seu aluno e aprimorar sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após a finalização do trabalho, sentimos a necessidade de explorar alguns pontos que nos chamaram a atenção.

A diferença na idade e no tempo de atuação das professoras, aparentemente não diminuiu a dificuldade no enfrentamento com o problema de pesquisa, já que não houve grandes diferenças nas respostas das professoras com 5 ou 32 anos de magistério.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a prevalência da necessidade do cuidador em sala de aula, mas com ressalvas a um trabalho colaborativo de fato, já que esse conceito não está esclarecido para os professores.

Diante das concepções encontradas, foi possível identificar algumas como positivas, como a Concepção de Capacidade e Concepção de Adequação postural, mobiliário e Arranjo ambiental onde mesmo com dificuldades, o professor observou potencialidades em seu aluno, e com isso favoreceu seu aprendizado.

Por outro lado, há Concepções como o Ganho secundário da deficiência e a Transferência de responsabilidade, que nos deixam um alerta sobre como o professor lida com as características dos alunos que ele não compreende, e qual o papel de outro profissional junto ao seu trabalho.

A Concepção do Aluno com deficiência enquanto sujeito talvez tenha sido a que deixou mais claro o quanto a formação do professor está em defasagem. Antes de pensar no aluno com deficiência, precisamos enxergar e entender o sujeito com deficiência e respeitar o lugar que ele ocupa na sociedade.

Também nos chamou a atenção, durante a coleta de dados, o uso do Caderno de conteúdos. Este instrumento possibilitou nos aproximarmos mais do entrevistado, já que visualizando suas respostas, ele aparentemente, se sentia mais a vontade para responder as perguntas.

Para uma continuação, vemos a possibilidade de retomar este estudo, apresentando aos mesmos professores, um quadro com as problematizações e resoluções de cada concepção, para saber como eles as resolveriam. O caderno de conteúdo seria utilizado, mas com um objetivo diferente.

REFERÊNCIAS

- ADAMUZ, R. C. **A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum**. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social da criança especial. In: SOUZA, A M. C. (org.). **A criança especial: temas médicos, educativos e sociais**. São Paulo: Roca Ltda., 2003, p.307-322.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004a, p.37-60.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004b.
- ARTEN, A.; ZANCK, S.; LOURO, V. **Arte e inclusão educacional**. São Paulo: Ed. Didática Brasil, 2007.
- ATACK, S. M. **Atividades artísticas para deficientes**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAPTISTA, C. R. Inclusão ou exclusão? In: VEIGA-NETO, A.; SCHMIDT, S. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.31-40.
- BEYER, H.O. **A educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial**. Revista da Educação Especial, Brasília, DF, v.1, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. **Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência**. Corpo, movimento e saúde. v.2, n.1, p.1-12, 2012.

BUENO, J. G. S. **A Inclusão de Alunos Deficientes na Classe Comum do Ensino Regular**. Temas sobre Desenvolvimento, 9 (54), 21-27, 2001.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIDADE, R. E. A. *et al.* **Introdução a Educação Física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Ed. da USP, p.198, 2004.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf> Acesso em 10 fev 2019.

LEITE, G. A.; MONTEIRO, M. I. B. **A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico**. Rev. bras. educ. espec. 2008, vol.14, n.2, pp.189-200. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/04.pdf> Acesso em 10 fev. 2019.

LIMA, K.E.C.; VASCONCELOS, S.D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n. 52, p.. 397-412, 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a08v1452>> Acesso em 10 fev 2019.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduep, 2003. P 11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In:

Seminário Internacional de pesquisa e estudo qualitativos 2: A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004. ICD.

MANZINI, E. J. Disposição do mobiliário escolar e a comunicação em sala de aula. *In*: BRACCIALLI, L.M.P.; MANZINI, E.J. (Org.). **Mobiliário adaptado e adequação postural em sala de aula.** São Carlos : ABPEE/Marquezine & Manzini editora, 2015. p. 131-145.

MARTINS, G. A. H. **A integração do aluno deficiente na classe comum:** o ponto de vista dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Marília, 1999, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, M. I. T. **Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física.** Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília, 2006.

MITTLER, P. O futuro das escolas especiais. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VIII, nº 32, novembro de 2004/janeiro de 2005, Artmed Editora, 2004

MONTES, S. M. **O aluno cego no ensino regular:** o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2002.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

NUNES, D. R. P. **A tecnologia assistiva como promoção da educação inclusiva de alunos com deficiências e transtornos globais:** módulo didático 4. Natal/RN: EDUFRN, 2011.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. *In*: MARTINS, L.A.R. et al. (Org.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p.78-94.

Rego, T. C. **Memórias de escola:** Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In*: D. Rodrigues, **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.

SANTOS, D. C. O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. *In*: Educação e Pesquisa, São Paulo/SP, v. 38, n.4, pp. 935-948, out./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400010&lang=pt Acesso em: 29 jan 2019.

SARTORETTO, M. L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. MEC-SEESP, Brasília, v. 6, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SIQUEIRA, Benigna Alvez. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, Junqueira & Marin; Brasília, CAPES, 2008.

TELFORD, C.W; SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. São Paulo: Zahar, 1978.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada

Preâmbulo: Esta é uma pesquisa de um projeto de mestrado desenvolvido na Unesp – campus de Marília, buscando identificar a concepção que os professores da sala regular têm em relação a Educação Especial e como isso está relacionado com suas práticas em sala de aula. Sua participação é essencial para que essas informações sejam levantadas, lembrando que sua identidade será preservada.

Objetivo do projeto – Identificar a concepção de educação especial e relacioná-la com as estratégias utilizadas em sala de aula.

- 1 – Qual a sua formação? Há quanto tempo atua no magistério?
- 2 – Qual a série/ano em que você está lecionando?
- 3 - Quantos alunos estão matriculados em sua turma?
- 4 – Destes, quantos estão indicados como deficientes no sistema de cadastro de alunos?
- 5 - Esses alunos caracterizados como deficientes recebem algum atendimento especializado? Você poderia me dizer como é desenvolvido esse atendimento?
- 6 - Durante as suas aulas, como são esses alunos? Onde eles se sentam? Eles participam das atividades? Recebem alguma ajuda? Fazem bagunça? Atendem suas ordens?
- 7 – Quais atividades você desenvolve com esses alunos? Como elas são preparadas? Você faz alguma adaptação ou utiliza algum recurso diferenciado? Pode me falar um pouco sobre esse processo?
- 8 – Como são preparadas as atividades de língua portuguesa para seus alunos?
- 9 - Como você acha que tem sido o processo de evolução pedagógica e social dos seus alunos com deficiência?
- 10 - Na sua opinião, é importante/necessário o acesso dos alunos com deficiência à escola regular? E o que você pensa a respeito da escola especial?

Adendo: Agradeço sua participação e ajuda. O áudio da entrevista será transcrito, e caso haja algum dúvida, posso entrar em contato?

APÊNDICE B

Este caderno contém todas as informações orais dadas por você durante nossa entrevista.

Agora, você poderá ler, reformular, alterar ou complementar qualquer uma delas.

O que eu faço com a J.?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ela faz?	Outras informações.
-------------------------	---	----------------	---------------------

			1 - Boa tarde V. Obrigada pela colaboração, por participar desta pesquisa. Falaremos sobre sua rotina escolar, e sobre os alunos público alvo da Educação Especial. Para facilitar a coleta dos dados, gravarei nossa conversa. Você autoriza? P3: Boa tarde Gra. Autorizo.
			2 - Durante a transcrição da entrevista, seu nome e dos alunos serão mantidos em sigilo. Podemos começar? P3: Tudo bem. Podemos sim.
			3 - Gostaria de saber qual a sua formação. P3: Sou V., professora. Comecei a lecionar em 1993, antes até de ter terminado o magistério, no último ano.

O que eu faço com a J.?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ela faz?	Outras informações.
			Tenho Pedagogia, curso superior, fiz algumas pós, e estou entrando em uma outra.
			4- Esse ano, com que série você está? P3: Estou com um 4º ano.
			5 - Quantos alunos estão matriculados na sua sala? P3: Matriculados 25.
			6 - E desses 25, tem algum matriculado com alguma deficiência? P3: Tenho 1, a J.
			7 - E o que a J. tem? Lá no cadastro de alunos, o que está apontado como deficiência? P3: Deficiência intelectual, e

O que eu faço com a J.?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ela faz?	Outras informações.
			fisicamente também.
			8 - Pensando na deficiência da J., que características tem um criança com deficiência intelectual? P3: A J. foi uma criança que veio para mim no final do 2º bimestre. Eu não tive contato, acesso as coisas dela que vieram de lá, nenhuma. Foi apenas eu olhando, aparentemente vendo, e a professora que estava na sala, pouca coisa me falou também. Às vezes eu ia e perguntava, mas ela também não teve muito... Então o que eu pude perceber, é que a J., ela nasceu com um

O que eu faço com a J.?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ela faz?	Outras informações.
			probleminha, eu acredito que seja na coluna, não sei se é bem na coluna, nos ossinhos, e ela já é uma aluna repetente. Eu acredito que foi de nascença. Então, tem essa dificuldade de aprender, na aprendizagem, muito grande. Ela é aluna alfabética em lista, agora se for uma coisa mais assim, uma frase mais comprida, ela não consegue, o cérebro não capta uma coisa mais assim, mais longa, uma frase mais longa, um texto.
			9 - E ela frequenta a sala de recursos? P3: Ela frequenta.

O que eu faço com a J.?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ela faz?	Outras informações.
			10 - E você sabe qual é o trabalho desenvolvido na sala de recursos? P3: Não sei.
11 - Vamos pensar na sua aula, onde ela se senta? P3: Bom, no começo ela ficou umas 2 semanas sem cuidadora. Quando vinha a cuidadora, ela ficava sentada no fundo, pois é uma criança alta, as vezes até se eu colocasse ela na frente, atrapalhava um pouco a sala. Então quando estava com cuidadora, ela sentava no fundo. A cuidadora auxiliava, nós trabalhávamos atividades diversificadas para ela. Nas aulas orais ela ouvia, mas na hora de escrever, da escrita mesmo, precisava da cuidadora. Mas assim, atividades adaptadas para ela, pois não acompanha			

O que eu faço com a J.?	O que eu penso para planejar e executar isso?	O que ela faz?	Outras informações.
-------------------------	---	----------------	---------------------

os alunos da sala.			
12 - Nas aulas expositivas, se você perguntasse ela respondia, era participativa? P3: Respondia, era muito participativa. Quando tirou a cuidadora, eu tive que colocá-la perto de mim. Ela tinha que sentar na frente, e eu fui auxiliando o máximo que eu pude, mas era muito difícil e complicado, porque eu tive que deixar ela e dar mais atenção a sala, que era um número bem maior. As vezes ela não tinha muita paciência, ficava questionando isso, mas foi trabalhado assim dessa maneira.			