

MARILIA ISAURA TELLES MELLO

ANEXO AO PROCESSO Nº 356/2001 - CM

DEFESA DE TESE/DOCTORADO: 22/09/2003

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM UMA PROFESSORA QUE TEM
UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

MARÍLIA

2003



MARILIA ISAURA TELLES MELLO

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM UMA PROFESSORA QUE TEM
UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

1410001541



Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

MARÍLIA
2003



Nº cham. 371.916
M 527iNº Tombo. 1541
Aquisição doação
Preço R\$ 5,00
Data 10/03/04
Proced. Autor

- Deficiente físico
Educação especial
Deficiente - Integração
Apq. tab, anexo

40807051

Mello, Marília Isaura Telles.

M527i Intervenção pedagógica com uma professora que tem
um aluno com deficiência física/ Marília Isaura Telles
Mello. – Marília, 2003.
171f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 131-137

Orientador: Profº. Drº. Eduardo José Manzini

1. Intervenção Pedagógica. 2. Formação de Professor-
inclusão. 3. Deficiência Física I. Autor. II. Título.

CDD 370.1

MARILIA ISAURA TELLES MELLO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM UMA PROFESSORA QUE TEM
UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Banca Examinadora:

Dr. Eduardo J. Manzini (Orientador -Unesp – Marília)

Dra. Fátima Elizabeth Denari (Ufscar - São Carlos)

Dra. Regina Célia Adamuz (Unopar - Londrina)

Dr. Dagoberto Buin Arena (Unesp - Marília)

Prof. Dr. Sadao Omote (Unesp - Marília)

Marília, 22 de setembro de 2003.



Agradecimentos

A Deus, força viva na minha vida.

Ao Lúcio, meu marido, pessoa que me dá paz e me ajuda em todos os momentos.

Ao Prof. Manzini, meu orientador, demonstra sabedoria pela fala, pela condução, pela paciência [...]

Provérbios

Onde não há conselho os projetos saem em vãos, mas com a multidão de conselheiros se confirmarão. (Pro. 15:22)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo sistematizar, aplicar e avaliar um processo de intervenção com uma professora do ensino fundamental (1ª série) que tinha em sua sala, um aluno com deficiência física (paralisia cerebral), levando-a refletir sobre sua prática pedagógica. Os procedimentos para coleta de dados foram: entrevista, observações em sala de aula, gravações em videoteipe de aulas e encontros com a professora. A primeira etapa da intervenção deu-se por meio de orientações diretas da pesquisadora junto à professora-participante, nos encontros marcados. A segunda etapa da intervenção deu-se por meio do uso das gravações em vídeos. Nesta fase, cenas filmadas na classe foram editadas e levadas para a professora assistir. Nas duas etapas de intervenção, as interações verbais foram gravadas e as falas transcritas para análise. Novas filmagens foram realizadas em sala de aula, após a professora-participante ter visto as cenas. Obteve-se dois blocos de filmes: o primeiro, com cenas gravadas durante as observações em sala de aula e o segundo com cenas gravadas após a professora assistir aos vídeos. Essas cenas gravadas antes e depois de a professora assistir aos vídeos foram distribuídas em temas correspondentes às aulas Leitura, Escrita e Matemática, e os episódios que revelaram mudanças nas ações da professora constituíram as categorias de análise. Para corroboração dos dados, as categorias de análise foram submetidas à apreciação de juízes (professores do ensino fundamental de 1ª série) que julgaram se houve ou não mudanças nas aulas. Os resultados apontaram que, na intervenção por meio de orientação direta, as discussões foram pontuadas em cima das necessidades específicas do aluno, delineando-se recursos e estratégias para as atividades de sala de aula. Já na intervenção utilizando as cenas gravadas em vídeo, como meio de reflexão, a professora pelas suas falas, faz uma análise mais geral da classe, envolvendo todos os alunos e não só o aluno com deficiência. Essa reflexão fez com que a professora adotasse novos procedimentos em aulas de leitura, escrita e matemática. Concluiu-se que o processo de intervenção levou a professora a refletir sobre sua prática pedagógica, tanto em relação aos recursos e estratégias criados para facilitar o ensino e a aprendizagem do aluno com deficiência física, como em relação às mudanças mais gerais, quanto a procedimentos adotados para aulas de leitura, escrita e matemática. Concluiu-se também, que o processo de intervenção contribuiu para a formação continuada da professora, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular.

Palavras-chave: intervenção pedagógica – formação de professor – inclusão – deficiência física.

SUMMARY

This study had as objective to systematize, to apply and to evaluate an intervention process with a teacher of the fundamental teaching (1st series) that has in her room, a student with physical deficiency (cerebral paralysis), making that she could reflect on her own pedagogic practice. The procedures for collect the data were; interview, observations in classroom, recordings in video tape of classes and meetings with the teacher. The first stage of the intervention ought to be done by means of the researcher's direct orientations of the participant teacher, in arranged appointments. The second stage of the intervention ought to be done by means of the use of video recordings. In this phase, scenes filmed in the class were edited and taken for the teacher to watch. In the two intervention stages, the verbal interactions were recorded and the speeches were transcribed for analysis. New video recordings were done in classroom, after the participant teacher had seen the scenes. It was obtained two blocks of films: the first, with scenes recorded during the observations in classroom and the second with scenes taken after the teacher had attended the videos. Those scenes recorded before and after the teacher had attended the videos were distributed in themes corresponding to the classes, Reading, Writing and Mathematics, and the episodes that revealed changes in the teacher's actions were constituted the categories of analyses. For corroboration of the data, the categories of analyses were submitted to the appreciation of judges (teachers of the fundamental teaching of 1st series) to pass judgment on the fact that there were or there were not changes in the classes. The results pointed that, in the intervention by means of direct orientation, the discussions were centered on top of the student's specific needs and were delineated resources and strategies for the activities of classroom. Already in the intervention using the scenes recorded in video, as middle of reflection, the teacher for its speeches, makes a more general analysis of the class, involving all the students and not only the student with deficiency. That reflection did that the teacher adopted new procedures in reading, writing and mathematics classes. It was concluded that the intervention process made the teacher to contemplate on its own pedagogic practice, booth in relation to the resources and strategies used to facilitate the teaching and learning of the student with physical deficiency, but also in relation to the most general changes related to the procedures adopted for reading, writing and mathematics classes. It was also concluded that the intervention process contributes to the teacher's continued formation, in what it concerns to the inclusion of students with physical deficiency in the regular teaching.

Key-words: pedagogic intervention – teacher's formation – inclusion – physical deficiency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	12
1.1 Educação inclusiva e educação especial	12
1.2 Propostas de um sistema educacional inclusivo.....	16
1.3 A formação do professor para atuar no ensino inclusivo	18
1.4 O problema da pesquisa e o porquê da pesquisa-ação.....	23
1.5 O vídeo como instrumento de coleta de dados em sala de aula.....	30
2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	35
2.1 Objetivo Geral.....	35
2.2 Objetivos específicos	35
3 MÉTODO.....	36
3.1 Escolha e características dos participantes.....	36
3.1.1 Critérios para escolha dos participantes.....	36
3.1.2 Características da participante da pesquisa	39
3.1.3 Características da classe e do aluno com deficiência física	39
3.2 Procedimentos para coleta de dados	40
3.2.1 Procedimentos para coletar dados por meio de entrevista	40
3.2.2 Procedimentos para coletar dados por meio de observações	42
3.2.3 Procedimentos para a coleta de dados com o uso da câmera	44
3.2.4 Procedimentos para coletar informações por meio de encontros com a professora	45
3.2.5 Procedimentos para escolher as cenas que seriam exibidas para a professora.....	46
3.2.5.1 Procedimentos para apresentação das cenas editadas à professora para coletar as falas	47
3.2.6 Procedimentos para coletar dados com câmera, após a participante assistir às cenas editadas.....	49
3.3 Análise e tratamento dos dados.....	50
3.3.1 Análise e tratamento dos dados da entrevista inicial	50
3.3.2 Análise e tratamento dos dados obtidos nas observações	51
3.3.3 Análise e tratamento dos dados obtidos nos encontros.....	52
3.3.4 Análise e tratamento dos dados obtidos nos relatos, da professora, após ter assistido aos vídeos.....	54
3.3.5 Análise e tratamento dos dados das fitas gravadas antes e após a intervenção com vídeo	54
3.3.5.1 Apresentação das fitas aos juízes para avaliação das categorias	56
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1 Resultados e discussão da entrevista inicial	60
4.2 Resultados e discussão do processo de intervenção por meio de orientação direta	69
4.2.1 Tema – Escrita.....	70
4.2.2 Tema – Leitura e Escrita	86
4.2.3 Tema – Matemática	103



4.3 Resultados e discussão, obtidos do relato da professora participante, após assistir aos vídeos	105
4.4 Resultados e discussão das avaliações das aulas antes, e após a intervenção com vídeo	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
6 CONCLUSÃO	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A Cronograma das observações, gravações com câmera e encontros.....	138
APÊNDICE B Registros cursivos realizados durante as observações em sala de aula.....	143
APÊNDICE C Material de avaliação que foi entregue aos juizes	167

INTRODUÇÃO

Uma preocupação dos educadores envolvidos no processo de inclusão escolar é o despreparo do professor do ensino comum, em relação ao trabalho com o aluno com deficiência.

Pesquisadores apontam que a maioria dos professores do ensino regular não possui formação especializada, e, muitas vezes, podem encontrar dificuldades em lidar com o aluno com deficiência. (BUENO, 1999; MELLO, 1999; VITALIANO; MANZINI, 2001).

Essa falta de formação e esse despreparo do professor poderão ser um elemento dificultador no processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns.

Em decorrência da preocupação em assegurar a formação do professor do ensino regular, em educação inclusiva, que tem se tornado foco de atenção dos estudiosos, atualmente, a educação continuada ganha ênfase, como meio de capacitação dos professores para trabalharem com crianças com necessidades educacionais especiais. (JANNUZZI, 1999, BUENO, 1999, FERREIRA, 1999).

A formação continuada para os professores que atuam no ensino fundamental é um caminho para a capacitação e instrumentalização desses professores para a docência no ensino inclusivo.

Jannuzzi (1999) revela que situa-se no ensino fundamental a maior parte dos deficientes, principalmente os mentais e múltiplos. A autora sugere que a formação do professor poderá ser assegurada por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento, ou formação em serviço, ou a distância, ocupando os deficientes para a docência e assessoria, bem como as universidades. (JANNUZZI, 1999, p. 137).

Segundo Santos et al (2002), a instrumentalização do educador deve estar em consonância com uma formação continuada, formação baseada, *a priori*, na questão da superação do preconceito, seja à pessoa com necessidades educacionais especiais, seja à pessoa “normal”.

No âmbito da educação inclusiva, o papel do professor de educação especial dentro da escola regular se amplia, na medida em que, o professor especializado possa contribuir com os professores das classes comuns, trocando informações e orientações sobre a criança especial.

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

O sucesso da inclusão é a preparação de todos os professores, por meio de um processo de inserção progressiva, assim eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos. Os professores só poderão adotar esse comportamento, se forem equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada, se estiverem preparados para a superação dos medos e superstições e contarem com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências. (FONSECA, 1995).

Mediante essa problemática, delineou-se um processo de intervenção junto a uma professora do ensino fundamental (1ª série) que tinha, matriculado em sua sala, um aluno com deficiência física.

A presente pesquisa teve como objetivo principal, sistematizar, aplicar e analisar um processo de intervenção, visando a orientação e a reflexão da prática pedagógica da professora-participante, em relação ao aluno com deficiência física,

entendendo que, através dos procedimentos de intervenção, poderiam ser criadas oportunidades para uma reflexão do dia-a-dia em sala de aula, auxiliando ou modificando a relação professor/aluno com deficiência, e possivelmente, o processo ensino-aprendizagem.



1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Educação inclusiva e educação especial

A educação como direito de todas as pessoas é garantida pela política nacional de educação, independente de etnia, classe social ou idade.

A democracia instaura a garantia ao “direito de todos” e estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades. Assim é papel do cidadão construir uma sociedade inclusiva, que é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático.

A legislação traz através do Parecer nº 17/2001 a seguinte definição de inclusão:

A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, da aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001).

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem sido uma questão muito discutida nos meios educacionais de nosso país.

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências, por parte de muitos educadores, constitui uma proposta que busca resgatar valores fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e, em 1994, com a Declaração de Salamanca, começa a estruturar-se uma política de educação inclusiva.



Em seus dispositivos legais, a Declaração de Salamanca estabelece caminhos para as políticas educacionais, tentando assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu art. 4º, inciso III, estabelece o atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, o sistema educacional brasileiro, previamente estruturado pelas políticas da Educação Especial, em relação aos estudantes deficientes, tem que ser reformulado em função desse processo, denominado de inclusão educacional.

Nas décadas de 70 e 80, a educação especial ficou fortemente vinculada ao serviço oferecido pela rede estadual de classes especiais que, instaladas em escolas públicas, alicerçadas no princípio da integração, visavam preparar o aluno com deficiência para “um dia” passar a estudar em classes regulares.

Acontece que esse atendimento, inicialmente oferecido a crianças com deficiências, que não poderiam, de forma alguma, beneficiarem-se do ensino comum, foi confundido pelas próprias comunidades escolares a qual pertenciam, com atendimento a crianças julgadas “fracas”, repetentes, com dificuldades de aprendizagem, em idade escolar defasada em relação ao nível de escolaridade, transformando-se nos apelidados “depósitos” da educação especial. Esse quadro foi mais evidente nas classes especiais para alunos com deficiência mental.

Omote (2001) analisa a situação descrevendo:

Esses estudantes vêm sendo excluídos do ensino regular, servindo, muitas vezes, os recursos de educação especial, sobretudo as classes especiais, como alternativas para tal exclusão, já que dificilmente de lá retornam para o ensino regular nem recebem qualquer espécie de formação profissional para no futuro inserir-se no mercado de trabalho. A tendência comumente observada é a de permanência prolongada em classes especiais, até que, por algum motivo, acabam abandonando a escola. (OMOTE, 2001, p. 45).

Diversos trabalhos desenvolvidos, na área da educação especial, no Brasil, têm mostrado que as classes especiais não têm cumprido seu papel, na escolarização de crianças com deficiências, evidenciando as contradições existentes entre a ideologia e a prática.

O estudo de Oliveira (1996) teve como objetivo analisar o papel da educação especial no panorama educacional de uma cidade do interior paulista e mostrou que os alunos com deficiência auditiva, visual e com problemas de aprendizagem freqüentavam a rede regular de ensino e recebiam atendimento através das salas de recursos, enquanto que os alunos com deficiência mental estavam concentrados na APAE daquele município.

Denari (1990) constatou que, no processo de encaminhamento de alunos às classes especiais, vários profissionais se encontravam envolvidos, e seus julgamentos eram baseados em algumas categorias (características de comportamento, desempenho, fisiológicas e nível socioeconômico) e, a partir desse julgamento e com base nas preferências e peculiaridades de sua formação, o destino da criança era decidido.

A educação especial, ao mesmo tempo que identifica as necessidades de alguns indivíduos, usa procedimentos insuficientes e inadequados. E é com base nos parâmetros oferecidos por tais procedimentos que os indivíduos são segregados para se proporcionar condições adequadas de atendimento. (DENARI, 1990, p. 83).

Uma importante função da educação especial deveria ser a de trazer para a escola crianças que não têm condições de serem escolarizadas por meio do ensino comum, e por isso estão fora da escola. Os recursos da educação especial deveriam funcionar como instrumento para tornar a educação acessível a uma parcela maior da população. (OMOTE, 1996).

A nova LDBEN redefine o conceito de educação especial e apresenta, em seu capítulo V, art. 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...] tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (BRASIL, 1996).

As Novas Diretrizes da Educação Especial (2001) reconhecem a educação especial como modalidade de ensino numa perspectiva transversal, devendo perpassar todo o fluxo escolar: da educação infantil ao ensino superior. Apresenta a seguinte definição: “educação especial é um conjunto de recursos que devem ser disponibilizados nos sistemas de ensino e suas unidades escolares, aos alunos que necessitem de apoios educacionais diferenciados da maioria.” (SÃO PAULO, 2001, p. 4).

As Novas Diretrizes permitem interpretar que a educação inclusiva será permeada pela educação especial, sendo que uma complementar a outra.

Os sistemas educacionais vêm sendo desafiados a realizar modificações substanciais em suas estruturas, na maneira de perceber o educando e a própria educação, nos procedimentos pedagógicos desenvolvidos na escola, de forma que estes se voltem cada vez mais para a aprendizagem de todos, para que respondam, positivamente à diversidade dos alunos. (MARTINS, 2001).

Para tanto, a educação especial deverá ser reformulada para fazer parte da educação inclusiva, além de ser utilizada como instrumento mediador entre a escola e a pessoa com deficiência.

A educação especial deve ser a aliada na pesquisa e no desenvolvimento de novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos, na sua função de orientação, supervisão e acompanhamento das condições educacionais, apropriadas num interjogo entre o real e o necessário. Em escolas eficazes para todos, o ambiente de colaboração trabalha baseado no enriquecimento dos

intercâmbios intelectuais e culturais. Para que o educador trabalhe neste ambiente ideal, faz-se necessário ao educador apoio emocional e estímulos profissionais por meio da valorização docente e da capacitação contínua, também função da educação especial. (SANTOS et al, 2002, p. 32-33).

Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem se desenvolver isoladamente, por isso devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. (BRASIL, 1999, p. 21).

1.2 Propostas de um sistema educacional inclusivo

Os caminhos para a construção de uma educação inclusiva têm sido discutidos por muitos estudiosos, e propostas diversas e interessantes têm surgido.

Na literatura internacional, encontra-se uma série de autores que sugerem caminhos que viabilizam essas propostas. Os autores trazem experiências com alunos deficientes que estudaram em classes comuns e obtiveram sucesso em suas vidas acadêmicas.

Um fator de peso na construção de uma escola inclusiva e no sucesso da inclusão de estudantes com deficiência, nas classes comuns, é a colaboração da própria comunidade escolar.

Bradley e Switlick (1997) descrevem as características de uma escola inclusiva, como uma escola que deverá ter em sua filosofia rejeição “zero”, professores e alunos encorajados na valorização da diversidade, além de uma adaptação curricular e física que atenda às necessidades dos alunos com deficiência.

Udvari-Solner e Thousand (1995) constataram que escolas dos Estados Unidos têm sido reestruturadas, em relação à educação dos estudantes com

deficiência, e entre as iniciativas, estão aquelas que desejam incluir, na escola e na vida da comunidade, estudantes que no passado ficaram excluídos do sistema escolar.

De acordo com Booth (1996), a inclusão comporta dois processos interligados, sendo que um estaria relacionado ao aumento da participação de alunos nas culturas e currículo das escolas regulares e das comunidades, e o outro seria o processo de redução da exclusão de alunos das comunidades e currículo.

As palavras de Sergiovanni (1994 apud O'BRIEN; O'BRIEN, 1999) descrevem a importância da comunidade para ao ensino:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI 1994 apud O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p. 51).

Schaffner e Buswell (1999) propõem uma variedade de elementos que contribuem para o sucesso de todos os alunos. Analisam que esses elementos são partes de uma comunidade bem-sucedida, dinâmica, acolhedora e bem-informada.

De acordo com os autores, essas diretrizes são fundamentais para se estabelecer um ensino inclusivo eficaz. Primeiramente a escola deverá ter uma filosofia, baseada nos princípios democráticos e igualitários de inclusão. Para tanto, é necessário que toda a comunidade esteja envolvida para participar do processo de tomadas de decisões: “quaisquer discussões e planejamentos, visando à reforma da escola, devem incluir as pessoas que estarão diretamente envolvidas: alunos, pais, educadores, diretores, pessoal de apoio e membros da comunidade.” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 70).

Na sequência, os autores citam o papel do diretor, garantindo uma escola que eduque com sucesso todos os alunos, além de proporcionar meios para os professores adquirirem novas práticas e desenvolver uma concepção de disciplina que vigore em toda a escola. O diretor deve ser firme em relação à política de inclusão e de defesa de todos os alunos.

Outros passos importantes destacados pelos autores, para o estabelecimento de uma política inclusiva de sucesso nas escolas são: tornarem-se comunidades acolhedoras, criar uma rede de apoio para ajudar os professores e alunos para desenvolverem bem seus papéis, promover assistência técnica a todos os funcionários da escola (informações necessárias para funcionários e professores), usar estratégias de ensino que promovam mais a aprendizagem ativa, comemorar os sucessos e dar continuidade ao processo de mudança.

Através da coletânea organizada por Stainback e Stainback (1999) poderão ser encontradas experiências, inovações, e implementações que favorecem o processo de educação inclusiva em países estrangeiros.

A estrutura física necessária para as escolas receberem seus alunos com deficiência, uma comunidade escolar sensibilizada e consciente, e o envolvimento da família são aspectos colaborativos e que facilitam o processo de inclusão.

1.3 A formação do professor para atuar no ensino inclusivo

No Brasil tem-se uma realidade educacional um tanto diferente de outros países. Diretrizes para a implementação de uma educação inclusiva têm sido discutidas pela sociedade, mas, a sua efetiva implantação está a caminho.



Um fator de extrema relevância e, por que não dizer essencial para a concretização de um sistema educacional inclusivo, é o papel do professor da classe comum, daqui por diante com uma tarefa a mais: além da responsabilidade de ensinar seus alunos, deve ensinar também os alunos com deficiência.

Em relação à formação dos professores do ensino fundamental, duas situações distintas são encontradas no sistema educacional brasileiro. Uma situação é a dos professores que já trabalham nas escolas e não possuem nenhum conhecimento ou formação sobre como lidar com as crianças deficientes, e de outro lado, os professores que estão em processo de formação, e que, nesta formação (graduação ou magistério) não encontram subsídios necessários, no currículo, para atuarem com crianças com deficiência.

Quanto aos professores que já estão atuando no ensino regular, Glat e Nogueira (2002) comentam:

Os professores que já estão exercendo o magistério devem ter os mesmos direitos assegurados, sendo-lhes oferecidas oportunidades para uma formação continuada, inclusive em nível de especialização, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/01) que, dentre os vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dispõe sobre o oferecimento de educação continuada aos professores que estão em exercício. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Paralelo a essa situação, encontram-se os professores especializados em áreas específicas de deficiências, que pouco podem contribuir com os professores do ensino regular, por estarem atuando diretamente, em classes especiais, serviços especializados ou salas de recursos.

Para Bueno (1999), a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças deficientes, na perspectiva da educação inclusiva, envolve dois tipos de formação profissional:

- professores do ensino regular para uma formação básica, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com deficiência;

- professores especializados nas diferentes deficiências, quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho, realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Para o autor, nas ações políticas, deve ser incluída a de formação docente, pois a qualidade do professorado tem papel fundamental no processo de qualificação do ensino.

Segundo Martins (2001), dentre as mudanças consideradas de suma importância para os sistemas educacionais, destacam-se os programas de formação de professores, que devem estar voltados para o atendimento das necessidades dos educandos, nas escolas inclusivas. Para a autora:

É imprescindível que o profissional da educação seja capacitado para desenvolver um trabalho efetivo tanto com os alunos normais como com aqueles que apresentam necessidades especiais, pois ambos possuem especificidades que precisam ser respeitadas. (MARTINS, 2001, p. 138).

A legislação brasileira, através da LDBEN 9.394/96, no artigo 59, destaca:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Outra sustentação teórica firmada pela Indicação CEE nº 12/99, é a de apoio técnico-pedagógico ao professor da classe comum. Em sua redação deixa claro que;

[...] será necessário oferecer às escolas e aos professores amplo apoio pedagógico, salas de recurso [...], e que todos os professores que trabalham em classes comuns de todo ensino básico se apropriem de conteúdos e competências necessários [...] em sua formação inicial ou continuada. (SÃO PAULO, 1999).

A idéia de que todo o professor deva ser preparado para atender a diversidade em sala de aula, aparenta ser um avanço em termos de legislação brasileira.

Nos anos de 2000 a 2002, diversas atitudes favoráveis têm sido tomadas através da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, para que se concretize a proposta da educação inclusiva. Uma das iniciativas está sendo a de fornecer informações (capacitações) aos professores das classes especiais, professores do ciclo I, equipe administrativa das escolas e supervisores de ensino, sobre a proposta de educação inclusiva.

Esse dado pode ser confirmado na entrevista da Prof^a Maria Alice Rosmaninho Perez, Diretora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação, ao Jornal do CPP (Centro do Professorado Paulista), quando esclarece:

A Secretaria da Educação, preocupada com a educação de qualidade para todos os alunos, tem promovido Orientações Técnicas no CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), com a finalidade de capacitar Professores Coordenadores Pedagógicos, Assistente Técnico Pedagógico, Supervisores, fornecendo-lhes fundamentos básicos, quanto às características das deficiências, às adaptações curriculares e a utilização de materiais específicos para facilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao currículo. A esses profissionais cabe repassar as informações recebidas para os professores de suas regiões. Desta forma, os professores das classes comuns ao receberem os alunos com necessidades educacionais especiais, saberão utilizar os recursos necessários com flexibilização de tempo, de conteúdo, de estratégias sem causar prejuízo aos demais alunos. (JORNAL DO CPP, março, 2003).

O material produzido pelo Ministério da Educação e Cultura como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Referenciais Curriculares Nacionais* visam contribuir para a atualização profissional dos professores e abordam temas como "diversidade".

Uma análise realizada por Mendes (1999) sobre esses documentos oficiais, revela que há um discurso favorável pela implementação da escola inclusiva, mas, ao mesmo tempo, não deixam claro sobre como os alunos com deficiência seriam atendidos na rede regular de ensino e qual seria o papel do professor nesse processo.

Esses esforços advindos de órgãos oficiais devem ser considerados, mas existem outros fatores que também se tornam importantes no processo de formação de professores para a educação inclusiva.

Experiências de capacitação de professores para o ensino inclusivo foram relatadas por Mantoan (1997), que desenvolveu um projeto com professores em serviço, para a inclusão escolar de deficientes mentais. O projeto envolveu aulas teóricas, grupos de estudos e encontros, objetivando conduzir os profissionais a uma reflexão constante sobre a prática escolar, questionando-a, de modo que possam aprender com sua própria experiência, compartilhada com a de seus colegas. Os resultados mostraram que, no final do ano letivo, os professores demonstraram avanços na compreensão teórica e nas práticas do ensino em suas salas de aula.

Compreende-se, portanto, que a formação continuada através de cursos de capacitação para os professores que estão atuando na rede, pode ser não só um caminho, como também, uma reformulação nos currículos dos cursos para formação de professores.

Ao escrever sobre a educação inclusiva, Mrech (1998, p. 38) aponta que alguns aspectos devam ser privilegiados numa política de educação inclusiva, dentre eles, destaca "fornecimento aos professores da classe comum, de informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem e do seu desenvolvimento social e individual."

As palavras de Bueno (1999) trazem à tona essa discussão:

Uma coisa é certa, dentro das atuais condições, não há como incluir crianças deficientes no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido, e que demande a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluindo os deficientes. (BUENO, 1999, p. 158).

A educação inclusiva, ainda está sendo vista, por parte de muitos educadores, com certa resistência e isto se deve ao fato desses educadores não saberem lidar com o aluno com deficiência, ou não possuírem formação adequada, ou ainda, terem preconceitos em relação à essa população.

Para garantir a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, as políticas públicas devem voltar-se para a concretização de programas de formação continuada, que dêem suporte pedagógico, necessário aos docentes em exercício, e à comunidade escolar com um todo.

1.4 O problema da pesquisa e o porquê da pesquisa-ação

A preparação dos professores do ensino regular para trabalharem com as crianças com deficiência faz-se necessária no processo da educação inclusiva. A falta de formação, o desconhecimento, o “não saber lidar” do corpo docente em relação ao trabalho pedagógico na sala de aula com as crianças deficientes pode constituir-se um entrave no processo da educação inclusiva.

As reflexões teóricas sobre este assunto e a vivência da pesquisadora no processo de inclusão, mais especificamente da educação inclusiva, incentivaram o delineamento da presente pesquisa. Uma questão que também surgiu, foi a de como a pesquisadora, como professora especializada, poderia contribuir para o processo

de educação inclusiva e, ao mesmo tempo, coletar e analisar dados, ou seja, desenvolver pesquisa.

Pensou-se sobre a situação real, ou seja, a inserção de crianças com deficiência nas escolas regulares, que hoje é uma realidade, e a busca de informações dos professores que trabalham com essas crianças, que se restringem aos cursos de capacitação (quando são oferecidos pela rede), ou a auxílios oferecidos por meio de intervenções em sua prática pedagógica.

Foi focalizando essa situação que nasceu o projeto da presente pesquisa, cujo problema, claramente definido, constitui em: Como intervir sistematicamente com uma professora de primeira série, levando-a à reflexão sobre sua prática pedagógica, em relação ao aluno com deficiência física.

Nessa perspectiva, optou-se por um tipo de pesquisa que pudesse envolver tanto pesquisador, quanto participante, adotando uma postura defendida por Erikson (1993 apud ANDRÉ, 1995, p. 118) “como postura cooperativa, de diálogo aberto, de modo que o objetivo da pesquisa não se limite a mostrar *o que* e *como* algo está ocorrendo, mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor”.

Ainda afirma Erikson (1993 apud ANDRÉ, 1995, p. 118): “Se queremos mudar uma escola, tornando-a fundamentalmente melhor, no sentido emancipatório, diz ele, temos que mudar as relações de poder, temos que estabelecer relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares.”

Dessa forma, optou-se pela pesquisa-ação, considerando que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação, neste tipo de pesquisa é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. (THIOLLENT, 1986).

Segundo André (1995, p. 33), a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante deste processo. Muitas vezes, esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção.

Nesse tipo de pesquisa uma questão fundamental é a caracterização da ação.

Thiollent (1986, p. 15) argumenta que para que não haja ambigüidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

A compreensão da situação sobre a qual se pretendia desenvolver a pesquisa tornou-se um indício favorável para a escolha da pesquisa-ação.

Trabalhar com a inclusão, processo hoje aclamado pelas sociedades marginalizadas, pelas famílias que possuem pessoas com deficiência, pelos próprios indivíduos deficientes, serviu como ponto de partida para se desencadear esta pesquisa. Para tanto, adotou-se uma postura de compromisso e de ação. Compromisso no sentido de se buscar informações, analisar situações e encontrar soluções por parte do pesquisador, e ação, referindo-se ao que Thiollent (1986, p. 70) relata que corresponde ao que precisa ser feito para realizar a solução de um problema.

Dentro desse ideário de sociedade inclusiva, a educação inclusiva, com a proposta de escola para todos, ainda neste momento, que estamos vivendo, merece ser vista e estudada com mais cautela.

Muitas são as questões levantadas em torno do que fazer e como fazer para estar de acordo com as novas "regras", impostas por essa transformação da qual a

sociedade mundial passa: de uma sociedade excludente para uma sociedade inclusiva.

Como relatam Santos e Sousa (2002):

Inclusão tem relação direta com processos de exclusão. Ela só pode ser entendida, portanto, se compreendermos as diversas exclusões que nos circundam. Vivemos hoje em sociedade, que por diversos motivos, dispõem de mecanismos que favorecem certos grupos em detrimento de outros, excluindo-os, ora sutilmente, ora abertamente, e isto se dá por uma série de motivos. (SANTOS; SOUSA, 2002).

Não é fácil para o ser humano promover transformações em busca de melhor qualidade de vida. Muitas das lutas desencadeadas em função de algum objetivo social não se deram do dia para noite. Foram processos, vivenciados ao longo do tempo, através das mais diferentes formas de aquisição.

Diversos pesquisadores têm voltado suas pesquisas para questões sociais e, muitas vezes, se envolvem, participando de processos de lutas desencadeados por movimentos populares. Neste cenário, é fundamentalmente importante o pesquisador saber desempenhar seu papel, determinar a intencionalidade de seus atos e definir a natureza e a finalidade de sua pesquisa.

A tarefa do pesquisador/educador, não é a de "fazer a cabeça" do povo, trazendo do exterior a consciência "lúcida e crítica", o esquema de análise "realmente científico" ou linha "justa e correta" do ponto de vista tático e estratégico. A pesquisa [...] não deve ser a oportunidade para o pesquisador fazer o seu discurso, impor suas idéias, conduzir o grupo à posição que ele estima correta. Em primeiro lugar, porque isso seria inútil, além de autoritário e mistificador. Pretender persuadir ou convencer alguém de que sua consciência da realidade é ingênua e deve ser mudada é uma atitude não só ingênua como paternalista. A consciência - como o conhecimento - não se transferem prontos, de fora para dentro, nem da noite para o dia. Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e reflexão, empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986, p. 33).

Brandão (1986) reúne, em sua coletânea, estudos que, segundo o autor, são considerados como uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e

das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares. Os artigos são de pesquisadores que em seus trabalhos estiveram envolvidos com causas populares.

O educador Paulo Freire (1986), em seu artigo intitulado “criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, declara que a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais, de outro, os grupos populares e, como objetivo a ser desvelado a realidade concreta.

Fals Borda (1986, p. 53) declara em seu artigo que a ciência também tem um significado e um papel na participação popular [...] e que os intelectuais comprometidos com a luta popular, em diversos países, têm tentado formar grupos populares de consulta, e que tais grupos têm contribuído para aspectos práticos e políticos do trabalho de campo.

Como afirmam Oliveira e Oliveira:

De fato, muitas vezes, no início de um trabalho-pesquisa com um grupo social oprimido ou marginalizado, constata-se que pessoas exprimem um sentimento vago e difuso de mal-estar e de descontentamento diante da situação concreta em que estão inseridos. Como não se compreende bem quais as causas profundas da situação vivida e, sobretudo, como não se sabe o que fazer para mudá-la, o sofrimento e o descontentamento desembocam num sentimento de impotência e desespero, que por sua vez, podem levar à passividade e à resignação. Confrontadas com a angústia de ter que conviver com uma situação em si intolerável, as pessoas se protegem, pondo em funcionamento um mecanismo de defesa que consiste em “esquecer” a realidade em que vivem. Assim, ao negar a existência da situação opressiva da qual não podem escapar nem contra a qual podem lutar, acaba-se, também, por negar a possibilidade de mudança. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986, p. 31).

Uma preocupação da pesquisadora voltou-se para o questionamento básico, quando se trabalha com pesquisa-ação: em que se diferencia da atividade de extensão?

Essa questão é discutida por Luna (2000), quando afirma que há diferença entre pesquisar e prestar serviço:

Há diferentes razões pelas quais um profissional se engaja em um trabalho. Garantidas a sua qualidade e a sua relevância por meio da avaliação de seus pares e do seu consumidor, o trabalho é importante [...] entretanto, a relevância e a qualidade de um trabalho não são suficientes para caracterizar uma pesquisa. Para isso, é necessário que o profissional e/ou equipe sistematize a ação e o seu produto e demonstre que o resultado avança no que até então se conhecia a respeito do fenômeno envolvido. (LUNA, 2000, p. 25).

Na argumentação de Thiollent (1986, p. 23), “a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico.”

No ideário educacional, a pesquisa-ação tem sido mais amplamente utilizada.

André (1995), através de uma pesquisa-ação, implementou uma nova estratégia de capacitação docente com professores de didática da rede estadual de ensino, concluindo que é possível e viável desenvolver estratégias de capacitação que levem os docentes a assumir um papel ativo, descrevendo a sua prática, analisando-a e sugerindo alternativas para reconstruí-la.

Mais especificamente na educação especial, dentre os trabalhos que se destacaram, utilizando esse tipo de pesquisa, pode-se citar o de Leite (1997) que teve como objetivo verificar se a prática cotidiana de uma professora em sala de aula, mediada por questões provocativas de uma compreensão mais ampla da situação ensino-aprendizagem, afeta o pensar e o relato de ações da professora, obtendo como resultado a eficácia da intervenção reflexiva, como direcionadora da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem.

Adamuz (2002), no seu trabalho de doutorado, analisou a situação de integração de uma aluna com deficiência mental numa classe de primeira série,

através de um trabalho de intervenção com a professora, criando oportunidades para que a professora refletisse sobre sua prática pedagógica. Em suas conclusões, verificou que a estratégia de intervenção foi uma proposta viável e o ponto fundamental ocorreu em função da aceitação da aluna integrada pela professora e de sua disponibilidade e interesse de fazer algo pela aluna.

Dentre outras pesquisas que desenvolveram trabalhos de intervenção, destaca-se a de Rodrigues (2000), que teve como objetivo propor uma intervenção pedagógica, com dois grupos de crianças que freqüentavam o primeiro ciclo do ensino fundamental, que visasse favorecer o processo de desenvolvimento da noção temporal no plano da representação. Os seus resultados comprovaram que as crianças do grupo de intervenção obtiveram um avanço significativo na compreensão que possuíam sobre o tempo, enquanto que as crianças do grupo de controle mantiveram inalterados seus níveis de desenvolvimento da noção temporal, e concluiu que a proposta de intervenção atendeu aos objetivos da pesquisa.

Esses trabalhos demonstram que a pesquisa-ação está sendo utilizada por pesquisadores da educação e que os resultados encontrados têm sido positivos, tanto para pesquisadores quanto para participantes. Apresentam uma contribuição de ordem prática e na busca de soluções de problemas.

As palavras de Thiollent (1986) expressam esse fato da seguinte maneira:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Tal abordagem foi utilizada na presente pesquisa, quando se definiu o campo de pesquisa (escola que tinha um aluno deficiente físico regularmente matriculado), o objeto de investigação (situação social), considerando que: havia nessa escola

uma professora de primeira série trabalhando com um aluno com deficiência física, regularmente matriculado em sua sala. Pressupõe-se que “algo” poderia ser feito para minimizar, ou, se possível, eliminar aspectos excludentes, como, por exemplo, não trabalhar com o aluno deficiente ou “deixá-lo de lado” com atividades descontextualizadas.

Vislumbrou-se, então, um caminho a percorrer que levasse essa professora a refletir sobre sua prática pedagógica com esse aluno deficiente físico, adotando-se, para tanto, a metodologia da pesquisa-ação ou intervenção.

1.5 O vídeo como instrumento de coleta de dados em sala de aula

Um dos principais problemas em relação à formação do professor para atuar no ensino inclusivo, já assinalado anteriormente, é como propor determinados conhecimentos sobre a educação especial, e sobre as deficiências na formação inicial ou continuada do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

É sabido que, para trabalhar com alunos com deficiência, numa perspectiva de escola inclusiva, o professor deverá conhecer as necessidades especiais de cada aluno e muitas dessas necessidades requerem conhecimentos especializados, que muitas vezes, somente professores habilitados em educação especial adquirem através dos cursos superiores.

O professor da classe comum pode receber em sua sala, alunos com diferentes tipos de deficiência, como, por exemplo, cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. O seu adequado preparo é que vai definir a qualidade de ensino que a criança com deficiência está sujeita a receber.



Como também já foi discutido, anteriormente, esforços estão sendo empreendidos, no sentido de se capacitar o professor que já está trabalhando e de preparar o professor que está em formação inicial.

A oferta de oportunidades para que professores busquem informações necessárias sobre como trabalhar com a diversidade é fundamentalmente importante para a consolidação da educação inclusiva. Mas, além dessa questão, existe também, por parte de alguns pesquisadores, a preocupação em relação à reflexão e discussão sobre aspectos relacionados aos docentes que envolvem suas ações, atitudes, ou seja, sua prática de sala de aula.

Sobre essa questão Carvalho e Gonçalves apresentam que:

[...] é preciso fazer com que os professores discutam sobre suas ações em sala de aula, pois há necessidade de levá-los a questionar suas concepções sobre diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem [...] essas concepções são frutos de experiências diárias, adquiridas sem uma reflexão e principalmente pensadas como óbvias e naturais. (CARVALHO; GONÇALVES, 2000, p. 72).

Carvalho e Gonçalves (2000) assinalam que pesquisadores têm constatado que discutir ou apresentar novas propostas fundamentadas em investigações rigorosas não melhora em nada a ação do professor em sala de aula.

O uso de câmeras, como técnica para coletar dados, permite, segundo Thiel (1991 apud DESSEN; BORGES, 1998, p. 37), atenuar as dificuldades do observador humano, ao propiciar uma cópia da realidade que pode ser revista quantas vezes for necessário.

Nesse contexto, concorda-se com Danna e Matos (1996, p. 60), quando descrevem que: “o observador humano encontra limitações naturais para perceber e registrar todos os eventos que ocorrem na situação de observação, ainda que se faça uso de abreviações e utilize os recursos de vídeo disponíveis.”

A utilização de filme ou videoteipe é vantajosa, à medida que possibilita avaliar com precisão a execução dos observadores, uma vez que facilita a comparação entre registros efetuados e eventos observados. (DANNA; MATTOS, 1996, p.18).

A tecnologia com uso de câmeras tem sido utilizada em estudos por diversos pesquisadores como Dessen (1996), Kreppner (2001), Danna e Matos (1996), e, como afirma Dessen (1995), há uma tendência cada vez mais crescente de utilização dos recursos de vídeo em trabalhos de pesquisa, especialmente na área de desenvolvimento social.

Ainda sobre o uso da tecnologia de vídeo, Kreppner (2001) afirma que:

Antes do uso do filme ou vídeo a complexidade da situação observada deixava de existir, quando o observador terminava os registros em seu protocolo. Usando a nova tecnologia de vídeo, os pesquisadores puderam replicar inteiramente a situação observada sem introduzir qualquer distorção. Além disso, através da possibilidade de passar uma fita de vídeo, muitas vezes, os pesquisadores puderam, então, focalizar os diferentes aspectos de uma mesma situação. (KREPPNER, 2001, p. 98).

A tecnologia de vídeo tem sido utilizada por pesquisadores para coletar dados, e, em muitos trabalhos, as cenas gravadas servem como instrumento de reflexão, principalmente, em pesquisas que objetivam trabalhar com professores a fim de que eles possam assistir a si próprios em suas salas de aula.

Dentre estas pesquisas, encontra-se Fujisawa e Manzini (2001) que registraram, através de filmagens, atendimentos realizados por estagiários do curso de Fisioterapia para estabelecer, posteriormente categorias de análises e Del Prette et al (1998) que analisou através de filmagens, o desempenho de uma professora, antes e depois de sua participação em programa de formação continuada.

A técnica de vídeo também foi utilizada na pesquisa de Adamuz (2002), que realizou filmagens de uma professora que tinha em sua sala de aula uma aluna com

deficiência mental, e que, posteriormente, foram apresentadas à professora com objetivo de levá-la a refletir sobre sua prática de sala de aula.

Carvalho e Gonçalves (2000) usaram gravações em vídeos, de aulas de professores que estavam em cursos de formação continuada, como uma estratégia facilitadora da reflexão feita por esses mesmos professores sobre suas aulas.

Sobre o uso de vídeo, como instrumento de reflexão, Carvalho e Gonçalves (2000) descrevem que a observação em vídeo das aulas, as discussões sobre o desempenho dos alunos, do professor, do material didático, e, a interação entre eles fizeram com que o vídeo se tornasse uma atividade de metacognição, criando oportunidades e promovendo um salto de qualidade no curso.

Usando *vídeo-feedback* em curso de formação continuada, Del Prette et al (1998) relatam que os professores não só puderam observar alternativas diferenciadas de desempenho em sala de aula, como também conseguiram contrastá-las com o próprio padrão de atuação, sempre num contexto cooperativo e de valorização dos demais participantes.

Procedimento semelhante foi utilizado por Nascimento-André (1995), com o objetivo de compreender como os professores de educação especial percebem e justificam suas ações em sala de aula. Para tanto, utilizou-se de filmagens feitas em sala de aula, que foram exibidas aos sujeitos para discussão das ações, ocorridas em sala de aula.

O trabalho realizado por Andretto (2001) também apresenta coleta de dados por meio de filmagens com objetivo de analisar a inclusão de um aluno com paralisia cerebral grave, em sala de aula de ensino regular, enfocando as potencialidades e dificuldades encontradas no processo de inclusão.

Carvalho (1996) alerta para a questão da utilização das gravações em vídeo, enfocando o registro e a análise dos dados obtidos através desse instrumento em pesquisas que estudam o ensino. Argumenta que há a necessidade de conhecer o desenvolvimento deste ensino em condições reais, isto é, o que realmente ocorre em sala de aula, quando um professor procura ensinar as novas propostas a seus alunos.

A autora enfatiza essa questão, quando descreve:

Um aspecto importante da gravação em vídeo de uma aula é que podemos vê-la e revê-la quantas vezes foram necessárias. Esse ver e rever traz às pesquisas em ensino uma coleção de dados novos, que não seriam registrados pelo melhor observador, situado na sala de aula. (CARVALHO, 1996, p. 6).

Gosciola et al (1991) reproduz em seu texto as palavras do Professor James Joseph Gallagher sobre as vantagens dessa técnica:

A vantagem do vídeo é que podemos passá-lo quantas vezes forem necessárias, o que nos permite observar o trabalho dos professores e de seus alunos detalhadamente. O vídeo serve para treinar professores, isto é, o mesmo vídeo que usamos para pesquisa pode auxiliar os professores a compreender o ensino eficiente, por permitir estudar outros professores. (GOSCIOLA et al, 1991, p. 341).

Uma das propostas deste trabalho foi a utilização não só do videoteipe como instrumento de coleta de dados, mas também das cenas gravadas, como objeto de reflexão para a professora-participante da pesquisa. A observação dos vídeos cria oportunidades para que a professora ao assistir a si própria, possa rever suas ações, refletir sobre essas ações e buscar mudanças que possam ajudá-la, em seu dia a dia, de forma geral com a classe, e específica, com o aluno com deficiência.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 Objetivo geral

Sistematizar, aplicar e analisar um processo de intervenção com uma professora de classe comum visando à reflexão de sua prática pedagógica em relação ao aluno com deficiência física.

2.2 Objetivos específicos

- analisar os procedimentos de ensino da professora;
- identificar as dificuldades da professora para trabalhar junto a seu aluno com deficiência física;
- observar a maneira como a professora organiza as atividades do dia-a-dia, e como ela trabalha essas atividades;
- propor recursos pedagógicos e estratégias de ensino para que possam facilitar tanto o ensino da professora, como a aprendizagem do aluno;
- estimular a criação desses materiais para que a professora possa elaborá-los de acordo com as necessidades de seu aluno com deficiência;
- analisar o material construído pela professora, verificando o que auxiliou, o que mudou, o que facilitou, o que garantiu a aprendizagem do aluno com deficiência física;
- sistematizar e organizar dados coletados por meio de filmagens, com objetivo de levar a professora participante a refletir sobre sua prática pedagógica.

3 MÉTODO

3.1 Escolha e características dos participantes

A opção em trabalhar com um professor que tinha em sua sala um aluno com deficiência física (paralisia cerebral) foi feita em decorrência da linha de pesquisa em educação especial a que o projeto está vinculado e da área de atuação da pesquisadora.

Por deficiência física, entende-se uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de malformações congênitas ou adquiridas. (BRASIL, 1999).

Entende-se que o aluno com paralisia cerebral necessita muito de adaptações e recursos para o trabalho escolar, e o professor do aluno com essa patologia, também precisa obter conhecimentos apropriados para atender às necessidades deste aluno.

3.1.1 Critérios para a escolha dos participantes

Para a seleção dos sujeitos (professores do ensino fundamental que trabalham com alunos deficientes físicos), foi necessário fazer um levantamento das escolas municipais e estaduais do Município de Marília que tinham alunos com deficiência física, regularmente matriculados em classes comuns do ensino fundamental.

A Secretaria da Educação Municipal cedeu uma relação com nomes de todas as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e o número de crianças

com deficiências matriculadas nas escolas. Uma autorização por escrito para realização da pesquisa nas EMEFs também foi concedida pelo Supervisor de Ensino, para que a pesquisadora pudesse ter livre acesso às escolas municipais de Marília.

Num total de 15 EMEFs, somente três atendiam, nas classes comuns, crianças com deficiência física. Durante as visitas às escolas, constatou-se que uma escola deixou de atender o aluno com deficiência física, em virtude dele ter sido transferido para uma classe especial (Projeto Acreditar)¹.

Em outra EMEF, visitada pela pesquisadora, obteve-se a informação de que a criança com deficiência física que freqüentava a escola (diagnóstico de mielomeningocele) apresentava um bom desempenho escolar e não encontrava dificuldades para acompanhar a classe de 2ª série, já que seu comprometimento físico era somente nos membros inferiores.

A terceira escola visitada foi a única EMEF que atendia criança com paralisia cerebral, que estava freqüentando a 1ª série. A professora se dispôs a colaborar com a pesquisa e houve autorização da direção da escola. Portanto, nessa escola estaria o professor-participante da pesquisa.

Para obter informações sobre as escolas estaduais do ensino fundamental (1ª à 4ª série), que atendiam alunos com deficiência física, foi necessário uma visita à Diretoria Regional de Ensino de Marília. A supervisora encarregada da Educação Especial informou que os dados sobre o controle de crianças com deficiência que estudam nas classes comuns, só poderiam ser viabilizados, mediante um ofício para a Dirigente Regional de Ensino. O documento foi encaminhado, mas não houve nenhuma resposta oficializada.

¹ Projeto implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Marília com objetivo de fornecer ensino aos alunos com deficiência em classes especiais.



Outra forma de conseguir essas informações foi buscar, pessoalmente, nas escolas da Rede Estadual diretamente com o Diretor a informação.

Nenhuma escola apresentou alunos matriculados em classes comuns, portadores de deficiência física, que correspondessem aos critérios de escolha dos sujeitos.

Além de obter a anuência do Diretor da Escola e da Secretaria de Educação Municipal de Marília, alguns critérios específicos para a escolha dos sujeitos foram considerados:

- o professor deveria estar atuando no ensino fundamental, de preferência da 1ª ou 2ª série, de escola pública e ter em sua classe um aluno com deficiência física, matriculado regularmente;
- manifestar disposição e interesse de trabalhar com a intervenção do pesquisador;
- ter um aluno com idade compatível com a série em que freqüentava, pois, segundo a legislação (Parecer 58/2001), o aluno com necessidade educacional especial não deve estar defasado em demasia, em relação à faixa etária de seu grupo e deve ter oportunidade de percorrer o fluxo de escolarização demandado por lei. (SÃO PAULO, 2001).

Entende-se que um fator bastante significativo para o desenvolvimento da pesquisa foi o de que o professor que trabalhava com o aluno com deficiência demonstrasse interesse em colaborar de maneira efetiva com o pesquisador.

O primeiro contato com o professor-participante foi de caráter informativo. A pesquisadora apresentou-se, como professora, e disse que estaria desenvolvendo uma pesquisa para o Doutorado e que pretendia ficar na sala de aula da professora, por um determinado período com objetivo de auxiliá-la nas atividades direcionadas

ao aluno com deficiência, bem como levantar algumas informações iniciais, realizando uma entrevista com ela.

Esta fase da pesquisa caracterizou-se como fase exploratória que, segundo Thiollent (1986, p. 48), “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados, suas expectativas e estabelecer o primeiro levantamento ou diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.” Dessa forma, a entrevista e as observações iniciais poderiam auxiliar a inserção da pesquisadora na problemática vivenciada pela professora.

3.1.2 Características da participante da pesquisa

Participou da pesquisa uma professora do ensino fundamental que trabalha com alunos de 1ª série, numa escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de Marília e que tinha, em sua classe, um aluno deficiente físico regularmente matriculado. A professora, formada pelo CEFAM – (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e graduada em Ciências Sociais com licenciatura em Sociologia, História e Geografia pela Unesp de Marília, era efetiva no cargo e atuava há três anos com primeiras séries.

3.1.3 Características da classe e do aluno com deficiência física

A classe de 1ª série era composta por trinta e oito alunos com idade entre 6,5 e 7,5 anos, regularmente matriculados na EMEF, no período vespertino, compreendendo o horário das 12:30 às 17:30 h, com quinze minutos de recreio.

O aluno com deficiência física ocupava a primeira carteira da fileira do meio e

não utilizava nenhum mobiliário adaptado. Andava sem apoio, mas com dificuldade, às vezes, desequilibrava e caía.

Segundo prontuário da EMEF, o aluno foi regularmente matriculado aos oito anos de idade e apresentou diagnóstico médico que o caracterizava como portador de paralisia cerebral do tipo triplegia espástica, dislexia, rebaixamento intelectual – QI- 70= limítrofe.

Não foram encontrados no prontuário do aluno exames sobre o estado oftalmológico. Pelas informações obtidas na escola o aluno não usava óculos e não tinha deficiência visual.

3.2 Procedimentos para coleta de dados

Para coletar os dados, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- 1 – Entrevista semi-estruturada.
- 2 – Observações em sala de aula, acompanhadas de registros cursivos.
- 3 – Filmagens de aulas da professora.
- 4 – Gravações em fita cassete dos diálogos durante os encontros com a professora.

3.2.1 Procedimentos para coletar dados por meio de entrevista

A primeira etapa de coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semi-estruturada com a professora participante da pesquisa. De acordo com Manzini (1991), nesse tipo de entrevista, a resposta não está condicionada a uma padronização de repostas formuladas pelo pesquisador, como ocorre na entrevista

com dinâmica rígida, mas está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas que podem ser complementadas por outras questões.

Para a realização da entrevista, foi marcado dia e hora de acordo com o tempo determinado pela professora-participante.

A entrevista inicial teve como objetivo levantar informações relativas ao trabalho da professora em relação ao aluno com deficiência, verificando, sob a ótica da professora, quais seriam as suas dificuldades para trabalhar com o aluno, em sala de aula, e quais seriam as dificuldades do aluno em relação às atividades propostas pelo professor.

O roteiro foi construído e passou pelo crivo de juízes externos. Para tanto, o roteiro de entrevista foi enviado por e-mail para cinco juízes (pesquisadores da área da Educação Especial da Unesp de Marília) que têm trabalhado com entrevistas, a fim de verificar a adequação das perguntas.

A versão final do roteiro ficou da seguinte forma:

Entrevista Inicial (antes do processo de intervenção).

- 1- Você encontra dificuldade para trabalhar com seu aluno deficiente físico?
- 2- Quais são as atividades que ele consegue fazer?
- 3- E as atividades que ele tem mais dificuldade?
- 4- Você acha que ele está acompanhando a classe?
- 5- Você acha que ele está aprendendo?
- 6- O que você pensa sobre a inclusão.

3.2.2 Procedimentos para coletar dados por meio de observações

As observações, realizadas na sala de aula, foram iniciadas no mês de março de 2002 e finalizadas em junho de 2002. Com exceção das quatro primeiras observações que tiveram a duração de 02 (duas) horas, as restantes foram em média de 01 (uma) hora, em horários e dias alternados (Apêndice A).

Nessa etapa da coleta de dados, utilizou-se da técnica de "Registros Cursivos", registros escritos, no momento da observação, e que segundo Dessen e Borges (1998, p. 36), "dependendo dos propósitos do seu estudo, o observador poderá efetuar um amplo registro das ações, ou registrar apenas algumas classes de comportamento." Os pesquisadores, em geral, usam duas denominações: registro cursivo ou registro contínuo.

Os registros cursivos começaram a ser elaborados desde o primeiro dia de observação da pesquisa. Para tanto, organizou-se um "caderno de registros", de forma que todas as anotações fossem registradas num mesmo local, obedecendo-se a seqüência de dias observados. Os registros do dia eram iniciados com um cabeçalho contendo: data, horário, período. As observações seguidas de registros foram feitas ao longo do trabalho de levantamento de dados e complementadas com informações colhidas através do registro com câmera (Apêndice B).

É importante ressaltar que uma das preocupações do pesquisador era a de não atrapalhar o trabalho da professora durante a permanência em sua sala de aula. Para tanto, houve um esforço para preservar o lugar de pesquisador, enquanto pesquisador, e não ultrapassar o limite de atuação.

Nesse contexto, Fontoura (1994, p. 56) relata: "este tipo de postura é básico para o sucesso de uma pesquisa de campo, pois demonstra a consideração pelo

outro sujeito que não deve ser visto como objeto.”

E complementa: “É muito corajosa a professora que abre sua sala de aula para ser observada, pesquisada, e cabe a nós, pesquisadores, respeitar essa confiança em nós depositada.” (FONTOURA, 1994, p. 56).

É importante enfatizar que, sabendo das limitações do observador humano, para se registrar detalhadamente todos os acontecimentos, buscou-se selecionar os eventos a serem registrados, lembrando que, nessa mesma linha de pensamento, Danna e Mattos (1996, p. 59) destacam que “é difícil para o ser humano estabelecer o grau de detalhamento que deve ser dado no registro, e por isso, pode-se selecionar determinados eventos em detrimento de outros, e esta seleção é feita em função dos objetivos do estudo observacional.”

As observações em sala de aula tiveram como objetivo verificar como a professora atendia ao aluno com deficiência, em relação ao trabalho pedagógico e como o aluno respondia frente às atividades propostas.

Para se estruturar os registros cursivos, feitos em sala de aula, as observações foram voltadas para:

- matéria do dia dada pelo professor na lousa;
- como o professor solicitava a participação do aluno com deficiência;
- como o professor auxiliava o aluno nas atividades;
- como o professor estimulava o aluno nas atividades;
- atitudes do aluno em relação às atividades propostas.

Os registros cursivos auxiliaram a troca de informações entre a pesquisadora e a professora. Episódios relevantes sobre procedimentos de ensino da professora, em relação ao aluno com deficiência, observados em sala de aula, serviram para propiciar interações verbais nos encontros. O caderno de registros foi um

instrumento de suma importância, enquanto norteador das discussões na díade.

Através desse material, muitas informações importantes eram buscadas e trazidas à tona para discussão.

3.2.3 Procedimentos para a coleta de dados com o uso da câmera

Além dos registros cursivos, elaborados durante as observações, optou-se também por filmar algumas aulas, concomitantemente com os registros cursivos.

As filmagens tiveram como objetivo garantir um maior detalhamento dos registros cursivos e, posteriormente, as gravações em videoteipe serviram como instrumento para reflexão da prática pedagógica do professor.

As filmagens aconteceram, no mesmo momento em que os registros cursivos estavam sendo elaborados.

Uma preocupação da pesquisadora foi como filmar as aulas e como introduzir uma câmera na sala de aula de forma que não atrapalhasse a rotina da classe.

Para tanto, utilizou-se uma câmera portátil, que foi instalada em cima de um armário que ficava no fundo da sala de aula. A câmera foi camuflada dentro de uma caixa de papelão e a intenção era a de não despertar curiosidade nos alunos, já que a classe era bastante numerosa e ativa, e que, em se tratando de crianças de primeira série, qualquer fato novo ou diferente poderia provocar tumultos durante a aula.

A câmera era ligada, ainda na mão da pesquisadora, colocada na caixa e posicionada em cima do armário. A bateria tinha duração de 01 hora, portanto, após esse tempo, a câmera era recolhida.

A classe foi focalizada da metade para frente, o objetivo era filmar a



professora de frente para a classe, enquanto que os alunos foram focados de costas.

As duas primeiras filmagens foram realizadas em períodos de entrada dos alunos na classe e a pesquisadora só recolhia a câmera, depois de os alunos terem deixado a classe. Esses cuidados foram tomados para que os alunos não percebessem uma movimentação maior, em relação ao manuseio do instrumento. Porém, mesmo com toda a preocupação da pesquisadora, os alunos perceberam a presença da câmera. Entretanto, após a terceira sessão de filmagem, os alunos já estavam acostumados e não se dirigiam mais à câmera com tanta frequência.

A direção da escola permitiu as gravações e os pais dos alunos da sala também foram informados do trabalho. Quanto a esse aspecto não houve nenhuma restrição.

3.2.4 Procedimentos para a coleta de informações por meio de encontros com a professora

Os encontros tiveram o objetivo de discutir as observações feitas em sala de aula, voltando-se, principalmente, para questões relativas ao ensino da professora e aprendizagem do aluno com deficiência física.

As observações feitas em sala de aula continham muitas informações relevantes. Essas informações eram selecionadas pela pesquisadora e introduzidas em algum momento da reunião para discussão.

A discussão envolvia propostas de como ajudar o aluno com deficiência no processo de aprendizagem, e as sugestões para a construção e/ou aplicação de recursos e estratégias foram baseadas na necessidade da professora e na



dificuldade do aluno.

Em algumas ocasiões, a pesquisadora sugeria a confecção de material, apresentando um “modelo” a ser construído ou uma estratégia a ser utilizada com o aluno com deficiência durante as aulas.

Quando algum recurso ou estratégia era feito e aplicado pela própria professora, os resultados dessa aplicação eram discutidos em encontros posteriores. Dessa forma, a discussão era em torno de como foram utilizados tais recursos ou estratégias e em quais situações de ensino esses auxílios contribuíram para o desempenho do aluno na atividade proposta.

Durante as reuniões planejadas entre pesquisadora e professora, todas as interações verbais foram gravadas em fita cassete para posterior análise dos relatos verbais, e o material produzido pela professora foi fotografado, escaneado ou xerocopiado.

3.2.5 Procedimentos para escolher cenas que seriam exibidas à professora

Para delimitar o que seria analisado nos vídeos, optou-se, inicialmente, por assistir ao primeiro filme. Este foi visto durante vinte minutos, juntamente com uma equipe de pesquisadores que trabalham com coleta de dados, utilizando tecnologia de vídeo. Foi discutido com esses pesquisadores (juízes) sobre os trechos que deveriam ser editados e levados para a professora assistir.

Nesta etapa, três juízes participaram das análises e avaliações das cenas, e, chegou-se à conclusão de que um caminho para que a professora-participante pudesse refletir sobre sua prática pedagógica, através dos filmes que foram realizados na sala de aula, seria exibir para ela, trechos dos filmes que

envolvessem diferentes situações de atividades em sala de aula.

Uma única pergunta seria feita à participante, após a cena assistida para que se pudesse iniciar a discussão: "O que você gostaria de falar sobre esta cena?".

Esses trechos editados seriam relativos a aulas que envolvessem leitura, escrita e matemática.

Os seguintes recortes foram sugeridos:

- atividades de leitura pela professora;
- atividades de leitura pelos alunos da classe;
- atividades feitas na lousa pelos alunos da classe;
- atividades de matemática;
- estudo de texto (cópia do texto da lousa, leitura e compreensão);
- produção de texto na lousa com a participação da classe;
- orientação individual de exercícios.

Os episódios foram editados em uma única fita que foi apresentada à professora durante encontros previamente marcados.

3.2.5.1 Procedimentos para apresentação das cenas editadas à professora para coletar as falas

Para que pudesse ser viabilizada a apresentação dos vídeos à professora, foi estipulado um cronograma, juntamente com a participante, verificando quais seriam os dias e os horários propícios para assistir aos filmes (Apêndice A).

Chegou-se à conclusão de que seria viável assistir aos filmes na própria escola, no período da manhã, antes de a professora entrar para a sala de aula.



Ficaram preestabelecidos os seguintes dias:

Dia 28/08/ 2002 – Leitura de história pela professora e Matemática;

Dia 13/09/2002 - Leitura de livros pelos alunos e Escrita;

Dia 10/10/2002 – Avaliação e Matemática.

O primeiro episódio, apresentado no dia 28 de agosto, constava de cenas relacionadas a uma aula de leitura pela professora, realizada em 27/03/2002, e uma atividade de matemática, realizada no mesmo dia, após a aula de leitura.

Exibiu-se, então, o primeiro episódio denominado “aula de leitura”. A professora-participante e a pesquisadora assistiram sem fazer qualquer comentário durante a exibição. Ao término, desligou-se o vídeo e a pesquisadora fez pergunta inicial: O que você gostaria de falar sobre esse episódio a que você assistiu?

Dessa maneira, iniciaram-se as interações verbais entre pesquisadora e professora-participante que foram gravadas em fita cassete.

Dando continuidade, a pesquisadora passou às cenas sobre a aula de matemática, relacionada à resolução de problemas de subtração.

O mesmo procedimento foi tomado em relação ao primeiro episódio, e as interações foram gravadas em fita cassete.

Neste dia, uma pessoa ligada à escola insistiu em ver o filme junto com a pesquisadora e a professora, fazendo comentários pessoais em relação às cenas. Além desse fato, houve também, dificuldades em usar a sala onde a televisão e o vídeo permaneciam, um local muito movimentado que era a sala da diretora. Frente a esses fatos, optou-se, então, por apresentar as próximas fitas, em outro local, havendo concordância entre a diáde. Para tanto, foi utilizada a sala de vídeo da pós-graduação da Unesp de Marília.



Os encontros programados para apresentação das fitas à professora obedeceram às datas já mencionadas.

3.2.6 Procedimentos para coletar dados com câmera, após a participante assistir às cenas editadas

As novas filmagens de aulas realizadas, no segundo semestre, dependeu, em princípio, dos procedimentos de apresentação dos videoteipes à professora, ou seja, um critério para filmar as novas aulas de leitura, escrita e matemática foi o de que a professora deveria ter visto os vídeos referentes a essas aulas.

As filmagens realizadas obedeceram ao cronograma:

Dia 05/09/2002 – aula de leitura pela professora;

Dia 16/09/2002 – aula de leitura pelos alunos;

Dia 23/10/2002 – aula de matemática;

Dia 31/10/2002 – aula de escrita.

No final desta etapa, duas fases de coleta de dados com câmera haviam sido realizadas: as filmagens das aulas, realizadas durante as observações e as filmagens das aulas, após a professora assistir às fitas editadas (Apêndice A).



3.3 Análise e tratamento dos dados

Ao final do processo de intervenção, obtiveram-se dados coletados por meio da entrevista inicial, das observações realizadas na classe, das reuniões planejadas entre pesquisadora e professora, das filmagens e dos recursos e estratégias, apresentados pela diáde que foram fotografados e escaneados.

Vale lembrar que o processo de intervenção deu-se, no primeiro semestre, por meio de orientações diretas da pesquisadora com a professora-participante nas reuniões previamente marcadas e, no segundo semestre letivo, a intervenção foi através do uso de videoteipes.

3.3.1 Análise e tratamento dos dados da entrevista inicial

O objetivo da entrevista inicial foi o de identificar as dificuldades da professora em relação ao trabalho pedagógico do seu aluno com deficiência física. Para tanto, foi necessário, primeiramente, fazer a transcrição literal de toda a entrevista e, após essa etapa, as falas foram classificadas em três grandes temas dos quais condiziam com o objetivo proposto.

Dessa forma, os relatos verbais foram separados e analisados dentro de cada tema, obtendo-se, ao final da análise, um panorama de prioridades que poderiam ser observadas e discutidas com a professora-participante durante a intervenção.

Os temas e os aspectos passíveis de serem discutidos e observados são apresentados a seguir:

Tema: Dificuldades da professora em relação:

- ao auxílio dela própria;

- à cópias;
- à organização do caderno;
- ao desconhecimento da deficiência.

Tema: Dificuldades do aluno sob a ótica da professora:

- cópias da lousa;
- produção de texto (escrita);
- leitura de frases e palavras.

Tema: Concepção de inclusão:

- direito do aluno;
- responsabilidade do professor;
- formação do professor.

3.3.2 Análise e tratamento dos dados obtidos nas observações

As observações feitas em sala de aula foram registradas, no chamado “caderno de registros”, e ao término desta etapa, obteve-se um total de vinte e três registros cursivos. Para uma melhor organização, optou-se por digitar todas as informações colhidas e reorganizar essas informações de forma mais adequada.

Esses registros cursivos foram detalhadamente lidos pela pesquisadora, e as orientações, informações, falas e observações relevantes foram sendo sinalizadas com marcador de texto, para se necessário, resgatá-las em momentos de diálogos.

Esses trechos sinalizados, muitas vezes, foram propiciadores das interações verbais entre a díade. Quando isso acontecia, ou seja, quando alguma informação contida nos registros era trazida para a discussão, verificou-se a importância de destacar esses trechos na análise das interações verbais resultantes dos encontros.

Dessa forma, o caderno de registros era levado para as reuniões e sempre que necessário, a pesquisadora discutia informações relevantes, nele contidas, com a professora-participante.

3.3.3 Análise e tratamento dos dados obtidos nos encontros

A etapa seguinte foi a análise das interações verbais, resultantes das reuniões planejadas entre pesquisadora e professora-participante.

Feita a transcrição dos relatos, optou-se por analisar separadamente cada encontro, perfazendo um total de quatro encontros durante o primeiro semestre letivo.

Várias leituras foram feitas dos registros e percebeu-se que todos os encontros foram permeados por discussões que envolveram estratégias e recursos, ou que eram sugeridos em função de uma proposta de atuação da professora com o aluno com deficiência, ou analisados, quando a professora apresentava à pesquisadora o recurso ou estratégia, que seria utilizado durante a aula.

Os relatos verbais foram separados por “blocos”, isto é, episódios interativos que se relacionavam com a discussão de algum recurso ou estratégia que estavam sendo discutidos naquele momento, e foram classificados em temas para discussão e análise.

Nas interações verbais, foi possível identificar, também, os chamados “trechos sinalizadores”, ou seja, as observações e informações consideradas relevantes pela pesquisadora, que foram feitas em sala de aula e trazidas para discussão nas reuniões.



Os recursos e materiais escritos, elaborados pela professora ou produzidos pelo aluno, foram fotografados, muitas vezes, nos momentos de reunião, ou levados pela pesquisadora para serem escaneados ou xerocopiados.

Passou-se, então, à fase de montagem desse material para ser arquivado no computador. Depois de todo o material ter sido escaneado, utilizou-se um programa do computador para reconstrução de imagens e todas as figuras foram tratadas (recortadas, diminuídas, aumentadas) e transportadas, posteriormente, para o Word.

No final da análise, obteve-se um conjunto de informações sobre estratégias e recursos, que foram discutidas dentro de temas, destacados a seguir:

TEMA	RECURSOS E /OU ESTRATÉGIAS
ESCRITA	▪ Reforçar as pautas do caderno ▪ Limitar as cópias do conteúdo da lousa ▪ Alfabeto de palavras ▪ Alfabeto de letras ▪ Alfabeto móvel ▪ Novo caderno com pautas mais escuras
LEITURA E ESCRITA	▪ Apresentação do recurso: cartões com palavras-chave para leitura e escrita ▪ Cartões com palavras significativas de textos ▪ Margem com uso de fita crepe, como referencial para leitura e escrita ▪ Alfabeto seqüencial ▪ Fichas com atividades mimeografadas ▪ Adaptação de uma atividade de escrita: completar letras ▪ Cópias de texto da lousa: adaptação com fichas de papel-cartão
MATEMÁTICA	▪ Uso de material concreto

Quadro 1- Temas, recursos e/ou estratégias

3.3.4 Análise e tratamento dos dados obtidos nos relatos da professora, após ter assistido aos vídeos

Os depoimentos coletados, após a professora ter visto as cenas editadas, foram gravados em fita cassete e transcritos literalmente.

As interações verbais entre professora e pesquisadora foram geradas a partir de uma pergunta inicial: “o que você gostaria de falar sobre a cena”.

Como o objetivo era criar oportunidades para que a professora refletisse sobre sua prática, usando as filmagens, realizadas em sala de aula, foram selecionadas para análise, partes dos relatos em que a professora identificava situações de ensino-aprendizagem, ou seja, falas que exemplificassem procedimentos de ensino utilizados, recursos e estratégias durante a aula, ações dos alunos da sala e/ou do aluno com deficiência. Para a discussão foram trazidos os temas: Leitura, Escrita e Matemática.

3.3.5 Análise e tratamento dos dados das fitas gravadas, antes e após a intervenção com vídeo

As filmagens com câmera estavam compostas por dois blocos de fitas: o primeiro bloco com fitas de videoteipe, referentes às aulas filmadas durante as observações em sala de aula no primeiro semestre, que foram editadas por aulas de leitura, escrita e matemática e exibidas à professora. O outro bloco de fitas foi composto por aulas gravadas no segundo semestre letivo, após a professora ter visto os vídeos.

Comparando-se as aulas gravadas antes e depois de a professora ter visto os vídeos, foi verificado que algumas situações evidenciavam mudanças na prática de sala de aula, de uma aula para outra. Esses episódios que revelaram mudanças nas ações da professora constituíram as categorias de análises (Quadro 2).

TEMA	ATIVIDADE	CATEGORIAS (Ações da professora)
Leitura	Leitura de história pela professora	▪ Forma de apresentar o livro paradidático aos alunos durante a leitura ▪ Forma de explicar a história ▪ Fazer perguntas sobre a história no decorrer da leitura ▪ Utilização de gestos expressivos
Leitura	Leitura de livro de histórias pelos alunos	▪ Orientação dada aos alunos para iniciar a aula de leitura ▪ Disposição e local do material de leitura na sala de aula ▪ Diversificação de material oferecido para a leitura ▪ Escolha ou troca do material pela classe
Escrita	Produção de texto	▪ Forma de apresentação da ficha de produção de texto pela professora ▪ Orientação e incentivo para a escrita durante a distribuição das fichas ▪ Explicação e questionamento aos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado ▪ Orientação aos alunos durante a escrita ▪ Apresentação do texto produzido pelos alunos
Matemática	Exercícios	▪ Apresentação e explicação da atividade antes de iniciá-la ▪ Organização do conteúdo na lousa ▪ Atendimento aos alunos durante a atividade ▪ Tempo para realização das atividades ▪ Incentivo e ajuda à classe durante a correção da atividade na lousa

Quadro 2- Resultado das análises das aulas filmadas antes e após intervenção com vídeo

As cenas editadas por temas de aula (leitura, escrita e matemática) foram regravadas em novas fitas de vídeo. Essas novas fitas continham cenas relativas a aulas gravadas, durante as observações e apresentadas para a professora-

participante assistir e aulas gravadas, após ela ter assistido aos vídeos. Serão tratadas aqui como AULA 1, aulas filmadas, antes da intervenção com vídeo e AULA 2 - aulas filmadas, após a intervenção com vídeo.

3.3.5.1 Apresentação das fitas aos juízes para avaliação das categorias

Para corroborar as categorias construídas, após as análises das duas fitas, de cada aula, os vídeos foram apresentados a juízes (professores do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Marília), e foi solicitado que eles julgassem qual seria a melhor aula. Os vídeos foram exibidos, em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Complementar), e também nos horários de intervalo dos professores, com autorização da Direção e Coordenação da Escola.

Os seis juízes escolhidos subdividiram-se em dois grupos, assim constituídos: a) três assistiram a fitas na seqüência AULA 1 e AULA 2 (Grupo 1) e b) três assistiram as fitas na seqüência AULA 2 e AULA 1 (Grupo 2). Ambos os grupos desconheciam a seqüência de gravação durante a pesquisa. Buscou-se também mudar a ordem de apresentação. Ao grupo que assistiu a seqüência AULA 1 e AULA 2, apresentava-se outra fita com a AULA 2 e AULA 1.

Para os juízes foi apresentada a AULA 1 (aula que foi assistida primeiro) e a AULA 2 (aula que foi assistida em seguida), lembrando que para a pesquisadora AULA 1 era a aula antes da intervenção e AULA 2 aula gravada, após a intervenção.

Os juízes receberam as categorias digitadas, em folhas, separadas por aula. A folha entregue aos juízes continha informação sobre o que deveria ser observado na exibição das duas cenas, e as categorias encontravam-se um pouco mais detalhadas (Apêndice C).

A informação verbal dada aos juízes, antes de começarem a ver as cenas, foi para que lessem, atentamente, as informações contidas na folha de avaliação, e que observassem as categorias, durante a exibição dos vídeos, e assinalassem na frente qual a melhor aula.

A primeira fita que foi apresentada aos juízes era de 40 minutos de gravação. Foi verificado que havia a possibilidade de se editar novamente as cenas, deixando-as com menos tempo de gravação, embora, sem perder o contexto das aulas.

As fitas restantes que foram apresentadas aos juízes tinham duração de 10 minutos com gravações de duas aulas, filmadas em dias diferentes, porém, com o mesmo enfoque. As fitas foram assistidas na sequência:

1ª fita - correspondente a aulas de leitura na qual a professora lê um livro de história para a classe (dia 12/05/2003);

2ª fita - também aula de leitura, mas, os alunos é que estariam lendo os livros de história (dia 23/05/2003);

3ª fita - aulas de escrita; produção de texto (dia 26/05/2003);

4ª fita - aulas de matemática, com exercícios para os alunos resolverem (dia 03/06/2003).



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados, de acordo com as etapas da coleta de dados. Primeiro serão apresentados os resultados da análise da entrevista inicial.

Em seguida, virão os resultados do processo de intervenção por meio de orientação direta, orientação esta, que foi realizada através dos quatro encontros entre pesquisadora (P) e professora-participante (Pp), no primeiro semestre do ano letivo do ano de 2002. Serão apresentados os resultados sobre os temas, leitura e escrita, matemática e as estratégias e/ou recursos, propostos em cada tema. Vale lembrar que, nesta etapa, as discussões foram pontuadas em situações específicas de ensino e aprendizagem, onde se verifica a intervenção da professora nas ações do aluno com deficiência.

Na sequência, virão os resultados da intervenção por meio da utilização do videoteipe, sendo que esses encontros entre pesquisadora e professora foram realizados, no segundo semestre letivo do ano de 2002.

Nesta segunda etapa de intervenção, os vídeos foram levados em encontros previamente marcados, e as discussões envolveram as cenas que foram gravadas em sala de aula, no primeiro semestre letivo, editadas, e apresentadas à professora, perfazendo um total de três encontros.

Nesta fase, pôde ser identificada, por meio dos relatos, uma reflexão mais geral, por parte da professora, não só sobre o aluno com deficiência, mas, sobre as atividades propostas naquela aula, a interação entre os alunos, a maneira como ela conduzia a atividade e até propostas de possíveis mudanças em relação às atividades.

Por último serão apresentados os resultados das avaliações, realizadas por juízes das fitas gravadas com as aulas de leitura, escrita e matemática, aulas essas filmadas antes e após a intervenção com videoteipe junto à participante.



4.1 Resultados e discussão da entrevista inicial

Como foi discutido anteriormente, a entrevista inicial teve como objetivo investigar as dificuldades indicadas pela professora, em relação ao trabalho pedagógico com o aluno deficiente físico e em relação às dificuldades do aluno.

Após transcrição das falas resultantes das entrevistas, foi feita uma leitura detalhada a fim de identificar trechos relevantes que se relacionassem com o objetivo proposto da entrevista.

Para melhor discutir os dados, delimitou-se três grandes temas principais:

- dificuldades da professora;
- dificuldades do aluno sob a ótica da professora;
- concepção de inclusão.

A seguir será apresentado cada um dos temas identificados a partir da análise, com exemplos das falas e discussão.

Dificuldades da professora

Os relatos selecionados neste tema foram:

P- V, eu queria que você falasse um pouco sobre as dificuldades que você encontra para trabalhar com seu aluno DF.

Pp- Ah! Eu sinto sim, em relação a como está lidando, se minha ajuda vai estar beneficiando ele, ou se vou estar bloqueando o desenvolvimento dele, porque, às vezes, eu estou lá ajudando, aí ele pode estar pensando [...] "eu consigo fazer", posso estar bloqueando ele [...] principalmente copiar da lousa, o espaço do caderno, na linha certa, é isso [...] às vezes eu fico em dúvida, se estou fazendo certo ou estou errando, é que eu nunca tive aluno assim, deficiente físico.

A professora relata de suas incertezas sobre o quanto o seu auxílio individual e pessoal poderá ajudar ou atrapalhar o aluno com deficiência. Essa insegurança é

justificada, quando a professora afirma não ter tido experiências com alunos deficientes físicos.

Essa situação traz à tona um assunto de extrema relevância que é a capacitação dos professores que estão trabalhando na educação fundamental. Tais professores se sentem despreparados para trabalhar com crianças com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, confusos, muitas vezes, por pensar em agir errado com essas crianças.

Aranha (2000, p. 8) discute essa questão, quando relata que: “Há de se capacitar os professores, há que provê-los de suporte didático e pedagógico. Só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimento originado no fazer.”

A participante indica, ainda no relato, uma preocupação com os “erros” que o aluno apresenta, em relação à cópia da lousa, em relação à utilização do espaço e das linhas do caderno.

No estudo de Mello e Manzini (2002), a entrevistada, professora de classe comum que tinha um aluno deficiente físico na sua sala, associava o desempenho acadêmico do aluno com a cópia do conteúdo da lousa, ou seja, para a professora, um dos indicadores de melhor desempenho do aluno com deficiência seria a agilidade em relação à cópia da lousa.

A utilização correta do caderno é fundamental para uma professora de primeira série que está começando o trabalho de alfabetização com seus alunos. Utilizar espaços adequados do caderno e escrever na linha são indícios de bom desempenho dos alunos de primeira série. Porém, nem sempre isso se aplica a alunos com deficiência física, principalmente em certos tipos de acometimentos. Às

vezes, com treino e indicação de determinados procedimentos, é possível esse tipo de desempenho psicomotor relacionado à escrita.

Dificuldades do aluno sob a ótica da professora

As perguntas e respostas que versaram sobre este tema encontram-se descritas a seguir:

P- Quais são as atividades que ele consegue fazer?

Pp- Ele consegue copiar da lousa com dificuldade, mas consegue é [...] ele consegue fazer toda a atividade da primeira série [...] você assim dando explicação, orientando, lendo a atividade, explicando pra ele, ele consegue fazer. Agora, se não explicar, se não ler, ele não consegue.

P- Se você deixar [...] ele vai conseguir fazer?

Pp – não.

P- Qual é a atividade que ele tem maior dificuldade pra fazer?

Pp- Na produção de texto, na escrita mesmo, ele consegue falar, reconhece as letras, identifica som de letras, mas na hora de elaborar um texto, escrever sozinho, ele não consegue. Ele tenta, ele escreve do jeito dele, mas pra gente não dá pra aproveitar.

P- Por exemplo: o texto seria uma palavra. Por exemplo: OVO – ele não consegue ler sozinho nem escrever sozinho ou ele já está lendo?

Pp- Não ele não consegue ainda ler sozinho, nem escrever sozinho, só se eu falar: O esperar ele escrever a letra O, aí ele fala e eu espero ele escrever e pôr as letras, sozinho [...] assim [...] organizando idéias e escrever espontaneamente, ele não está conseguindo. Essa é a dificuldade dele. Nem palavrinhas, nem frases, até agora ainda não saiu nada.

P- Você acha que ele está acompanhando a classe?

Pp- Não está. Ele pode até copiar as atividades, estar junto assim [...] algumas atividades ele consegue acompanhar, em outras não dá. Produção de texto e outras atividades que os alunos já sabem ler e fazer sozinhos, a gente tem que estar sempre ali do lado, dando um apoio, explicando.

Segundo o relato da professora, o aluno com deficiência física apresenta algumas dificuldades no que diz respeito à produção de texto, elaboração da escrita e leitura. A professora informa, claramente, a ajuda que ela proporciona ao aluno durante as atividades e, através dessa ajuda, segundo ela, o aluno alcança alguns resultados, quanto à escrita e a leitura.

As informações relatadas pela professora podem ser interpretadas, segundo o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*. (VYGOTSKI, 1993). Ao analisar o desenvolvimento de uma criança, é necessário não se deter naquilo que já amadureceu, também é necessário examinar aquilo que ainda está em processo de maturação. Propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual, que é aquele em que a criança realiza as tarefas de forma independente, autônoma, e a zona de desenvolvimento próximo, o que uma criança é capaz de fazer com auxílio do adulto.

Vygotski faz críticas à aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e refere-se ao bom ensino, como sendo aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo. Em relação à aprendizagem escolar diz:

Quando observamos o curso de desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que ela pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança escrever, quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de fazer é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (VYGOTSKI, 1993, p. 244-245).

Ainda sobre o conceito de desenvolvimento próximo Vygotski (1993, 244-245) diz: "O que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã".

Outra importante consideração sobre o relato é que a professora consegue descrever não só as dificuldades do aluno, mas, principalmente, o que faz frente a essas dificuldades. Esse ponto é interessante, porque nos possibilita avaliar os procedimentos utilizados e indicar novos procedimentos para o ensino.

As falas apresentadas estão relacionadas com algumas dificuldades específicas do aluno deficiente, que foram indicadas pela professora.

P- Alguns já escrevem palavras ou já estão elaborando frases?

Pp – A maioria ainda está no pré-silábico, mesmo assim eles escrevem letras, mistura números, já tem uma noção do que é a escrita. O L., eu percebo que ele começa com algumas letras, pela dificuldade motora dele, se atrapalha inteiro. Não sai muita coisa, sai um rabisco, se a gente for classificar seriam garatuja, desenhos, rabiscos.

P- Você acha que ele está aprendendo?

Pp- Não . Não está. Pela escrita, não consegue. Os outros alunos têm dificuldades, ainda não sabem, mas têm uma noção que escrever é letra, eles já têm essa noção. Por exemplo: pra escrever eu preciso de letras. Mesmo que escreva letras, letras, várias letras, fora do contexto, se a gente for analisar não encontra nenhuma palavra, nenhuma sílaba. O L. já é rabisquinho, não dá pra identificar se é letra.

Para a professora, os alunos da classe já estão elaborando textos, mesmo sem uma seqüência de idéias, ou somente demonstrando letras na escrita, enquanto que, o aluno com deficiência física não atingiu essa fase da escrita. A professora justifica a não elaboração da escrita pela dificuldade na coordenação motora.

De acordo com Curto; Morillo; Teixidó (2000), a primeira diferenciação que a criança faz refere-se à distinção entre os desenhos, por um lado, e outros signos, como letras, números e grafias diversas. A criança começa a notar que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números.

A figura demonstra essa fase do aluno, classificada pela professora como garatuja.

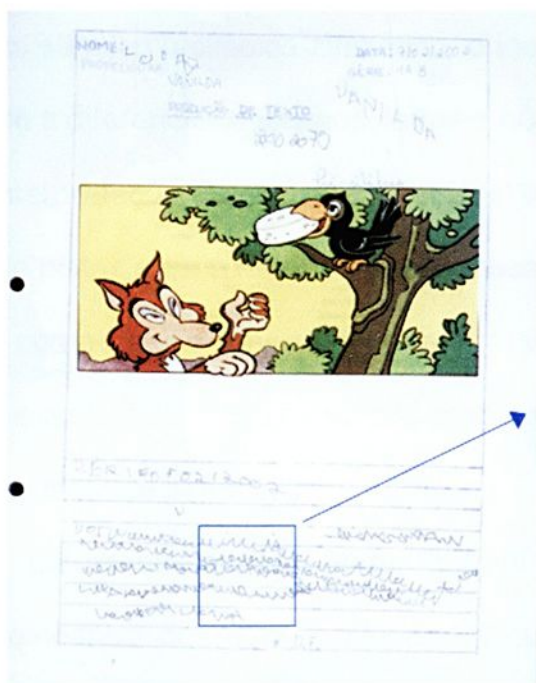


Figura1: Produção de texto classificado como garatuja

A professora também se refere ao aspecto motor, problema diretamente derivado da lesão cerebral.

De acordo com Basil (1995), a maior parte das habilidades que uma criança adquire ao longo de seu desenvolvimento tem um componente motor. Desta forma, a possibilidade de andar, manipular, falar, escrever, depende, entre outras coisas, da possibilidade de realizar concretamente determinados movimentos. A paralisia cerebral alterará diretamente o desenvolvimento destas habilidades, afetando os aspectos da vida do indivíduo, limitando suas experiências e, portanto, suas possibilidades de aprender.

Porém, uma outra interpretação pode se dar no caso específico da escrita apresentada pelo aluno. Baseado no relato da professora, percebe-se que sua orientação teórica sobre aquisição de leitura e escrita vai em direção de uma interpretação Piagetiana, principalmente nos estudos de Emília Ferreiro (2000), que faz um acompanhamento das fases da aquisição da escrita, dividindo essa aquisição

em nível pré-silábico, silábico e silábico-alfabético, e identificando as fases em que as crianças começam a diferenciar desenhos, letras e números.

Uma outra interpretação, baseada em Lúria (1938), define a escrita como sinais que servem de pistas para a leitura, ou seja, mesmo sendo rabiscos no papel, podem ser usados como auxílio funcional, na recordação de palavras ou frases. Nesse momento, a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se a escrita por meio de signos.

O relato da professora indica, ainda, que ela usa como parâmetro de comparação o desempenho dos demais alunos da classe. Cabe salientar que o desenvolvimento motor do aluno com deficiência física, na maioria das vezes, é mais lento que de seus pares.

Um estudo desenvolvido por Belisário e Manzini (2001) sobre o trabalho pedagógico com alunos com deficiência física revelou que, de modo geral, os professores participantes daquela pesquisa identificaram mudanças no desenvolvimento de seus alunos, como sendo mais lento do que em outras crianças.

Dentre, ainda, o tema dificuldades relatadas pela professora, foi possível identificar algumas falas sobre conhecimentos que o aluno havia adquirido.

P- O que ele conhece, o que ele lê?

Pp- Ele conhece o nome dele, o meu nome, o nome da família dele, ele conhece, identifica, ele lê.

P- As vogais ele conhece?

Pp- Conhece. As vogais, as letras, os números, isso ele conhece.

P- Ele não está conseguindo juntar a consoante e a vogal para formar palavras?

Pp- É, essa elaboração [...] por exemplo: o BO, ele até sabe falar, mas na hora de escrever ele não consegue representar a escrita.

Pelos relatos, verifica-se que o aluno adquiriu alguns conteúdos de leitura e escrita, mas ainda encontra dificuldade na leitura de sílabas e palavras, e também na elaboração da escrita.

Stainback et al (1999, p. 241) alertam aos educadores com alunos incluídos nas turmas regulares sobre a necessidade de uma visão crítica sobre o que está sendo exigido de cada aluno em relação aos objetivos. Os objetivos educacionais básicos para todos os alunos podem continuar sendo os mesmos, enquanto que, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para se adequarem às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Concepção de inclusão

Sobre inclusão, a participante expõe sua concepção quando lhe é perguntado:

P - O que você pensa sobre a inclusão?

Pp- Eu acho que é um direito da criança ficar no meio das outras, que não são anormais. São comuns, são crianças comuns [...] ele tem uma diferença, uma certa deficiência em relação aos outros, os outros são comuns. Ele tem o direito e deve freqüentar. Agora, cabe ao professor da sala procurar se informar, procurar ler, tentar se informar para dar essa assistência ao aluno, porque se a gente não tiver um respaldo de formação ou de orientação de como estar trabalhando, pela própria escola, pela própria Secretaria ou pela gente mesmo estar procurando essas informações, aí fica difícil, aí é uma falsa inclusão [...] a criança fica lá, a professora não dá atenção, o tempo passa e justifica; "*Ah! Ele é deficiente*" [...] e o tempo vai passando.

A concepção de inclusão é discutida pela professora no âmbito da educação e da escola. Ela relaciona criança com deficiência /criança sem deficiência.

A professora revela que deve ser atribuído aos alunos com deficiência o mesmo direito, em relação à educação de crianças que não apresentam nenhuma deficiência, mas é do professor a responsabilidade de buscar informações para trabalhar com esse aluno. Enfatiza que a escola ou os órgãos educacionais também devem contribuir para capacitar esse professor, e que a formação de professores deve estar voltada para esta questão.

Pode-se perceber que, novamente, a idéia de capacitação de professores está permeando a discussão.

Neste contexto, a municipalização de ensino desenvolve um papel essencial no processo de inclusão.

De acordo com Aranha (2000), autonomia de decisão e de controle de ações sociais encontram-se no espaço da própria comunidade e aproxima o cidadão das condições para identificar necessidades e desejos da comunidade, decidir como enfrentá-los, bem como construir o nível de qualidade de vida que pretendem para seus participantes.

Para a professora-participante uma “falsa inclusão” ocorreria, quando o professor não adquiriu informações sobre o seu aluno com deficiência e não trabalha com ele.

Incluir não é somente delegar à criança um espaço físico em sala de aula, é propor ao indivíduo atividades significativas, capazes de promover seu desenvolvimento e remover barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade. (SANTOS et al, 2002).

Nesta linha de pensamento, destacam-se Santos e Mendes (2001), quando alertam que receber a criança com deficiência na escola, não significa que ocorrerão transformações principalmente na mudança de concepção da instituição.

4.2 Resultados e discussão do processo de intervenção por meio de orientação direta

Os resultados que serão apresentados referem-se às análises das interações verbais gravadas, durante as reuniões planejadas, em que ocorreram as intervenções da pesquisadora por orientações diretas à professora-participante.

Como já descrito, anteriormente, as discussões entre pesquisadora e professora-participante eram sempre direcionadas ao ensino e à aprendizagem do aluno com deficiência física.

Essa etapa de intervenção constou, portanto, de orientações da pesquisadora em relação aos recursos e estratégias que poderiam ser criados, ou adaptados, e que foram utilizados pela professora no processo ensino-aprendizagem.

Araújo e Manzini (2001), ao escreverem sobre os recursos de ensino na escolarização do deficiente físico, enfatizam que os recursos incluem uma aplicação funcional no nível motor, em virtude da limitação da variação de amplitude de movimento ou dificuldade de preensão.

Para o ensino do deficiente físico, não basta estabelecer os objetivos instrucionais; é preciso considerar também a condição motora, funcional do aluno e é essa abordagem que, basicamente, diferencia o ensino comum do especial. Não se trata, pois, de um ensino diferente, mas, sim, de uma diferenciação que se explica pela complementação dos recursos instrucionais comumente utilizados. (ARAÚJO; MANZINI, 2001, p. 6).

A seguir serão discutidos os temas: Escrita, Leitura e Escrita e Matemática, e os recursos e estratégias relacionados aos temas.



4.2.1 Tema: Escrita

Estratégia: Reforçar as pautas do caderno

A estratégia consistiu em traçar ou reforçar linhas do próprio caderno do aluno ou de outro material, como folhas avulsas, que envolvessem atividade de escrita.

Esse tema teve como trecho sinalizador a orientação feita pela pesquisadora na 3ª observação:

Neste dia, no horário de recreio, a professora mostrou o caderno do aluno DF à pesquisadora e referiu-se à escrita, como incompleta e torta (não escreve na linha do caderno).

A pesquisadora fez, então, a seguinte orientação; traçar linhas largas (usar 02 linhas) com caneta hidrocor preta ou mesmo com caneta azul e pedir para o aluno escrever no espaço delimitado, e com o tempo diminuir para uma linha normal.

Neste dia também foi levado para a professora um texto sobre paralisia cerebral.

Os relatos abaixo introduziram a discussão sobre o tema.

P – O que você está achando da estratégia que eu falei pra você da linha? Eu tenho visto que você tem usado.

Pp - Eu tenho usado sim eu estou achando que está valendo a pena, eu to fazendo a linha, ele está gostando, ele não sai fora da linha, quando eu risco com a régua, indicando com caneta a linha, ele não sai fora, e o espaço (duas linhas) eu estou achando que tá largo, porque ele procura escrever em cima de uma só, dentro daquele espaço, mas na linha intermediária.

P – Então eu acho que você poderia diminuir. A hora que você vê que ele está conseguindo escrever, você pode descartar a linha.

Pp – É. Ontem mesmo eu já procurei diminuir pra tentar.

P – Ele conseguiu ou não?

Pp – Conseguiu. Ele falou que a mãe dele estava olhando o caderno e a mãe dele gostou também; ele falou: - "a minha mãe percebeu que você tava fazendo linha", e ela gostou.

P - A hora que você tiver oportunidade de conversar com a mãe você poderia passar isso pra mãe, você poderia falar que isso é uma das orientações que nós estamos tentando com o L.

O objetivo dessa estratégia foi obter uma escrita mais próxima do padrão normal através de um espaço demarcado pela professora, no caderno do aluno.

Dependendo da dificuldade motora do aluno com paralisia cerebral, poderá ser delimitada uma linha mais larga (usando duas linhas convencionais do caderno para traçar uma linha mais larga), ou reforçando a própria linha do caderno utilizando uma caneta com tinta um pouco mais escura que a da linha normal. Nossa experiência com crianças acometidas pela paralisia cerebral tem demonstrado que, os mais comprometidos motoramente necessitam de até uma folha inteira para escrever.

A escrita, segundo Johnson (1979), é primordialmente uma habilidade motora que requer coordenação visual e manual.

A tarefa de ensinar a escrever é dificultada, no caso de crianças com paralisia cerebral, e algumas estratégias facilitadoras podem contribuir nesse aspecto. Kirk e Gallagher (1996) ressaltam que as crianças com dificuldades motoras podem requerer um programa de seqüência para escrever entre as linhas do papel, formar letras e espaçamentos, e sugerem tarefas, como o traçado e a ligação de pontos de letras e palavras.

A estratégia facilitou a organização e correção da escrita no caderno do aluno. Isso demonstra que, com a utilização da estratégia, o aluno conseguiu alcançar resultados positivos em relação à escrita.

A professora percebeu que o espaço de duas linhas estava "largo", tomando a iniciativa de diminuir a largura da pauta.

O aumento da pauta incidiu no aumento da letra do aluno. Isso dependendo da coordenação motora do aluno pode ser um elemento dificultador. No caso do aluno L., a professora notou que não havia necessidade de aumentar a pauta, mas sinalizá-la, somente. Reforçar com caneta a linha que o caderno apresenta foi suficiente para que a professora vislumbrasse alguns resultados positivos.

Pôde-se verificar que o aluno passou a apresentar uma melhora, quanto à linearidade da escrita, facilitando sua coordenação viso-manual. O caderno ficou mais organizado, não se distanciando tanto dos cadernos dos colegas de classe.

As figuras abaixo apresentam exemplos de escrita, antes e após o uso da estratégia.

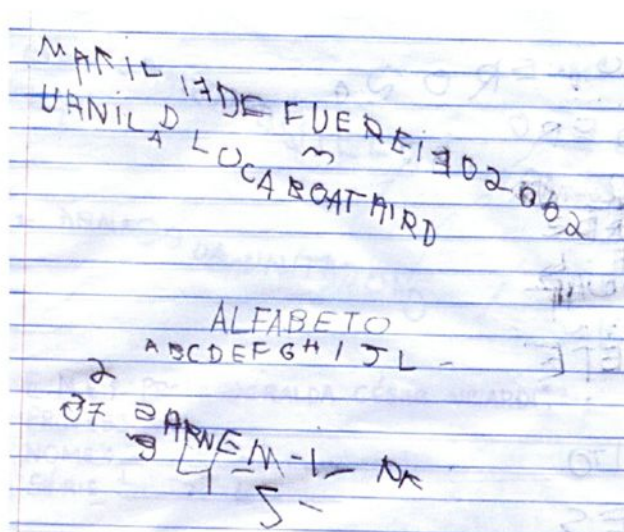


Figura 2: Escrita fora da linha

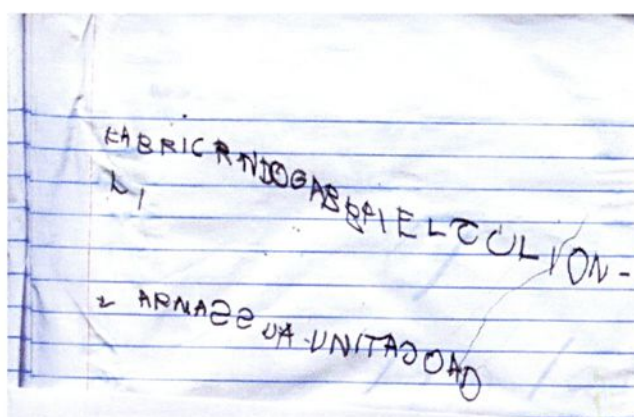


Figura 3: Escrita fora da linha (antes do uso da estratégia)

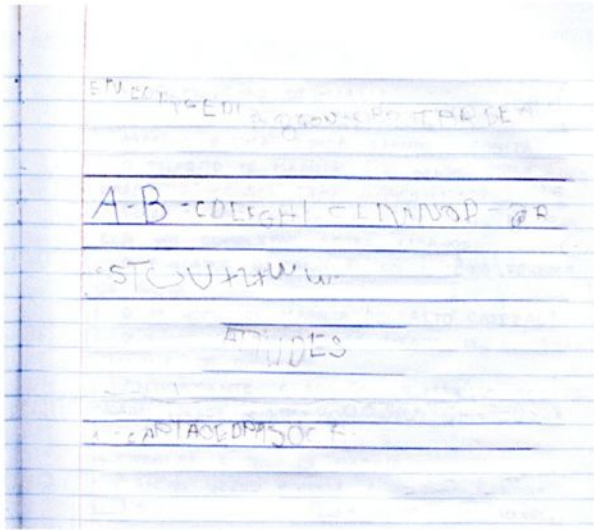


Figura 4: Escrita dentro da linha (após o uso da estratégia)

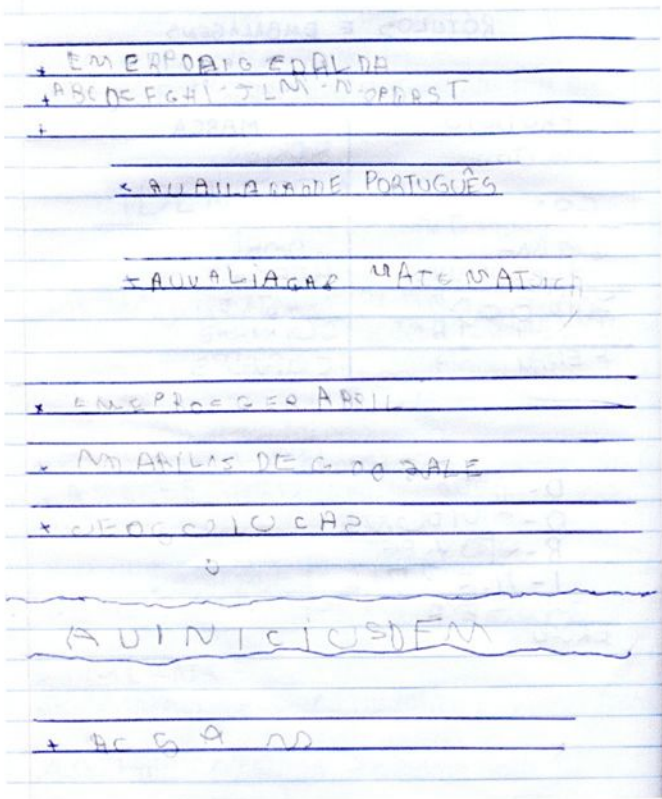


Figura 5 : Escrita na linha (após o uso da estratégia)

Estratégia: Limitar as cópias para o aluno do conteúdo da lousa

Abordando, ainda, o tema “escrita”, foi discutida pela diáde a estratégia “limitar a cópia para o aluno”. Essa estratégia consistiu em limitar o conteúdo que o aluno com deficiência deveria copiar da lousa.

Neste tema foi utilizado, como propiciador da discussão, o trecho sinalizador registrado na 1ª observação e na 5ª observação.

O aluno DF não conseguiu escrever todas as palavras e solicitou o auxílio da professora; a professora mostrou a palavra na lousa, apontando todas as letras separadas Ex: CORPO – C...O...R...P...O - a professora também foi falando em voz alta cada letra. Escreveu o cabeçalho contendo data, nome da escola, nome da professora e do aluno. Em seguida a professora usou o recurso com o aluno DF (traçou as linhas no caderno). Ela orientou o aluno em relação à cópia do cabeçalho, dizendo pra ele copiar só a data e o nome dele.

As interações verbais descritas abaixo trazem o assunto em questão.

P – Eu vi outro dia, até eu marquei aqui, a situação de cópia da lousa. Ele falou assim: - “professora o que é pra copiar”, aí você pegou e mostrou a palavra na lousa e apontou as letrinhas; a palavra era C O R P O - você teve que soletrar pra ele – C (ce) O (o) R (erre) P (pê) O (o), aí ele foi copiando.

Pp - É, eu acho que eu devo resumir um pouco, porque ele não tem necessidade de ficar acompanhando a sala, ele não precisa acompanhar, copiando tudo da lousa, porque ele copia, mas não tem um significado pra ele.

P – Se você limitar o que ele tem de copiar, eu acho também uma estratégia interessante. Você mesma percebeu isso [...] você vê que ele é uma criança que demora pra copiar.

Pp – É demora.

P – Então, sobre a data que você coloca na lousa [...] você falou pra ele: -“você só copia o nome”.

Pp - É, eu falei você só copia – MARÍLIA, e o nome dele.

P – Isso é uma coisa que você mesma está percebendo em função da própria dificuldade dele.

Pp – Eu li o texto. Dá pra entender melhor o que é a paralisia cerebral, essa dificuldade, os cuidados no início da gravidez.

P - Eu vou trazer um outro texto pra você sobre a educação e desenvolvimento da criança com paralisia cerebral.

O objetivo principal dessa discussão foi fornecer indicadores para a professora em relação às cópias da lousa.

O que chama a atenção nesta discussão é o fato de a professora perceber que a quantidade de conteúdo a ser copiado da lousa não significa aprendizagem. Devido à dificuldade motora, o aluno é mais lento nas tarefas de escrita e isso, muitas vezes, pode deixá-lo defasado em conteúdo.

Um exemplo retirado das falas foi sobre o cabeçalho. Este tipo de informação pode ser simplificado, já que é rotineiramente trabalhado, e não introduz nenhum conteúdo novo.

A partir dessas considerações, a estratégia passou a ser utilizada.

Os resultados obtidos pelo uso da estratégia apresentam indicadores positivos. A professora percebeu que a quantidade de conteúdo não tem valor, se não está significando algo para o aluno.

A figura a seguir apresenta a cópia feita pelo aluno do cabeçalho.

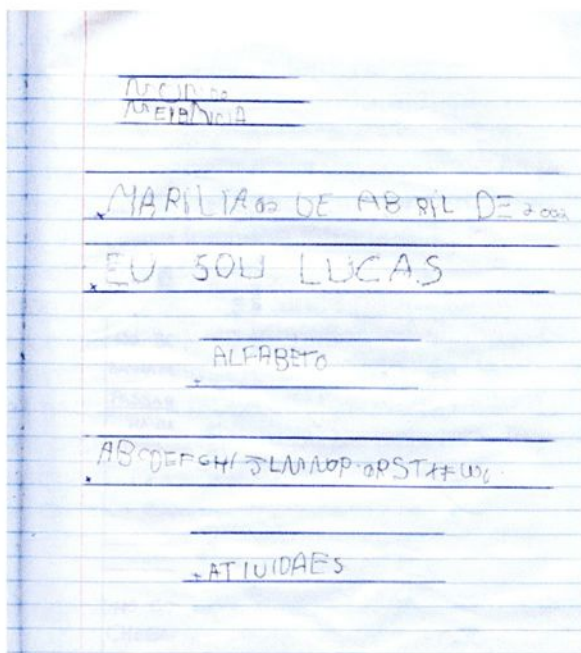


Figura 6: Limitação da cópia do conteúdo da lousa (neste caso só a data e o nome do aluno)

Recurso: Alfabeto de palavras

Pesquisadora e professora iniciaram as interações verbais sobre o recurso “alfabeto de palavras”.

Este recurso foi confeccionado, pela professora, com fichas de cartolina, contendo palavras escritas em letra de imprensa maiúscula. Cada ficha continha um desenho que representava a palavra com a letra inicial em destaque, formando um conjunto de vinte e três palavras que poderia ser usado, numa seqüência alfabética de A a Z.

Para discussão desse recurso, destacam-se as interações verbais que seguem abaixo.

P - Vamos falar um pouco sobre esse material que você fez, V.?

Pp - Olha, esse material eu produzi para ele não ficar copiando o alfabeto da lousa. No começo [...] a gente passa o alfabeto na lousa para todos estarem copiando, lendo pra não esquecerem e sempre lembrar do alfabeto. Então eu dou pra ele as fichinhas, aí primeiro ele escreve, prestando atenção na letra em destaque, a letra inicial de cada palavra de A até Z, aí depois ele vai copiando as palavras, eu faço o risco, a linha com a régua e caneta e ele vai copiando as palavras; depois a gente lê, tira algumas e agora eu tô começando a trabalhar com essas palavrinhas; cada dia tira uma, a gente lê, vê a letra inicial, a letra final [...] só mais oralmente.

P - Você acha que ele tá conseguindo?

Pp - Ele apresentou melhoras, mas ainda não tá lendo com “autoridade” assim não [...] mas ele já tá começando, ele identifica as sílabas, pelo som ele já sabe como escreve. Ela tá evoluindo sim. A produção de texto dele já melhorou. Como garatuja, aqueles riscos sem muita coordenação motora pra escrever, o último texto dele, não deu para perceber a formação de palavras, mas já têm letras e seqüência, já pareceu bem estruturado.

P - Quando você dá, por exemplo, as letras do alfabeto, o texto por partes, facilita pra ele?

Pp - Isso facilita.

P - Então você mudou? Como você está fazendo em relação à cópia do alfabeto?

Pp - Eu dou o alfabeto e todo mundo copia, eu dou a palavra [...] as fichinhas e ele vai copiando, ele vai olhando os desenhos, e o pessoal já ajuda na leitura, então ele tá melhorando.

A professora trouxe para o encontro o recurso que ela mesma havia produzido para trabalhar com o aluno.

O alfabeto confeccionado em fichas foi um recurso que a professora utilizou com o objetivo de auxiliar o aluno na escrita das letras. Como a professora relatou, ao invés de o aluno copiar da lousa todo o alfabeto, o que aparentava ser uma dificuldade, ele passou a usar o recurso na carteira, sob orientação dela.

Nota-se que a professora sistematizou um programa de trabalho, para o aluno com deficiência física, e que estava sendo aplicado todos os dias, quando era trabalhado o alfabeto, enfocando também a leitura e a escrita.

É importante trazer para discussão que, através das observações, pôde-se perceber uma mudança de atitude da professora para com a cópia do alfabeto. A cópia do alfabeto, que era feita pelo aluno de forma aleatória, passou a ser sistematizada e orientada, quando se introduziu um novo material, referente ao conteúdo.

Como destacam Araújo e Manzini (2001), os recursos são meios indispensáveis para que a aprendizagem se realize e são determinados pelos objetivos da intervenção de ensino, como são meios sem os quais os objetivos não se realizariam.

A introdução do recurso para o aluno com deficiência ampliou o conteúdo trabalhado pela professora, além de o aluno escrever as letras do alfabeto, as palavras correspondentes à letra inicial, também foram trabalhadas.

As figuras que seguem ilustram as fases de cópias do alfabeto sem a utilização do recurso e com a utilização do material.

SE
ALFABETO
LETRAS ORDEMADA
O R O A T A R D E
A B C D E F G H I J K
L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Figura 7: Cópia do alfabeto (antes do uso do recurso)



Figura 8: Alfabeto de palavras confeccionado pela professora

ALFABETO

x ABELHA
x BOLA
x CEBOLA
x DADO
ELEFANTE
FACA
GATO
HOMEM
IGREJA
JACARÉ
LARANJA
MACACO
NAVIO
OLHO

Figura 9: Cópia do alfabeto (utilizando o recurso)

Recurso: Alfabeto de letras

As interações verbais iniciaram-se em torno do material confeccionado pela professora e apresentado na reunião.

O recurso foi denominado “alfabeto de letras” por ter como objetivo a cópia das letras do alfabeto. Foi apresentado pela professora, em cartões com as letras do alfabeto, grafadas em imprensa maiúsculas. A seguir foi transcrita a conversa da diáde: pesquisadora/professora.

P- Você fez um outro alfabeto?

Pp- Eu produzi um alfabeto pra ele. Eu já tinha feito um com a palavra toda e o desenho de cada letra inicial. Agora eu fiz este só com as letras, eu achei melhor, porque o outro ele se confundia ao escrever a palavra. Eu dava o alfabeto e tinha a palavra toda, e pedia pra ele escrever a letra inicial, às vezes ele copiava a palavra, aí não saía o alfabeto, saía a lista de palavras.

P- Você quer somente as letras? Como é o procedimento agora?

Pp- A hora em que os outros alunos estão copiando da lousa, eu já dou na ordem alfabética, aí eu peço pra ele pegar letrelinha por letrelinha, ler e copiar e escrever no caderno. Então ele pega o A e copia o A em cima da linha, aí ele coloca virado para baixo e vai ficando na ordem de novo.

Pp- O outro estava confundindo ele, tinha a palavra, o desenho e tinha que escrever o alfabeto, ele não conseguia eliminar as outras letras e prestar atenção só na letra inicial em destaque [...] ele copiava, mas, quando eu pedia pra fazer a lista de palavra, aí ele fazia direitinho.

P- Isto vai facilitar pra ele as cópias da lousa, ele vai copiar de um material que está próximo a ele [...] a visualização. Eu achei muito interessante e está muito bem feito.

P- E pra trabalhar com esse alfabeto demanda muito tempo?

Pp- É bem mais rápido, ele copia rápido, vai lendo, depois eu tomo a leitura [...] às vezes, ele termina primeiro que os outros que estão copiando da lousa.

P- É mesmo? Você tem notado isso?

Pp- É. Ele tem um nível de concentração muito grande. A gente dá a atividade ele entendeu, ele já vai fazendo.

P- Eu acho que o que colabora com isso é ele estar sentado na primeira carteira, isso é um fator importante. É mais fácil pra você estar chegando nele, mais rápido, se, por exemplo, ele estivesse na última carteira ficaria mais complicado.

O alfabeto de letras substituiu o alfabeto de palavras que estava sendo utilizado pelo aluno. A confecção desse recurso teve, como objetivo, auxiliar a cópia do alfabeto escrito na lousa, que era trabalhado pela professora todos os dias no início da aula.

De fato, se o objetivo da professora era a cópia somente das letras do alfabeto, na seqüência tradicional, este novo recurso foi mais apropriado.

O procedimento adotado para o manuseio do material também foi interessante, porque, como a professora relata, as fichas (figura10) eram entregues ao aluno na ordem alfabética, o que não diferenciava da ordem alfabética escrita na lousa.

Este tipo de procedimento adotado pela professora com a utilização do recurso pode facilitar a percepção visual, que, segundo Finnie (1980), é a habilidade de reconhecer e distinguir entre formas e reconhecer diferentes direções no espaço (esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.).

As crianças com paralisia cerebral confundem-se facilmente qual direção tomar, e podem ter dificuldades em relacionar o que vêem, o que ouvem e o que tocam. (FINNIE, 1980).

Para a professora, o aluno apresentou um bom desempenho, o material facilitou a cópia do alfabeto e, segundo ela, está mais “rápido”, quanto à cópia do conteúdo.

As figuras apresentam o alfabeto de letras confeccionado pela professora



Figura 10: Alfabeto de letras

Recurso: Alfabeto Móvel

Ainda, sobre a escrita do aluno, as discussões enfatizaram um novo recurso trazido para a reunião, chamado de “alfabeto móvel”. O uso deste recurso, normalmente, implica na formação de palavras.

Esse recurso foi feito de fichas de cartolina com as letras do alfabeto impressas em letras maiúsculas. Este material compreende um conjunto de letras do alfabeto, recortadas em papel cartão de tamanho 1,5 por 2,0 cm, contendo cinco letras de cada vogal e três letras de cada consoante.

Da 16ª observação, foi retirado o trecho sinalizador que introduziu a discussão.

A atividade era para completar o clima do dia. Os alunos completaram com a escrita e o desenho a frase: *O dia está.....*. A professora deu ao aluno um material (conjunto de letras) e pediu para que ele formasse a palavra SOL.

A seguir encontra-se a transcrição da discussão.

P- Ontem eu vi você trabalhar com um material novo.

Pp- Eu trabalho também com este material aqui (mostrou o alfabeto), o alfabeto móvel.

P- Eu vi você dar pra ele, é bem pequeno.

Pp- Eu dei pra ele montar a palavra SOL, e ele escreveu certinho e desenhou sozinho. Aí eu dei pra ele montar no alfabeto móvel.

P- Então isso aqui se chama alfabeto móvel, você mesma construiu?

Pp- Esse aqui é do mesmo tamanho pra todos os alunos, cada um tem um.

P- Cada aluno tem seu envelope?

Pp- É. Então o dele é esse. Eu acho que é muito pequenininho pra ele, eu tô preparando um outro maior.

P- Pra modificar isto você teria que estar construindo [...] O que vai aí?

Pp- Cinco letrinhas de cada vogal e três letrinhas de cada consoante. Por exemplo: a transformação da palavra TOMATE; quais as outras palavras que eu posso escrever, utilizando as mesmas letras, mas modificando a ordem [...] eu posso tirar o TO e fica MATE, eu tiro o TE e fica TOMA, eu mudo a ordem da sílaba fica MATO. Então com o alfabeto móvel eu consigo fazer essa modificação das letras.

P- E pra manipular também. Então esse é um material que você usa com toda a sala, mas que você está providenciando um mais adaptado pro L?

Pp- É. Pra ele este é muito pequenininho e ele sente dificuldade na coordenação motora [...] pra pegar, às vezes, cai.

P- Eu acho que uma tamanho um pouco maior que este, num papel um pouquinho mais grosso, ficaria bom.

Este material era usado para atividades, relacionadas com a escrita de palavras, adicionando ou removendo letras. Cada aluno possuía um envelope com um jogo de letras.

O material, segundo a professora, é adequado para atividades que envolvam a manipulação de letras do alfabeto, formação de palavras, construção de sílabas.

Uma possível adaptação para o aluno com deficiência foi proposta pela professora, em função de ela ter percebido a dificuldade que o aluno encontrou ao manipular o material.

Como salientam Manzini e Santos (2002, p. 6-7), a adaptação de um recurso pedagógico pode ser sistematizada em sete passos:

- 1- entender a situação que envolve o estudante (identificar características físicas);
- 2- gerar idéias (pesquisar materiais que podem ser utilizados);
- 3- escolher a alternativa viável (considerar a necessidade a ser atendida);
- 4- representar a idéia (definir matérias e dimensões do objeto);
- 5- construir o objeto para a experimentação;
- 6- avaliar o uso do objeto (verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador);
- 7- acompanhar o uso.

Ficou constatado que a professora executa essas etapas, propostas pelos autores citados, na construção dos recursos para o aluno com deficiência.

As figuras que seguem demonstram o recurso que foi utilizado e o recurso que foi adaptado.



Figura 11: Alfabeto móvel original
(Tamanho: 1,5cm por 2 cm)



Figura 12: Alfabeto móvel construído pela professora
(Tamanho: 3 cm por 3 cm)

Estratégia: Novo caderno com pautas mais escuras

A sugestão de estratégia foi procurar um caderno com pautas mais escuras para facilitar a escrita.

O trecho sinalizador foi trazido da 21ª observação:

A professora mostrou o caderno do aluno e disse que estava acabando e que ia pedir outro caderno. A pesquisadora orientou que fosse pedido um caderno com as linhas e a margem mais escuras.

As interações verbais que fizeram parte neste tema estão a seguir.

P- Você fez mais alguma coisa pra ele V.?

Pp- Nós paramos aquele caderno e começamos outro. O outro tem a linha mais em destaque, mais escura, ele tá copiando mais da lousa. Eu tô forçando ele a copiar um pouco mais da lousa e até melhorou, assim [...] na agilidade de estar copiando, copia mais rapidinho, às vezes ele tá confuso e me chama, eu tô assim [...] forçando, mas sempre ali do lado vendo, se ele tem dificuldade eu já ajudo.

P- Você acha que não precisa mais fazer a linha?

Pp- A linha não. Ele já tava falando que eu estava atrapalhando ele, é a privacidade dele. Às vezes ele não queria mais, porque eu ficava atrapalhando. Então esse novo caderno foi bom pra solucionar esse problema de tá interferindo no caderno dele.

P- E solucionou outro problema que foi o da escrita torta.

Pp- É. Às vezes ele começa a desviar um pouco da linha, eu apago, e fico dura com ele.

A professora-participante vinha utilizando a estratégia de sinalizar com caneta as pautas do caderno do aluno com deficiência. Esta estratégia estava colaborando para se obter uma escrita mais clara e linear.

Verifica-se que a estratégia começou a incomodar o aluno, por isso seria viável, repensar sobre o seu uso.

Os recursos e estratégias utilizados na educação do aluno com deficiência física devem suprir única e exclusivamente a dificuldade em questão. A tendência é

diminuir a frequência do uso do recurso, observando se o aluno consegue desempenhar atividade sem a utilização dele.

Sobre a utilização de recursos, Omote (1989) assinala:

[...] a utilização generalizada e indiscriminada de recursos especiais pode levar as pessoas deficientes a desenvolverem limitações, na medida em que passam a depender cada vez mais desses recursos especiais, os quais nem sempre estão disponíveis, além de exacerbar e evidenciar a natureza especial dessas pessoas. (OMOTE, 1989, p.15).

A proposta foi, então, procurar um novo caderno que tivesse as pautas um pouco mais escuras, o que viria substituir o caderno do aluno que era utilizado, até então, e a estratégia (reforçar as linhas com caneta) não seria mais utilizada.

A figura abaixo mostra a folha do “novo” caderno e a escrita do aluno.

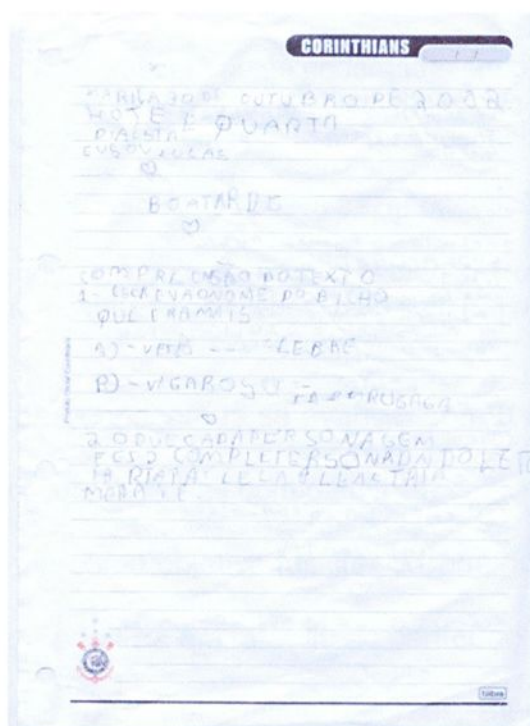


Figura 13: Folha do novo caderno (apresenta linhas mais escuras)

4.2.2 Tema: Leitura e Escrita

Recurso - Apresentação do recurso: cartões com palavras-chave para leitura e escrita

Este recurso consistiu de cartões, confeccionados em papel-cartão ou cartolina, contendo palavras significativas do texto a ser trabalhado. As letras podem ser na forma imprensa ou cursiva e ampliada o que poderá facilitar a visualização.

As interações verbais em torno da proposta de confecção desse material encontram-se a seguir:

P - O que mais você sugeriria pra gente poder tá fazendo junto com ele

Pp – Eu pensei em ir colocando algumas palavras-chave pra ir trabalhando com ele. Eu tive pensando em preparar um tipo de material específico pra ele, umas fichinhas com letra padrão, tipo grande.

P - Eu tenho um material pronto, eu posso trazer pra você ver e avaliar, se você quer usar.

Pp – É bom pra ele, em vez de ficar copiando o texto [...] pega uma palavra, começando a falar, mostrando as sílabas, pelo som [...] ele vai associando.

Em torno dessa preocupação de se avançar com o aluno na leitura e escrita, a professora propõe o recurso: “fichas com palavras”.

Esse recurso tinha como objetivo facilitar o trabalho com textos, agilizando e direcionando as cópias e a leitura em relação ao conteúdo proposto.

Em relação à seleção de materiais e recursos, Blanco (1995) aponta para o fato de que, o professor deve contar com as necessidades educacionais especiais de seus alunos que, em alguns casos, requererão adaptações do material ou material adicional. Determinados alunos com necessidades educacionais especiais podem atingir os mesmos objetivos e seguir as mesmas atividades que seus

colegas, se contam com as adaptações necessárias nos materiais de ensino aprendizagem.

Mesmo sem ter disponível o material, a professora tentou organizar uma seqüência de trabalho pressupondo a possibilidade de utilizar o recurso. Sugeriu que a cópia somente de palavras significativas do texto poderia suprir longas cópias da lousa. Expôs um método próprio de trabalho numa associação de som com sílaba.

De acordo com Blanco (1995), o tipo de aprendizagem que se quer alcançar é um fator importante no processo metodológico. Para facilitar a aprendizagem, algumas tarefas devem ser realizadas pelo professor do aluno especial, sendo que, uma delas é preparar as atividades e materiais necessários para transmitir novos conteúdos e, uma outra, é motivar os alunos para que se envolvam na tarefa proposta.

A professora inferiu que, com a possibilidade de trabalhar com o material proposto, poderia facilitar as cópias dos textos escritos na lousa.

O material apresentado a seguir pertencia à pesquisadora e foi levado, como modelo para a professora, portanto as palavras grafadas nos cartões não fazem parte do contexto de sala de aula da professora.



Figura 14: Cartões com palavras e sílabas
(Material apresentado posteriormente à professora)

Recurso – Cartões com palavras significativas do texto

O recurso apresentado pela professora à pesquisadora compunha-se de fichas de cartolina, contendo palavras escritas em letras de imprensa maiúsculas, palavras estas, que foram retiradas do texto a ser trabalhado em classe e que eram as mais significativas.

As interações verbais entre pesquisadora e professora-participante que fizeram parte neste tema encontram-se a seguir:

P – E esse outro material aqui V.?

Pp – Eu fiquei refletindo que tipo de material que eu poderia trabalhar, a metodologia diferente, porque pra ele é mais complicado tá seguindo as atividades, todo o cronograma da turma. Então, dentro do contexto que eu estou trabalhando, pra não fugir tanto também, eu tô fazendo um material específico pra ele, dentro do contexto que a sala toda tá trabalhando. Esse material é do texto “CASA”, eu preparei pra ele, assim ele não fica isolado e não se sente excluído das atividades gerais da sala e também aproveito para usar com outras crianças, fazendo a leitura. Pra ele eu tô fazendo assim: eu escrevo a palavra, dou a fichinha da palavra, aí nós lemos, ele identifica, ele já viu em outro momento da aula a letra inicial e a letra final, quantas letras [...] aí depois ele copia embaixo, onde eu escrevi no caderno e escreve mais algumas, e começa a trabalhar com a letra inicial da palavra, entendeu? Por exemplo: CASA – quais as outras palavras que começam com a letra C, aí ele pensa, aí eu ajudo ele a escrever, ele escreve mais uma vez sozinho.

P – Esse material você está construindo antes de vir pra escola, ou de acordo com o seu cronograma você vai construindo?

Pp – Eu já trouxe antes. Eu preparei em casa. São as palavrinhas centrais da música e outras que começam com a letra inicial, que já foi estudada. Então, por exemplo, CASA - CAMA - COPO – CHÃO - então isso a criança já identifica, ele começa a ler as palavras com a letra – C – então a gente já tem a formação da sílaba, exemplo: C e A – CA, C e O – CO, isso vai ajudando a identificar a palavra, formar a sílaba e ler a palavra. Isso tá ajudando.

P – É muito mais fácil pra ele, quando você dá esse material do que ele olhar na lousa e ter que copiar todo o texto.

Pp – É facilita pra ele e assim acelera mais a aprendizagem. Daí eu comecei com essa outra palavrinha – PAREDE - eu dei a palavra, o mesmo processo, aí fiz o quadrinho pra ele separar em sílabas [...] então ele identificou: PA RE DE – três vezes, daí eu cortei, isso aqui foi na hora mesmo.

P – É uma coisa simples que às vezes dá pra você fazer na hora.

Pp - Eu escrevi e cortei na hora pra mostrar mesmo a separação de cada sílaba e a formação de cada sílaba. Daí ele percebeu, eu separava o PA, aí ele falava P e A, o RE, ouviu o som do RE e lembrou que era o R, e a mesma coisa com o DE. Ele foi gravando, acho que está ajudando.

P- Você achou que ele conseguiu pelo menos visualizar que são três sílabas, e juntando forma uma palavra. Fica mais fácil pra ele aprender, porque nós não podemos esquecer que estamos lidando com uma criança com dificuldades de aprendizagem. Eu vou trazer um texto pra você que vai falar sobre as dificuldades do PC (paralítico cerebral) de aprendizagem, isso poderá te ajudar.

A construção do material partiu da necessidade de a professora adequar uma atividade que seria trabalhada com toda a classe para o aluno com deficiência, que neste caso, foi um texto.

Pôde-se constatar pelo registro do dia 15 de abril de 2002 (Apêndice B), que o texto foi trabalhado com todos os alunos.

O recurso apresentado no encontro significava uma adaptação da atividade sobre o texto, e que nesse momento, o aluno já tinha tido acesso ao texto na íntegra.

Entende-se que o recurso e a atividade oferecida ao aluno com deficiência, não estavam descontextualizados, pois, toda a sala trabalhava o mesmo texto.

Essa discussão vem de encontro com a proposta de adaptações curriculares, quando apresenta algumas características curriculares que facilitam o trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos e dentre elas, a consideração, de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação. Uma outra característica é o trabalho participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou grau de abstração. (BRASIL, 1999, p. 33).

A utilização do material requereu um procedimento especial. Nota-se que as palavras selecionadas do texto, tidas como “palavras centrais”, foram primeiramente escritas pela professora no caderno. Nota-se também que outras palavras foram

incorporadas na atividade, com a intenção de ampliar o vocabulário do aluno. A palavra em estudo foi lida (pela professora e pelo aluno), as letras foram identificadas, em seguida foi feita a cópia da palavra pelo aluno.

Outras palavras foram trabalhadas com o aluno, aproveitando-se o contexto de atividades da semana. As palavras impressas no cartão com letra de imprensa (palavra inteira) e as sílabas correspondentes (recortadas) foi uma outra atividade relacionada ao texto. O aluno compôs as palavras a partir da associação das sílabas (Figura 17).

O que a professora tentou mostrar foi que com a utilização do recurso, o aluno conseguiu trabalhar numa atividade, embora adaptada para o aluno com deficiência física, dentro do conteúdo que foi proposto para toda a classe e começou a identificar as palavras e as sílabas, tanto pelo som como pelas letras.

A preocupação da professora em proporcionar toda essa adaptação da atividade, com objetivo de que aluno com deficiência participasse do mesmo programa, proposto aos demais alunos, demonstra que a professora reflete sobre sua prática pedagógica, postura esta, que vem ao encontro dos pressupostos da educação inclusiva.

Ainscow (1997) expõe essa idéia, quando descreve:

O professor, refazendo sua prática a partir da reflexão na e sobre a ação em sala de aula, demonstra uma competência fundamental à escola inclusiva, pois esta reflexão é base para improvisação que, por sua vez, permite ao professor encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula. (AINSCOW, 1997).

As figuras seguintes apresentam as fichas com as palavras significativas do texto e as outras atividades trabalhadas em classe.

CASA PAREDE
CHÃO REDE
PIPI

Figura 15: Fichas com palavras significativas do texto “A CASA”

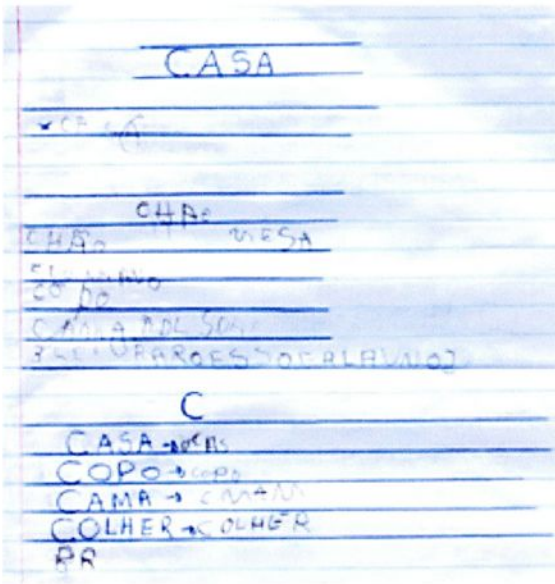


Figura 16: Atividade no caderno

SABONETE PAREDE MAMÃE
SA BO NE TE PA RE DE MA MÃE

Figura 17: Material criado pela professora: palavras e sílabas

Estratégia: Margem com fita crepe como referencial de leitura e escrita

A estratégia proposta consistiu em fixar na carteira uma fita crepe, utilizando-a como ponto de referência para a leitura e a escrita.

Os episódios de diálogos que trouxeram o tema para a discussão são apresentados a seguir.

Pp- Eu cortei as palavras, e trabalhamos com sílabas, aí eu falei pra ele: monta a palavrinha – PAREDE - aí ele trocou algumas [...] fora de ordem. Aí eu falei qual é a primeira sílaba? PA , então o PA tem que vir primeiro, aí eu cheguei à conclusão que não tava na ordem.

P- A hora em que você for trabalhar com aquelas fichinhas, você pode fixar um pedaço de fita crepe, na vertical, e mostrar pra ele partir dali, daquela margem, assim ele vai ter um referencial para a posicionar as fichas [...] da esquerda pra direita.

P- Isso vai facilitar pra ele, quando ele for trabalhar com as palavrinhas em fichas. Quando você pedir pra ele fazer uma seqüência na vertical, por exemplo, de cima para baixo, se ele se basear pela margem que é um referencial [...] vai ajudá-lo. Se você quiser tentar, com esse material mesmo que você construiu dá certo.

Pp- Esse material [...], enquanto eu tiver trabalhando com conteúdo da CASA, eu vou tá utilizando.

Essa estratégia visou facilitar a atividade do aluno para trabalhar com as fichas de palavras (no caso as fichas de cartolina), num espaço maior, como o da mesa escolar.

A estratégia consiste em fixar uma fita crepe na carteira, no sentido vertical, com objetivo proporcionar uma referência para posicionar as fichas. Essa estratégia facilitará a organização do material, além de se constituir como ponto de partida para a leitura e a escrita. O professor deve esclarecer ao aluno que aquela “margem” tem a mesma função da margem da folha do caderno, ou seja, serve como referencial para a escrita e leitura (esquerda para direita).

A pesquisadora dá indicadores que, para se concretizar a escrita alfabética, é necessário lançar mão de conceitos previamente interiorizados, como o de lateralidade, espaço e posição.

Além das dificuldades motoras, a criança com paralisia cerebral pode apresentar déficits de atenção e intelectuais. Percepção de forma, textura, distância e espaço são algumas dificuldades que alunos com paralisia cerebral apresentam em maior ou menor grau de comprometimento.

Por meio das observações feitas na classe, pôde-se verificar que, na realização de algumas atividades de leitura e escrita com fichas de cartolina, a professora usou a estratégia, descartando-a depois de um determinado tempo.

Araújo (1998) destaca que o recurso adaptado pode ser utilizado em base temporária, e essa condição decorre da transitoriedade das necessidades especiais do aluno.

A ilustração abaixo demonstra a estratégia.

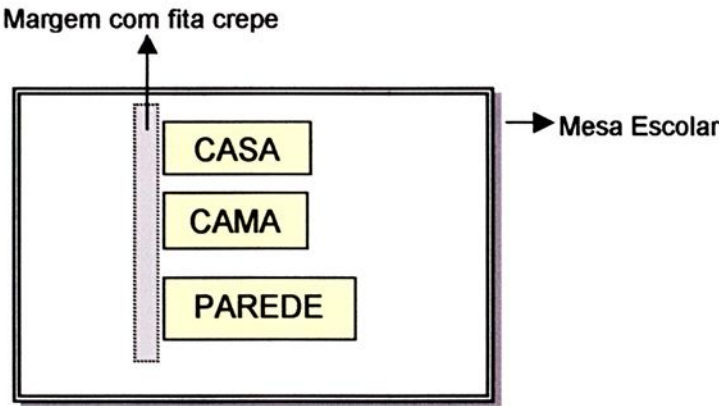


Figura 18: Margem como sinalizador da escrita

Recurso – Alfabeto Seqüencial

Esse novo recurso foi construído pela professora em papel cartão com as letras do alfabeto de imprensa maiúscula, de cor preta, na seqüência alfabética de A a Z, sendo as letras separadas por traços.

As verbalizações que fizeram parte deste tema encontram-se a seguir.

P- Você trouxe o outro material?

Pp- Eu preparei pra ele, pra não ficar muito solto. Eu fiz esse assim (mostrou o alfabeto) e separei as letras com tracinhos. Passei contact para não estragar.

P- Todo alfabeto numa folha só?

Pp- Pra ele ter uma visão geral do todo. Ele tinha aquele pequenininho, tinha que ficar pegando letra por letra, tava dando muito trabalho pra ele ficar manipulando. Este facilitou pra ele, pra não ficar perdendo tempo de pegar um...pegar outro... e nem pra tá olhando na lousa.

P- Mas o outro foi bom porque ele conseguiu copiar as letras individuais.

Pp- Eu tomo a leitura com ele, mostro uma letra, porque às vezes a criança até decora, peço pra ele falar algumas palavras que começam com a letrinha.

P- E como você está usando esse alfabeto?

Pp- Eu passo na lousa, pra sala, aí eu dou a fichinha pra ele do alfabeto, porque às vezes ele copiava tudo de uma vez, ele não separava letra por letra. Aí ele observou a seqüência que tá diferente lá na lousa e falou: - Professora... mais o K tá depois do J, não é lá no final.

P- E o que é que você falou?

Pp- Aí eu falei a gente pode escrever no final, não importa a seqüência das letras, o importante é reconhecer as letras.

O recurso serviu para auxiliar o aluno ler ou copiar o alfabeto disposto na seqüência, de A a Z.

A confecção deste recurso foi em função de auxiliar o aluno com deficiência a copiar o alfabeto. Com o uso do outro alfabeto (só de letras), a seqüência letra/traço não era feita pelo aluno, e havia por parte do aluno, uma dificuldade motora na manipulação do material.

Pelas observações realizadas na classe, foi possível constatar que o alfabeto foi um conteúdo bastante trabalhado, com toda a classe, no primeiro semestre letivo.

Tabaquim (1996) chama atenção para o fato de que as dificuldades motoras, apresentadas por crianças com paralisia cerebral, não deveriam significar necessariamente incapacidades para aprender leitura e escrita e que, se essas crianças forem expostas a procedimentos instrucionais adequados, desaparecerão muitas de suas dificuldades.

É interessante trazer para a discussão a disposição das letras impressas no cartão que foi confeccionado pela professora. Por meio das observações realizadas em sala de aula, foi verificado que o alfabeto era escrito na lousa de A a Z, com as letras K,W,Y deslocadas para o final do alfabeto. A seqüência do alfabeto, escrito no cartão, não estava em conformidade com a seqüência que normalmente era escrita todos os dias na lousa, e isto foi um fato questionado pelo aluno.

Com a utilização do recurso, a professora deixou transparecer que o aluno ganhou tempo durante a cópia, porque o material era composto de uma única peça. Estimulou também a percepção em relação à disposição das letras, facilitou a visualização pela proximidade do recurso em relação ao aluno com deficiência.



Figura 19: Alfabeto seqüencial

Recurso – Fichas com atividades mimeografadas

Dois modelos de fichas contendo atividades específicas de leitura e escrita foram trazidos pela professora-participante à reunião: a) exercícios de ligar desenhos aos respectivos nomes; b) exercícios de escrever a palavra e completar palavras com sílabas.

As interações verbais pertinentes a este tema foram:

P- V. eu queria saber sobre esse material que você produziu pro L.

Pp- Essa atividade eu preparei pra tá estimulando a memorização, a fixação das sílabas, são palavrinhas fáceis pra ler : LUA – BOLO, então eu faço assim pra ele: como formar a sílaba BO e a LA, aí ele já mentaliza e fala [...] mais como fixação pra leitura, pra vê se ele tá associando, entendendo mesmo.

P- Essa aqui foi a mesma coisa com as sílabas CA – CO – CU ?

Pp- É. Pra ele encaixar; vê o desenho, vê a palavra e identificar a sílaba que tá faltando e consegue construir a sílaba.

P- E fica mais fácil pra ele?

Pp- Fica. Ele faz rapidinho. São partes da palavra, não é a palavra toda.

P- Ele tá conseguindo juntar?

Pp- Bastante [...] oral. Agora, pra escrever na produção de texto e ele fazer as relações, tudo é mais complicado.

P- Então ele já tá lendo?

Pp- Tá lendo bastante palavrinhas que envolvem sílabas. Ele tem bastante dificuldade pra construir e produzir textos. Ele tá começando a se soltar agora né, a memorizar a associar o som, as letras, então é complicado pra ele ainda tá elaborando, reestruturando um texto.

O material construído tinha como objetivo retomar conteúdos, como leitura e escrita de palavras com sílabas simples, e que, através da utilização adequada do material e do auxílio individual, o aluno conseguiu fazer as atividades, realizando a leitura e a escrita das palavras trabalhadas.

Sobre a produção de textos, a professora deixou claro que o aluno não conseguiu ainda elaborar textos. A leitura e a escrita da qual a professora se reporta foram palavras trabalhadas em sala de aula.

Em relação à aprendizagem da leitura e escrita das crianças com paralisia cerebral, Tabaquim (1996) comenta que, este processo pode resultar para essas crianças, em sofrimento contínuo, pois não conseguem aprender ou aprendem em ritmo mais lento e com elevado custo de resposta.

A retomada de conteúdo com material específico para o aluno constituiu-se, portanto, um procedimento auxiliar nesta fase de aprendizagem de leitura e escrita.

A figuras que seguem mostram as atividades elaboradas pela professora.

LIGUE OS DESENHOS AO SEUS NOMES :



Figura 20: Desenhos e escrita

COMPLETE COM A SÍLABA QUE FALTA :

CA CO CU

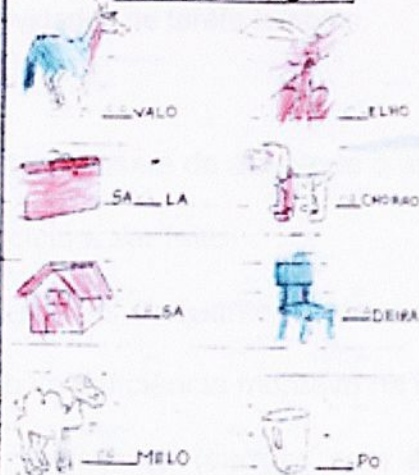


Figura 21: Completar com nomes

Recurso – Adaptação de uma atividade de escrita

O recurso foi confeccionado em fichas de papel cartão, com palavras escritas sobre o assunto trabalhado.

A seguir encontram-se as interações verbais sobre o assunto.

Pp - Quinta-feira nós trabalhamos “adivinha”. Eu estava trabalhando insetos e trouxe uma adivinha que era o PERNILONGO, e trouxe essas fichinhas aqui pra ele, a PULGA e o PIOLHO. Eu trouxe pra toda a sala a “adivinha” mimeografada. Pra ele, eu dei as fichinhas com os nomes dos insetos. Eu dei só as letrinhas pra ele montar e colar no caderno. Eu coloquei a fita crepe na carteira, ele montou as palavras, letrinha por letrinha e depois ele ia colando no caderno

P- Esse material você pode deixar com ele, dos textos que você trabalha. Aí ele conseguiu montar?

Pp- Aí ele montou, porque ele tem uma referência das palavrinhas já montadas. Ele olhava e falava: - “mas todas começam com P”, já identificava. Depois eu complementei dando uma atividade que eu preparei só pra ele, era pra ler, identificar e pintar somente as palavrinhas que começam com P.

P- Pra ele fixar mais?

Pp- É. E também eu passo pra ele outras atividades de tarefa também.

P- Isso é importante.

Ficou constatado, pelas observações feitas em sala de aula, que o aluno com deficiência também recebeu a ficha com o exercício a ser feito.

O destaque foi para a adaptação do exercício. Enquanto os alunos da sala completavam o exercício escrevendo, o aluno com deficiência montava na carteira a palavra com o material confeccionado pela professora (cartões com as letras) formando a palavra, e, em seguida, colava no caderno as fichas recortadas em papel cartão. A maneira como ela trabalhou a atividade com o aluno, facilitou o desempenho na tarefa.

De acordo com o relato da professora, o aluno conseguiu realizar a atividade, e uma outra atividade foi proposta para reforçar o conteúdo.

Mais uma vez, é interessante frisar a preocupação da professora para proporcionar ao aluno com deficiência uma atividade alternativa, mas, com o mesmo

conteúdo dado à classe, ou seja, sabendo das necessidades de seu aluno, a professora preparou uma atividade adequada.

Glat e Nogueira (2002) afirmam que o professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Prado e Freire (2001 apud GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 25) assinalam que:

Cabe ao professor, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

As figuras abaixo mostram as adaptações construídas pela professora para desenvolver a atividade referida na discussão, e uma nova atividade, utilizando o mesmo procedimento.

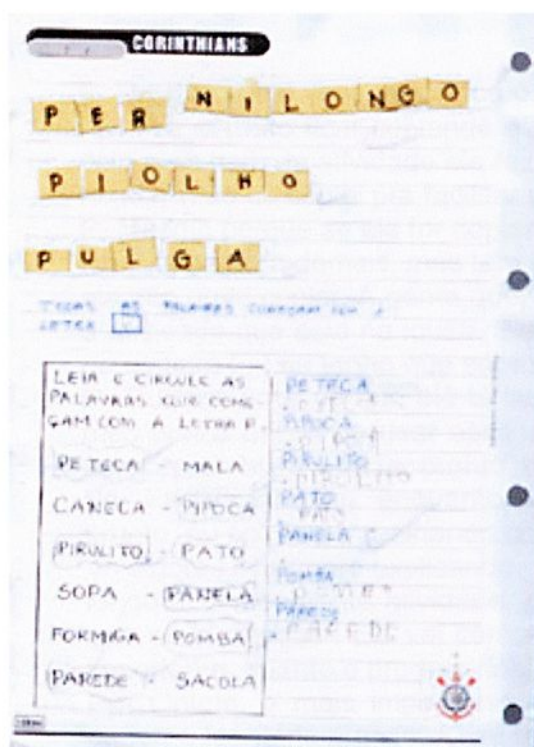


Figura 22: Atividade com o uso de recurso

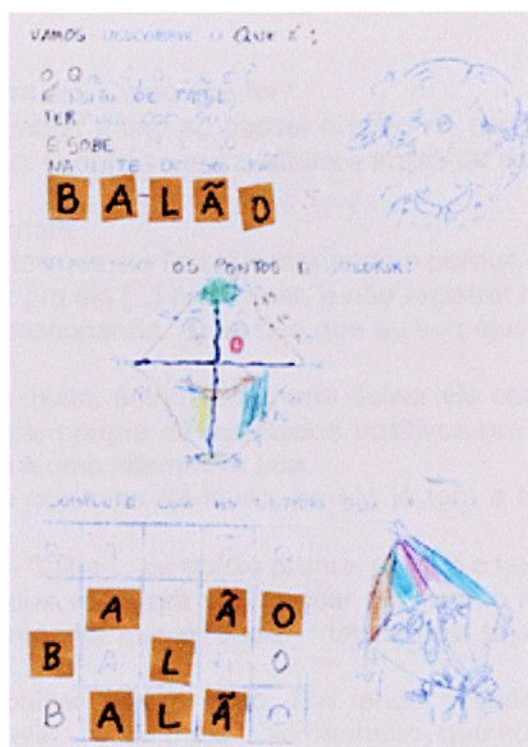


Figura 23: Nova atividade com uso do recurso

Estratégia - Facilitar cópias de textos escritos na lousa

Outra estratégia discutida, para as atividades de leitura e escrita, foi em relação à cópia dos textos que eram escritos na lousa.

Sugeriu-se copiar o texto no caderno do aluno com deficiência, quando o texto fosse longo ou providenciar o material mimeografado ou xerocopiado.

O trecho sinalizador dessa discussão foi retirado da 16ª observação.

Enquanto os alunos copiavam, a professora foi auxiliar o aluno com deficiência. Ela fez a cópia do texto no caderno dele.

A seguir encontram-se os episódios interativos de falas que compuseram este tema.

P- Eu vi também você passando o texto pra ele. Como que foi?

Pp- Pra ele não ficar copiando e não demorar muito eu passei o texto no caderno dele e na hora da atividade ele fez sozinho. O objetivo era a leitura e trabalhar com o texto. Então eu copiei pra facilitar pra ele.

P- Mesmo porque se ele for copiar ele demora.

Pp- Ele demora demais, mas tem momentos que ele fica questionando o porquê que ele não pode copiar. A gente quer facilitar pra ele [...] pra copiar, e não registrar toda a atividade que está na lousa. Ele fica questionando. Aí eu falo que eu vou ajudá-lo na carteira [...] eu tenho que ser maleável.

P- Quando você vê que ele tá insistindo muito, então você pode deixar ele copiar, mas nunca deixar de usar essa estratégia, porque dá resultados positivos pra ele, xerocar um texto e trazer pronto, também é uma alternativa boa.

Pp- Facilita também, enquanto eles vão copiando da lousa, se ele já tem o texto pronto, eu posso ir trabalhando com ele.

P- Agora [...] sempre explicando pra ele: - "Olha L. eu trouxe pronto, porque o texto é longo e tem bastante atividade, pra auxiliar você, pra você andar no mesmo ritmo que seus colegas". Ele vai começar a entender que o "copiar" talvez não seja tão importante, quanto o produto final.

Pp- Ontem, o mais importante era trabalhar com o texto. Ele tendo o texto no caderno facilitaria pra ele. Aí eu falei pra ele: - "você pode ir ao banheiro, que eu vou ficar copiando", foi um momento até adequado, pra ele não sentir tanta diferença.

Esta estratégia consistiu em auxiliar o trabalho do aluno e da professora na sala de aula, evitando que o aluno fizesse longas cópias da lousa.

Com o texto já copiado no caderno, ou pronto (mimeografado ou xerocado), o aluno teria mais tempo para desenvolver as outras atividades e, conseqüentemente, participar com seus colegas de classe da mesma atividade.

A discussão acima, mostra a preocupação da professora em proporcionar o mesmo conteúdo para o aluno com deficiência, neste caso, toda a classe deveria copiar o texto da lousa. Sabendo da dificuldade do aluno com deficiência, em relação à cópia de texto, uma saída foi escrever o texto no caderno do aluno.

A professora revelou que, naquele momento de atividade, a leitura do texto era mais importante que a cópia.

Neste encontro, sugestões como trazer o texto pronto, mimeografado ou xerocado foram propostas, como auxílio a essa necessidade específica do aluno.

A pesquisadora demonstrou concordância ao enfatizar que, se o aluno copiasse o texto na íntegra, poderia implicar numa demora.

Para o aluno com deficiência, muitas vezes, não se torna necessário realizar grandes cópias da lousa. Este procedimento poderia implicar em demora ou cansaço e atraso nas atividades de sala de aula.

Fair e Birch (1971 apud KIRK; GALLAGHER, 1996, p. 450) verificaram que, quando se dava um período de descanso entre as partes de um teste para crianças com deficiência física, elas desempenhavam melhor, na segunda parte, do que as crianças deficientes que não haviam descansado. Os autores concluíram que muitas crianças com deficiência física parecem ter problemas de resistência que precisam ser considerados em um planejamento educacional.

Um outro cuidado, que deve ser tomado, é o esclarecimento ao aluno do porquê de a professora estar copiando o conteúdo da lousa, ou trazer um texto “pronto”.

Sempre que possível, todos os recursos e estratégias criados ou aplicados, devem ser cuidadosamente propostos ao aluno com deficiência para que não se sinta diferente dos demais.

Como resultado das discussões, a professora criou uma estratégia em relação aos textos, que foi utilizada, após este encontro.

O texto apresentado foi escrito em papel cartão e recortado em frases. Durante a aula, o aluno, ao invés de copiar o texto no caderno, ele segue a sequência na lousa e cola as frases no caderno, formando o texto.

As figuras apresentadas a seguir ilustram as estratégias e os recursos utilizados pela professora, em relação à cópia de textos e exercícios, depois desse terceiro encontro.

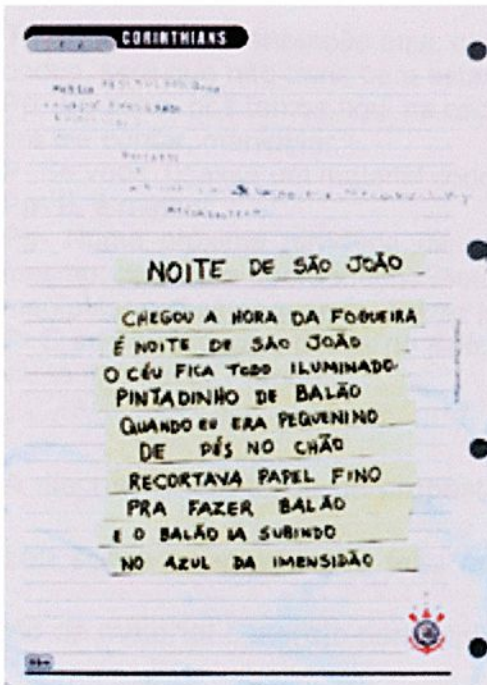


Figura 25: Texto recortado em fichas de cartolina

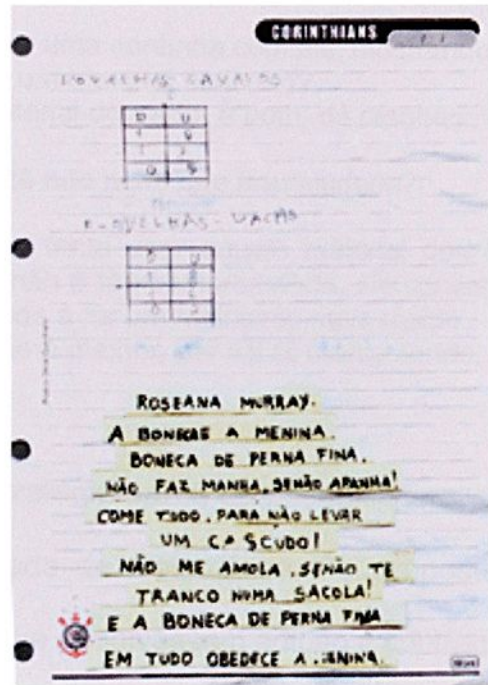


Figura 26: Texto em fichas de de cartolina

4.2.3 Tema – Matemática

Estratégia: Uso de material concreto

A estratégia proposta foi a “utilização de material concreto”, em determinadas atividades, como, por exemplo, usar toquinhos de madeira nas contas de adição e subtração.

O trecho sinalizador da 6ª observação trouxe o assunto em questão:

Voltou à carteira do aluno e ajudou a contar mostrando os dedos: “Tinha 6 ovinhos (neste momento mostrou os dedos indicando a quantidade), chegaram mais 4 (mostra os dedos novamente) – Quantos ficaram?” O aluno não respondeu oralmente.

As interações verbais que nortearam essa discussão estão a seguir:

P- Eu tenho uma anotação aqui, que você fez uma continha com ele, mostrando os dedos, será que não daria para estar usando um material concreto?

Pp- Eu acho, nós temos aqui na escola o material dourado, é bom, dá resultado [...] pra ele contar, manipular.

P- Se você usasse um material concreto, você não acha que isso ajudaria?

Pp- É, é melhor.

Pp- Numa próxima atividade de matemática tenta usar aquele material dourado mesmo, porque a coordenação motora dele não é tão comprometida, ele consegue manipular coisas pequenas. Talvez isso o ajude a ter um raciocínio mais rápido.

P- É eu vou procurar deixar no jeito, acho que é melhor, ele vai tá manipulando, ele vai tá fixando [...] vendo .

A discussão em torno da proposta da estratégia partiu da pesquisadora, que verbalizou sobre a observação feita em atividade de matemática. Foi proposta a utilização de material concreto para atividades que envolvessem adição e subtração.

O objetivo estaria voltado para a facilitação da realização de operações simples de adição e subtração, através da manipulação de material concreto.

Um resultado esperado pela professora seria, o fato de que o aluno, ao manipular o material e estar com o material próximo a ele, ajudaria na aprendizagem, facilitaria a formação do conceito de adição e subtração.

Pelas observações realizadas na sala de aula, a professora passou a utilizar material concreto em determinadas atividades de matemática, como, por exemplo, contar e somar unidades. Esse dado pode ser confirmado pelo registro da 13ª observação, em que, neste dia, a professora dispõe ao aluno palitos de sorvete para trabalhar o “número do dia”.

Ficou constatado que, com a introdução do material concreto em alguns exercícios de matemática, o aluno desempenhou a atividade. Foi observado que a professora utilizou alguns materiais concretos, como o material dourado e palitos de sorvete.

Entende-se que a oferta de materiais concretos ao aluno com paralisia cerebral, principalmente nas aulas de matemática que envolvam contas de adição e subtração, poderá ser elemento de auxílio. Crianças severamente comprometidas motoramente, que não conseguem escrever o número ou representar a quantidade podem emitir resposta, quando manipulam material concreto.

As adaptações curriculares, propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, enunciam que alterar o nível de abstração de uma atividade, oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, gráficos e materiais manipulativos, está dentro da proposta das adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino aprendizagem. (BRASIL, 1999).



4.3 - Resultados e discussão, obtidos do relato da professora-participante, após assistir aos vídeos

Os resultados que serão apresentados fazem parte da etapa de intervenção da pesquisadora, utilizando-se da tecnologia de vídeo. Esta etapa de intervenção foi realizada, no segundo semestre letivo do ano de 2002.

As cenas das aulas, que foram editadas e exibidas à professora, serão mencionadas aqui para discussão como temas.

Tema – Leitura de história pela professora

No primeiro encontro, utilizando as gravações em vídeo, como instrumento de reflexão, foram exibidas duas cenas para a professora-participante. A primeira estava relacionada com aula de leitura onde o leitor era a professora e os alunos os ouvintes.

Após a professora-participante ter assistido ao vídeo relatou:

Pp - A gente estava fazendo um projeto de poesias, então eu comecei a ler, e então eles começaram a recitar. Muitos ainda não estavam lendo. Vai desenvolvendo a noção de frase, de oralidade. Em relação aos que não conseguiam ler, repetindo algumas palavras, pelo som [...] eles identificam palavras e letras. Quanto ao L., ele não acompanhou muito, ficou tentando escrever na lousa, mas, estava atento, ouvindo e repetindo, ele estava prestando atenção. A aula foi produtiva, os alunos adoraram, e para o L. também. A hora em que eu dei o texto do LEÃO, ele escreveu LEÃO. Dentro do tema que a gente trabalha durante a semana, tem as atividades de linguagem, de leitura e produção de texto. Foi interessante, na hora do texto, dentro das dificuldades dele e da capacidade dele, ele escreveu o texto do LEÃO.

A professora-participante traz uma fala, inicialmente, *descritiva*, ou seja, ao começar falar sobre a cena assistida, descreve suas ações como: “eu comecei a ler”.

Percebe-se que o procedimento utilizado pela professora de leitura e repetição de

frases, no decorrer da leitura, parece ter o objetivo de auxiliar alguns alunos que neste momento do ano letivo, ainda não estavam alfabetizados.

Segundo a professora, esta estratégia facilitou a oralidade e a identificação de palavras e sons, principalmente para os alunos que não estão lendo.

Fez menção ao aluno com deficiência, como: “ele estava se movimentando”, entretanto, estava atento e repetindo as frases.

A professora apresentou, como resultado da aplicação dessa estratégia, a avaliação de que a atividade foi produtiva, houve participação dos alunos que gostaram de fazer as produções e as atividades propostas, obtendo-se como produto final textos escritos.

O que aparenta através dos relatos é que a professora estava segura, quanto aos procedimentos usados na aula de leitura. Analisou alguns objetivos, sempre voltados aos alunos que necessitavam de uma atenção mais individualizada, no caso, os que ainda não estavam alfabetizados.

Apesar de verificar, através das imagens no vídeo, que o aluno com deficiência não se encontrava sentado em sua carteira, durante a atividade, esse fato, pareceu não ser tão significativo, pois considerou sua produção escrita, como resultado de aprendizagem.

Tema – Matemática com exercícios de adição e subtração

A segunda cena assistida pela professora foi sobre uma aula de matemática em que os alunos iam até a lousa, para resolverem problemas, envolvendo contas de subtração.

Após a participante ter visto o vídeo relatou:

Pp- Eu gosto de resolver fazendo a associação TINHA-PEGOU-QUANTO FALTA-; essas palavras fixam para resolver o problema. O aluno desenha, conta e coloca o resultado final. No início, quando eles não têm muita interpretação do todo, é interessante resolver com desenhos, e aquelas palavras chaves do quadro, facilita para eles. Eu percebi que eles estavam querendo ler o problema da lousa. Quanto ao L., ele fez certo, ele tem raciocínio, ele pensa, ele desenvolveu bem, mas, eu deveria ter trabalhado mais individual com ele, na carteira com material concreto. Acho importante a criança tá participando daquela resolução, aí eu vou analisando o rendimento de cada um. Eu queria ver também, como eles estavam se relacionando com o espaço da lousa, maior pra escrever... a gente observa tudo isso.

A fala da professora-participante traz indicadores *avaliativos*. A maneira como ela reinterpreto a cena, deixa claro que, enquanto os alunos estavam indo à lousa resolver o problema, alguns aspectos importantes estavam sendo avaliados. Um aspecto é a associação que o aluno fazia com o desenho, relacionando-o com o número correspondente. Outro aspecto seria a associação com as palavras-chave do problema.

Rivière (1995) propõe estratégias de facilitação de aprendizagem matemática, quando diz que as crianças devem compartilhar das satisfações da experiência matemática. Segundo o autor, “[...] o bom professor de matemática emprega procedimentos que facilitam a abstração e se esforça para ancorar os conceitos matemáticos na experiência significativa dos alunos.”

Conceitos espaciais também foram observados por ela, enquanto os alunos se direcionavam à lousa, e como ela mesma afirmou, “a lousa é um espaço maior para escrever.”

A professora enfatizou sobre a leitura dos alunos e sua percepção sobre as cenas permitiram que ela afirmasse que os alunos também estavam interessados em ler o enunciado do problema.

Quando falou sobre o aluno com deficiência, trouxe novamente, atributos valorativos, como: “ele fez certo, ele tem raciocínio, ele fez bem”, porém, relatou que

deveria ter usado material concreto e ter-lhe dado um atendimento mais individualizado.

Essa reflexão coloca em discussão as limitações que a criança com paralisia cerebral tem para explorar e manipular o meio, para falar, para escrever, etc., e isso pode significar em muitos casos, que, sem auxílios pedagógicos adequados, esses alunos não conseguem pôr em prática suas potencialidades intelectuais. (BASIL, 1995).

Analisando as verbalizações da professora, pôde-se inferir que suas explicações são bastante precisas, havendo uma relação entre o que ela realmente se propôs a ensinar e a observar durante a atividade realizada.

Tema – Leitura de livros de história pelos alunos

No segundo encontro, utilizando-se da tecnologia de vídeo, foram apresentadas à professora mais duas cenas: aula de leitura e produção de texto.

Após a exibição da cena, e, depois de ter sido feita a pergunta geradora da discussão, os relatos verbais foram gravados em fita cassete.

O primeiro episódio estava relacionado com uma aula de leitura. Nesta aula, a professora passava pelas carteiras e entregava um livro de história para cada aluno, com o objetivo de que os alunos o lessem.

O depoimento da professora encontra-se a seguir:

Pp- Eu estava observando que fora os movimentos dos alunos, a agitação deles, a curiosidade de tá trocando livrinhos, o L. teve interesse no livro que ele estava lendo, era um livro que atraiu a atenção dele e foi o único que não levantou durante a leitura. Eu percebi que ele teve mais interesse, ele se concentrou na atividade. Foi interessante, porque eu deixei os alunos lerem a vontade [...] deixei os livros pra estarem trocando, eles trocam entre eles, trocam na caixa, procuram outros livrinhos.

No início eu passava entregando os livrinhos, aí eu deixei eles estarem escolhendo [...] foi uma estratégia nova pra eles estarem escolhendo com liberdade pra levantar e andar. Nesse momento, muitos alunos ainda não estavam dominando a leitura. Agora, eles já estão mais calmos, eu deixo trocar os livros, mas eles querem ler a história até o final. Eu entrego os livros, vou perguntando quem já leu, e percebo que eles não têm a necessidade de trocar várias vezes, porque eles têm mais interesse em ler, aí eles trocam só quando acaba a leitura, às vezes trocam entre eles ou na caixa. Quanto mais a gente possibilita eles lerem, manusear o livro, a trocar, a pegar, olhar as figuras, fazer a leitura que eles conseguem fazer, mais oportunidade a gente cria para eles se interessarem em ler.

A cena assistida fez com que a professora iniciasse sua fala, observando a “agitação dos alunos”, e que talvez lhe tenha, inicialmente, chamado mais atenção durante aula de leitura.

Referiu-se ao aluno com deficiência, como “interessado, concentrado”, e que deu um auxílio para que ele pudesse iniciar a leitura. Para exemplificar o interesse do aluno pela leitura, ela disse que “foi o único que não levantou”.

A professora mencionou algumas estratégias permitidas durante a aula de leitura como: “trocar, manusear, pegar, justificando que essa “liberdade” proporciona um maior interesse pela leitura de livros.

Fez uma análise coerente entre interesse dos alunos, fase em que eles se encontravam na alfabetização e estratégias que estava utilizando, atualmente, em sala de aula.

É interessante ressaltar que o discurso da professora fica mais *avaliativo*, pois comparou fatos anteriores, com os atuais, procurando salientar os resultados positivos.

Para a professora, toda a “agitação” da sala não interferiu no desempenho dos alunos, pois o que acontece entre os alunos estimula ainda mais o interesse pela leitura.

Em pesquisa realizada por André (1978) duas classes de 2ª séries foram comparadas em atividades de leitura. Os alunos da classe B (ensino menos diretivo)

eram menos atentos às tarefas, mas progrediram mais em leitura que os alunos da classe A (ensino mais diretivo). Na classe B, a aula de leitura era mais longa e as crianças tinham uma escolha maior de atividades, que na classe A. A autora concluiu que, quando o professor quer proporcionar aos alunos maior variedade de materiais e/ou atividades, é necessário que haja mais tempo para realização das tarefas instrucionais.

Situação semelhante pôde ser observada através do vídeo da aula de leitura. A professora permitiu uma certa liberdade aos alunos, não exigiu que eles ficassem concentrados e em silêncio, porém demonstrou uma preocupação com a leitura individual de cada um. O tempo que ela determinou para a aula de leitura, em média 30 a 40 minutos, pareceu ser suficiente para desenvolver a atividade.

Tema – Escrita com produção de texto

A segunda cena assistida foi sobre “produção de texto”, em que a professora pedia aos seus alunos para que escrevessem um texto sobre um tema que estava sendo trabalhado em classe.

O depoimento coletado encontra-se a seguir:

Pp- Eu tinha dado uma tarefa pra eles escreverem como é a casa, quem mora na casa, que material é construída. Num outro momento eu li todas as pesquisas em sala de aula e expliquei conceitos como: térrea, sobrado, de tijolos, de madeira [...] Toda a atividade que eu dou de produção de texto tem um trabalho antecipado, tem um contexto. Nós estávamos trabalhando “A CASA”, então o texto foi sobre “A CASA”. De acordo com os projetos que nós estamos trabalhando, é feita a produção de texto, porque está contextualizada, eles estão estudando, pesquisando, estão mais por dentro do assunto. A proposta era escrever sobre a casa e repetir a mesma atividade de tarefa. Durante a produção do texto, eu procuro tá ajudando os que têm mais dificuldades. Eu vejo, todos, mas eu presto mais atenção e ajudo mais os alunos que têm mais dificuldade. Cada produção eu acompanho mais os que têm dificuldades.

Após assistir às cenas, a professora-participante iniciou sua fala, fazendo uma retrospectiva do contexto da atividade.

A professora deixou claro, pelas suas falas, que a atividade proposta de produção de um texto, estava baseada num trabalho anterior. Esse dado pôde ser observado, quando relatou: “tem um trabalho antecipado”.

No relato, é possível constatar o tempo passado e o tempo presente o que indica reflexão da professora em relação às suas ações na classe.

Uma outra indicação da professora é que a atividade de escrita pôde ser ampliada, para trabalhar conceitos relacionados ao tema em questão, e nessa mesma atividade trabalhou a leitura, quando relatou que leu todas as pesquisas dos alunos em sala de aula.

Suas observações fizeram com que ela se reportasse às orientações feitas individualmente durante a atividade. Referiu-se aos alunos que têm dificuldades quanto à escrita, e que necessitam de um atendimento mais individualizado.

Blanco (1995) propõe, em relação à avaliação do aluno no contexto educacional, que a individualização do ensino e o respeito à diversidade implica avaliar cada aluno, em função de seus próprios objetivos. É preciso conhecer que estratégias utiliza para resolver as tarefas propostas, o que vai indicar seu estilo de aprendizagem e os fatores que dificultam ou favorecem a mesma.

Pode-se considerar através dessa análise, que a professora apresentou procedimentos específicos, quanto à aula de escrita. Um desses, é que a atividade está contextualizada, ou seja, dentro da situação de vida real de cada aluno, outro, seria proporcionar a individualização do ensino aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Este procedimento de “ajudar mais” os alunos que têm dificuldades pode ser favorável à aprendizagem do aluno deficiente.

Tema - Avaliação

No terceiro e último encontro, os vídeos apresentados e discutidos foram sobre avaliação, envolvendo atividade de escrita e matemática.

Na primeira cena, aula de escrita, a professora aplicou uma avaliação de Língua Portuguesa. O relato verbal está a seguir.

Pp- Foi uma atividade de avaliação, eu preparei as folhas, a classe foi mudada, eles sentavam em duplas e nós fizemos fileiras, pra ter oportunidade de perceber se o aluno fez sozinho e conseguiu aprender. Era sobre o alfabeto e as partes do corpo. Eu fui lendo atividade por atividade, pra eles estarem acompanhando e fazendo sozinhos. A maioria foi bem, só mesmo aqueles que não conseguiam que precisam de orientação na carteira. Eu coloquei a música pra eles relaxarem um pouco, descontraírem. Porque eu estava avisando que ia ter prova, eles estavam ansiosos. A mãe de um aluno veio conversar comigo que ela estava preocupada com a prova, então [...] a música foi para acalmar um pouco e se concentrarem também. Eles se comportaram bem, mais concentrados, não teve muito barulho, muita conversa. Pra eles era prova, mas foi mais uma atividade de verificação. Os que ficaram mais a vontade foram aqueles que tiveram dificuldades, que não estavam dominando ainda. Acho que foi tudo bem, eu percebi pela estrutura da classe, pela organização, pela seriedade. Eles levaram muito a sério. Todo momento de prova é assim; a gente orienta, conversa, fala da seriedade, explica que aquele momento é pra eles refletirem, pensarem e mostrar o que sabem. Eles têm conceito do que é uma prova, a própria família já coloca essa condição da prova, que têm que mostrar o que sabe, a gente não quer passar essa tensão [...] é mais um compromisso, eu conscientizo eles que a avaliação é pra ver o que aprendeu e o que não aprendeu, o porquê e como avançar. Nós fazemos bastantes atividades antes sobre o conteúdo da prova.

As verbalizações da professora-participante referiram-se a uma situação específica de avaliação de aprendizagem.

Suas falas iniciais, nas observações das filmagens, trazem entremeadas, uma percepção *preparatória* e *organizadora*. Ela deixou claro que, além de preparar o

conteúdo para a avaliação, a classe também foi reorganizada, pois se tratava de uma atividade específica.

A professora avaliou o comportamento dos alunos como “mais concentrados”, e relatou que o clima de “seriedade” existente na sala era devido às orientações dadas por ela e pela família.

Essa atividade de avaliação é um fato importante, segundo a professora, pois através desse processo, ela poderá avaliar melhor o que os alunos aprenderam e o que eles não aprenderam.

Essa perspectiva de avaliação vem ao encontro do que Blanco (1995) assinala, de entendê-la numa forma mais ampla, que possa abranger, o funcionamento da aprendizagem, com o fim de identificar os fatores que possam favorecer ou interferir no desenvolvimento individual de todos os alunos e intervir de forma adequada.

Essa maneira de como a professora concebe a avaliação pode ser um elemento facilitador de inclusão, pois está sendo proposta uma verificação do que já foi trabalhado em sala de aula, e a partir dos resultados, trabalhar com as necessidades específicas de cada um.

Mais uma vez, pode ser observado na fala da professora um vai-vem de tempo passado e presente, o que indica reflexão por parte da professora sobre o conteúdo discutido naquele momento.

Tema – Matemática com exercícios de unidades e dezenas

A segunda cena exibida foi uma aula de matemática, e os exercícios propostos foram sobre unidades e dezenas.



Após a participante ter assistido ao vídeo relatou:

Pp- Nessa aula de matemática, nós estávamos trabalhando a formação do número, e o valor posicional dele. Tinha uma folha preparada com o desenho, as colunas, eles tinham que contar e formar o número, e pra reforçar a idéia de dezena e de unidade eu dei material concreto...os palitinhos. Eu fui passando na lousa a atividade pra gente fazer junto. Muitas crianças nem precisam usar os palitinhos, mas os que têm mais dificuldades [...] Demoramos bastante tempo, porque eles tinham que tá contando, pintando, separando as dezenas, pegando mais as unidades, juntando contando junto pra descobrir o número. Aí foi bem no começo, agora eles já sabem, já dominam tudo, já evoluímos. A base da matemática a gente usa bastante material concreto, pois eles não conseguem pensar abstratamente, tem que ter material de apoio. Eu percebi também que eles se concentraram bastante nesta atividade, manipulando o material, não teve muita andança na sala, só os alunos com mais dificuldades. É uma aula que exige muita paciência e calma, pra seguir passo a passo, devagarinho, no ritmo do entendimento deles. Eu estou pensando agora aqui, que eu poderia fazer o contrário, dar um número pra representar em dezenas, teria que desenhar a coluna das unidades e a coluna das dezenas, ou dar um número e o começo do desenho e pedir pra eles completarem o que falta. Têm várias formas de diversificar.

Os dados mostram que a professora-participante, após ter visto às cenas, inicia sua fala com uma descrição sobre o objetivo da atividade proposta, no caso unidades e dezenas e formação do número.

Procedimentos importantes como preparar a atividade, passar na lousa, fazer juntamente com a classe, usar material concreto, demorar um tempo maior foram observados pela professora e relatados em sua fala.

Esta atuação está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que redefine o papel do professor que ensina Matemática no ensino fundamental. Além de organizador, é consultor com a função de fazer explanações oferecer materiais, textos, e controlador, pois estabelece as condições para realização das atividades sem esquecer de dar tempo necessário aos alunos. (BRASIL, 1997, p. 40).



Esses procedimentos são valiosos, quando se tem um aluno com deficiência física na sala de aula, pois, essas crianças necessitam, realmente, de todo esse processo metodológico, para que possa acompanhar as atividades.

É interessante trazer para a discussão a proposta que a professora assinalou, após ter assistido ao filme, revelando que a mesma atividade poderia ser diversificada numa próxima aplicação, ou seja, nesse momento ela *reavalia* sua atuação.

Todas essas posições assinaladas pela professora são relevantes para o processo de inclusão. Durante a atividade, a professora apresentou uma participação efetiva com os alunos, e voltada para a aprendizagem destes.

4.4 Resultados e discussão das avaliações das aulas antes, e após a intervenção com vídeo

Os resultados e as discussões apresentados a seguir se referem à avaliação feita pelos juízes sobre videoteipes de aulas, antes e após a professora assistir aos filmes das suas próprias aulas.

Vale lembrar que as fitas foram compostas com dois filmes, editados de aulas de escrita, leitura e matemática e esses vídeos foram exibidos aos juízes (professores de primeira série do ensino fundamental). As aulas foram chamadas de AULA 1, aula antes da intervenção com vídeo e AULA 2, aula após a intervenção com vídeo.

Serão apresentadas para discussão as aulas intituladas “leitura com livros pelos alunos” e “leitura de história pela professora”, “aula com atividades de escrita” e “aula de matemática” que, segundo as observações da pesquisadora e as análises dos registros em videoteipes, corroboradas por juízes, foram aulas que apresentaram mudanças significativas na prática pedagógica da professora. Entende-se, como *mudanças significativas*, as ações da professora que propiciaram uma aula mais interativa, mais participativa, mais dinâmica, de uma aula para outra, e, conseqüentemente, facilitaria a aprendizagem dos alunos.

Tema: Leitura de livros de história pelos alunos

Este tema traz, como discussão, a aula de leitura, realizada pelos alunos com livros de histórias. A apreciação dos juízes indicou que a aula filmada, após a intervenção com vídeo, foi considerada melhor, como mostra a tabela a seguir.



Tabela 1- Resultado da avaliação dos juízes sobre as aulas de leitura de história feita pelos alunos antes e após a intervenção com vídeo

CATEGORIAS	AVALIAÇÃO DOS JUÍZES	
	AULA ANTES (MELHOR)	AULA APÓS (MELHOR)
Orientação para leitura	-	6
A entrega dos livros e a disposição do material	-	6
A diversificação de material	-	6
Troca e escolha de material	-	6

Na categoria, *orientação dada pela professora para a aula de leitura*, houve 100% de concordância entre juízes de que a melhor aula foi a aula, após a professora assistir ao vídeo.

Os índices de melhor aula (após a intervenção com vídeo) também se encontram expressos na categoria *entrega e disposição do material*, na *diversificação do material de leitura* e na *escolha ou troca do material pelos alunos*.

Esses dados nos permitem interpretar que a aula gravada, após a professora assistir ao vídeo, foi melhor, pois as ações da professora são mais evidentes e eficazes nesta aula.

Ao se fazer uma apreciação da aula gravada antes da intervenção com vídeo, foi possível observar que naquela aula a professora adotava alguns procedimentos em relação à distribuição dos livros aos alunos, passando de carteira em carteira, e oferecendo um livro ao aluno. Os livros encontravam-se dispostos numa caixa de papelão que ficava em cima de sua mesa.

Na aula gravada, após a intervenção com o uso do videoteipe, fica aparente uma mudança de procedimentos da professora para a aula de leitura. Ela organizou na sala o "Canto de Leitura", um espaço, no fundo da sala, onde os livros encontravam-se dispostos em cima de uma mesa e os alunos tinham acesso não

somente no horário de leitura, mas também no intervalo entre uma atividade e outra. O material para leitura também foi acrescentado, compondo-se de histórias em quadrinhos, fichas de cartolina com palavras estudadas e alguns jornais e revistas.

Estas mudanças proporcionaram aos alunos uma interação melhor com o material de leitura, pois, além de estar diversificado, encontrava-se em local mais adequado para consulta e trocas, quando necessário.

Pode-se inferir que a intervenção com o uso do videoteipe levou a professora a refletir sobre sua prática pedagógica, ou seja, após ela assistir a si mesma em uma aula de leitura, propôs uma “nova aula de leitura”, adotando novos procedimentos.

Baumel e Castro (2002) assinalam que a formação de professores deve prover a estes ferramentas necessárias à reflexão crítica sobre o seu pensamento e sua prática, ao mesmo tempo em que a instituição escolar deve abrir o espaço necessário a esta reflexão.

Tema - Leitura de história pela professora

Neste tema, as cinco categorias encontradas foram corroboradas pelos juízes e são elas: *forma de apresentar o livro paradidático aos alunos, forma de explicar a história, fazer perguntas sobre a história no decorrer da leitura, usar gestos expressivos e a entonação da voz da professora.*

A tabela 2 demonstra os resultados destas aulas.



Tabela 2 - Resultado da avaliação dos juízes sobre aulas de leitura de história pela professora, antes e após a intervenção com vídeo

CATEGORIAS	AVALIAÇÃO DOS JUÍZES	
	AULA ANTES (MELHOR)	AULA APÓS (MELHOR)
Apresentação do livro	-	6
Explicação da história antes e durante a leitura	-	6
Questionar sobre a história aos alunos	-	6
Uso de gestos expressivos	-	6
Entonação da voz	3	3

Esses índices indicam que houve modificações no comportamento da professora em aula, depois de ter assistido às fitas de vídeo. As novas aulas gravadas, após a intervenção com videoteipe, revelam que a professora apresentou com maior cuidado o livro a ser lido para a classe, isto é, mostrou o livro aos alunos, fez uma explicação geral da história antes de começar a leitura, e, no decorrer da leitura parou várias vezes, fez comentários sobre a história e mostrou as figuras, referentes às páginas já lidas. Também fez alguns gestos, dando ênfase a determinadas passagens da história.

Valmaseda (1995) traz algumas orientações básicas para o trabalho dos educadores que podem facilitar a linguagem e a aprendizagem. Alerta que fazer comentários, acerca da atividade que se está desenvolvendo, costuma ser um meio mais facilitador e enriquecedor da interação professor-aluno, bem como utilizar representações visuais que apóiem o tema do qual esteja falando.

Essas mudanças revelam, segundo os juízes, que a aula gravada, após a intervenção com vídeo foi melhor. A professora adotou novos procedimentos durante a leitura, deixando a narração muito mais rica e interessante aos alunos. A história escolhida também aparenta ser mais interessante aos alunos, pois, tratava-se de um conto de fada "A verdadeira história dos três porquinhos", o que não se pode deixar

de comentar que era uma história mais adequada, em conteúdo e figuras ilustrativas, para ser trabalhada com alunos de uma primeira série.

Já a aula de leitura gravada durante as observações e vistas pela professora, foi a leitura de duas poesias “O leão”, “O vento”. Nesta aula, o que é mais evidente é a repetição da poesia pelos alunos, após a leitura das frases pela professora. O que demonstra neste vídeo é que há pouco interesse, por parte dos alunos pelo enredo e a atenção é dada para a repetição das frases. A professora também se apresenta com uma leitura corrente, sem muitos gestos e explicações sobre o conteúdo.

Tema: Escrita: produção de texto

A partir desta avaliação, os julgamentos passaram a ser feitos por 5 juízes. Foi descartada a participação de um juiz, em função dele não querer participar das avaliações.

A tabela 3 apresenta o resultado dos julgamentos feitos por 5 juízes, após assistirem aos vídeos AULA 1 e AULA 2.

TABELA 3 – Resultado da avaliação dos juízes sobre as aulas de escrita com atividades de produção de texto pelos alunos, antes e após a intervenção com vídeo

CATEGORIAS	AVALIAÇÃO DOS JUÍZES	
	AULA ANTES (MELHOR)	AULA APÓS (MELHOR)
AÇÕES DA PROFESSORA		
Apresentação da ficha	5	-
Incentivo dado pela professora	5	-
Explicação do conteúdo	5	-
Atendimento da professora		5
Procedimento para leitura dos textos		5

Por meio da tabela, observa-se que nas três primeiras categorias, ou seja, a *forma como a professora apresentou a ficha da atividade*, o *incentivo dado pela professora durante a atividade*, e a *maneira como a professora explicou e questionou os alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado*, apresenta-se como melhor aula, a aula antes da intervenção, segundo a opinião dos juízes.

Na AULA 1, os alunos produziram um texto, após a leitura da professora de um texto que foi dado, como exemplo, o que não aconteceu na AULA 2, onde a professora tinha como base uma ilustração na própria ficha de produção de texto, e a partir das explicações destas ilustrações é que os alunos iniciaram o trabalho. O que pareceu diferenciar para os juízes foi o contexto da produção de texto. Enquanto na AULA 1 era um texto sobre "A Casa", a AULA 2 versava sobre uma história, distribuída em quadrinhos sobre "O menino e a tartaruga".

Dentro deste contexto, encontravam-se as outras duas categorias, que foram avaliadas como melhores na Aula 1.

Encontra-se unanimidade de julgamento, nas duas últimas categorias da AULA 2: o *atendimento da professora aos alunos durante a atividade* e o *procedimento para ler os textos* que foram escritos pelos alunos. O que ficou evidenciado nos vídeos é que, na AULA 2, a professora dá um atendimento individualizado aos alunos, ao passar nas carteiras e verificar o trabalho. Ao comparar essa mesma categoria na aula anterior à intervenção, fica explícito que durante o tempo que a professora proporcionou aos alunos, para que escrevessem a atividade, ela quase não auxilia os alunos individualmente.

Quanto aos procedimentos para a leitura do texto, houve unanimidade entre juízes em relação a AULA 2, o que demonstra que a atitude da professora em pedir

a um aluno que lesse seu texto em voz alta, na frente da classe, foi julgada como melhor, ao invés de a professora ler o texto, como aconteceu na AULA 1.

Tema: Matemática – resolução de exercícios

Os vídeos mostravam duas aulas de matemática, com conteúdos diferentes, sendo que, na AULA 1, a atividade estava relacionada com contas de adição e subtração e, a AULA 2 os exercícios foram sobre figuras geométricas. Em ambas as aulas, a atividade foi escrita na lousa e, no momento de correção, a professora solicitava aos alunos que resolvessem o exercício na lousa.

A tabela 4 apresenta as categorias que foram avaliadas por juízes.

TABELA 4 – Resultado da avaliação dos juízes sobre as aulas de matemática antes e após a intervenção com vídeo

CATEGORIAS	AVALIAÇÃO DOS JUÍZES	
	AULA ANTES (MELHOR)	AULA APÓS (MELHOR)
AÇÕES DA PROFESSORA		
Apresentação da atividade	3	2
Organização do conteúdo na lousa	3	2
Atendimento durante a atividade	3	2
Tempo para os alunos realizarem a atividade	-	5
Incentivo e ajuda na correção do exercício	-	5

Nota-se que, nas categorias *forma como a professora explicou e apresentou a atividade*, como *o conteúdo foi organizado na lousa* e *o tipo de atendimento, dispensado aos alunos*, os julgamentos apresentaram-se divididos entre juízes. Três juízes avaliaram, como aula melhor, a aula antes da intervenção e apenas dois juízes julgaram como melhor aula, a aula após a intervenção, nessas três primeiras categorias.

Nestas três categorias, o contexto da aula talvez tenha sido um fator de influência para que número maior de juízes avaliassem a AULA 1, como melhor. Se for feita uma visualização das cenas, pode-se encontrar a seguinte situação: na AULA 1, a professora leu um problema de subtração, que estava escrito na lousa, relacionado com o contexto em estudo da semana que foi sobre “A Páscoa”. Pelos registros cursivos, é possível verificar o enunciado do problema (registro do dia 27/03/2002). Após ter lido o enunciado do problema, ela chamou três alunos para resolver na lousa o problema, um por vez. Fez uma nova leitura, agora do problema resolvido, e encerrou o exercício.

O que aparenta ter chamado a atenção desses juízes para julgarem estas três primeiras categorias, como sendo melhor na aula anterior à intervenção é o problema de matemática estar dentro de um contexto de estudo.

Em relação ao *tempo que a professora ofereceu aos alunos para a realização dos exercícios, o incentivo e a ajuda oferecidos pela professora* durante a correção dos exercícios na lousa, a AULA 2, após a intervenção com vídeo, foi por unanimidade melhor. Essas duas categorias apresentam-se com maior intensidade ou são mais visíveis, na aula, após a intervenção.

Pelos resultados, é válido comentar que o que fica claro para os juízes, ou seja, o que também está claro para ser observado nos vídeos é que o tempo e o incentivo são duas categorias que se destacam e fazem com que esta aula seja julgada como melhor.

O tempo é um fator fundamental para esses alunos, pois, como já foi discutido anteriormente, as dificuldades motoras da criança com paralisia cerebral, em muitos casos, podem impedi-la de produzir a escrita no mesmo ritmo das outras crianças.

5 Considerações finais

No decorrer da pesquisa, vários questionamentos foram apontados pela pesquisadora e serão retomados.

Se existem barreiras para que crianças com deficiência estudem em salas de aulas comuns, quais seriam essas barreiras? Seriam barreiras arquitetônicas ou sociais? ou a falta de conhecimento sobre quem são essas crianças com deficiência, ou de convívio com estas, ou até mesmo não conhecer sobre a patologia?

Dentro de uma escola, o protagonista no processo de inclusão é o professor, porque é a ele que se atribui toda a responsabilidade de ensinar, mediar o processo ensino e aprendizagem. É ele quem vai passar maior tempo com os alunos dentro de uma sala de aula, e se torna peça fundamental no processo de promoção da inclusão.

Uma outra importante consideração que se faz pertinente, nestas considerações, foi a preocupação da pesquisadora em trabalhar com um professor de primeira série. Entende-se que, na primeira série, inicia-se efetivamente a vida escolar da criança, e que, muitos dos acontecimentos nessa fase podem definir as atitudes que serão tomadas em relação ao destino da criança com deficiência. Se o professor e a escola estiverem devidamente preparados para receber o aluno com deficiência, provavelmente haverá perspectivas positivas para a continuidade desse aluno no ensino regular, caso contrário, as chances serão menores.

Mas, há que saber “como fazer”, para trabalhar, ensinar, e, muitas vezes, aprender, quando se tem um aluno com deficiência.

A proposta deste trabalho de pesquisa vem justamente ao encontro com essa questão, porquanto, entende-se que, na implementação de uma escola inclusiva em

nosso país, o professor, dentro de sua realidade escolar, não pode dar “conta” de todas as contingências sozinho.

A professora-participante da pesquisa pertencia a uma escola pública, e era bastante compromissada em relação à sua própria escola, pois, além de ministrar suas aulas em sala de aula, ela tinha que preparar essas aulas e registrá-las em seus planos de aula. Devia estar presente em horários de trabalho pedagógico, nas reuniões e nos cursos extra-escola, promover as reuniões de pais, ajudar nas festividades escolares, dar aulas de educação física e educação artística e ser responsável pela recuperação de alunos e, conseqüentemente, pela qualidade de ensino.

Esse envolvimento, por um lado, ajuda a garantir a boa qualidade da escola e do ensino ofertado por ela, mas, por outro, pode sobrecarregar o professor, principalmente, se este tiver um aluno com deficiência, como era o caso da professora-participante da pesquisa.

O trabalho de intervenção tornou possível todas essas reflexões, uma vez que, durante o ano letivo, a pesquisadora vivenciou vários momentos em que a professora participante da pesquisa estava envolvida com diversas atividades na escola, muitas vezes, ao mesmo tempo, e de modo especial com a criança com deficiência.

A metodologia de pesquisa-ação possibilitou, numa atuação conjunta da pesquisadora e professora-participante, encaminhar os problemas e tentar resolvê-los, além de propiciar à professora a compreensão e a reflexão de sua prática pedagógica. Este universo de reflexão foi ampliado a partir do momento em que a professora passou a organizar sua prática de sala de aula, não somente em função do aluno com deficiência física, mas procurando envolver classe toda.



O trabalho de pesquisa-ação também permitiu que a pesquisadora, como professora especializada, assessorasse de forma direta a professora da classe comum, em relação ao trabalho pedagógico do aluno com deficiência. Esta questão é discutida por pesquisadores no âmbito da inclusão, como proposta de formação continuada, ou seja, os professores de educação especial podem fornecer conhecimentos específicos aos professores da classe regular que têm alunos com deficiência.

Por meio desta pesquisa, foi possível colocar em discussão a importância de se rever a formação do professor, pois este profissional se encontra sozinho para desenvolver seu trabalho em sala de aula e buscar informações necessárias para atuar com alunos com deficiência.

A formação do professor para atuar na educação inclusiva é, sobretudo, primordial para que a inclusão nas escolas seja bem sucedida.



6 Conclusão

Pelos resultados apresentados, pode-se inferir que a primeira fase da intervenção realizada no primeiro semestre, que envolveu observação em sala de aula, encontros com a professora e filmagens das aulas, foi direcionada às atividades que enfocavam professora e aluno com deficiência.

Esta fase levou a professora a refletir sobre sua prática pedagógica, pontuada ora para as dificuldades que a professora encontrava para ensinar determinados conteúdos, ora para as necessidades específicas do aluno com deficiência, ou seja, suprir a necessidade para o cumprimento de determinada atividade.

Os encontros entre pesquisadora e professora foram pautados em discussões de estratégias e recursos de ensino, que auxiliavam a professora a ensinar e o aluno com deficiência a aprender.

Conteúdos teóricos foram apresentados, pois entende-se que, além da oportunidade para que a professora pudesse pensar sua prática, os conhecimentos teóricos poderiam auxiliá-la na busca de mais informações.

O que surpreende é que, já no primeiro encontro, a professora apresenta à pesquisadora estratégias que foram aplicadas com o aluno e que tais estratégias ajudaram o aluno quanto à escrita.

Os encontros seguintes também foram marcados com discussões pontuadas na construção de recursos e estratégias, que, em algumas situações, eram sugeridos ou apresentados pela pesquisadora e, em outras, eram trazidos pela professora-participante, antes da aplicação, ou após a aplicação com o aluno com deficiência.



Convém lembrar que todas as estratégias ou recursos discutidos foram aplicados pela professora junto ao aluno deficiente, e quando não eram adequados ou não correspondiam às necessidades do aluno para a atividade proposta, a professora buscava aperfeiçoá-los, ou trocá-los, por um novo recurso. Como exemplo, pode-se citar o alfabeto de palavras, confeccionado com objetivo de leitura e escrita somente das letras do alfabeto. Quando a professora percebeu que o recurso não estava adequado ao objetivo proposto, ou não supria a necessidade do aluno, ela mesma propôs novas adaptações.

Outra etapa de intervenção foi planejada com apresentação das fitas que foram gravadas em sala de aula, selecionadas por temas de aulas.

Nesta fase, cabe salientar que a professora, depois de assistir aos vídeos, trazia, para as discussões, posicionamentos sobre os diferentes aspectos da dinâmica das aulas apresentadas. Em muitas de suas falas, percebe-se que ela começa a descrever a cena ou a atividade proposta naquela aula, parecendo fazer uma retrospectiva daquele momento, contextualizando a atividade e acrescentando coisas que não eram visíveis nas cenas.

Dessa forma, suas reflexões parecem estar voltadas para a classe de maneira geral e para o aluno com deficiência, de maneira específica.

Pela análise dos dados, é possível afirmar que a professora ao refletir sobre a dinâmica das aulas que envolviam as atividades propostas, as ações da professora, as ações dos alunos, reconstrói um novo conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e a relação entre eles.

Pelas suas falas, foi possível verificar seu interesse em discorrer sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, naquele momento, o porquê estava sendo ensinado aos seus alunos, sobre o comportamento dos alunos frente às atividades

desenvolvidas e o envolvimento do aluno com deficiência na atividade. Em alguns desses momentos, percebem-se *insights* de novos procedimentos que poderiam ser implementados.

O que levou a professora a mudar ou acrescentar, em suas novas aulas, novas estratégias e/ou recursos que facilitassem ou proporcionassem uma aula mais produtiva, mais dinâmica, mais participativa foi sem dúvida a estratégia de intervenção.

Neste contexto, pode-se referendar Carvalho e Gonçalves (2000, p. 86), quando dizem que “as imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesma, favorecem a relação teoria-prática, na medida em que o comportamento docente e de seus alunos, mostrado no vídeo precisa ser analisado e explicado.”

O que se pode argumentar em relação ao processo de intervenção é que na primeira etapa, realizada no primeiro semestre letivo, as intervenções foram feitas por meio de orientações diretas da pesquisadora e aconteceram principalmente nas reuniões planejadas entre a díade, mas, várias orientações foram feitas também em sala de aula, durante o período de observação da pesquisadora. Nesta fase, como já descrito, as discussões foram voltadas tanto para as necessidades do aluno com deficiência, como também para as necessidades da professora-participante.

Já na etapa de intervenção em que se utilizou o vídeo, pôde-se perceber pelas falas da professora, que após a professora ter assistido às cenas, seu discurso apresenta uma conotação avaliativa, reflexiva e comparativa e, em algumas situações, ela mesma sugere novas propostas de atuação.

Em novas aulas gravadas, após a intervenção, utilizando-se das gravações em vídeo, foi possível perceber que a professora refletiu sobre sua prática em sala de aula, quando acrescentou outros elementos nas aulas de leitura, escrita e

matemática. Esses novos elementos, que foram chamados de estratégias e recursos parecem estar sempre em busca da facilitação da aprendizagem de todos os alunos que indiretamente, favorecem o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Como contribuição, este estudo pode apresentar alguns caminhos. O primeiro, indiscutivelmente, é a necessidade de rever a formação do professor, pois dentro de uma proposta de educação inclusiva há de se prepará-lo para a atual realidade que é trabalhar com alunos com deficiência.

Sobre a formação de professores para atuarem com alunos com deficiência no sistema regular de ensino, diversos autores (BUENO, 1999, VITALIANO; MANZINI, 2001, SANTOS; MENDES, 2001, MELLO; MANZINI, 2002) discutem a necessidade dessa formação.

Sugestões como cursos de capacitação, ou propostas de intervenção, ou grupos de estudos, projetos de extensão, poderão contribuir para que os professores que trabalham no ensino fundamental adquiram conhecimentos sobre a inclusão do aluno com deficiência.

Conclui-se que este estudo pôde contribuir para o processo de inclusão, no que diz respeito à instrumentalização do professor. A partir da reflexão da prática pedagógica da professora provocada pelas intervenções, houve novas adaptações e experimentações dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Essas inovações, em alguns momentos, foram diretas com o aluno com deficiência (no caso de recursos e estratégias), e, de forma geral, com toda a classe (aulas de leituras), o que não deixa de beneficiar o aluno com deficiência também.

Por meio deste trabalho, privilegiou-se a formação do professor, considerando, como já discutido anteriormente, que é o “ponto-chave”, na busca de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Org.). **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Um estudo da interação professor aluno na 2ª série do 1º grau. **Cadernos de pesquisa**, n. 28, p. 21-25, 1978.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, S.P: Papyrus, 1995. (Série prática pedagógica).

ANDRETTO, Y. T. T. **Os impactos iniciais da inclusão de criança deficiente no ensino regular**: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral. 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp, 2000. p. 1-9.

ARAÚJO, R. C. T. **Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos**. 1998. 90 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Linguagem, Cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001. p. 1-11.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 252-271.

BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Revista Integração**, Ano 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BELISÁRIO, A. E. P.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre o trabalho pedagógico com o aluno deficiente físico. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Linguagem, Cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001. p.127-139.

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 307-321.

BOOTH, T. A perspective on inclusion from England. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n.1, p. 87-99, 1996.

BRADLEY, D. F.; SWITLICK, D. M. The past and the future of special education. In: BRADLEY, D. F.; KING-SEARS, M. E.; SWITLICK, D. M. **Teaching students in inclusive settings: from theory to practice**. United States. Allyn and Bacon, 1997. Chap- 1, p. 1-20.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 17/2001** de 03/07/2001. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2001.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 149-163. (Seminários e Debates, v. 2).

CARVALHO, A. M. P. de. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pró-posições**. v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CARVALHO, A. M. P. de; GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p.71-94, 2000.

CURTO, M. L.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando Observação**. 3 ed. São Paulo: EDICON, 1996.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A., T. B.; PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998. p. 591-603.

DENARI, F. E. Aspectos pedagógicos dos problemas de aprendizagem. In: DIAS, T. R. da S.; MENDES, E. G.; DENARI, F. E.; REIS, M. J. D.; COSTA, M. P. R. (Org.). **Temas em educação especial I**. São Carlos, 1990.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 11, n. 3, p.223-227, set/dez, 1995.

DESSEN, M. A. O efeito intrusivo do observador em estudos longitudinais dentro do contexto familiar: relato de uma experiência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 12, n. 1, p. 97-101, jan/abr, 1996.

DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em psicologia do desenvolvimento. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 31-50.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 42-62.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.139-148. (Seminários e Debates, v. 2).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FINNIE, N. A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. 2 ed. São Paulo: Manole, 1980.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTOURA, H. A. Ouvindo professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 53-64, 1994.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 34-41.

FUSIJAWA, D. S.; MANZINI, E. J. Formação do fisioterapeuta: a utilização de jogos e brincadeiras nos atendimentos de criança. In: MANZINI, E. J.; MACHADO, L. M.; OMOTE, S. (Org.). **Ensino na educação brasileira, políticas públicas e administração da educação brasileira**. II Seminário de Pesquisa. Cadernos de Área Ensino na Educação Brasileira (Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp). Marília: Unesp, n.2, 2001. p.189-192.

GOSCIOLA, V.; CARVALHO, A. M. P de et al. O cinegrafista em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P de (Org.) **Atas do IX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, São Carlos, Sociedade Brasileira de Física, 339-341, 1991.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Ano 14, n. 24, p.22-27, 2002.

JANNUZZI, G. S. de M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.131-138. (Seminários e Debates, v. 2).

JOHNSON, G.O. A educação de crianças retardadas mentais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G.O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, v. 1, 1979. p. 207- 253.

JORNAL DO CPP. **A inclusão dos deficientes na classe comum**. Entrevista. São Paulo, mar. de 2003, p. 7-8.

KREPPNER, k. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 97-107, maio/ago, 2001.

LEITE, L. P. **Um passo além**: estudo de estratégias para a formação continuada de professores de ensino especial. 1997, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola, v. 11) p.23-33.

LÚRIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 143-189.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação de professores? In: MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 119-127.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. ; SANTOS, M, C. F. **Portal de ajudas técnicas para educação: recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC: SEESP, 2002.

MARTINS, L. A. R. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: ed. UEL, 2001. p.137-143.

MELLO, M. I. T. **Concepções acerca da deficiência física**: estudo realizado com uma comunidade escolar. 1999. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MELLO, M. I. T.; MANZINI, E. J. Condições que propiciariam ou dificultariam a inclusão de alunos com deficiência física na classe comum. In: Jornada de Educação Especial, 6., 2002. A educação no terceiro milênio: espaço para a diversidade. **Resumos...** Marília: Unesp, 2002. p. 58-59.

MENDES, E. G. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 73-90. (Seminários e Debates, v. 4).

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Ano 8, n. 20, p.37-40, 1998.

NASCIMENTO-ANDRÉ, M. I. **Como os professores de educação especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes.** 1995. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK. **Inclusão: um guia para educadores.** São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999. p. 48-66.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante.** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 17-33.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. **Vivência**, n. 5, p. 14-15, 1989.

OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação do educador: dever do estado e tarefa da universidade.** São Paulo: UNESP, 1996. p. 13-25. (Seminários e Debates, v. 3).

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II.** Londrina: ed. UEL, 2001. p. 45-51.

RIVIÈRE, A. Problemas e dificuldades na aprendizagem matemática: uma perspectiva cognitiva. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 131-156.

RODRIGUES, I. B. **Desenvolvimento da noção temporal por meio de narrativa oral segundo a teoria piagetiana**. 2000, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

SANTOS, M. P. et al. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? **Revista Integração**, Ano 14, n. 24, p. 30-33, 2002.

SANTOS, M. P.; SOUZA, L. P.F de. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário**. Texto produzido para capacitação de docentes do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2002. (texto recebido por e-mail)

SANTOS, N. A. S.; MENDES, E. G. A inclusão de alunos com deficiência na rede regular: algo de novo no front? In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: ed. UEL, 2001. p. 127-135.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 12/99**. São Paulo, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE n. 58/2001**. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novas diretrizes da educação especial**, 2001.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK. **Inclusão: um guia para educadores**. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999. p. 240-251.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999.

TABAQUIM, M. L. M. **Paralisia cerebral: ensino de leitura e de escrita**. Bauru: EDUSC, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

UDVARI-SOLNER, A.; THOUSAND, J. Effective organisational instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In: CLARK, C.; DYSON, A., MILLWARD, A. **Towards inclusive school?** New York Teachers College Press, 1995. p.147-165.

VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 85-97.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. Relatos de professores que têm alunos especiais integrados: suas dificuldades, procedimentos que utilizam e sugestões para a formação de futuros professores. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: ed. UEL, 2001. p 119-125.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escojidas**. v. II. Madrid: Visor, 1993. cap. 6



APÊNDICE A

Cronograma das observações, gravações e encontros



CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES, GRAVAÇÕES COM CÂMERA E ENCONTROS

MÊS DE MARÇO

Número Obs.	Dias mês/semana	Período	Horário	Total de horas	Filmagens
1ª	21-quinta-feira	Antes do recreio	13:00 às 15:00	02 h.	-
2ª	26-terça-feira	Antes do recreio Após o recreio	14:00 às 15:00 15:30 às 16:30	02h	
3ª	27-quarta-feira	Após o recreio	15:30 às 17:30	02h	15:30 às 16:30
4ª	28-quinta-feira	Antes do recreio	12:30 às 14:30	02h	12:30 às 13:30

MÊS DE ABRIL

Total Obs.	Dias mês/semana	Período	Horário	Total de horas	Filmagens
5ª	01-segunda-feira	Antes do recreio	13:00 às 14:00	01 h	Sim
6ª	02-terça-feira	Após o recreio	15:30 às 16:30	01 h	Sim
	03-quarta-feira Encontro com a professora	Manhã	9:00 às 9:50	50 m	-
7ª	08-segunda-feira	Antes do recreio	13:00 às 14:00.	01h	Sim
8ª	15-segunda-feira	Antes do recreio	14:00 às 15:00	01 h	-
9ª	18- quinta-feira	Após o recreio	16:30 às 17:30	01 h	Sim
10ª	23- terça-feira	Antes do recreio	14:00 às 15:00	01 h	Sim
	24- quarta-feira Encontro com a professora	Manhã	9:00 às 9:50	50 m	-
11ª	25- quinta-feira	Antes do recreio	13:45 às 14:45	01 h	Sim
12ª	29- segunda-feira	Após o recreio	15:30 às 16:30	01h	-

MÊS DE MAIO

Total Obs.	Dias mês/semana	Período	Horário	Total de horas	Filmagens
13ª	08- quarta-feira	Antes do recreio	13:00 às 14:30	1:30 h	-
14ª	09- quinta-feira	Antes do recreio	13:45 às 15:00	1:15 h	Sim
15ª	10- sexta-feira	Antes do recreio	13:00 às 14:00	1:00 h	-
16ª	14- terça-feira	Antes do recreio	13:20 às 14:20	1:00 h	Sim
	15- quarta- feira Encontro com a professora	Manhã	9:00 às 9:50	50 m	-
17ª	17- sexta-feira	Após o recreio	15:40 às 16:40	1:00 h	Sim
18ª	22- quarta-feira	Antes do recreio	14:00 às 15:00	1:00 h	-
19ª	23- quinta-feira	Após o recreio	16:00 às 17:00	1:00 h	Sim
20ª	29- quarta-feira	Antes do recreio	13:00 às 14:30	1:30 h.	-

MÊS DE JUNHO

Número Obs.	Dias mês/semana	Período	Horário	Total de horas	Filmagens
21ª	03-segunda-feira	Antes do recreio	13:00 às 14:00	1:00 h	-
22ª	18- terça-feira	Antes do recreio	14:00 às 15:00	1:00 h	Sim
23ª	20- quinta-feira	Antes do recreio Após o recreio	14:30 às 15:00 15:30 às 16:30	30 m 1:00 h	Sim
	24- segunda- feira Encontro com a professora	Manhã	11:00 às 12:00	1:00 h.	-

De acordo com o cronograma para coletar os dados totalizaram-se:

- 23 (vinte e três) observações em sala de aula totalizando 28:45 horas;
- 12 (doze horas de registros com câmera concomitante com os registros cursivos;
- 04 (quatro) encontros com a professora sendo, 03 (três) com duração média de cinquenta minutos e o último com duração de 01 h.

CRONOGRAMA DE ENCONTROS PARA DISCUSSÃO DE VÍDEOS
(2º SEMESTRE DE 2002)

1º ENCONTRO

Dia/hora	Cenas assistidas	Data das gravações	Duração
28/08/02 9:00 às 11:00 h.	Aula de leitura	27/03/02	18"31"
	Aula de matemática	27/03/02	11"

2º ENCONTRO

Dia/hora	Cenas assistidas	Data das gravações	Duração
13/09/02 9:00 às 11:00 h.	Aula de leitura	18/04/02	26"10"
	Produção de texto	18/04/02	23"10"

3º ENCONTRO

Dia/hora	Cenas assistidas	Data das gravações	Duração
10/10/02 9:00 às 11:00 h.	Avaliação (escrita)	08/04/02	25"
	Aula de matemática	09/05/02	40"

CRONOGRAMA DE GRAVAÇÕES DE NOVAS AULAS
(Após as intervenções com vídeos)

Gravações do 2º semestre

Dia	Cenas gravadas	Minutos gravados	Horário
06/09/02	Aula de leitura pela professora	25"41"	Das 13:00 às 13:45 h.
17/09/02	Aula de leitura com livros de história	25"00	Das 15:30 às 16:00 h.
23/10/02	Aula de matemática	35"00	Das 13:30 às 14:05 h.
31/10/02	Aula de produção de texto (escrita)	30"00	Das 13:30 às 14:00 h.

APÊNDICE B

Registros realizados durante as observações em sala de aula



1ª OBSERVAÇÃO-**Dia 21/03/02 - quinta-feira****Das 13:00 h às 15:00 h****Total: 2:00 h****Matéria trabalhada –**

O alfabeto estava escrito na lousa com letras de imprensa maiúscula. Os alunos fizeram a leitura e a cópia.

A professora passou na lousa os números de 1 a 10 com exercícios para completar os vizinhos. Em seguida pediu para que os alunos lessem os números. Solicitou a leitura do aluno DF à lousa e foi apontando com a régua.

Auxiliou o aluno com a atividade no caderno.

Pediu para que ele fosse até a lousa para resolver o problema.

Na lousa, o aluno tentou escrever o número 6, mas não conseguiu.

A classe chamou atenção quando percebeu que ele não conseguia escrever o número 6. A professora deixou que o aluno tentasse duas vezes e na terceira vez ela pegou na mão dele.

Atividades na lousa

Essa atividade referiu-se ao conteúdo de ciências –

Texto: “Partes do Corpo Humano”

As palavras do texto foram: cabeça, braços, pernas, pés, olhos, orelhas, boca, nariz.

A professora pediu para que os alunos copiassem o texto da lousa.

O aluno DF não conseguiu escrever todas as palavras e solicitou o auxílio da professora; a professora mostrou a palavra na lousa apontando todas as letras separadas Ex: CORPO – C...O...R...P...O - a professora também foi falando em voz alta cada letra.

Atividade de recortar e colar

Em seguida foi dada uma atividade para recortar. A professora distribuiu uma ficha mimeografada com as partes do corpo humano e pediu para que os alunos recortassem e colassem no caderno.

O aluno não conseguiu recortar no limite. A professora foi até a carteira e mostrou onde tinha que ser recortado. O aluno chamou a professora e disse que não sabe recortar. De tanto manusear, a folha ficou amassada. A professora deu uma nova folha. Uma aluna foi até à carteira do aluno DF e tentou ajudá-lo, mas a professora pediu para ela se sentar e disse que ele tinha que tentar sozinho.

Pela segunda tentativa não consegue recortar. Dessa vez a professora recortou para o aluno.



2ª OBSERVAÇÃO**DIA 26/03/02 – terça-feira****DAS 14:00 h às 15:00 h - DAS 15:30 h às 16:30 h****TOTAL: 2 h****Matéria da lousa-**

Cabeçalho contendo: Nome da cidade, dia, mês e ano.

Nome da escola, nome do aluno, nome da professora.

Alfabeto em letra de forma maiúscula.

O texto "SIGNIFICADO DA PÁSCOA", foi escrito na lousa com letras de imprensa maiúsculas e a professora pediu para que os alunos copiassem o texto no caderno.

O aluno DF saiu para tomar água e ao voltar para a sala a professora o ajudou a sentar, arrumando sua carteira.

Olhou o caderno do aluno.

O aluno solicitou a professora para fazer a cópia da lousa.

A professora apontou todas as letras da palavra – exemplo: PÁSCOA Apontou o P e falou P, apontou o A e falou A, apontou o S e falou S etc... o aluno foi olhando na lousa e foi copiando a palavra e assim fez com o título do texto.

O aluno solicitou novamente a professora e pediu para que olhasse o texto em seu caderno. A professora atendeu e fez a orientação.

Atividades de matemática

A atividade foi a seguinte:

Enunciado : "Continue desenhando os ovinhos de acordo com o numeral". Ex: Número

7 - 000.... (Ovinhos)

O aluno solicitou o auxílio da professora. Ela foi até a carteira do aluno e auxiliou, usou a borracha para apagar e orientou-o novamente.

Em seguida a professora passou nas carteiras ajudando os outros alunos.

Novamente o aluno DF chamou a professora e ela atendeu na hora, olhou o caderno dele e orientou.

Estratégia utilizada para correção dos exercícios.

Com o mesmo exercício: *completar os ovinhos que faltam...* a professora chamou os alunos até a lousa.

O aluno L. foi até a lousa e conseguiu resolver o exercício.

Exercícios de adição

Enunciado: Conte os ovinhos e descubra o resultado.

Os alunos copiaram da lousa para completar. Ex: $000 + 00 = \dots$

Uma aluna foi até a carteira do aluno DF para ajudá-lo. Nesse momento a professora estava auxiliando os outros alunos da classe.

A professora atendeu também o L., pegou na mão dele para ajudá-lo com a atividade.

Em seguida foi feita a correção da atividade na lousa.

Segundo Período – Após o recreio**Leitura individual-**

A professora distribui livrinhos de histórias para todos os alunos.

Durante essa atividade os alunos manusearam os livros, observando os desenhos, as palavras e conversaram com os colegas sobre suas histórias. A professora deu auxílio individual durante a leitura, passando em todas as carteiras. Essa atividade demandou um tempo de mais ou menos vinte minutos.

Atividade em fichas mimeografadas

A professora distribuiu uma folha contendo um exercício para escrever o nome da figura correspondente.

As figuras representavam os símbolos da páscoa sendo:

GIRASSOL – UVA – VELA – COELHO – OVO – TRIGO –

A professora auxiliou o aluno na atividade.

Encerrou as atividades para saírem em recreio.

3ª OBSERVAÇÃO

Dia – 27/03/02 – quarta-feira

Das 15:30 às 17:30 – TOTAL – 2 h

Com filmagem – das 15:30 às 16:30 – Total – 01 h

Os alunos retomaram do recreio e iniciaram uma nova atividade. A atividade seguinte foi leitura de histórias feita pela professora.

Leitura de história

Livro : A arca de Noé – Vinícius de Moraes

Poesias : - O bicho e o homem
- O Leão
- O vento

A professora fez a leitura das poesias pela voz alta. Ela pediu para que os alunos repetissem as frases.

O aluno L. não prestou atenção, ficou apontando lápis o tempo todo, enquanto a professora lia com a classe. Durante a leitura pediu para que o aluno se sentasse (estava na lousa rabiscando).

Em seguida da primeira leitura fez a leitura da outra poesia: O VENTO.

Após o término das leituras, retomou o conteúdo da lousa lendo o texto “ Coelhoinho da Páscoa” (em forma de problema de matemática).

Enunciado do problema: O coelhinho da páscoa tinha uma cesta com 8 OVOS, para entregar para as crianças. Ele já entregou 5 OVOS. Quantos ovos faltam para ele entregar?

Chamou os alunos para resolverem na lousa.

O aluno L. foi chamado à lousa para resolver o problema. Conseguiu desenhar os ovos e escrever o número correspondente.

Atividade 4 – Música: O Coelho

A professora fez a leitura em voz alta da música e os alunos acompanharam. Em seguida todos cantaram.

O texto foi escrito na lousa pela professora. Enquanto ela escrevia na lousa, o aluno DF fez uma solicitação e a professora atendeu.

Leitura pela classe do texto na lousa

A professora leu e os alunos repetiram. Primeiro só leu, depois cantou junto com a classe.

A professora distribuiu para a classe uma ficha mimeografada contendo a música e passou o exercício para circular as palavras do texto.

O aluno solicitou o auxílio da professora. Ela se dirigiu até a carteira do aluno e mostrou exatamente aonde ele tinha que circular.

Exercícios orais

A professora leu partes do texto e fez perguntas orais à classe e os alunos foram respondendo.

A professora distribuiu a tarefa, explicou oralmente e encerrou a aula.

OBS ;

Neste dia, no horário de recreio a professora mostrou o caderno do aluno DF à pesquisadora e referiu-se à escrita como incompleta e torta (não escreve na linha do caderno).

A pesquisadora faz então a seguinte orientação; traçar linha largas (usar 02 linhas) com caneta hidrocor preta ou mesmo com caneta azul e pedir para o aluno escrever no espaço delimitado. No início podem ser usadas duas linhas e depois pode ir diminuindo, traçando a linha com caneta em cima da própria linha do caderno.

Neste dia também foi levado para a professora um texto sobre paralisia cerebral.

Texto ; O que é paralisia cerebral - ABPC.

4ª OBSERVAÇÃO**DIA 28/03/ 02 - quinta-feira****Das 12:30 às 15:00 h – Total - 1:30 h****FILMAGEM - Das 13:00 h às 14:00 h – Total - 01 h**

A professora cumprimentou os alunos e recolheu as tarefas.

Passou na carteira do aluno DF e deu orientação.

Colocou na lousa o cabeçalho contendo data, nome da escola, nome do aluno e nome da professora.

Em seguida escreveu o alfabeto em letras de forma maiúsculas.

O aluno saiu de sua carteira para apontar o lápis enquanto a professora escrevia na lousa.

A professora foi até a carteira do aluno e traçou as linhas (utilizou o recurso).

Passou todo o alfabeto na lousa e tomou a leitura da classe. Para desenvolver essa atividade a professora foi apontando as letras com a régua e os alunos foram lendo juntos.

Novamente foi até o caderno do aluno DF e traçou mais linhas.

Primeira atividade do dia:

Escrever um cartão de Páscoa.

A professora distribuiu o material para os alunos – uma ficha mimeografada em formato de cartão e lançou a pergunta para a sala: “Como vocês gostariam que fosse o domingo de páscoa”?

Ela deu um tempo para os alunos escreverem e em seguida construiu um texto junto com a classe na lousa. Em seguida pediu aos alunos para copiarem.

O aluno DF solicitou auxílio para copiar o texto. A professora foi mostrando as palavras na lousa, foi lendo e o aluno foi copiando. Ela também olhou o caderno para ver como o aluno estava copiando.

A classe terminou de copiar o texto em 15 minutos, mas o aluno DF não conseguiu terminar a cópia do texto da lousa, a professora orientou-o novamente.

Segunda atividade – Educação Artística:

Enunciado: Pintar um coelho de cartolina e montar com um copinho de plástico a carinha e os pés.

A professora distribuiu o material para os alunos.

Enquanto a classe estava pintando a figura, a professora voltou à carteira do L. e o ajudou a terminar a cópia do texto da lousa. Ela foi mostrando na lousa LETRA por LETRA e foi falando os nomes das letras, e dessa forma o aluno conclui a atividade.

O aluno começa então, a fazer a atividade pintando o coelho. Aparenta ser mais ágil durante essa atividade correspondendo ao mesmo ritmo da sala.

A professora distribuiu aos alunos um chapéu de cartolina em formato de coelho e pediu para os alunos pintarem.

O aluno DF conseguiu desenvolver atividade junto com a sala.

A professora passou nas carteiras para ajudar os alunos a amarrarem o elástico no chapéu inclusive com o aluno L. Finalizou as atividades para o recreio.

5ª OBSERVAÇÃO**DIA 01/04/02 – segunda-feira****DAS 13:00 h às 14:00 h – Total - 01 h****FILMAGEM – DAS 13:00 h às 14:00 h – Total - 01 h**

A professora traçou linhas na lousa antes de começar a escrever a data. Ela utilizou uma régua grande, e giz colorido.

Escreveu o cabeçalho contendo data, nome da escola, nome da professora e nome do aluno.

Em seguida a professora usou o recurso com o aluno DF (traçou as linhas no caderno).

Ela orientou o aluno em relação à cópia do cabeçalho, dizendo pra ele copiar só a data e o nome dele.

Conversou com a classe sobre a Páscoa.

Passou o alfabeto em letra cursiva minúscula.

O aluno solicitou auxílio. A professora atendeu e o ajudou.

A professora pediu a leitura do alfabeto para os alunos. Primeiro a classe toda lê junta, em seguida a professora escolheu alguns alunos para lerem individualmente.

Ela solicitou a leitura do aluno DF, ele conseguiu ler melhor as vogais.

Segunda atividade – História e Geografia

Texto mimeografado distribuído aos alunos : " *O município de Marília*"

A professora fez a leitura de todo o texto e explicou oralmente o conteúdo.

Pediu que os alunos fizessem a seguinte atividade : Circular no texto a palavra Marília.

Os exercícios foram realizados na lousa junto com a classe. Auxiliou o aluno DF que ainda estava circulando as palavras.

Encerrou as atividades para a aula de Educação Física.



6ª OBSERVAÇÃO**Dia 02/04/02 – terça- feira****Das 15:30 às 16:30 h****Matéria da lousa**

O alfabeto já estava na lousa em letra de forma maiúscula.

O conteúdo que foi trabalhado pela professora foi de Geografia : "*O mapa do município*"

Os alunos estavam trabalhando com uma ficha mimeografada com o mapa da cidade de Marília. A professora passou pelas carteiras para ajudar os alunos durante a atividade.

Ela orientou os alunos para que recotassem a ficha e colassem no caderno.

Foi até a carteira do aluno L. e traçou linhas largas (utilizou duas linhas do caderno para fazer uma linha larga).

Segunda atividade

Problemas-

Distribuiu para os alunos uma ficha mimeografada e explicou o exercício para toda a classe.

Auxiliou o aluno L. a fazer a atividade.

Passou na lousa a atividade e chamou uma aluna para resolver. A professora leu o problema e explicou como deveria ser feito.

Passou nas carteiras orientando os alunos.

Fez uma leitura (individual) para o aluno DF.

Voltou à carteira do aluno e ajudou a contar mostrando os dedos: 'Tinha 6 ovinhos (neste momento mostrou os dedos indicando a quantidade), chegaram mais 4 (mostrou os dedos novamente) – Quantos ficaram?.

O aluno não respondeu oralmente.

Voltou a passar pelas carteiras para correção individual.

Retornou à carteira do aluno DF e perguntou se ele tinha feito a atividade. O aluno terminou a atividade escrita e uma aluna foi até ele para ajudá-lo a colar a fichinha no caderno.

Novamente a professora foi até ele e fez as correções.

OBS – Neste dia a pesquisadora fez uma orientação para que a professora utilizasse material concreto (toquinhos de madeira) em atividades que envolvessem adição ou subtração.



7ª OBSERVAÇÃO**Dia 08/04/02- segunda-feira****Das 13:00 h às 14:00 h****FILMAGEM – DAS 13:00 h às 14:00 h – Total - 01 h**

Este dia a professora realizou uma avaliação.

Primeiramente traçou na lousa as linhas e escreveu o cabeçalho.

Abaixo do cabeçalho ela escreveu o alfabeto em letras de forma maiúscula.

O aluno DF solicitou à professora para ajudá-lo na cópia da lousa. Ela, então, mostrou as letras na lousa para ele copiar.

Distribuiu as folhas de avaliação. Orientou o aluno DF escrever o nome, e explicou o exercício da prova.

Colocou uma música suave e enquanto isso orientou todos os alunos individualmente.

Orientou a atividade seguinte. Leu para a classe em voz alta e explicou como fazer.

Foi até a carteira do aluno DF e orientou-o.

Passou pelas carteiras dos alunos para orientação.

O aluno DF chamou a professora, ela foi até a carteira dele e orientou.

Retornou passando nas carteiras dos alunos.

O aluno L. chamou a professora que atendeu novamente.

Distribuiu a segunda avaliação e informou que os alunos que não tivessem terminado a primeira parte poderiam continuar fazendo.

Atendeu novamente o aluno DF.

Ditou outra instrução referente a 2ª parte da prova.

Voltou a fazer as orientações individuais nas carteiras dos alunos.

Neste dia a pesquisadora apresentou à professora o material discutido no primeiro encontro (cartões com palavras chaves e sílabas).



8ª OBSERVAÇÃO**Dia 15/04/02 – segunda-feira****Das 13:00 h às 14:00 h****Total : 01 h**

A professora começou a aula escrevendo na lousa o cabeçalho e pediu que os alunos copiassem.

Ela se dirigiu à carteira do aluno DF e traçou as linhas com caneta em seu caderno.

O aluno solicitou a professora para mostrar o que era para ser copiado da lousa.

Ela indicou na lousa o conteúdo da lousa que era para ser copiado.

Primeira Atividade

A professora distribuiu para classe as letras do alfabeto (material de cartolina). Cada aluno recebeu uma letra.

Pediu para formar a palavra MARÍLIA, assim os alunos que tinham as letras correspondentes iam até a frente e se juntavam formando a palavra.

Continuou a atividade com outras palavras.

Em seguida distribuiu aos alunos uma folha mimeografada contendo um texto.

Escreveu o texto na lousa em letras de forma maiúscula: Título: A CASA – Autor : Vinícius de Moraes.

Fez uma leitura inicial em voz alta, e em seguida fez uma leitura junto com os alunos, mostrando todas as palavras do texto.

Explicou o exercício e pediu que os alunos fizessem (no próprio texto circule a palavras CASA).

Foi até a carteira do L. e mostrou a palavra que era para ser circulada.

Orientou todos os alunos individualmente passando pelas carteiras.

Pediu para um aluno ir até a lousa e fazer o exercício. Fez a correção na lousa junto com a classe.

Colocou a música: A CASA para a classe ouvir e cantar.

9ª OBSERVAÇÃO**Dia 18/04/02 – quinta-feira****Das 16:30 h às 17:30 h****FILMAGEM1 – DAS 16:30 h às 17:30 h – Total - 01 h**

Os alunos retomaram do recreio e após se acomodarem a professora distribuiu um livrinho de história.

Essa atividade chama-se *A hora da leitura*.

A professora dá um tempo para a classe manusear os livros. Todos os alunos olham as figuras, folheiam o livro, trocam idéias entre eles, inventam histórias, e os que já estão alfabetizados lêem sozinhos.

A professora auxiliou o aluno DF lendo e explicando sobre a história. Foi mostrando as palavras do livrinho e o aluno foi repetindo e visualizando.

Auxiliou os outros alunos. Leu com eles sempre indicando as palavras destacando o que eles já conhecem.

Os livros foram recolhidos e a professora leu uma história em voz alta.

Título: "*A água do planeta azul*".

Nesse momento de leitura os alunos começaram a repetir junto com a professora as frases lidas. Ela pediu para que eles não repetissem, apenas ouvissem.

A atividade seguinte foi produção de texto.

A professora leu um texto; "*A sua casa*".

A professora perguntou aos alunos se eles tinham feito a entrevista com seus pais sobre a casa deles.

Pediu então que os alunos fizessem a produção do texto e Distribuiu as folhas para os alunos.

(Os textos são produzidos em folhas separadas e arquivados em pastas individuais. Esses textos, segundo relato da professora, são analisados pela equipe da Secretaria da Educação Municipal de Marília para controle da evolução da alfabetização dos alunos da primeira série).



10ª OBSERVAÇÃO**Dia 23/04/02 – terça-feira****Das 14:00 h às 15:00 h****FILMAGEM das 14:00 h às 15:00 h****Total – 01 h****Atividade: Carta Enigmática**

A professora distribuiu para os alunos uma ficha contendo o exercício “carta enigmática”.

Pediu para os alunos completarem as frases da carta escrevendo os nomes dos desenhos.

Orientou os alunos passando nas carteiras.

Passou na carteira do aluno DF e auxiliou.

Em seguida, pediu para um aluno ler a primeira frase e foi escrevendo na lousa todo o exercício.

Pediu para o aluno L. ler a segunda frase. O aluno leu com ajuda da professora (foi apontando com o dedo as palavras e o aluno foi repetindo).

Fez uma leitura coletiva do exercício da lousa. Ela foi apontando as palavras com a régua e os alunos foram lendo em voz alta.

Chamou os alunos até à lousa para fazer leitura individual.

Pediu para o L. ler e a classe foi ajudando (lendo junto).

A professora encerrou o primeiro período de aula para saírem em recreio.



11ª OBSERVAÇÃO**Dia 25/04/02 – quinta-feira****Das 13:45 h às 14:45 h****FILMAGEM – das 13:45 h às 14:45 h****Total - 01 h**

Os alunos estavam produzindo texto numa ficha mimeografada. A ficha continha um desenho de um carrinho de supermercado cheio de compras.

O texto a ser produzido deveria estar baseado nesta figura.

Cada aluno tem a sua ficha. Os alunos permaneceram nesta atividade durante 30 m .

A professora auxiliou os alunos durante a atividade. Ela passou pelas carteiras fazendo orientações.

Foi até a carteira do aluno DF e orientou.

Passou novamente nas carteiras, dessa vez, tomando a leitura.

2ª atividade

Trabalhou com rótulos e embalagens.

Iniciou a atividade recolhendo as embalagens dos alunos.

Em seguida selecionou algumas e começou a mostrar aos alunos para que eles nomeassem os rótulos e embalagens.

Enquanto os alunos nomeavam, a professora foi relacionando na lousa os nomes dos produtos.

Foi perguntando para os alunos os nomes de outros produtos.

Chamou a atenção da classe para produtos escritos com as letras do alfabeto de pouco uso, por exemplo YPÊ , uso do Y.

Colou as embalagens na lousa e os alunos foram lendo novas embalagens e enquanto isso, ela foi escrevendo na lousa.

Pediu para os alunos copiarem o exercício da lousa.

Fez a leitura da lousa. Foi apontando as palavras com a régua e leu em voz alta.

12ª OBSERVAÇÃO**Dia 29/04/02 – segunda-feira****Das 15:30 h às 16:30 h****Total – 01 h**

Após os alunos se acomodarem em suas carteiras a professora começou a distribuição de livrinhos de histórias.

Deu um prazo para leitura de 30 minutos.

Durante o período de leitura os alunos trocaram idéias, conversaram entre eles sobre as histórias.

Ela passou nas carteiras e auxiliou a todos mostrando as letras, lendo palavras que eles encontravam dificuldades, associando a letra inicial da palavra; por exemplo: E de ELEFANTE.

2ª Atividade

A professora distribuiu uma ficha para os alunos contendo um exercício para identificar a figura diferente.

Passou pelas carteiras auxiliando os alunos que pediram ajuda.

Foi até a carteira do aluno DF, e orientou.

O aluno DF saiu de sua carteira e foi apontar lápis. Ao voltar desequilibrou-se e caiu no chão. A professora imediatamente ajudou a se levantar, acomodando-o em sua carteira.

Continuou auxiliando os alunos individualmente.

Muitos alunos saíram de suas carteiras e foram até à frente, mostrar o trabalho para a professora.

Voltou a ajudar o aluno DF, desta vez recortou e colou a ficha de atividade em seu caderno.

Distribuiu outra ficha xerocada para os alunos, dando sequência nas atividades.

O exercício foi para "pintar o desenho que faz parte da mesma família (animais, objetos, flores)".

A professora continuou auxiliando os alunos individualmente passando em quase todas as carteiras.

Foi entregue à professora o texto; "Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação", de Carmem Basil – Livro Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.



13ª OBSERVAÇÃO**Dia 08/05/02 – quarta-feira****Das 13:00 h às 14:30 h****Total: 1:30 h**

A professora começou a aula escrevendo o cabeçalho na lousa: nome da escola, data. Nome da professora e nome do aluno.

Quando terminou de passar o cabeçalho, foi auxiliar o aluno DF.

Ela começou a escrever o alfabeto na lousa e foi falando o nome de cada letra – escreveu o A e falou A, escreveu o B e disse B...- C... e assim sucessivamente ate a última letra.

Fez essa atividade lentamente e esperou o aluno L. copiar.

Atividade de Matemática

Trabalhou com unidades. Usou o número do dia (8) como referência para a atividade.

Contou os números de 1 a 8 junto com a classe.

Representou na lousa com desenhos – 8 UNIDADES – Ex:

Pediu aos alunos para copiarem o conteúdo da lousa.

Deu para o aluno DF um material concreto (palitos de sorvete) e pediu para que ele contasse 8 palitos separando a quantidade.

A atividade seguinte foi: “desenhar dentro dos quadrados que indicam o dia da semana, algo que eles fizeram de importante neste dia”

Ex:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira

A atividade seguinte foi sobre dezenas.

A professora escreveu na lousa o exercício, explicou oralmente como deveria ser feito e pediu para os alunos copiarem.

Ex: uma dezena =

Duas dezenas =

Copiou o exercício para o aluno L.

Distribuiu palitos de sorvete para toda classe e orientou para utilizarem na contagem representando as dezenas.

Orientou o aluno DF.

Passou nas carteiras enquanto os alunos resolviam o exercício e deu orientações.

14ª OBSERVAÇÃO**Dia 09/05/02 – quinta-feira****Das 13:45 h às 15:00 h****Filmagem – das 13:45 h às 14:45 h****Total – 01 h**

Constava na lousa o cabeçalho e o alfabeto escrito em letras cursivas minúsculas.

Atividade que estava sendo desenvolvida: “leitura das produções dos textos dos alunos”.

A professora leu todos os textos intitulados: MINHA CASA.

Antes de começar cada leitura ela falou o nome do aluno que produziu o texto e em seguida leu a produção.

Atividade seguinte: Matemática – Número correspondente

A professora passou uma ficha com o exercício já mimeografado.

Fez uma explanação oral sobre o exercício e explicou também, na lousa, como deveria ser feito.

Pediu para os alunos começarem a atividade.

Distribuiu palitos de sorvete para todos.

Voltou à frente da sala e contou os palitos explicando novamente exercício – Ex: Quantos quadradinhos têm aqui ? Dez – então eu separei dez palitos de sorvete.

Ajudou o aluno DF a contar, separando os palitos junto com ele.

Voltou a contar com a classe em voz alta, dando outro exemplo.

O aluno chamou a professora. Ela interrompeu a contagem e foi atendê-lo.

Auxiliou novamente o aluno para contar e separar os palitos.



15ª OBSERVAÇÃO**Dia 10/05/02 – sexta-feira****Das 14:00 h às 15:00 h****Total – 01 h**

Na lousa estava registrado o cabeçalho contendo: nome da escola, data, nome da professora e nome do aluno.

O alfabeto estava escrito em letras de imprensa maiúscula.

O número do dia – 10 – representado em desenho: ex: dez círculos.

A professora distribuiu um cartão para os alunos pintarem para o dia das mães.

Em seguida, distribuiu uma fita para os alunos amarrarem no cartão em forma de rolinho.

Ajudou os alunos durante a atividade. Os alunos foram até a mesa dela pedindo auxílio para fazer o laço.

Ajudou o aluno DF amarrar o cartão.

As atividades foram interrompidas pela presença da Psicóloga que aplicou um teste com a sala.



16ª OBSERVAÇÃO**Dia 14/05/02 – terça-feira****Das 13:20 h às 14:20 h****FILMAGEM – das 13:20 às 14:20****Total – 01 h**

Matéria já registrada na lousa

Alfabeto em letra de imprensa maiúscula

Atividades:

O número do dia 14 - a professora representou o número com desenhos.

Unidades e dezenas : adição $10 + 4 = 14$

2ª atividade

O clima do dia

Os alunos completaram com um desenho a seguinte frase: O dia está.....(ensolarado). A professora deu ao aluno um material (conjunto de letras) e pediu para que ele formasse a palavra SOL.

3ª atividade

Leitura e produção de texto: "Você come a mesma coisa todos os dias. E quinta.? E sexta"?

A professora leu o texto para os alunos em voz alta.

Em seguida passou uma parte do texto na lousa.

Enquanto os alunos copiavam o texto, a professora foi auxiliar o aluno com deficiência. Ela fez a cópia do texto no caderno dele.

Voltou à lousa e terminou de escrever o texto.

Retornou à carteira do L. e terminou de copiar o texto no caderno.

Atividade seguinte: Leitura do texto escrito na lousa

A professora fez primeiro uma leitura coletiva, apontando as palavras com a régua.

Em seguida pediu a alguns alunos que lessem individualmente.

Exercício seguinte: Orientou a classe para circularem no texto as palavras em italiano. Fez na lousa o exercício e a classe foi acompanhando.

Passou a mesma orientação para os alunos circularem no texto os dias da semana e escreveu o enunciado do exercício na lousa.

Voltou à carteira do aluno DF e o auxiliou.

A professora recebeu da pesquisadora a Revista Integração, ano 7, 1996.



17ª OBSERVAÇÃO**Dia 17/05/02 – sexta-feira****Das 15:40 h às 16:40 h****Filmagem – das 15:40 h às 16:40 h****Atividade : Leitura – História : *O nascimento da lua***

A professora retomou a leitura que havia começado antes do intervalo

Ela leu em voz alta a história e foi mostrando as páginas e as figuras do livro.

Em seguida fez perguntas aos alunos em relação à história lida.

2ª Atividade: Produção de texto

A professora distribuiu uma ficha para produção de texto e orientou para que todos produzissem o texto.

Durante essa atividade a professora auxiliou os alunos passando nas carteiras.

Atendeu também muitos alunos que vinham até ela para perguntarem ou mostrarem os textos.

A professora passou na carteira do aluno L., e o orientou na escrita e na leitura.

O aluno perguntou como escrevia a palavra "NASCIMENTO".

A professora foi ditando letra por letra até ele conseguir escrever a palavra.

Durante essa atividade a professora se deslocou várias vezes para atendê-lo (3 vezes).



18ª OBSERVAÇÃO**Dia 22/05/02 – quarta-feira****Das 14:00 h às 15:00 h****Total – 01 h****Atividade: Leitura**Texto : “*O elefantinho*”

A professora escreveu o texto na lousa com letras de imprensa maiúscula.

Distribuiu aos alunos o texto mimeografado numa folha.

Após ter terminado de passar o texto na lousa, a professora leu o texto para os alunos e foi mostrando com a régua as palavras.

Em seguida, ela pediu para um aluno ler e foi auxiliando-o mostrando a palavra com a régua, e o aluno ia repetindo.

Pediu para o aluno DF ler o texto na lousa.

Novamente ela foi lendo e mostrando as palavras com a régua, e o aluno foi repetindo.

O exercício seguinte foi para circular a letra inicial e a final da palavra chave – ELEFANTINHO- e contar o número de letras.

Ela deu o modelo na lousa e os alunos começaram a trabalhar nesta atividade.

Pediu para os alunos escreverem frases com a palavra-chave.

Foi orientar o aluno DF.

Solicitou de alguns alunos a leitura das frases e foi escrevendo na lousa. Escreveu três frases.

Fez a leitura das mesmas junto com a classe (ela vai lendo e os alunos vão repetindo).

Em seguida foi à carteira do aluno L. e pediu para que ele fizesse a cópia das frases que estavam na lousa.

Continuou passando pelas carteiras para orientar os alunos.

Retornou à carteira do L. para orientá-lo.



19ª OBSERVAÇÃO**Dia 23/05/02 – quinta-feira****Das 14:00 h às 15:00 h****Filmagem - Das 14:00 h às 15:00 h.****Total – 01 h****Atividade – Produção de texto**

A professora explicou a atividade aos alunos sobre produção de um texto de acordo com a ilustração. Ela explicou que a figura deveria ser colada no papel sulfite e que a historinha deveria estar de acordo com a figura.

Durante a atividade a professora passou nas carteiras ajudando os alunos.

Foi também à carteira do L. e traçou linhas no caderno.

Essa atividade durou 40 minutos.

2ª atividade

A professora escreveu o texto na lousa. Conforme ela foi escrevendo as palavras foi repetindo para a classe.

Em seguida tomou dos alunos a leitura individual. Para alguns alunos a professora leu junto e os alunos foram repetindo.

Passou o exercício na lousa : *sublinhar as palavras do texto que começam com E.*

Esperou os alunos terminarem e pediu para que eles fizessem uma lista de palavras começadas com (E).

Orientou o aluno DF dando auxílio físico (segurou na mão para copiar).

Voltou a passar nas carteiras com os outros alunos.

Retornou ao aluno L. e mostrou no caderno a linha em que ele deveria escrever.

Encerrou a aula fazendo uma atividade oral com a classe: *contar a s letras das palavras.*

Perguntou ao aluno L. quantas letras tinha a palavra ESCUDO. Ele respondeu corretamente.

Continuou a atividade com mais alguns alunos e encerrou ao sinal do recreio.

20ª OBSERVAÇÃO**Dia 29/05/02 – quarta-feira****Das 13:00 h às 14:30 h****Total - 1:30 h**

A professora traçou linhas na lousa e escreveu a data (cabeçalho).

Ela auxiliou o aluno DF na cópia do cabeçalho traçando linhas no caderno (utilizou o recurso).

Em seguida deu um alfabeto confeccionado em cartolina e pediu que ele fosse copiando em seu caderno.

Escreveu na lousa o alfabeto com letras de imprensa maiúscula.

1ª Atividade – Matemática

Número do dia 29 – Desenhou na lousa as figuras (bolinhas).

Foi contando com a classe e separando em dezenas. Montou uma conta de adição $10+10+9=29$.

Passou também a continha na vertical (em pé) .

Resolveu a conta junto com os alunos.

Voltou a orientar o aluno L.

2ª Atividade – Leitura

Texto : *As Tias*

A professora distribuiu aos alunos um pequeno texto já mimeografado.

Ela tomou a leitura de alguns alunos e em seguida passou na lousa o texto.

Pediu a todos os alunos que lessem o texto em voz alta. Durante a leitura ela foi indicando na lousa as palavras com a régua.

Auxiliou os alunos com mais dificuldade na leitura lendo juntamente com eles.

Passou o enunciado do exercício seguinte: *Grifar as palavras que rimam.*

Fez uma leitura com toda a classe e dessa vez os alunos leram sozinhos.



21ª OBSERVAÇÃO**Dia 03/06/02 – segunda-feira****Das 13:00 h às 14:00 h****Total – 01 h****Matéria da lousa**

Cabeçalho e alfabeto em letra de imprensa maiúscula.

Número do dia 03 – Três unidades representadas por desenhos.

2ª atividade – Texto: *A cigarra e a formiga*.

A professora distribuiu o texto mimeografado aos alunos.

Ela fez a leitura do texto e em seguida deu um tempo para os alunos lerem.

Discutiu com os alunos sobre a palavra CIGARRA – perguntou em forma de exercício oral quantas letras tinha essa palavra e qual era a letra inicial e a final.

Deu um cartão ao aluno L. que continha a palavra escrita por inteiro e a mesma palavra recortada em sílabas.

Usou o recurso da fita crepe colando na carteira e pediu a ele para montar a palavra a partir da margem (fita crepe).

A outra palavra trabalhada foi FORMIGA.

Perguntou à classe oralmente quantas letras, qual é a primeira e a última letra e foi anotando na lousa.

Em seguida trabalhou com as duas palavras CIGARRA e FORMIGA separando as sílabas.

Deu para o aluno DF o material que já estava confeccionado (sílabas separadas em cartolina) e pediu para que ele fosse trabalhando com o material.

Passou à atividade seguinte: Acróstico - FORMIGA

Neste dia, a professora se dirigiu à pesquisadora e mostrou o caderno do aluno com deficiência e disse que estava acabando. A pesquisadora orientou para que fosse pedido um caderno com linhas mais escuras, visando facilitar as atividades de escrita.



22ª OBSERVAÇÃO**Dia 18/06/02 – terça-feira****Das 14:00 h às 15:00 h****Filmagem .. Das 14:00 h às 15:00 h****Total - 01 h****Matéria trabalhada** – Texto: *A escola da bicharada*.

A professora leu o texto pra classe em voz alta.

Em seguida chamou uma aluna à frente e pediu para que lesse a história que a aluna tinha produzido.

A aluna leu em voz alta pra a classe.

A professora trabalhou o texto na lousa. Foi escrevendo e lendo ao mesmo tempo todo o conteúdo do texto.

Interrompeu a atividade para ajudar o aluno DF.

2ª atividade - Formar frases com o nome dos animais do texto.

Nessa atividade a professora pediu para que os alunos construíssem suas próprias frases usando alguns nomes de animais como por exemplo: LEÃO, ONÇA, etc.

Durante a atividade a professora percorreu as carteiras atendendo os alunos. Muitos alunos saíram de seus lugares e foram até à professora para mostrarem suas produções.

Ela tomou a leitura de quase todos os alunos.

Neste dia, a professora se dirigiu à pesquisadora e mostrou o caderno do aluno com deficiência



23ª OBSERVAÇÃO**Dia 20/06/02 – quinta-feira****Das 14:30 h às 15:00 h****15:30 h às 16:00 h****Filmagem - 14:30 h às 15:00 h****15:30 h às 16:00 h****Total – 01 h****Matéria trabalhada – Linha do tempo**

A professora distribuiu aos alunos uma ficha mimeografada com a linha do tempo.

Pediu aos alunos para escreverem o ano de seus nascimentos – um por quadrado – e fizessem a relação com a idade. Em cada quadrado havia espaço para escreverem uma frase sobre o que mais marcou em suas vidas.

A professora orientou os alunos passando pelas carteiras.

Foi também até a carteira do aluno DF e ajudou (por 3 vezes).

Nesse período de aula a professora corrigiu e orientou os alunos na atividade.

2º Período de aula – Após o recreio

A professora reiniciou a aula traçando linhas na lousa.

Em seguida escreveu o enunciado do exercício: “Adivinha”

Distribuiu uma folha com os exercícios mimeografados.

Pediu para os alunos lerem e em seguida fez a leitura para a classe.

Deu ao aluno DF um material preparado (palavrinhas recortadas em papel cartão contendo o nome dos insetos) ex:

PERNILONGO

PER

NI

LON

GO

Usou o recurso (margem com fita crepe) e pediu ao aluno que ordenasse as sílabas e em seguida escrever a palavrinha na ficha.

Orientou a classe dando continuidade ao exercício: contar quantas sílabas têm a palavra PERNILONGO.

A professora permaneceu na carteira do L. e durante esse tempo os alunos se dirigiam até ela para mostrar a atividade ou pedir orientação.

Leu a “terceira adivinha” em voz alta para a classe e deu ao aluno DF o material correspondente.

Palavra – PULGA -

Foi corrigindo junto com os alunos e verificou também a atividade que o aluno L. tinha montado em sua carteira, com o material confeccionado.

Ajudou o aluno arrumando sua postura na carteira.

Iniciou as correções passando pelas carteiras.

APÊNDICE C

Material de avaliação que foi entregue aos juízes.

Você vai assistir a uma fita de vídeo de duração média de 40 minutos. Nesta fita constam duas **aulas de leitura de história por uma professora de 1ª série**, aulas essas, gravadas em dias diferentes. Tente observar as ações da professora quanto: a apresentação do livro aos alunos, a forma como ela explicou a história, a maneira como ela fez perguntas sobre a história, os gestos que ela utilizou, e a entonação da voz durante a leitura. Marque com um X qual é a melhor aula para você em relação às ações da professora.

AÇÕES DA PROFESSORA	MINHA AVALIAÇÃO PESSOAL
Forma que a professora apresentou o livro paradidático aos alunos durante a leitura	() melhor na AULA1 () melhor na AULA 2
Maneira como a professora explicou sobre a história antes da leitura e durante a leitura	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
A forma de a professora fazer perguntas sobre a história no decorrer da leitura	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
Utilização de gestos expressivos pela professora	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
Entonação da voz da professora em frases e palavras durante a leitura	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2

Você vai assistir a uma fita de vídeo de duração média de 10 minutos. Nesta fita constam duas **aulas de leitura de livros de história por alunos de uma 1ª série**, gravadas em dias diferentes. Tente observar as ações da professora quanto: a orientação que ela passou aos alunos antes deles iniciarem a leitura, como foi a entrega dos livros, o tipo de material oferecido, e como foi feita a escolha ou troca do material pelos alunos. Marque com um X qual é a melhor aula para você em relação às ações da professora.

AÇÕES DA PROFESSORA	MINHA AVALIAÇÃO PESSOAL
Orientação que a professora emitiu aos alunos para iniciar a aula de leitura	☐ melhor na AULA1 ☐ melhor na AULA2
A maneira como os alunos receberam os livros e o local em que o material de leitura estava disposto na sala de aula	☐ melhor na AULA1 ☐ melhor na AULA2
A diversificação de material oferecido pela professora para a leitura	☐ melhor na AULA1 ☐ melhor na AULA2
A forma como é feita a escolha ou troca do material pela classe	☐ melhor na AULA1 ☐ melhor na AULA2

Você vai assistir a uma fita de vídeo de duração média de 10 minutos. Nesta fita constam duas aulas de **escrita (produção de texto)** pelos alunos de uma primeira série. Tente observar as ações da professora quanto a: apresentação das fichas para escrita, a orientação da professora durante a entrega do material, as explicações feitas aos alunos sobre o conteúdo, as orientações durante a atividade e a leitura dos textos produzidos pelos alunos. Marque com um X qual é a melhor aula para você em relação às ações da professora.

AÇÕES DA PROFESSORA

MINHA AVALIAÇÃO PESSOAL

Forma como a professora apresentou a ficha de produção de texto	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
O incentivo dado pela professora para os alunos escreverem o texto na ficha	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
A maneira como a professora explicou e questionou os alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
O atendimento dado pela professora aos alunos durante a atividade	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
O procedimento para ler os textos escritos dos alunos	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2

Você vai assistir a uma fita de vídeo de duração média de 10 minutos. Nesta fita constam duas aulas de **matemática** com atividades realizadas por alunos de uma primeira série. Tente observar as ações da professora quanto a: explicação da atividade, atendimento aos alunos, organização do conteúdo na lousa, tempo dado aos alunos para fazerem o exercício e a forma de estimular a classe durante a correção dos exercícios. Marque com um X qual é a melhor aula para você em relação às ações da professora.

AÇÕES DA PROFESSORA

MINHA AVALIAÇÃO PESSOAL

Apresentação e explicação da atividade antes de iniciá-la	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
A forma como a professora organizou o conteúdo na lousa	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
Atendimento dado pela professora aos alunos durante a atividade	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
O tempo dado pela professora para os alunos realizarem os exercícios no caderno	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2
A forma como a professora incentivou e ajudou a classe durante a correção dos exercícios na lousa	() melhor na AULA1 () melhor na AULA2

