

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP**

**LADIMARI TOLEDO HOEPPLER**

**Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**

**Doutorado em Educação Escolar**

**Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara  
Universidade Estadual Paulista**

**Araraquara – SP  
2007**

**LADIMARI TOLEDO HOEPLER**

**Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Linha de pesquisa: Contribuições psicológicas do trabalho educativo**

**Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**

**Araraquara – SP  
2007**

**LADIMARI TOLEDO HOEPLER**

**Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Membros Componentes da Banca Examinadora**

---

Presidente e Orientadora Profa. Dr<sup>a</sup> Silvia Regina R. L. Sigolo  
Fclar/UNESP

---

Membro Titular Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz  
UFSM

---

Membro Titular Profa. Dr<sup>a</sup> Olga Maria P. Rolim Rodrigues - Bauru/UNESP

---

Membro Titular Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
Fclar/UNESP

---

Membro Titular Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo - Fclar/UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Este estudo é dedicado aos profissionais que trabalham com adolescentes, jovens e principalmente crianças com deficiência. Profissionais que oferecem seus fins de semana, seus tempos livres, ou mesmo algumas de suas noites para organizar e preparar aulas criativas para seus alunos.*

*Professores! Esta pesquisa foi desenvolvida pensando em vocês, que encontram em seus caminhos desafios, como se fossem grandes rochas impedindo-os, muitas vezes, de caminharem. No entanto, eu lhes digo: As dificuldades que pensam encontrar no trabalho desenvolvido com alunos com deficiência, são apenas tarefas que engrandecem sua experiência, pois trabalhar com estes alunos significa acreditar no potencial do outro, na capacidade que está incubada por falta de lapidação.*

*Professor! Olhe para seu aluno com deficiência, e o veja como um indivíduo que está à espera de tarefa, de estímulo, de comunicação, de mediação, de afeto. Um indivíduo que está à espera de VOCÊ, para juntos trilharem o caminho da inclusão, feita através da cumplicidade, dedicação e compromisso.*

## AGRADECIMENTOS

*Este é um momento de recordações....*

*Momento em que a lembrança de quatro anos passados revive na memória....*

*Recordar...!*

*Recordar de todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida,*

*Recordar das que estão presentes,*

*Recordar das que partiram deixando saudade,*

*Recordar das que recentemente chegaram e já significam muito...*

*Você, que entendeu minha distância, meu afastamento, meu silêncio,*

*Você merece meu Muito Obrigada,*

*O tempo e a escolha desta caminhada não permitiram que eu o visse sempre! Mas esse é o momento para dizer-lhe o quanto gosto de ti e o quanto senti saudade!*

*Você estava presente nesses quatro anos, estava em meus pensamentos, nas músicas ouvidas, em meu coração, nos momentos de tristeza, nas situações de alegria. Você estava presente, sempre que eu abria os olhos e olhava para frente!*

*Amigo, agradeço por fazer parte da minha caminhada, os quilômetros que nos separam não diminuem meu afeto por você!*

*Sou grata às professoras que fizeram parte da pesquisa, sem o apoio oferecido este estudo não seria concretizado;*

*Agradeço profundamente as diretoras que abriram os CERs para que eu pudesse ir ao encontro das minhas inquietações;*

*Tenho que agradecer a coordenadora da Secretaria da Educação Especial, que sempre me recebeu com atenção e carinho;*

*Agradeço as professoras itinerantes, pelo auxílio e amizade;*

*Devo agradecer o carinho, a dedicação e a disponibilidade da minha Orientadora, sempre afetuosa, apoiando e incentivando a realização da pesquisa;*

*Agradeço aos professores que compuseram a Banca Examinadora, Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz, Profa. Dr<sup>a</sup> Olga Maria P. Rolim Rodrigues, Profa. Dr<sup>a</sup> Maria*

*Júlia Canazza Dall'Acqua e Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo, sem a contribuição de vocês a pesquisa certamente ficaria incompleta;*

*À Secretaria da Pós-Graduação, sempre prestativa, auxiliando nas dificuldades e dúvidas, muito obrigada;*

*À amiga e companheira Márcia, que me ajudou nos momentos da qualificação e da defesa, sua ajuda foi fundamental;*

*À amiga e colega Edna, que dedicou seu tempo oferecendo apoio e contribuindo com seus conhecimentos;*

*À sempre amiga Eliza, que mesmo diante seus compromissos sempre me auxiliou, mantendo-se próxima;*

*À minha mãe, pai, irmã e irmão, pelo companheirismo,*

*Aos familiares, pela compreensão da distância,*

*Aos amigos, que ficaram no silêncio e na ausência, comunicando-me apenas pelas cartas e emails,*

*Ao meu esposo, agradeço pela ajuda técnica, permanecendo comigo organizando, auxiliando e revisando a pesquisa com carinho e estímulo. Agradeço ainda, pelos momentos em que se dedicou ao nosso filho, favorecendo o ambiente para que a concentração não me abandonasse.*

*Ao meu filho, meu mais novo e fiel companheiro, pelos momentos em que permaneceu olhando-me, oferecendo-me através de seus olhos, forças para que eu continuasse!!!*

## RESUMO

A presente pesquisa adota como referencial teórico a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, pois se baseia no pressuposto que todos os indivíduos envolvidos possuem concepções e conhecimentos que afetam o ambiente, assim como são afetados por ele. Foi desenvolvida durante os anos de 2004 e 2005, em uma rede municipal de ensino com o objetivo de identificar as mediações existentes entre a professora da educação infantil e seu aluno com deficiência, verificando as concepções desta profissional em relação à deficiência e à inclusão, bem como, analisar as relações que se estabelecem no interior da sala de aula entre o referido aluno com seus colegas de classe. Analisar o contexto mais ampliado, a partir dos depoimentos dos seus gestores, a fim de compreender os mecanismos de encaminhamentos, avaliações e suportes especializados ao processo de inclusão também foi alvo da investigação. Participaram da pesquisa dez alunos com deficiência incluídos em salas regulares, nove professores de educação infantil, quatro diretores de CER e um representante da secretaria. Foram realizadas um total de 130 sessões de observação da rotina de trabalho dos CERs, entrevistas com professores em três momentos distintos do estudo, aplicação de um questionário e entrevistas com diretores e representante da secretaria. Os resultados evidenciaram as concepções de deficiência que foram construídas no decorrer da história, permanecendo assim a visão estigmatizante dos alunos com deficiência o que prejudica as relações estabelecidas entre professora e aluno. A comisseração em relação ao aluno foi identificada de maneira unânime. Ficou evidenciado ainda que alterações em algumas das concepções das profissionais ocorreram em decorrência da experiência vivenciada com as crianças com deficiência. Os dados verificados, a partir das observações, reforçaram a questão das concepções carregadas de estereótipos, vindo ao encontro das informações coletadas nas entrevistas. Através do questionário identificou que as professoras permaneceriam trabalhando com a educação infantil mesmo tendo que trabalhar com a inclusão, mostrando o grau de satisfação profissional. A entrevista com as diretoras proporcionou o entendimento de diversidades entre o que foi trazido no relato e o que era efetuado na prática em relação ao processo de inclusão. Através da exposição da representante da Secretaria Municipal de Educação percebeu-se a disponibilidade deste órgão em ajudar os CERs com o trabalho de inclusão. Na pesquisa concretizou-se a triangulação dos dados, sendo que a partir dela pôde-se entrecruzar as informações oferecidas pelas participantes da investigação, o que contribuiu no conhecimento mais ampliado sobre a deficiência e sobre o processo de inclusão, bem como a forma que se estabelecia a efetivação do trabalho da professora com os alunos com deficiência. Pode-se concluir que o trabalho das professoras com crianças com deficiência está permeado pelo que foi instituído no decorrer da história, o que influencia negativamente a mediação entre professor e aluno, sendo necessário às professoras ressignificarem suas concepções diante a deficiência. Finaliza-se o estudo com a certeza de que ouvir as profissionais da educação infantil é essencial à compreensão frente ao processo da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar – educação infantil – mediações – perspectiva ecológica.

## ABSTRACT

The present research adopts as a theoretical reference to Bronfenbrenner's bioecological perspective as it is based on the supposition that all individuals involved have conceptions and knowledge that interact with the environment they are affected by. The research took place in 2004 and 2005 at a Municipal School District focusing on the identification of the relationship between the Elementary School teacher and the disabled student. The teacher's conceptions for disabilities and the inclusion process and the relationship established in the classroom between the disabled student and the classmates were verified. Part of the research was to deeply analyze the teacher's classroom context to understand the directions, mechanisms, evaluations, and specialized support of the inclusion process. Ten deficient students included in regular classes, nine elementary school teachers, four principals of the Recreation Education Center (CER), and one Municipal Education Secretary representative participated in the research. One hundred thirty observation sections of the CER work routine were analyzed. Teacher's interviews were made at three different research periods. The research also included one teacher questionnaire and an interview with the principal of the CER and the Municipal Education Secretary representative. The result showed that the conceptions about disability that were historically built stand as a stigmatized vision of the disabled student, which prejudices the established relations between teacher and student. The pity about the disabled student was identified unanimously. However, it became evident that some teachers modified their conceptions a few due to the new experience with the disabled children. The collected data from the observations enforced the data collected during the interviews. The questionnaire showed that the teachers continue working in Elementary Education for their professional satisfaction, even having to accept the inclusion of disabled children. The interview with the school directors about the inclusion demonstrated discrepancies between the director's view and the teachers view. The interview with the Municipal Education Secretary representative revealed an openness to help CERs with the inclusion work. Synthesizing the collected data points allowed amplifying the knowledge about disability and the inclusion process and therefore the most effective form of teachers working with disabled children. We can conclude that teachers working with disabled children are influenced by their conceptions in the past, which in turn is negatively affecting the interaction between the teacher and the disabled child. Necessarily the teachers need to alter their conception in order to work with disabled children. Finalizing this study, it is important to understand that listening to the Elementary Education Professional is essential in order to understand the inclusion process.

Keywords: Inclusion in Education – Children's Education – Interaction –  
Bioecological Perspective



*“Só vocês sabem o quanto eu caminhei pra chegar até aqui. Percorri milhões de milhas e milhas antes de dormir. Eu não cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio chorei. A vida ensina e o tempo traz o tom para nascer uma canção”.*

Toni Garrido, Lazio, Da Gama, Bino Falia

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número total de observações realizadas em cada mês nas oito salas de aula selecionadas.....	96
Tabela 2: Número total de observações realizadas em cada mês nas cinco salas de aula selecionadas.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma da pesquisa de campo.....	88
Quadro 2: Professores que permaneceram na investigação.....	91
Quadro 3: Alunos com deficiência – alteração para o ano de 2005 .....	92
Quadro 4: Relação de professores e alunos da pesquisa – Ano de 2005.....	94
Quadro 5: Relação dos diretores da pesquisa – ano de 2005.....	94
Quadro 6: Resultados das categorias da análise do comportamento da professora no momento de entrada e saída no CER referente as crianças com deficiência.....	155
Quadro 7: Análise das atividades desenvolvidas em cada sala de aula, tendo em vista o grupo de alunos e o aluno com deficiência .....	159
Quadro 8: Resultado da análise do comportamento das professoras indicadores de contato com o aluno com deficiência .....	165
Quadro 9: Momento de transição de atividade efetivado pelas professoras .....	174
Quadro 10: Estratégias realizadas pelas professoras para o contato verbal com os alunos com deficiência .....	176
Quadro 11: Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência e com sua professora .....	181
Quadro 12: Análise do comportamento do aluno durante a realização da atividade... ..	188
Quadro 13: Comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência para com seus colegas .....	191
Quadro 14: Análise dos comportamentos indicadores de contato das crianças com seu colega com deficiência.....	203
Quadro 15: Síntese dos dados oferecidos pelos professores no final do ano de 2005.....	227
Quadro 16: Modalidade de ensino do aluno com deficiência incluído para o ano de 2006 .....	231
Quadro 17: Quadro síntese dos relatos das Diretoras dos CERs .....	242

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Interconexões entre Macro, Exo, Meso e Microssistema .....	60
Figura 2: Necessidades para trabalhar com o aluno com deficiência .....	214
Figura 3: O que faz para trabalhar com o aluno com deficiência .....	215
Figura 4: Conhecimento sobre o o aluno com deficiência .....	216
Figura 5: Recursos para adquirir informações sobre o aluno com deficiência .....	217
Figura 6: Sentimentos presentes quando trabalha com o aluno com deficiência.....	218
Figura 7: Forma de trabalhar com o aluno com deficiência.....	219
Figura 8: Comunicação efetivada com o o aluno com deficiência.....	220
Figura 9: Forma de relacionamento com o o aluno com deficiência .....	221
Figura 10 Para trabalhar com a inclusão professor necessita.....	222
Figura 11: Representação da profissão professor.....	223
Figura 12: Como sente-se trabalhando com o aluno com deficiência .....	224
Figura 13: Necessidades para desenvolver as atividades com o aluno com deficiência .....	225
Figura 14: Se pudesse o que estaria fazendo atualmente .....	226

# SUMÁRIO

Lista das Tabelas .....	i
Lista de Quadros .....	ii
Lista de Figuras .....	iii
<b>1</b> <b>Considerações Iniciais</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b> <b>Fundamentação Teórica</b> .....	<b>26</b>
2.1      Inclusão Escolar .....	26
2.2      Professor da Educação infantil no contexto da inclusão escolar .....	42
2.3      Educação infantil: um pouco da sua história .....	49
2.4      Perspectiva Ecológica .....	56
<b>3</b> <b>Objetivos</b> .....	<b>71</b>
3.1      Objetivo Geral .....	71
3.2      Objetivos específicos .....	71
<b>4</b> <b>Método</b> .....	<b>72</b>
4.1      Estratégias para a coleta de dados: uma breve introdução .....	73
4.1.1      Observação .....	73
4.1.2      Entrevista .....	78
4.1.3      Questionário .....	80
<b>4.2</b> <b>Cenário da pesquisa: escola da educação infantil – CERs</b> .....	<b>81</b>
4.2.1      Estrutura e funcionamento dos CERs: descrição física, quadro de profissionais e dinâmica das unidades. ....	84
<b>4.3</b> <b>Delineamento da pesquisa</b> .....	<b>87</b>
<b>4.4</b> <b>Identificação dos participantes</b> .....	<b>88</b>
<b>4.5</b> <b>Participantes</b> .....	<b>93</b>
<b>4.6</b> <b>Procedimento de coleta de dados</b> .....	<b>95</b>
4.6.1      Observação .....	95
4.6.2      Entrevista .....	97
4.6.2.1      Com professora .....	98
4.6.2.2      Com diretoras .....	98
4.6.2.3      Com representante da secretaria Municipal de Educação .....	99
4.6.3      Questionário .....	99
<b>4.7</b> <b>Procedimentos para a análise dos dados</b> .....	<b>100</b>
4.7.1      Categoria para a análise das observações .....	101
Dimensões de análise dos dados de observação	
Análise do comportamento da professora no momento de entrada e de saída do aluno com deficiência no CER.	
Análise das atividades desenvolvidas nos CERs:	
Análise dos comportamentos indicadores de contato da professora (efetivação de mediação):	
Análise dos momentos de transição das atividades:	
Análise das estratégias da professora para o contato verbal:	
Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência	

	Análise do comportamento do aluno com deficiência durante a realização da atividade:	
	Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência para com seu colega.	
	Análise das concepções que as crianças apresentam em relação ao seu colega com deficiência:	
4.7.2	Categorias para a análise das entrevistas com as professoras .....	108
	Análise da experiência prévia com a deficiência:	
	Sentimento frente à perspectiva de trabalho com o aluno com deficiência:	
	Auxílio para desenvolver o trabalho com os alunos:	
	Conhecimento sobre a deficiência:	
	Fatores que influenciam a busca de conhecimento sobre deficiência:	
	Informações veiculadas sobre deficiência:	
	Concepções que a professora apresenta em relação ao aluno com deficiência:	
4.7.3	Categoria para a análise do questionário com as professoras.....	109
	Levantamento de necessidades para se trabalhar com alunos com deficiência.	
	Preparação para trabalhar com os alunos com deficiência.	
	Sentimento ao trabalhar com os alunos com deficiência.	
	Relacionamento estabelecido com o aluno com deficiência.	
	A forma que desenvolve as atividades com os alunos com deficiência.	
	Profissão professor.	
	Trabalhar com a educação infantil.	
4.7.4	Categoria para a análise da entrevista final com as professoras .....	111
4.7.5	Categoria para a análise da entrevista com as diretoras.....	112
	Informações gerais ao que se refere à entrada da criança com deficiência no CER	
	Escolha da professora para trabalhar com o aluno com deficiência:	
	Período em que a professora recebe informações sobre o aluno com deficiência:	
	Curso de formação/atualização sobre inclusão/deficiência:	
	Avaliação final diferenciada para o aluno com deficiência:	
	Avaliação do trabalho da professora:	
	Percepção da inclusão no CER:	
	Avaliação do suporte da Secretaria para com o CER:	
4.7.6	Categoria para a análise da entrevista com a representante da Secretaria ..... Municipal de Educação .....	113
	Conhecimento sobre o ingresso do aluno com deficiência no sistema regular de ensino:	
	Informações oferecidas pela família:	
	Cursos específicos sobre a inclusão/deficiência para as professoras:	
	Informação aos CERs sobre o encaminhando do aluno com deficiência:	
	Auxílios procurados pelos diretores:	
	Acompanhamentos feitos pela Secretaria para conhecer o andamento da inclusão:	

Exigência de avaliação diferenciada para o aluno com deficiência no final de cada semestre ou ano:

Percepção do processo de inclusão nos CERs:

<b>5</b>	<b>Resultados .....</b>	<b>115</b>
<b>5.1</b>	<b>Resultado a partir da entrevista das professoras .....</b>	<b>115</b>
<b>5.2</b>	<b>Resultados a partir das observações .....</b>	<b>152</b>
<b>5.3</b>	<b>Resultados a partir do questionário para as professoras .....</b>	<b>213</b>
<b>5.4</b>	<b>Resultado a partir da entrevista final com as professoras – out. 2005 .....</b>	<b>227</b>
<b>5.5</b>	<b>Resultados a partir da entrevista com as diretoras .....</b>	<b>234</b>
<b>5.6</b>	<b>Resultados a partir da entrevista com a representante da Secretaria Municipal da Educação.....</b>	<b>243</b>
<b>6</b>	<b>Triangulações dos dados .....</b>	<b>253</b>
<b>7</b>	<b>Considerações finais .....</b>	<b>282</b>
<b>8</b>	<b>Referências .....</b>	<b>288</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>302</b>

## 1 PROPOSIÇÕES INICIAIS

*“Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua hipóteses, pois aí reside a base do pensamento científico do novo século. Um século cansado de verdades, mas sedento de caminhos”.*

*Claudia Werneck (1998)*

O indivíduo quando nasce, necessariamente, passa a fazer parte do contexto social em que irá viver, tendo o direito de se desenvolver nas dimensões biopsicossociais. O processo de desenvolvimento de uma pessoa é, por circunstância, um processo social, pois seu aprendizado vai depender dos conhecimentos adquiridos, como também das interações e do convívio com outros.

Nesse mesmo ambiente social, nascem pessoas com deficiência, possuindo algumas necessidades especiais. Mas essas pessoas, independente de nascerem com características que, segundo o sistema social, fogem ao padrão estabelecido como normal. Assim, estas têm o direito de usufruir as condições dignas de sobrevivência, podendo atuar no contexto social de forma participativa, sendo valorizadas dentro de suas capacidades e habilidades, possuindo, como qualquer outra pessoa, o direito ao convívio digno na sociedade.

Na pesquisa de Silva (1998) a realização de trabalhos em grupo em sala de aula foi um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com deficiência. Na percepção dos professores da investigação, essa é uma estratégia que favoreceu a interação entre as crianças com deficiência com os demais alunos, o que se evidenciou de forma contrária no estudo de Batista (2001) quando apontou em seus resultados que os alunos com deficiência são aceitos com menor frequência. As crianças com deficiência passam grande parte do tempo sozinhas, demonstrando dificuldades tanto para iniciar quanto para manter o contato com os colegas. Contudo, na apreciação final da investigação o autor considerou que a falta de mediação dos professores era o que dificultava a interação entre as crianças.



Para os alunos com deficiência, a interação com o outro, na escola, é um dos fatores que possibilitam seu desenvolvimento, favorecendo a aprendizagem, mesmo porque a finalidade do professor nesse contexto é promover o crescimento, a compreensão dos seus alunos, tanto no que se refere ao aspecto cognitivo quanto ao social e emocional. No estudo de Souza (2000b) evidenciou-se que a integração entre os alunos, principalmente na realização das atividades, propicia-lhes crescimento e evolução.

Desconhecendo as potencialidades das crianças com deficiência, alguns profissionais acabam reforçando a concepção de que, nessas pessoas, são encontradas apenas 'incapacidades', concepções construídas ao longo da história. Para pensar e refletir sobre a temática da deficiência em sua extensão e complexidade é necessário levar em consideração o caminho construído no decorrer dos séculos em busca de novos paradigmas. Desta forma, há a possibilidade de transformar os conceitos, auxiliando na construção de novos paradigmas, os quais poderão influenciar, positivamente, na reorganização da vida da pessoa com deficiência, oferecendo-lhe condições de inclusão social e escolar.

Sabe-se que a escola é uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também, cabe-lhe o papel de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus alunos, em todos os aspectos, de tal forma que os auxilie a inserirem-se e mobilizarem-se como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural. Entende-se que, para bem desempenhar essa missão, é necessário que a escola assuma a responsabilidade de trabalhar para a superação das deficiências circunstanciais dos alunos que chegam até ela, incluindo, na sua proposta pedagógica, momentos de discussão com os professores, estratégias para a organização da qualificação profissional, de cursos informativos e de formação permanente, dentre outros auxílios que sejam necessários para que o professor sinta-se mais seguro para trabalhar com os alunos com deficiência, que, a cada dia, chegam às escolas.

A escola pode contribuir para que o aluno com deficiência se torne capacitado para enfrentar as situações do cotidiano, sejam elas no ambiente escolar, familiar ou social. Deve empenhar-se para que este aluno desenvolva autonomia e independência, podendo, desta forma, estabelecer com seus pares os processos proximais, capazes de alavancar extraordinários indícios de crescimento.

O ambiente educacional é um contexto favorecedor para o desenvolvimento dos alunos que o freqüentam. É nesse espaço que o processo de ensino e aprendizagem ocorrerá ou não de forma dinâmica.

Em 1994, realizou-se a Conferência de Salamanca, evento que constitui um marco histórico em relação à defesa das pessoas com deficiência. No entanto, foi a partir da legislação em vigor, a LDBEN 9.394/96, que se passou a contar com o novo desafio lançado às escolas e aos professores - *trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência* nas escolas regulares. A partir de então, foi estabelecido que as pessoas com deficiência passariam a freqüentar o sistema regular de ensino, pois todo o cidadão precisa ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola. A criança com deficiência tem como qualquer outra, o direito de participar do processo educacional dentro da escola pública, enquanto essa participação lhe for útil e necessária.

O paradigma da inclusão escolar surge no cenário contemporâneo como uma nova opção de inserção escolar, questionando e organizando as políticas da educação especial. Desta forma, cabe a escola, fazer-se apta para receber e atender efetivamente todos os alunos em condição de deficiência que a busquem, independente da heterogeneidade existente.

A inclusão na escola de ensino regular e particular pode ser uma experiência significativa, pois esse é um processo em que há possibilidade de *aprender* mais do que *ensinar*. No convívio entre aluno com deficiência e professor é que novos conceitos poderão surgir, redimensionando a forma de pensar como profissional e ser humano responsável. Quando a inclusão na escola for capaz de concretizar-se além do que está descrito nos papéis, não só alunos com deficiência terão ganhos, mas os professores, bem como, as demais crianças, também serão favorecidos nesse contexto, pois os deveres da cidadania não são transferíveis e cumpri-los precisa ser uma exigência da própria consciência. Portanto, é a partir do modo como esse processo se configura e desenvolva que serão obtidos fracassos ou êxitos em relação à inserção da criança com deficiência na escola.

Valle (2003, p.57) descreve:

Todo o educador comprometido com a filosofia da inclusão necessita de atitudes fundamentais, como não rotular, respeitar o potencial e aceitar a todos igualmente, acreditar que todos os educandos possuem habilidades básicas, estimular seus alunos a participarem

mais plenamente da sociedade, acreditar na capacidade do aluno aprender, defender o princípio da inclusão, desejar conhecer os alunos, saber da necessidade de prover suportes, estar preparado para indicar recursos adequados, saber que a aprendizagem está baseada na meta do aluno, entender que, nos programas de alfabetização, podem usar diversos métodos, fornecer informações sobre recursos externos à escola.

Refletindo sobre a citação anterior, tem-se que essa realidade será estabelecida a partir de um fator que se acredita necessário nesse novo contexto educacional: Para que seja realmente efetivada a inclusão escolar do aluno com deficiência, na rede regular de ensino, é preciso que o professor esteja *desejoso*, *querendo* enfrentar esse desafio, bem como *acreditar* na possibilidade do desenvolvimento dessa criança. Pode-se ter uma escola reorganizada, pronta para receber o aluno com deficiência; pode-se ter apoio especializado para auxiliar na inserção do aluno com deficiência na escola; contudo, se não houver o interesse por parte do professor, a inclusão será mais difícil de estabelecer-se. Acredita-se que é a partir da motivação que será facilitado, tanto para o aluno com deficiência quanto para o professor, o processo de inclusão, pois, desta forma, haverá desenvolvimento de alternativas que irão superar as dificuldades encontradas em sala de aula, sendo este professor capaz de lutar contra o estigma ainda existente no contexto social e educacional. Para tanto, o profissional necessita ser idôneo e capaz para transformar seu ambiente de sala de aula em espaço promotor de interações, em que as trocas realmente estejam presentes e dêem suporte ao desenvolvimento.

Na presente investigação, entende-se que o professor é o principal agente no processo da inclusão do aluno com deficiência no contexto educacional. Assim, não se pode falar em inclusão sem antes conhecer as concepções desse profissional diante dessa temática, bem como as mediações que ele realiza com o referido aluno. Acredita-se que a forma como o professor interage com esse aluno, a maneira de comunicação estabelecida entre eles compreendem as estratégias para concretizar a inclusão efetivamente, ou seja, é a partir dessa prática metódica e constante que, nas escolas, alunos com deficiência serão respeitados em sua totalidade. O aluno com deficiência passará a ser visto como aquele que aprende, que se desenvolve, não apenas que se socializa. Conhecer o que o professor da educação infantil sente e pensa sobre deficiência e inclusão é o primeiro subsídio

escolhido para entender como está se estabelecendo esse processo, principalmente entre professores que atuam com alunos com deficiência.

A presente pesquisa surgiu a partir da prática profissional da investigadora junto às crianças e jovens com deficiência, seus familiares e com professores que trabalhavam com a inclusão escolar. Descreve-se que a pesquisadora é formada pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Rio Grande do Sul, no curso de Educação Especial, habilitação em deficiência mental. Concretizou pela mesma instituição, Especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação.

Através da experiência que vivenciou, compreendeu que havia necessidade de verificar o trabalho que estava sendo realizado na educação infantil, por esta ser a instância, entendida, como a de grande importância no que se refere ao início de estabelecimento de interação/mediação entre alunos com deficiência e professores, para que se tenha no futuro ‘jovens alunos com deficiência’ ocupando um espaço escolar que é seu de direito.

A educação infantil é compreendida na pesquisa como o período escolar da criança da faixa etária entre zero e seis anos, entendimento embasado na LDB (1996)<sup>1</sup>.

Este é um tempo em que tem o direito de freqüentar um ambiente educacional, trocando, vivenciando e aprendendo com outras crianças aspectos sociais, cognitivos e afetivos. É nessa fase que a criança irá se desenvolver a partir de um novo ambiente, pois até então vivia apenas no espaço familiar. Esse novo cenário (escola) poderá ser chamado de microsistema escolar, pois a criança passa a interagir nele, tendo atividades e papéis definidos, experienciando novas relações interpessoais.

Falar sobre a educação infantil neste estudo fez-se necessário por acreditar, segundo a suposição da pesquisadora que, na primeira etapa da educação básica, a inclusão do aluno com deficiência pode se efetivar de um modo mais espontâneo por parte dos professores, por estarem os alunos com uma idade em que não ‘há exigências’ (formais) em relação ao aprendizado acadêmico, “existindo” mais tempo para o professor interagir com seus alunos, estabelecendo

---

<sup>1</sup> A partir da Lei Federal 11.274/2006, que foi sancionada pelo Presidente Lula no início de fevereiro, tem-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o que acarreta as crianças com seis anos de idade passarem a freqüentar esta modalidade de ensino. A promulgação da Lei ocorreu após a coleta de dados da pesquisa.

relações através do lúdico. Na educação infantil, o 'brincar' e a 'interação' ocupam um lugar relevante na dinâmica entre professor e criança com deficiência e criança com deficiência e colega de classe.

Nessa etapa educacional, parece que a deficiência não ocupa um lugar significativo em relação ao olhar dos 'professores', ou seja, a criança com deficiência é percebida como as demais crianças, são acolhidas suas manifestações afetivas, é observada a sua socialização com os demais colegas de classe. O aluno com deficiência que participa da educação infantil não recebe o 'estigma' que ainda é freqüente em relação às crianças com mais idade ou adultos. Na educação infantil, professores e crianças trocam, brincam, aprendem e ensinam no movimento do ambiente em que estão inseridos.

Hoje, nas escolas de educação infantil, todas as crianças indiscriminadamente têm o direito de freqüentar o ambiente educacional, desenvolvendo-se globalmente, através das trocas estabelecidas com seus pares e com os professores. Há, então, que ressignificar e insistir na necessidade de trabalhar com o aluno com deficiência, compreendendo que possui opiniões, preferências, desejos e necessidades de aprender, bem como o direito de freqüentar a escola de ensino regular, o que lhes completa a plena participação social. Esse entendimento auxilia na transformação das concepções até então instituídas na trajetória dos professores. Ou seja, quando forem oferecidos ao professor 'momentos' em que possa refletir sobre a necessidade de a criança com deficiência freqüentar a educação infantil e lhe sejam apresentados subsídios sobre as potencialidades e direitos dessas crianças, ele poderá perceber o quanto esse aluno aprende, o quanto poderá desenvolver-se como os demais alunos.

Presume-se que se, na educação infantil, for permitido ao aluno com deficiência interagir efetivamente com seus colegas de classe e com seu professor, provavelmente este terá uma melhor inclusão no ensino fundamental, e nas demais etapas escolares. Assim sendo, acredita-se que se a experiência não for 'positiva', se a inclusão escolar não ocorrer a partir de trocas, de interações, de comunicação e de afeto, com certeza, não será uma boa vivência para o aluno com deficiência!

Com esse raciocínio, percebe-se que o ambiente escolar poderá ou não se configurar favorável à inclusão eficaz, dependendo da concepção que o professor tem em relação à deficiência, bem como em relação à inclusão do aluno com deficiência no contexto regular de ensino. Tal dedução é construída a partir da

percepção de o professor ser o 'ponto chave' da sala de aula, por ele ser a referência dos seus alunos. É esse sujeito, pleno de emoções, com interesses, com frustrações, com representações, com alegrias e com tristezas que desenvolve a socialização, a aprendizagem e o afeto 'com' e 'entre' seus alunos.

Através de pesquisas<sup>2</sup> científicas, reforça-se o entendimento de que a inclusão ainda é um caminho multifacetado, suscitando muitas opiniões, tanto convergentes quanto divergentes. Professores, principalmente do Ensino Fundamental, relatam, nas investigações, que não estão preparados para trabalhar com a inclusão; exteriorizam suas queixas, reclamando que não recebem auxílio nem formação para trabalhar com alunos com deficiência; relatam suas frustrações ao trabalharem com esses alunos especiais. *E o relato dos professores da educação infantil?* Tratando-se da inclusão do aluno com deficiência nesse nível de ensino, poucas são as referências encontradas, mencionando a concepção do professor em relação aos alunos com deficiência. Este foi um dos principais fatores que instigaram e inquietaram a pesquisadora, impulsionando-a a verificar as concepções dos professores nessa etapa da educação.

Neste estudo, contemplar a educação infantil é, também, dar visibilidade ao processo de inclusão nessa primeira etapa da educação básica, mostrando com que características está sendo desenvolvido. É querer vislumbrar como o professor da educação infantil interage com esse aluno, que concepção tem da criança com deficiência, como está construindo as bases para que a inclusão se universalize com boa qualidade. Acredita-se que se a inclusão escolar for assumida pelos professores, desde a educação infantil, com novas concepções, as quais visualizem o potencial dos alunos com deficiência, percebendo que estes são capazes de aprendizagem, que o contexto escolar favorece o desempenho e crescimento deste aluno, provavelmente serão construídos valiosos caminhos, indicando importantes pistas para as próximas etapas.

Esta investigação objetivou apreender as concepções do professor da educação infantil diante a deficiência, conhecer como está sendo realizada inclusão no contexto escolar, como se configura a comunicação entre professor e alunos, bem como as mediações, o interesse e a percepção do professor em relação aos alunos com deficiência.

---

<sup>2</sup> Estas verificadas a partir da pesquisa do Estado da Arte - estão presentes nos capítulos que se seguem.

Para atender às demandas do estudo, adotou-se como respaldo teórico-metodológico a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, por verificar que essa perspectiva mostra-se adequada para atingi-las, uma vez que oferece conhecimentos em sua totalidade e complexidade, oportunizando compreender o processo de interação bidirecional que se estabelece entre as características das pessoas e o seu contexto.

No intuito de conhecer estudos referentes à inclusão, buscou-se por pesquisas realizadas entre os anos de 1998 a 2005, das quais foram extraídas informações que vieram ao encontro dos objetivos desta investigação. A escolha desse período deveu-se ao fato de que a partir do ano de 1998 é que se produziram avanços significativos nas investigações referentes à deficiência e à inclusão. Sete anos de estudos após a abertura do ensino regular à participação do aluno com deficiência é uma fonte de informações relevantes para a consecução dos fins a que se propõe a presente pesquisa.

O levantamento do material bibliográfico foi realizado em várias bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Portal CAPES<sup>3</sup>, UNIBIBLIWEB<sup>4</sup>, SCIELO<sup>5</sup>, CEDES<sup>6</sup>, PROBE<sup>7</sup>, IBICT<sup>8</sup> e Portal UNESP.

Para se localizar com exatidão estudos com as temáticas 'deficiência' e 'inclusão', foram indicadas, na pesquisa eletrônica, palavras chaves como: *deficiência, inclusão escolar, professor e inclusão, concepções dos professores em relação à deficiência e educação infantil*. A partir do estudo detalhado nas bases de dados e nos catálogos referenciados, buscou-se o que estava sendo descrito nas pesquisas sobre os temas em questão, visando, dessa forma, selecionar para a investigação as que tivessem estreita relação com a temática.

Nessas pesquisas não foram encontrados dados específicos que tragam a concepção do professor da educação infantil em relação à deficiência ou à inclusão. Apesar disso, esses estudos contribuíram no sentido de dar a conhecer o que vem sendo estudado na área de educação especial, bem como a percepção que os professores, a comunidade científica, a sociedade, pais e sistemas governamentais estão tendo em relação ao assunto. Enfatiza-se que significativa porcentagem dos

---

<sup>3</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>4</sup> UNIBIBLIWEB: Catálogo eletrônico das Bibliotecas: USP, UNESP e UNICAMP

<sup>5</sup> SCIELO: Scientific Electronic Library Online

<sup>6</sup> CEDES: Centro de Estudos & Sociedade

<sup>7</sup> PROBE: Programa Biblioteca Eletrônica

<sup>8</sup> IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

estudos analisados aponta a questão da formação especializada dos professores como fator de grande relevância para que se concretize uma inclusão efetivamente. Como compensação, a análise dessa realidade instigou, ainda mais, na investigadora, o desafio de obter essas informações.

O estudo foi estruturado em sete capítulos. No capítulo 1, apresentam-se as **Considerações Iniciais** trazendo ao leitor alguns aspectos gerais sobre a questão da deficiência e da educação infantil.

O capítulo 2 intitula-se **Fundamentação Teórica**, oferecendo ao leitor a exposição sobre *inclusão escolar*, sendo descritos conceitos, perspectivas e posicionamento da pesquisadora; há também discussão da *presença do professor da educação infantil no contexto da inclusão escolar*, como se sente, como efetiva seu trabalho; é exibido ainda um pouco da história da *educação infantil*, proporcionando o entendimento de como esse segmento educacional é compreendido e, por último, mostra a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, a qual subsidiou a pesquisa.

Já no capítulo 3 evidencia-se o **Objetivo** da pesquisa, permitindo a visualização do objetivo geral e dos específicos.

No capítulo 4, expõe-se o **Método** do estudo, descrevendo cada procedimento utilizado, a estruturação e organização instituídas nos CERs (Centro de Educação e Recreação), contemplando ainda os participantes da pesquisa e os procedimentos empregados para a análise.

No capítulo 5 há a exposição dos **Resultados** da pesquisa, a partir da efetivação das entrevistas, observações e questionário efetuado com as professoras da educação infantil, com as diretoras dos CERs que compuseram o estudo e com a representante da Secretaria Municipal de Educação.

No capítulo 6 tem-se a **Triangulação dos Dados**, compondo as similaridades e divergências apresentadas nos relatos informais e através das entrevistas, expostos pelas participantes da pesquisa.

Por fim, têm-se as **Considerações Finais**, situando o leitor no que foi visualizado com a efetivação da pesquisa, apresentando os principais aspectos do estudo, os resultados, as limitações, a apreciação sobre o referencial que contribuiu com a análise e algumas sugestões significativas a novas pesquisas.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 INCLUSÃO ESCOLAR

*A diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiências ou das superdotadas. Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais’.*  
Sérgio Carvalho (1996)

A educação se mostra como elemento básico para o desenvolvimento dos seres humanos. É ela que, na trajetória de vida das pessoas, cria condições de inserção no meio social em que vivem. Tem-se a convicção de que, a partir do processo educacional de que tenham participado, esses indivíduos poderão alcançar o desenvolvimento harmônico das capacidades sociais, intelectuais, físicas, morais e afetivas, construindo, através dele, instrumentos que os capacitem a fazer parte da sociedade, agindo e interagindo com ela.

À educação é atribuída a função de auxiliar decisivamente na constituição de um homem aberto, com capacidade para enfrentar novos desafios, novas demandas sociais, formando e aperfeiçoando formas de cooperar, interagir, refletir e decidir diante as situações que lhe sejam propostas. A LDBEN define que: “a educação é incumbida de formar uma pessoa flexível, capaz de lidar com situações novas, de resolver problemas, de trabalhar em grupo, de cooperar, de tomar iniciativas e de integrar os conhecimentos básicos de várias ciências, além de dominar a leitura, a escrita e a matemática”, Brasil (1996, p. 06). Mesmo trazendo essa missão, que precisa ser estendida a todos, percebe-se que a educação formal realiza-se de um modo particular e que, durante o percurso, há uma parte dos alunos que é promovida, outra é marginalizada e a outra, excluída. Na presente investigação discute-se sobre os alunos que até então permaneciam excluídos, conhecidos como alunos com deficiência, esses sendo incluídos nas escolas regulares de ensino.

Carvalho (1998) expõe que o conceito de inclusão pode ser encontrado em documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos

(1948); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975). Todas essas Declarações ratificam o direito à educação de todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.72), por exemplo, determina: *'toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar fundamental'*.

Na presente pesquisa, optou por utilizar as terminologias 'crianças com deficiência' ou 'alunos com deficiência', pois se acredita que essas expressões remetem a um campo mais amplo da prática pedagógica, sendo menos estigmatizante e mais orientada para o ensino.

Concorda-se com Alves (1998, p.76) quando descreve:

O erro da natureza não pode ser escondido: ele está visível, evidente a todos que têm olhos. O seu corpo é diferente dos corpos dos "normais", não é da forma como deveria ter nascido, pertencente ao conjunto daqueles que "fugiram da norma", que são "a-normais". São então classificados como pessoas "portadoras de uma deficiência". "Deficiência" vem do latim, *deficiens*, de *deficere*, que quer dizer "ter falha". De *de+facere*, "fazer". Aquele que não consegue fazer. Um corpo imperfeito, erro da natureza.

O aluno com deficiência é entendido neste estudo, como aqueles sujeitos que apresentam características que fogem ao que foi legitimado socialmente como 'normal', ou seja, pessoas que apresentam dificuldades motoras e ou cognitivas. Já deficiência é compreendida, de acordo com o conceito definido pela organização mundial da saúde, como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica do indivíduo. As pessoas com deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, a disfunções, a limitações ou a deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas e altas habilidades.

Ferreira (2003) descreve que a deficiência tem sido negada e, muitas vezes, desconsiderada pela instituição educacional, social, econômica e cultural vigente. Reafirma que a negação da deficiência continuará a ser uma situação real, porque sempre fez parte da existência humana – a negação do que é diferente, do que não é igual.

O sentido de deficiência que uma pessoa tida como normal constrói é conseqüência do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social no qual

vive. Sobre a pessoa com deficiência, reflete-se o estigma da 'incapacidade', o fardo da opressão e da impotência. Assim, fica comprometida uma importante reflexão acerca do significado político, econômico e social das 'impossibilidades' impostas pela sociedade em relação à deficiência. O que se sabe e se tem a firme convicção é que não se deve impedir ou impossibilitar à pessoa com deficiência, o exercício da sua própria cidadania.

A fase da educação inclusiva, em que a escola necessita adaptar-se para receber o aluno com deficiência, nasce na segunda metade da década de 80. A idéia central dessa inclusão é a de que, além de 'mediar' diretamente com as pessoas com deficiência, faz-se necessário 'reestruturar' a sociedade, de modo que esta reúna condições de convivência com essas pessoas. Nesse momento, passa-se a defender um sistema de educação de boa qualidade para todos os alunos.

A melhoria do ensino é entendida como um ponto central para se pensar na possibilidade de efetivação dos direitos universais, propostos desde 1948. Fazendo referência à educação especial, ano de 1981 foi considerado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. A Declaração de Cuenca, que foi consequência de um Seminário sobre a Educação Especial promovido pela UNESCO (1981, p.16), no Equador, instituiu para a América Latina e Caribe que:

As capacidades não devem ser transformadas em impedimentos socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência;

- Deve haver melhoria da qualidade de serviços;
- Deve ocorrer a eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiências;
- É necessário maior participação das pessoas com deficiências nos processos de tomadas de decisões a seu respeito.

A Constituição de 1988 agrupou vários dispositivos em relação aos direitos das pessoas deficientes: no âmbito da saúde, da educação, da assistência e do trabalho. Fazendo referência à educação, instituiu o direito do ensino público a todos os brasileiros na rede regular de ensino.

Dez anos mais tarde, teve-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, no ano de 1990.

Nos últimos anos, há um nítido aumento de informações sobre os alunos com deficiência nos registros legais de políticas públicas no Brasil. Em 1992, no Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para os alunos com deficiência, foi reconhecido que a qualidade nas

escolas regulares precisaria apresentar melhora, para que os alunos com deficiência pudessem ser atendidos.

No ano de 1993, foram elaboradas as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com “incapacidades”, aprovadas em Assembléia Geral das Nações Unidas, ficando decidida a criação, em todas as escolas, de serviços especializados, com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência no ensino regular.

Na Conferência de Salamanca, realizada em 1994, na Espanha, reafirmou o direito à educação das pessoas, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo proposta a adoção de linhas de ação em educação especial, de modo que as escolas acomodem todas as crianças, independente das condições que apresentem. Foi ressaltado que a reforma das instituições sociais não é apenas uma tarefa técnica, mas política, combatendo os privilégios e a desigualdade social, mas, para tanto, depende da convicção, do compromisso e da boa vontade das pessoas que integram a sociedade.

A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), enfatiza em relação aos alunos com necessidades especiais:

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo de programa escolar para os superdotados Brasil (1996, p.15).

Ainda segundo Brasil (2001), no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB número 02/2001). A partir dessas diretrizes, ficou instituído que o atendimento dos alunos com deficiência precisa ser realizado no ensino regular, em qualquer etapa do ensino básico.

Essas decisões e medidas formais podem ser percebidas como avanços na educação? O que pode ser reconhecido como melhoria no ensino? Os cursos de qualificação profissional poderiam estar incluídos nesse processo, auxiliando o professor a (re)pensar seus conceitos de deficiência e de inclusão? Pensa-se que esse é um foco que deva ser observado, já que é o *professor* que atua

decisivamente nas salas de aula, desenvolvendo suas atividades com embasamento em suas concepções no que diz respeito à deficiência.

A história documentada da escola destaca sua existência homogênea, ou seja, ainda não trabalha com toda a abertura que se faz necessária. Segundo Ferreira (2003), essa instituição é entendida como difusora de um sistema de valores universais ou dominantes, transmitidos sem modificações. Esse cenário de referências precisa ser redimensionado, (re)planejado, aperfeiçoado, caso pesquisadores educacionais desejem trazer o referencial das investigações e os estudos tradicionais para confrontá-lo com as atuais concepções de educação, organização e aquisição do conhecimento, levando em consideração que um dos motivos da 'exclusão', em relação aos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira, é consequência direta da adoção de uma política educacional fragmentada, descontínua, que ainda prevalece. A possibilidade de se ter uma sociedade integradora se efetivará se a integração ocorrer em todos os âmbitos da vida social (educação, economia, cultura, saúde, etc.), oferecendo condições dignas às camadas minoritárias em representatividade, hoje excluídas.

Discutir a inclusão vai além de percebê-la apenas no âmbito educacional. A inclusão escolar do aluno com deficiência está correlacionada, também, com a forma de organização social, da cultura em que se vive, do significado que foi instituído sobre a deficiência. Para efetivar a inclusão do referido aluno na escola, precisa-se, primeiramente, reverter os conceitos que permeiam a vida dessas pessoas. Nas pesquisas de Santos (1998), Magalhães (1999), Carneiro (1999), Laplane (2000), Marques (2000), Souza (2000a), Breitenvieser (2001), Lacerda (2003), Cedron (2003) e Mazzillo (2003), observou-se que em consequência dos professores não terem informações sobre as deficiências, não sabem trabalhar com os mesmos, dificultando a relação entre ambos. Há que se rever o papel da escola. Necessita ser eliminada a carência de conhecimento das pessoas envolvidas no contexto escolar. Elas precisam entender e avaliar as reais condições do aluno com deficiência, sendo assim possível desinstalar o que foi legitimado pela história da deficiência.

Tem-se, ainda hoje, uma escola que não sabe muito bem como ensinar todos os seus alunos. Vive-se, portanto, um período na educação em que existe, ao mesmo tempo, a incapacidade da escola para ensinar todos os alunos, incluindo os que têm deficiência, estes se constituindo em 'estranhos' para a escola. Góes (2004)

pontua que esses alunos são tão estranhos para a escola que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles, parecendo prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. Nas pesquisas de Silveira (2000) e Faleiros (2001) os professores destacaram em seus depoimentos que precisam de salas de apoio para os alunos com deficiência com o provimento de materiais adaptados, informações especializadas e auxílio para com o aluno. No estudo de Yazzle (2001) a maioria dos professores narraram que o lugar de alunos com deficiência é nas classes especiais.

Laplane (2004, p.11) tece algumas considerações:

Qualquer criança que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível), e para tanto ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e o conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos para os alunos. Desse modo, a convivência entre alunos diferentes (gênero, idade e nível de instrução; origem social e grupo cultural; modos de aprender e diferentes formas de comportar-se; que apresentam algum tipo de deficiência ou que são mais talentosos, curiosos ou ativos que a maioria) conspira contra a realização dos objetivos da escola.

Essa descrição registra a dificuldade que o professor enfrenta ao ter de trabalhar com a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula, pois essa criança apresenta limitações, dificuldades, o que a faz 'diferente' na forma de comportar-se, de aprender, de relacionar-se, tanto com o professor quanto com seus colegas de classe. Magalhães (1999), Carneiro (1999), Laplane (2000), Marques (2000), Mattos (2000), Silva (2000), Souza (2000-a), Antunes (2001), Ramalho (2001), Breitenvieser (2001), Mattos (2002), Bernardes (2003), Mazzillo (2003) e Lacerda (2003) mostram em suas pesquisas que falta de formação profissional específica, dificulta o dia a dia dos professores, porque não sabem trabalhar com as diferenças.

Nas pesquisas de Mattos (2000), Medeiros (2002), Gomes (2002), Fonseca (2002), Lacerda (2003) e Tessaro (2004), a equipe escolar investigada destacou a necessidade de redimensionamento do curso inicial dos professores, agentes principais na relação com os alunos com deficiência.

Fazendo referência à formação de professores, foi possível verificar a partir das pesquisas de Platt (1998), Magalhães (1999), Carneiro (1999), Beraldo

(1999), Carlino (2000), Marques (2000) e Laplane (2000), que os profissionais acreditam que por não receberem uma 'formação específica' é que não sabem como trabalhar com o aluno com deficiência.

Jusevicius (2002) e Sekkel (2003) trouxeram em suas investigações dados de que os professores expõem que têm medo de trabalhar com os alunos com deficiência por desconhecerem suas necessidades e limitações, estes profissionais expuseram nas investigações, que apresentam a sensação de frustração, incapacidade e desmotivação para desenvolverem as atividades com os alunos com deficiência. Já na pesquisa de Tessaro (2004) foi possível identificar que os professores não possuem total clareza sobre o que seja a inclusão, desconhecendo os princípios norteadores da inclusão.

Mantoan (1998) descreve que a inclusão, como conseqüência de um ensino de boa qualidade para todos, demanda da escola e, conseqüentemente, dos professores, novos posicionamentos, sendo um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os profissionais aperfeiçoem as suas práticas, sendo percebido como uma inovação, implicando num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas.

Mantoan (1998) ainda reforça que há necessidade de capacitação dos professores para enfrentar essa situação no ensino, percebendo que o paradigma da inclusão apresenta como pano de fundo a realidade escolar. Neste contexto, a inclusão causaria uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando a atender somente os alunos com deficiência, mas, também, apoiando professores, direção e funcionários, situação que favoreceria uma inclusão mais efetiva. Nas pesquisas de Mattos (2000), Marques (2000), Medeiros (2002), Gomes (2002), Fonseca (2002), Lacerda (2003), Tessaro (2004), fica evidenciado que a realização constante de cursos de aperfeiçoamento, de atualização, extensão e/ou participação em eventos e projetos na área da educação especial podem ampliar o entendimento dos professores para o ensino de alunos com deficiência.

O aluno com deficiência representa 'desafio' e 'dificuldade' para os professores, pois apresenta características biológicas e cognitivas que tendem a desacomodá-lo, deixando-os frustrados. Mas, ao pensar em que alunos a escola tem hoje, percebe-se que todos possuem características próprias. Muitos deles desafiam os ensinamentos proporcionados na escola pelo professor por estarem mais familiarizados com o mundo da informatização, o que lhes possibilita informações

inéditas, fazendo com que participem ativamente das evoluções sociais existentes. Outros, pelo fato de trazerem dificuldades de adaptação escolar ou de socialização, por viverem em uma estrutura e realidade familiar diferente da esperada pela escola, não apresentam comportamentos que são legitimados como sendo normais, como por exemplo, sentar, ouvir e aprender.

Para transformar a realidade estabelecida no contexto escolar, *dificuldade e descontentamento* em trabalhar com a criança com deficiência, a equipe escolar deverá rever os conceitos que permeiam o entendimento do que seja um aluno com deficiência, bem como a deficiência em si, para que a percepção da inclusão seja remodelada e, principalmente, os professores descubram que não devem sentir *estranheza* pela presença desse aluno no ensino regular. Descobrir o potencial do aluno com deficiência auxilia a não *resistir* à nova condição educacional em que, cada vez mais, as escolas terão de incluir alunos com deficiências. O estranho atrai e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua. Mas, ao tornar o estranho familiar, ele se torna menos extraordinário e mais interessante.

Na proporção do avanço dessas transformações é que vai sendo dado um novo redirecionamento à vida das pessoas com deficiência que, por longo tempo, permaneceram marginalizadas, pois eram tidas como incapazes de participar do meio social. Mazzillo (2003) mostrou em sua pesquisa que os professores expressam pouca credibilidade quanto à perspectiva de um futuro promissor para o aluno com deficiência. Marques (2000) apresentou que a existência do estigma na sociedade desfavorece o trabalho com o aluno com deficiência na sala de aula, pois o professor muitas vezes o olha com a visão que foi percebida no meio social.

As pesquisas de Beraldo (1999), Carneiro (1999), Magalhães (1999), Silveira (2000), Marques (2000), Mattos (2000), Laplane (2000), Scharamm (2001), Breitenvieser (2001), Yazlle (2001) Mattos (2002), Santos (2002) e Sekkel (2003) fazem referência ao preconceito e ao estigma que são construídos diante as pessoas com deficiência, em decorrência do desconhecimento sobre as deficiências, seus conceitos, suas características e particularidades. Dados consistentes revelam que os professores não apreciam trabalhar com alunos com deficiência, por dificuldades próprias, não sabendo como agir em relação ao aluno com deficiência. Silveira (2000) e Gasparetto (2001) evidenciam em seus estudos que as dificuldades



para trabalhar com a inclusão dão-se devido à desinformação sobre deficiência. Scharamm (2001) aponta em seu estudo o depoimento de professores frente à necessidade de superação de preconceitos por parte dos educadores, para poderem iniciar o trabalho com a inclusão escolar.

Guimarães (2003, p.33) remete a uma reflexão:

Como contribuir para o avanço do conhecimento e melhorar a atuação, na área da inclusão, área já tão impregnada de ambivalências e ambigüidades, tão emaranhada de preconceitos, estereótipos e estigmas, um território de ninguém, mas, ao mesmo tempo, de todos e, simultaneamente, tão repleto e congestionado de proprietários / especialistas?

Contudo, mesmo com a história da deficiência avançando, terminologias e significações sofrendo alterações, não se pode esquecer que ainda permanecem percepções distorcidas. Aceitar sua forma diferenciada e percebê-la como pessoa que pode inserir-se no contexto educacional, no meio social, não será uma conquista a ser alcançada apenas com a substituição de um nome por outro, mas através do (re) significar, da credibilidade nas suas capacidades, potencialidades que precisam ser descobertas para serem trabalhadas, inserindo esse sujeito, a cada dia, concretamente, no meio social em que vive. Jannuzzi (1997) esclarece que a alteração dos termos em si não aponta para mudanças significativas na prática social. É preciso desfazer essa imagem, embora *inclusão* e *deficiência* sejam termos que gerem contradições - muitos têm uma concepção desvirtuada do que realmente significam.

Guimarães (2003, p.16) esclarece:

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola. Mudar essa tradição significa, realmente, dirigir o foco para os múltiplos e diversos locais em que acontece o processo educacional. Além disso, já não é mais novidade dizer que a educação precisa ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em uma práxis criativa de mútua realimentação.

Passa-se por um momento histórico fecundo, de emergência de um caráter libertador, em que a ausência de amarras ideológicas imprime um sentido de aventura à permanente necessidade de descobrir e redescobrir os sentidos e

significados do mundo em que se vive. Isso desvela a face ética do projeto humano de construir alternativas para uma sobrevivência fundamentalmente fraterna e ressalta a pluralidade dos caminhos, podendo reafirmar que um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens. Aqui, faz-se necessário ressaltar o quanto é indispensável que o professor ‘desenvolva’ condições para trabalhar com as heterogeneidades, que, a cada dia, se fazem mais visíveis entre os alunos.

Inclusão, no presente estudo, baseia-se na contribuição de Mittler (2003), apoiando-se em dois momentos de suas conceituações. Primeiramente, quando esclarece que a inclusão:

Envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como, as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento (p. 25).

E, em segundo, quando considera:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”( p. 16).

No entanto, pode-se constatar que a proposta de educação vigente não sustenta nem oferece condições aceitáveis para que seja considerada efetivamente inclusiva. Ferreira (2003) descreve que para ser concebida a “escola inclusiva” é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho. Nas pesquisas de Mattos (2000) e Ramalho (2001) são destacadas dificuldades no processo de inclusão, por se encontrar ainda incipiente, pois na teoria, encontra respaldos práticos,

pedagógicos e governamentais, mas a sua implementação anda é precária pois os professores sentem-se sozinhos nesse trabalho.

A inserção escolar da criança com deficiência desde a educação infantil, pensando em educação regular, não pode ser debatida como fato isolado dos polêmicos processos de descentralização/desconcentração/municipalização do ensino básico. A escolarização, na perspectiva da cidadania, tem como objetivo educacional a formação de um sujeito crítico, reflexivo, um ser pensante, autônomo diante aos processos de construção para o conhecimento. Esse homem será capaz de valorizar a busca de entendimento dos fenômenos sociais, seus processos, suas interações. Nesta perspectiva, como pode ser vista a escolarização do aluno com deficiência? Góes (2004, p.40) descreve:

Independente das particularidades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. Fazemos este destaque a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida da criança e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas.

Esses posicionamentos ratificam o entendimento de que através das atividades, das interações, das mediações podem ser vivenciadas as dimensões culturais e históricas do ser humano. Ensinar o aluno com deficiência, principalmente na educação infantil, é oportunizar descobertas pessoais, possibilidades de socialização, aprendizagem através do lúdico. Percebendo do que essa criança gosta, a forma como ela pode aprender, a estratégia adequada para que ela produza, será encontrado o caminho pelo qual ela poderá desenvolver-se. A partir dessas tarefas, haverá a concretização do relacionamento com o micro-universo, ao qual se refere o psicológico, com o macrossocial, envolvendo as condições existentes no meio em que se vive. Da junção da história social com a história individual pode ocorrer o processo de transformação das pessoas, envolvendo a constituição de significados de sentidos. O professor, como ator 'central' nesse processo, poderá obter novos conhecimentos em relação ao que é a deficiência, re-elaborando suas concepções, atribuindo diferentes significados ao seu aluno da educação infantil com deficiência.

As condições existentes no sistema educacional levam ao questionamento sobre o que seja mesmo possível conseguir através da inclusão, pois, não raras vezes, parece ser uma política que simplesmente insere alunos com deficiência nos contextos educacionais, sem fazer avaliações sobre as condições de aprendizagem apresentadas por esse aluno na estrutura escolar em que está sendo posta, com o que se evidenciou na pesquisa de Ramalho (2001).

Um dos fatores que se entende como prejudicial no processo da inclusão do aluno com deficiência é a 'fragilidade' dos recursos disponíveis. Mattos (2000) e Bernardes (2003) trouxeram como resultados que a escassez de materiais pedagógicos prejudica o trabalho dos professores com os alunos com deficiência. Outra questão que está em destaque nas pesquisas é que, em certos momentos, a retórica não resiste à realidade educacional vivenciada, caracterizada por inúmeros alunos em sala de aula e por inadequação do espaço físico, constatações evidenciadas por Souza (2000 a) e Ramalho (2001) respectivamente.

Mas não se pode dizer que a educação em relação ao aluno com deficiência permanece estática. Lentas, mas progressivas, há transformações que, aos poucos, vão se concretizando. Utilizando as idéias de Ferreira (2003), tem-se que a inclusão verdadeira baseada nos princípios de equidade é um processo vagaroso, porque requer a consciência da mudança de antigos para novos paradigmas, o que determina a necessidade de transformação nas concepções dos professores diante o aluno com deficiência, no que diz respeito às suas potencialidades.

Pode-se perceber que muitas pessoas, professores, dirigentes e estudiosos, inclusive de outras áreas, passam a compreender a educação como 'mediadora' de um novo diálogo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, o que somente pode acontecer através de ambientes de aprendizagem que possam favorecer o surgimento de condições externas, mobilizadoras dos recursos internos dos indivíduos. Acredita-se que essa "consciência" propicia o surgimento de novas formas de solidariedade e cooperação entre as pessoas que estão envolvidas no contexto educacional, se levando em consideração a relação entre toda a equipe da escola, juntamente com os familiares.

Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos, no ensino regular, não é garantir o direito de todos à educação, conforme está assegurado na Constituição. A inclusão só poderá ser

verdadeira quando for efetivada a reformulação dos currículos, a forma de avaliação, a formação dos professores e, principalmente, quando estes últimos assumirem o seu verdadeiro papel na educação; daí será possível oportunizar uma vida com boa qualidade para todas as pessoas, instituída através de inovação, cujo sentido tem sido polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. Os estudos de Laplane (2000) e Batista (2001) demonstraram a necessidade de uma adequação curricular, favorecendo-lhes desta forma o entendimento e o auxílio a uma melhor avaliação do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Góes (2004) enfatiza que sem a alteração do planejamento dos currículos e das metodologias, além de poder contar com esquemas que ofereçam suporte aos professores, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e com a aprendizagem dos alunos com deficiência. O que irá favorecer o distanciamento entre teoria e prática. Nas pesquisas de Santos (1998), Correr (2000), Oliveira (2001), Ferraro (2001), Andretto (2001), Cotrin (2002), Garcia (2002) e Duarte (2003) estão presentes as considerações de que existe considerável distância entre 'teoria' e 'prática' no que diz respeito à inclusão, o que dificulta, na maioria das situações o trabalho docente a efetivação do processo de inclusão.

Por outro lado, o caráter impositivo e pouco favorecimento da participação dos professores em se proceder alterações no campo educacional pode ter levado a inúmeras resistências ao processo de inclusão como aponta Antunes (2001) e Mattos (2002), cujas pesquisas revelam que os professores são contrários à implementação da educação inclusiva, apresentando resistências em trabalhar com os alunos com deficiência, devido à inclusão ter sido imposta, uma exigência que segundo os profissionais, são obrigados a realizar sem o mínimo de informações.

De acordo com Góes (2004) é necessário considerar a importância dos registros legais dos últimos anos no Brasil, até como instrumento para assegurar continuidade nas políticas públicas em educação especial, tendo em vista que existem movimentos sociais, que apoiados, pela legislação, originam possibilidades de novas reflexões e práticas que compelem a busca de superação, pelo menos em parte, desta história de descontinuidades políticas na área da inclusão social.

A educação de boa qualidade para todos é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de ter como "ideal" uma sociedade em que a diversidade seja mais 'normal' do que 'exceção'. Ferreira (2003) enfatiza que o

desafio é estender essa proposta a um número cada vez maior de crianças, escolas e comunidades, com o principal propósito de facilitar e contribuir para a aprendizagem de 'todos'. Assim, quando as escolas deixarem de excluir, a diversidade estará sendo respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação.

A inclusão já está instituída por lei, mas é preciso fazê-la real a partir de ajustes políticos, sociais e educacionais, para que possa haver a efetivação desse processo, oferecendo aos professores e ao próprio sistema de ensino condições de realizar esse desafio com segurança, determinação e empenho, as quais resultarão em eficácia. Os estudos de Platt (1998), Yazlle (2001), Mattos (2000), Scharamm (2001), Medeiros (2002) e Bernardes (2003) demonstram a necessidade de transformações políticas, de suporte às escolas, especificamente aos professores, com materiais, cursos, formação qualificada e ajuda profissional especializada.

Verificou-se, ainda, em Platt (1998) que os currículos dos cursos de pedagogia das universidades analisadas não incluem disciplinas, conteúdos e debates que visem à qualificação dos docentes para enfrentar desafios dessa natureza. O estudo representa um alerta para que os organismos governamentais e as universidades ressignifiquem suas propostas no que diz respeito ao trabalho inclusivo de alunos com deficiência, no sentido de possibilitar que a implementação desse processo ocorra satisfatoriamente.

As pesquisas de Santos (1998), Correr (2000), Oliveira (2001), Ferraro (2001), Andretto (2001), Cotrin (2002), Garcia (2002) e Duarte (2003), ressaltam que auxílios governamentais são inexistentes ou pouco participativos na sustentabilidade dos recursos para que se efetive o processo de inclusão nas escolas.

Apresentam-se como inquietações do pesquisador: Todos os alunos com deficiência que estão freqüentando a escola comum estão verdadeiramente incluídos, ou apenas se encontram nesse espaço educacional devido à imposição governamental? Houve cuidado por parte da escola com a adequação de procedimentos didáticos, adaptação de material, modificações arquitetônicas e outros requisitos básicos, esses favorecendo o trabalho do professor com o referido aluno? Segundo Góes (2004, p.75) "Na interpretação de alguns membros de instâncias oficiais da educação, se os alunos estão na sala regular, a inclusão é um fato consumado". Marques (2000) e Ramalho (2001) apontam em seus estudos que melhorias na arquitetura das escolas para receber os alunos com deficiência são

ineficientes e muitas vezes inexistentes, o que dificulta a locomoção de muitos alunos que utilizam cadeira de rodas e muletas. A escola é responsável por propiciar às novas gerações o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade para todos os alunos, sem que o aluno seja negligenciado.

Ao movimento pela inclusão social está atrelada a idéia de uma sociedade democrática em que a diversidade seja respeitada. A construção dessa sociedade inclusiva passou a ser uma peça fundamental para o desenvolvimento e a manutenção da democracia, sendo a educação inclusiva parte essencial desse processo. O paradigma da inclusão é hoje palavra de ordem em todas as ciências humanas. Neste estudo, o foco é a inclusão escolar, na qual se vislumbra com clareza o rol de significativas mudanças que essa inclusão desencadeará.

Segundo Góes (2004, p.02):

A discussão sobre a inclusão de alunos especiais na escola regular assume um caráter peculiar. Por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas. As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados e à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências.

A inclusão escolar conforme a proposta pode ser vista como um fator de aprimoramento na capacitação profissional dos professores, constituindo, assim, um motivo para a reorganização das escolas, reflexões mais profundas sobre os conceitos da deficiência, podendo atender às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais e pessoais. Pensa-se que se está no começo dessa caminhada, pois a escola e a sociedade estão apenas no início do entendimento dos novos paradigmas da inclusão.

As ações que procuram materializar a inclusão escolar precisam estar 'vigilantes' quanto à adoção de estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas modificando os rótulos com os quais aviltam as suas identidades, mas (re)significando o 'outro' no fazer pedagógico. Refletir sobre a complexidade da trama em que se insere a inclusão escolar dos alunos com

deficiência, também na educação infantil, permite aos pesquisadores o (re)elaborar seus pensamentos sobre como está se efetivando o processo de inclusão.

## **2.2 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Nesse contexto, não é difícil reconhecer que as atitudes e comportamentos dos professores são de extrema relevância, constituindo condição *sine qua non* para consciência e prática sempre mais evoluídas no desempenho de suas funções, o que refletirá seu próprio desenvolvimento como cidadão responsável. Ferreira (2003, p. 149) afirma que:

A proposta de educação vigente ainda não sustenta nem oferece condições satisfatórias para ser considerada efetivamente “inclusiva”. Para que se possa conceber a “escola inclusiva” é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho. É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decurso do processo de aprendizagem.

Ao professor da educação infantil, portanto, precisa ser oferecidas condições de esclarecimento e apoio, favorecendo a compreensão do modo mais ideal do *por que* e do *como* se trabalhar com os alunos com deficiência. É relevante entender os questionamentos, as dúvidas, as limitações, os desejos e as necessidades que os profissionais apresentam, pois muitos deles nunca trabalharam com alunos com deficiência, tendo seu conhecimento nessa área restrito aos comentários estigmatizantes vivenciados ao longo de sua trajetória estudantil e pessoal. Assim, antes de rever ou questionar qualquer prática docente, necessita-se saber um pouco sobre a concepção do professor em relação à deficiência e ao processo de inclusão.

A presente investigação tem como preocupação ouvir o que o professor da educação infantil tem a dizer sobre seu aluno com deficiência, já que esse é um conhecimento até então pouco refletido e exteriorizado.

A inquietação em conhecer a concepção dos professores em relação ao seu aluno com deficiência dá-se por ser esse profissional o principal sujeito da



inclusão. É o professor que está em contato direto com a criança com deficiência. Portanto, há a necessidade de conhecer como o professor se encontra nesse cenário, como se sente em trabalhar com o referido aluno. O mais significativo é conhecer como o professor recebe e desenvolve a socialização com o aluno com deficiência, pois a partir de então será possível verificar como está sendo o processo de inclusão.

Carvalho (2002) relata que o professor necessita conceber esse aluno como um ser capaz de absorver conhecimentos, de aprender, acreditando e proclamando sua capacidade. Para ele

A experiência tem mostrado que o aluno, independentemente dos déficits físicos e/ou mentais que possa apresentar, é capaz de motivar-se e, conseqüentemente, aprender, o que se revela algo muito importante quando se concebe cada pessoa como gestora da sua própria cognição. (CARVALHO, 2002, p. 97):

O ser humano pode modificar-se por efeitos da educação, alterando a sua estrutura de informação, de formação e de transformação do envolvimento. Pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades, basta que, para tanto, lhes sejam oferecidas condições. Portanto, seja no aspecto educacional, político ou social, é preciso acreditar nas possibilidades de todas as pessoas, sem distinção. Guimarães (2003) descreve que o novo paradigma em construção postula o *viver a igualdade, na diferença, integrando na diversidade*. Essa nova visão paradigmática sobre igualdades e diferenças instiga os profissionais da área da educação a refletirem sobre as concepções da educação, da escola e do aluno, seja ele deficiente ou não.

Eizirik (1999, p.123) descreve:

O que está em jogo é a ruptura com o conceito estático de homem, de mundo, de conhecimento, é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade por meio da abertura de canais para o diferente, o que não é meu, nem igual ao meu, mas por isso mesmo merece respeito. E esse respeito descortina a possibilidade da descoberta de coisas, pessoas, situações insuspeitáveis, fascinantes. É certo que esse caminho provoca ferimentos pela insegurança, pela quebra de certezas, das normas estáveis. Mas quantas oportunidades se perdem de ampliar o conhecimento pelo apego ao já sabido, quantas possibilidades de criação, de imaginação, não levantam vôo pela censura prévia dos proibidos, dos "não pode", dos esperados, dos limites inscritos nas regras que tiveram origem em tempos que já se perderam?

A partir dessa visão, pode-se acreditar que o ser humano é aberto às mudanças, às renovações e ao aprendizado. Essa transformação de 'olhar' somente é possível quando o professor tiver a oportunidade de (re)significar suas concepções em relação à deficiência e à inclusão. Instituir novos pensamentos é oferecer oportunidade à reflexão, legitimando novos paradigmas.

Mittler (2003, p.16) esclarece:

Aprendi muito através de pesquisa, mas também aprendi muito através das aquisições das pessoas, daquelas pessoas de quem muito pouco ou nada era esperado. Eu mesmo me incluo nisso. Passei acreditar que o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja, nos nossos medos. A nossa tendência é de subestimar pessoas e de superestimar as dificuldades que pode enfrentar e os desapontamentos que podem experimentar se 'falharem'. Mas isso é cair na linguagem do 'nós' e do 'eles': dificilmente essas são as palavras que constroem uma sociedade inclusiva ou uma escola inclusiva.

Os efeitos causados pela visão equivocada, ou até mesmo errônea sobre a pessoa com deficiência que se instituíram ao longo da história, levam ao desconhecimento de suas potencialidades e habilidades, o que acaba por continuar reforçando a concepção sobre sua suposta incapacidade. Ferreira (2003) esclarece que a deficiência não é inerente só à pessoa que a possui, pois não reúne apenas o que o indivíduo traz de desvantagens, como o que a sociedade traz em si mesma de incompetência. Dessa forma, o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive.

Trabalhar com os alunos com deficiência é poder ter a oportunidade de aprender que as pessoas com deficiência podem ensinar, além de aprender. A disposição do professor da educação infantil para trabalhar com esses alunos é que permitirá a mudança, podendo descobrir que essa criança, até então deixada fora do sistema regular de ensino, apresenta condições de socialização, de aprendizagem e de crescimento.

Ferreira (2003, p.51) descreve que:

Ao ler e pensar sobre o desenrolar da história da deficiência, depara-se, a cada momento, com limitações e dificuldades do ser humano para lidar e falar claramente sobre o assunto. Alcançar uma compreensão através da ciência foi e continua a ser muito trabalhoso, assim como saber relacionar-se e trabalhar com o ser humano que traz em si a marca de alguma deficiência.

Acredita-se ser significativo que os professores da educação infantil repensem sobre as concepções e concepções atribuídas aos alunos com deficiência, pois assim haverá o favorecimento da elaboração de uma nova imagem frente ao vivenciado, contribuindo para que se produzam mudanças em suas ações, em seus valores e em suas práticas enquanto sujeitos em constante processo de construção e atualização profissional. Essa transformação oferecerá a possibilidade de alteração no foco educacional, auxiliando os alunos com deficiência no que se refere à formação, ajudando-os a serem cidadãos, com potencial para conquistar seus espaços na comunidade e na vida.

Acredita-se estar diante de um caminho possível, pois a reflexão proposta conduz à auto-análise, pondo os professores frente a frente com suas próprias concepções em relação à deficiência, aos pensamentos e imaginários que trazem consigo. Rego (1998, p.52) esclarece: “conhecer melhor a realidade dos educadores significa também, no nosso entender, compreender seu pensamento, suas concepções, hipóteses e idéias”.

Hoje, no contexto da inclusão escolar, em nível de educação infantil, tem-se o professor trabalhando com alunos que até então estavam inseridos em classes de educação especial. Cada vez mais, esses profissionais recebem em suas salas de aula alunos com deficiência, contudo, a eles não foram oferecidas oportunidades de relatarem como recebem esses alunos, como se sentem em realizar atividades com os referidos alunos. Ao professor é imposto o que está legitimado nas leis, assim, ele precisa receber o aluno nas classes sem questionar. O que isso significa para o professor? Como ele vai relacionar-se com um aluno com quem não pode e nem quer interagir em sua sala de aula? Será que a interação estabelecida entre eles terá a mesma qualidade da que é praticada com os outros alunos? Existirá a possibilidade de efetivar-se, apoiando-se nas informações que os professores têm através do que a história lhes contou?

Permanecendo com o que foi instituído, ao se depararem com alunos com deficiência que ‘aparecem’ nas escolas, os professores só têm a lhes oferecer incertezas e conflitos. Ressalta-se, no entanto, que, embora não desejados, esses procedimentos são corriqueiros, pois o desconhecimento das capacidades e do significado dos referidos alunos freqüentarem o sistema regular de ensino são os fatores responsáveis por essa reação. A priori, sabe-se que a subjetividade vem do singular e do particular, que é constituída da identidade e da diversidade, por isso

cada indivíduo tem seu jeito, seu estilo próprio, seu afeto, seu tempo, o que o constitui ser único. Essa fala também atinge o contexto dos professores da educação infantil, pois cada um traz consigo o individual e o coletivo em suas experiências do passado e do presente, o que contribui na forma de 'educar', no relacionar-se com os alunos.

Trabalhar com os alunos com deficiência pode indicar a efetivação de um trabalho permeado pelo que foi sancionado e legitimado socialmente, "*deficientes não produzem, não são capazes*".

É certo que o professor também precisa buscar, atualizar, especializar-se e aprofundar seus conhecimentos para saber atuar, em sua sala de aula, com alunos com deficiência. Mas, por outro lado, se não tiver *vez e voz*, sua ajuda, solicitada ou oferecida, se perderá no vácuo produzido pela ausência ou falha na intercomunicação nas escolas e/ou comunidades. Compreender o que realmente 'dificulta' e/ ou 'facilita' o trabalho do professor da educação infantil com o aluno com deficiência é uma inquietação muito pertinente para que a inclusão se efetive no contexto escolar.

A partir do momento em que os professores da educação infantil forem ouvidos, que lhes forem dadas oportunidades para que relatem suas concepções em relação ao aluno com deficiência, à deficiência em si e ao processo de inclusão na sua vida profissional, vai ser possível motivá-los para a atualização de seus conhecimentos, favorecendo-lhes a compreensão do que significa, hoje, incluir. Assim, será mais fácil chegar à constatação de como aceitam esse desafio, conhecer como se organizam para realizar o presente desafio, descobrir o sentido-significado que estão atribuindo ao aluno com deficiência, verificar se acreditam que é viável o aluno com deficiência freqüentar a classe regular de ensino.

Segundo a legislação, o professor precisa receber os alunos com deficiência incluindo-os na escola, sem fazer questionamentos, porque esse é um direito, que está legitimado ao aluno com deficiência. É visível que o conhecimento apenas teórico sobre deficiência não confere aos professores da educação infantil habilidade e destreza para lidar com as pessoas que a têm. Por conseqüência, verifica-se nas pesquisas atuais que os professores se sentem sozinhos, relatando que não sabem como trabalhar com o aluno, que não entendem o significado da inclusão no contexto regular de ensino. Compreender o que se passa com o professor que está trabalhando pela primeira vez com o aluno com deficiência é

significativo, pois é justamente esse aluno que traz à realidade escolar desse profissional as dificuldades e as dúvidas diante a inclusão.

Amaral (1994, p.38) enfatiza:

Muitas são as emoções desencadeadas pelo contato com a deficiência, mas para podermos pensá-las em dois grandes conjuntos: aqueles que geram movimentos de afastamento e aquelas que geram movimentos de aproximação. Dentre as primeiras: medo e repulsa; dentre as segundas: pena e fascínio só para nomear algumas. Sejam, porém, quais forem as emoções presentes, cumpre salientar que exerce poder hegemônico sobre o racional.

Medo, pena, repulsa, estes são alguns dos sentimentos que podem permear a relação do professor da educação infantil com seu aluno com deficiência. As emoções estarão presentes nessa relação, mesmo que os professores queiram ou não rotular. Assim sendo, para o professor, como para todas as pessoas envolvidas no contexto escolar, a presença da criança com deficiência ainda pode gerar tanto sentimentos de tristeza, impotência, como de distanciamento.

As lembranças de situações vivenciadas, bem como a primeira experiência que está vivenciando a trabalho com a criança com deficiência, permitem a (re)elaboração do professor da educação infantil que as vivencia e as relata, favorecendo uma nova imagem frente ao vivenciado, contribuindo para a construção de novos paradigmas. Essas transformações podem contribuir para a instituição de novas concepções do professor da educação infantil em relação ao aluno com deficiência.

Acreditou-se necessário, para a efetivação da pesquisa, percorrer a memória dos professores, verificando as concepções que têm através da experiência vivenciada com a inclusão e as que estão ligadas às vivências que tiveram quando crianças ou jovens com pessoas com deficiência. Assim, pode-se compreender o significado e a relação que se efetiva entre esse profissional e o aluno com deficiência, bem como suas inquietações, suas incertezas e os desafios encontrados diante o conflito e das dúvidas que, aparentemente, se encontram na sua prática com a inclusão.

Na relação professor-aluno, um mínimo de conhecimento de seus desejos e de vínculo, capazes de levá-lo a agir com tato e empatia com o aluno, facilitam a compreensão da convivência entre eles. O conhecimento de si também é relevante

para que o professor, ao perceber-se, não se identifique somente com o objetivo de ensinar, do saber, mas que se posicione como mediador entre o aluno com deficiência, entre as atividades estabelecidas, entre as produções cognitivas, sociais, físicas e afetivas. A relação estabelecida entre eles é o que facilita a descoberta de como o aluno pode inserir-se no contexto educacional de forma efetiva. É o vínculo estabelecido que indicará *o como* trabalhar com o aluno com deficiência.

A interação entre professor da educação infantil e aluno com deficiência proporciona ao profissional a diminuição da ansiedade ao trabalhar com esse aluno. Carneiro (1997, p.19) contribui: "se sabemos que o desconhecido nos amedronta, para perdermos o medo basta, simplesmente, torná-lo conhecido, ao invés de escondê-lo, como se o motivo que o mantém oculto não existisse". Trabalhar com alunos com deficiência, oferecendo oportunidades para que possam mostrar o que sabem e o que podem, fará deles, diante o professor, alguém 'conhecido', facilitando a interação entre eles. Desta forma, haverá a desmistificação das concepções anteriores, tendo a possibilidade de rever o que ia de encontro da dificuldade estabelecida na relação entre aluno com deficiência e professor.

Mas, para que essa realidade se estabeleça, é imperioso que o professor da educação infantil esteja apto para atuar no contexto da inclusão: é indispensável 'querer' estabelecer a interação com o aluno com deficiência. Para tanto, a realização da proximidade se efetivará através da concepção atribuída ao aluno com deficiência, ou seja, a efetividade ou não dessa relação irá depender de como o referido aluno é visto pelo professor. O interesse de busca do professor facilitará o convívio, a interação e o ensino-aprendizagem dos alunos supracitados. É conveniente lembrar que ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina. Bombassaro (1994, p.190) descreve:

...a ação educativa reúne em si as características da arte e da ciência. Ninguém pode educar se não conhece. Ninguém pode ensinar se não sabe. Mas o processo de conhecer e ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, que ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento.

Na relação entre o professor da educação infantil e seu aluno com deficiência há esse movimento de ensino e aprendizagem, mas para a percepção desse intercâmbio precisa ser oferecida ao professor a oportunidade de viver essa situação da melhor forma possível.

Ressalta-se que um dos principais elementos que auxilia a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da educação infantil, é o professor estar desejoso de desenvolver seu trabalho com esses alunos. Se o professor acreditar que esse aluno tem potencial, que a sua presença na escola é significativa não só à socialização, mas também à aprendizagem haverá um ambiente favorecedor de estímulos e afetividades, fatores que contribuem para a interação entre ambos. Por outro lado, pensa-se que o professor não deve ser responsabilizado sozinho em relação ao cumprimento das novas determinações legais, ou seja, não depende somente dele a efetivação dessa meta. A inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino é uma responsabilidade governamental e escolar, estando assim envolvidos no seu cumprimento, em nível local, coordenadores da secretaria da educação especial e diretores, oferecendo suporte material e profissional às escolas.

### **2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: um pouco da sua história**

Sabe-se que, no Brasil, as creches foram implementadas pela Assistência Social e que tiveram outros parceiros em diversos momentos da sua história. Após a LDBEN (5692/71), as creches e pré-escolas precisariam ser regulamentadas pela educação, porém, a grande parcela de recursos, para não dizer a única, vinha da Secretaria de Assistência Social.

Durante quase todo século XX, as políticas sociais dirigidas às crianças e à educação das crianças pequenas tiveram como tônica um caráter de paternalismo e assistência. A própria conquista de um corpo de direitos sociais para as crianças é recente. Muito pouco se tem feito no sentido de articular políticas sociais para a infância, ao passo que os investimentos se refletem, de um modo muito tímido, nas áreas sociais e educacionais, tendo em vista o confronto político e o embate que se dá em torno de dois projetos distintos de sociedade, Oliveira (2002).

O primeiro documento que legitimou a educação infantil enquanto direito da criança foi a Constituição Federal de 1988, sendo que, a partir desse direito proclamado, foram demarcadas algumas especificidades da educação das crianças de zero a seis anos. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

de 1996 que a educação e o cuidado das crianças passam a ser legalmente considerados como função da educação infantil, pois a área já discutia essa complementaridade a partir de experiências de outros países. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/96, em seu artigo 29, a finalidade da etapa da educação infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. A LDBEN (1996), descreve a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, e apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A consideração da criança no seu desenvolvimento integral indica que precisa haver a preocupação em considerá-la em todas as dimensões, ou seja, no que diz respeito aos seus aspectos social, emocional e cognitivo.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), tem-se que a criança possui o direito de brincar, de ser cuidada e educada por profissionais comprometidos com o desenvolvimento infantil e com o respeito aos direitos direcionados a ela. Reporta-se a essa determinação Faria (1999, p. 72) quando descreve "a educação infantil é o espaço onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças". A instituição escolar de educação infantil tem como obrigatoriedade oportunizar, de forma objetiva, ao seu aluno o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, por meio da mediação do professor. Portanto, esse é um espaço em que a criança se desenvolverá e crescerá através das trocas afetivas e efetivas entre seus colegas de classe e com o professor, aprendendo a partir da construção de jogos e brincadeiras e da socialização.

Discutir a constituição de políticas para a educação infantil é, sem dúvida, uma tarefa complexa, sobretudo quando se analisam os processos históricos sob uma perspectiva dialética, exigindo esta uma compreensão da realidade em movimento, com um olhar atento aos seus multideterminantes. Contudo, essa discussão, a apreensão dessa realidade oferece condições para que os pesquisadores possam apreender vários elementos constitutivos da configuração das políticas educacionais, que, no caso da educação infantil, se articulam diretamente com políticas educacionais e sociais mais amplas.



Estudos como os de Craidy (1994; 2000), Barreto (1998), Cury (1998), Rosemberg (1999-a), Campos (1999) e Arelaro (2000) apontam a preocupação com a garantia dos direitos das crianças na educação infantil proclamados na legislação, mostrando que ainda não se conseguiu viabilizar um atendimento adequado às crianças em idade compatível com este nível de ensino.

No Brasil, a população infantil no ano de 2006 era de aproximadamente 38 milhões de crianças<sup>9</sup>, muitas delas vivendo em situações adversas e enfrentando precárias condições de vida. Sendo uma das faixas etárias mais vulneráveis, várias questões a ela pertinentes são consideradas prioritárias, seja pela sua importância no âmbito das políticas, seja pela precariedade das informações nos estudos existentes.

Embora ao longo de décadas tenham-se realizado pesquisas que tratam da educação infantil, Rosemberg (1989), Craidy (1994) e Barreto (2000) indicam lacunas de conhecimento teórico-metodológico e empírico que orientem a elaboração de políticas de atendimento à criança de zero a seis anos. Com essas constatações, o presente estudo, reporta-se a crianças, nesta faixa etária, com deficiência, uma vez que estas recentemente fazem parte do contexto educacional. Pesquisas que contemplem as crianças com deficiência, nessa faixa etária, também são necessárias para que se possa compreender sua real inserção no sistema regular de ensino.

A legislação educacional vigente até, fevereiro de 2006, definia o município como o principal responsável pelo atendimento a crianças com idade entre zero e seis anos, em instituições de caráter educativo determinando ainda, que as creches e pré-escolas existentes ou que vierem a ser criadas devam vincular-se aos sistemas de ensino. Mesmo assim, são vividos momentos de muitas discussões e preocupações em torno da implementação de políticas educacionais que concretizem as novas definições legais proclamadas para a educação infantil.

De algum modo, ao abordar os direitos das crianças e as condições de acesso à rede pública municipal, desvelam-se os mecanismos de exclusão vividos na sociedade brasileira, sendo necessário considerar as condições sociais da infância no mundo contemporâneo. Sarmiento (2000) destaca que as condições de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças. É importante destacar que,

---

<sup>9</sup> Dados obtidos através do IBGE (2006).

nesse contexto da sociedade brasileira contemporânea, o atendimento em instituições de educação infantil, passa a ser entendido como direito de todas as crianças.

Atualmente, vivencia-se um momento em que se busca ressignificar as funções da educação infantil, compreendendo que ela se ocupa de sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como psicológicas, que possuem opiniões, preferências e diferenças traduzidas na incorporação do binômio educar e cuidar. A ressignificação da função da educação infantil está nas instituições sob a forma de projeto, e, nela se considera a indissociabilidade da educação e do cuidado e não um em detrimento do outro. A criança é apreendida na sua singularidade, enquanto possuidora de sentimentos, desejos e direitos. Na instituição “escola”, busca-se a valorização dos profissionais e de seus saberes. O ressignificar, aqui, é compreendido como a oportunidade de verificar outro sentido, compondo novos significados, sendo que, a partir destes, é possível a concretização de novos paradigmas educacionais, modelos que, aos poucos, esclarecem as dúvidas em relação ao contexto educacional.

Destaca-se que a ‘educação’ e o ‘cuidado’ estarão presentes concomitantemente, pois a criança, além das atividades educacionais que estará recebendo, necessitará de cuidados pessoais, como higiene e alimentação. A intenção de tomar o ‘educar’ e ‘cuidar’ como indissociáveis, fortifica o entendimento de que estas dimensões estão presentes nas diferentes idades e condições socioculturais e, assim, não deve haver ênfase de uma em detrimento da outra. Fazendo referência mais direta ao educar/cuidar, busca-se a contribuição de Kuhlmann Jr (1999, p.60) que pontua:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (grifo do autor).

O espaço deve então ser múltiplo e, ao mesmo tempo, proporcionar ambientes de vivências individuais, contendo elementos que considerem os alunos enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar, pela

audição, pela comunicação e pelo afeto. Espaços para as infâncias são ambientes que as revelam, que as modificam, que as acolhem em um momento e em outros as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. Esse é um ambiente que pode ser chamado de ambiente 'criança/espço'. Faria (1999) contempla essa idéia, descrevendo que a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil. Deve-se lembrar que o 'cuidar' é parte integrante do fazer docente na educação infantil e não a parte menos nobre ou o mal necessário desse fazer executado como uma benevolência que o professor irá dedicar ao seu aluno. Enfatiza-se tal comentário, uma vez que, para muitos professores, qualquer tarefa que não seja a de 'educar-ensinar' propriamente dita, não é considerada função que deva ser administrada por esse profissional.

A complementaridade prevista na relação entre a educação e o cuidado origina-se da expressão inglesa *educare*, cunhada pela psicóloga Betty Caldwell, que traz em si a idéia de 'aliança' dessas dimensões. Campos (1994, p. 35) esclarece:

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de assistência e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

O cuidado, embora seja, muitas vezes, realizado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, pode, segundo Maranhão (2000), expressar as intenções, os sentimentos, os significados, estes indo ao encontro do contexto sociocultural em que pessoas estão inseridas. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podem ser enfatizados alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. As amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial e, este, por sua vez, à educação da primeira infância, condicionam as posturas educativas do professor ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até a desconsiderá-lo. No entanto, acredita-se que os cuidados também são importantes nessa etapa educacional, pois esse é um período em que as interações, as trocas, o

cuidado (afeto) poderão auxiliar na contemplação do aprendizado, no desenvolvimento efetivo do aluno e do professor. Kuhlmann (1999) esclarece que não devemos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico porque o 'cuidar' constitui uma atividade humana.

O professor, ao receber em sua sala de aula uma criança com deficiência, pode pensar primeiramente que terá de 'cuidar' desse aluno. No entanto, o ato de cuidar está presente na relação professor e aluno durante toda a atividade escolar da Educação Infantil. Não é somente o aluno com deficiência que precisa de cuidados, todos os alunos da classe precisam desse 'olhar a mais', ou seja, o fato cuidar não se atribui ao trocar fraldas, dar banho, alimentar, mas, sim, está também ligado ao fator perceber o que o aluno faz, o que está aprendendo, no que está progredindo, tudo o que se pode relacionar ao 'interagir'. Ferreira (2003) descreve que o cuidar inclui todo o olhar do profissional sobre seu aluno, porque no perceber o comportamento do aluno, seu progresso, suas necessidades, bem como se está com fome, triste ou doente, é estar cuidando da criança.

Em se tratando do aluno com deficiência, considera-se o cuidado como fator preponderante para o desenvolvimento do professor e desse aluno, pois no cuidado estarão presentes: a comunicação, o afeto, a interação, elementos que compõem o melhor elo entre ambos, fortalecendo os papéis e as atividades, contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos.

A criança com deficiência também é ativa, também interage com o ambiente, podendo assumir papéis e atividades na interação com o outro (colega – professor). No ambiente da Educação Infantil, a criança com deficiência terá condições de desenvolver-se vivenciando experiências com as pessoas, com os símbolos e com os objetos. Daí a necessidade de o professor sempre estar mediando as relações, pois é através delas que os alunos construirão suas significações, suas aprendizagens, seu conhecimento e suas possibilidades de desenvolvimento efetivo.

Sabe-se que a interação é uma troca necessária no processo educacional para que haja a descoberta, a aprendizagem. Em se tratando da Educação Infantil, pensa-se ser mais significativa essa relação de troca. Interagir significa oferecer ao aluno da educação infantil a oportunidade de agir de forma recíproca, ou seja, é através da interação que professor e aluno entram em sintonia no compasso do ensinar e do aprender.

O professor é o agente principal do cenário sala de aula, pois ele é o responsável pelo bom andamento da classe, pela socialização, pelas trocas. Para tanto, precisa estar apto a atender à demanda que hoje se instala nesse meio. Esse profissional necessita estar preparado para trabalhar com a classe, cada vez mais heterogênea, e com mais dificuldades, devido ao contexto apresentado. Atualmente, há a necessidade de o adulto aprender a ver a criança como um ser ativo, em constante desenvolvimento, como um indivíduo que se relaciona com o espaço, com os objetos, com os símbolos, com as pessoas. Assim sendo, pode-se dizer que são essas trocas realizadas pela criança com o ambiente e que fazem com que ela aprenda e relacione-se com o meio, evoluindo.

Quando o professor relata suas experiências (frustração, satisfação) na sua prática docente, estará fornecendo esclarecimento sobre suas concepções quanto à inclusão do aluno com deficiência e ao significado que atribui à deficiência, dados que poderão levá-lo à melhoria da qualidade do seu desempenho na educação infantil, uma vez que, cada vez mais, serão inseridos alunos com deficiência no contexto do sistema regular de ensino.

## 2.4 PERSPECTIVA ECOLÓGICA

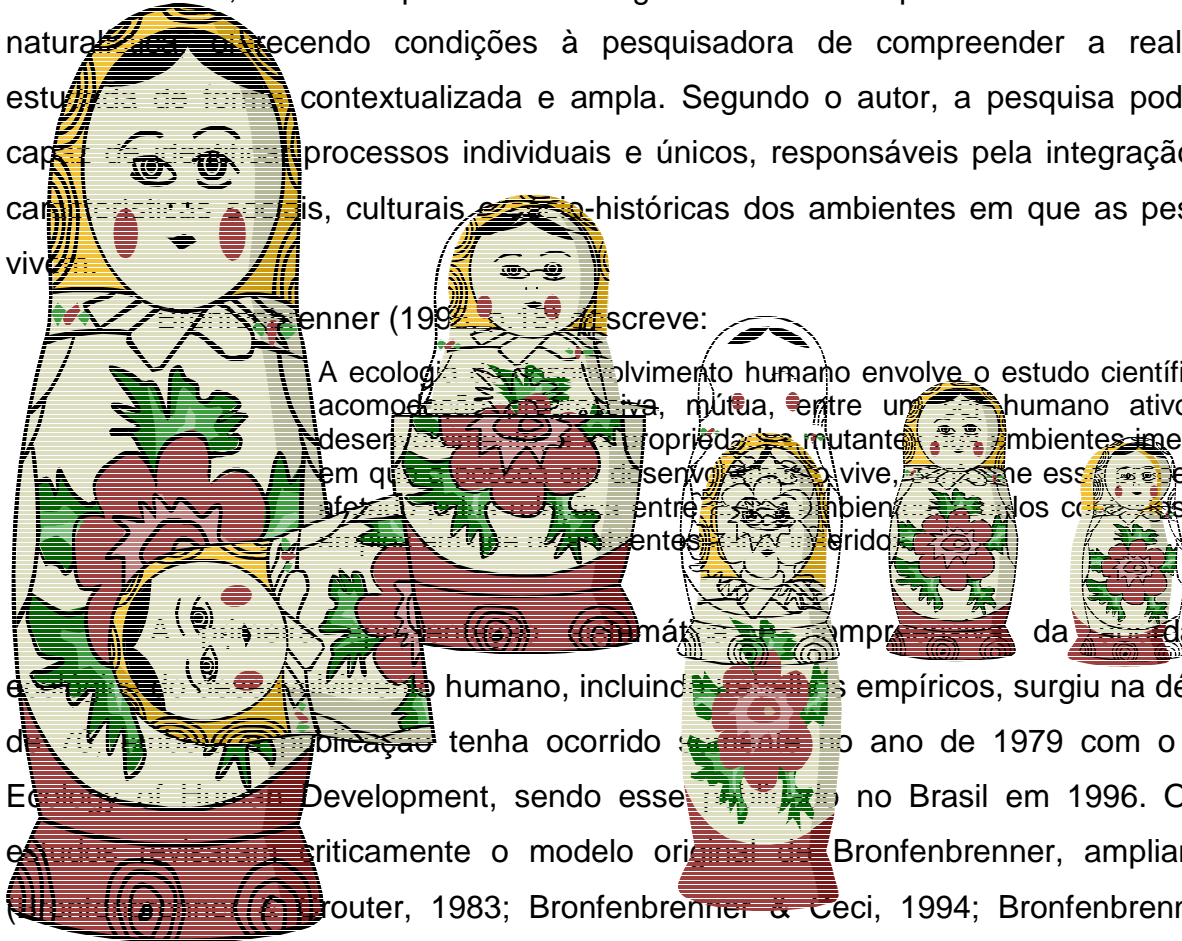
Em função da proposta do estudo, optou-se pela perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, uma vez que esta abordagem enfatiza a importância da observação naturalista, exigindo condições à pesquisadora de compreender a realidade estudada de forma contextualizada e ampla. Segundo o autor, a pesquisa pode ser capaz de investigar processos individuais e únicos, responsáveis pela integração das características biológicas, culturais e socio-históricas dos ambientes em que as pessoas vivem.

Bronfenbrenner (1999) escreve:

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação dinâmica, mútua, entre um indivíduo humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutáveis dos ambientes imediatos em que ele se desenvolve e vive, e esse processo é afetado pela interação entre estes ambientes e os contextos mais amplos.

Essa abordagem empírica da ecologia do desenvolvimento humano, incluindo métodos empíricos, surgiu na década de 1970. A publicação tenha ocorrido em 1979 com o livro: *Ecology of Human Development*, sendo esse livro publicado no Brasil em 1996. Outros estudos criticaram criticamente o modelo original de Bronfenbrenner, ampliando-o (Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1999 e Bronfenbrenner & Evans, 2000). Esses estudos tiveram o objetivo de reformular alguns tópicos da teoria, com a intenção de incluir dados que comprovam a evolução das idéias iniciais.

Bronfenbrenner se preocupava com o futuro das pesquisas na área do desenvolvimento humano, por isso propôs um paradigma de investigação que permitisse contemplar a pesquisa com a capacidade de refletir tanto os processos de



desenvolvimento e as forças do ambiente sobre eles como, também, perceber os resultados dessa interação. Tem-se, então, que a ecologia do desenvolvimento humano proporciona uma nova perspectiva para o entendimento desse fenômeno, apresentando um conjunto de sistemas nos quais as pessoas em desenvolvimento são seres ativos, podendo sofrer influências desses sistemas, bem como neles determinar alterações. A interação entre a pessoa e o ambiente é tida como um processo bidirecional caracterizado pela sua reciprocidade (Bronfenbrenner, 1979). Esse modelo se constitui em um referencial teórico metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto.

Após a década de sessenta, Bronfenbrenner foi atuante do ativismo social e científico, em razão do que seus estudos representaram uma tentativa de integração entre o racional e o empírico, unindo uma ciência até então dividida, buscando, com isso, esboçar uma disciplina 'descritiva' e 'experimental', superando as dicotomias existentes entre ambas.

Bronfenbrenner & Morris (1998) definem desenvolvimento como um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto. O desenvolvimento ocorre a partir de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas de um ser humano ativo, biopsicológicamente em evolução, com as demais pessoas, com objetos e símbolos. Ou seja, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento é conceituado e investigado como produto e também como processo, vistos em íntima conexão. São reorganizações que procedem de maneira contínua dentro da unidade espaço e tempo. Nesse sentido, a pessoa necessita ser compreendida como um indivíduo em constante movimento, tanto nas dimensões sociais e culturais quanto nas relativas aos processos de significação e representação da sua realidade interna.

Analisar o processo de desenvolvimento a partir da ótica bioecológica do desenvolvimento humano implica identificar o processo de interação da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos, no ambiente imediato, em um determinado período de tempo. Assim sendo, segundo Bronfenbrenner (1996), para se conhecer a trajetória do desenvolvimento, faz-se necessário verificar as modificações que surgem nas

atividades e nas concepções das pessoas e como estas são transferidas para outros 'ambientes' e 'tempos' dos quais o indivíduo participa. A pessoa é contextualizada no tempo e no espaço, sendo possível visualizar seus processos, que constituem um somatório exponencial do desenvolvimento. O ambiente imediato é fundamental para o entendimento do desenvolvimento posterior, pois ele é o cenário para simples e complexas relações que a pessoa estabelece.

No modelo bioecológico, os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, a 'pessoa' é um dos elementos, sendo que o foco principal está voltado para os 'processos' e as 'interações'. Bronfenbrenner & Morris (1998) propõem que o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto por quatro dimensões inter-relacionadas que são: *processo, pessoa, contexto e tempo*, configurando o modelo *TTPC*.

O '*processo*' torna-se o construto essencial do modelo bioecológico, recebendo notoriedade nos processos proximais, sendo este o primeiro componente do modelo bioecológico. O processo é definido como "uma forma particular de interação entre o organismo e o ambiente, denominada processo proximal, que compreende as atividades realizadas pela pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos disponíveis, através do tempo" Bronfenbrenner & Morris (1998, p.994).

A '*pessoa*' é o segundo componente desse modelo, envolvendo as características biológicas e as que são construídas na interação que estabelece com o ambiente. Segundo Bronfenbrenner (1999), as características da pessoa funcionam como produto e produtoras do desenvolvimento, formando um dos elementos que interferem na forma e na direção dos processos proximais, sendo, concomitantemente, resultados da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa e ao contexto.

Bronfenbrenner & Morris (1998) caracterizam três grupos de características pessoais, estas agindo no desenvolvimento devido suas capacidades para influenciar os processos proximais, são elas:

Disposições: características pessoais que influenciam o desenvolvimento futuro. Retratam os comportamentos ativos que podem movimentar os processos



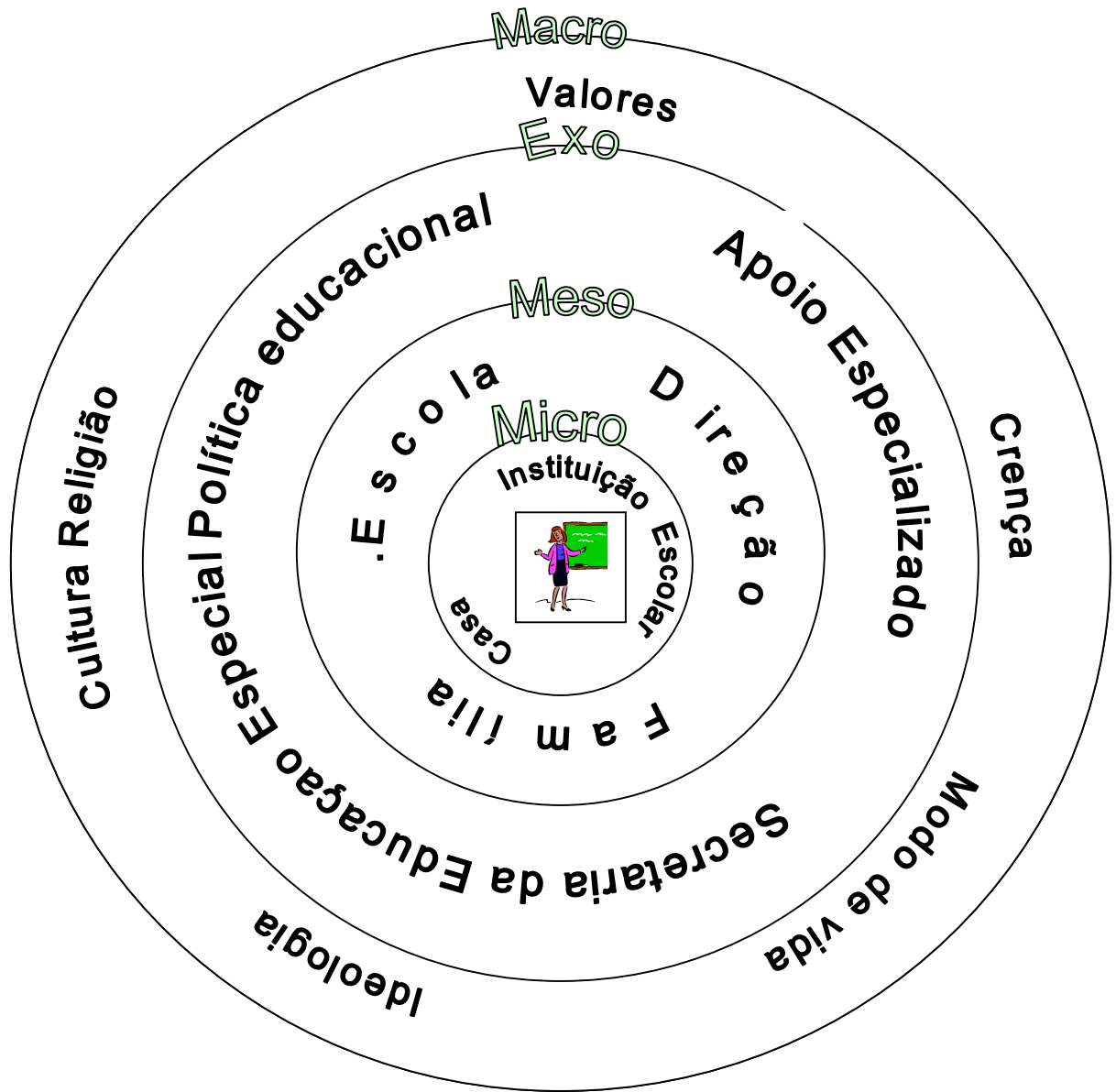
proximais mantendo suas operações (curiosidade, prontidão, persistência) ou retardando-os (apatia, falta de interesse, distração).

Recursos: características biopsicológicas adquiridas ou internalizadas das pessoas que influenciam na potencialidade da pessoa em participar dos processos proximais, podendo ser ‘fatores de risco’ para o desenvolvimento (defeitos genéticos, problemas cerebrais) ou ‘proteção’ para o desenvolvimento (experiência infantis enriquecidas no ambiente familiar ou escolar, conhecimentos prévios dos alunos).

Demandas: atributos pessoais que afetam o desenvolvimento, podendo ter um potencial para atrair ou para desencorajar reações de outras pessoas no mesmo ambiente (idade, etnia, temperamento).

O ‘*contexto*’ é o terceiro componente, é ele que permite conhecer a interação dos quatro níveis ambientais, interdependentes, que são o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*, concebidos por Bronfenbrenner (1996) como sendo uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra. A seguir, ilustra-se a figura 1 como exemplo da interconexão entre os quatro níveis do contexto ecológico.

Figura 1: Interconexão entre Macrossistema, Exossistema, Mesossistema e Microsistema:



*Microsistema* é percebido como o contexto mais imediato, foi descrito como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento vivencia em um determinado ambiente, sendo que neste, as características físicas, sociais e simbólicas funcionam estimulando ou inibindo as relações interpessoais. Bronfenbrenner (1989, p.227) definiu microsistema como:

Um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em uma dada situação face a face com características físicas e materiais particulares, e contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistemas de concepções.

Considerando o microsistema como um contexto em que há padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, Bronfenbrenner (1995) ressalta a presença de 'significativos', sendo outras pessoas do ambiente imediato, estas podendo atuar através de suas concepções, funcionando como ativadores ou inibidores das relações de reciprocidade com a pessoa em desenvolvimento. Assim sendo, há na teoria ecológica, uma ênfase na relação de reciprocidade, de tal forma que professora e criança se interinfluenciam, assim como são influenciados por outras pessoas, não necessariamente presentes no ambiente físico imediato. O estudo da relação diádica entre esses dois indivíduos pode levar à compreensão das alterações desenvolvimentais na criança com deficiência, mas também nos adultos que cuidam dela e do ambiente em que está inserida (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Na presente investigação, o microsistema é considerado o ambiente em que o professor vive e trabalha e também do qual a criança participa. O microsistema escolar representa para o aluno uma oportunidade única de socialização. Na escola, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo, as crianças aprendem a conviver, competindo, cooperando, compartilhando e procurando seu espaço no contexto social mais amplo.

A representatividade do microsistema escolar para o professor é o de um ambiente em que desempenha suas tarefas com seus alunos, relaciona-se com eles, nele vivenciando um espaço e tempo de trocas, de ensino e aprendizagem. Para que se possa analisar esse microsistema, é preciso descortinar as interações que ocorrem nesse ambiente, ou seja, a realização de observações no ambiente natural, propicia a

compreensão das relações que se estabelecem. A análise da inserção sob a ótica bioecológica no ambiente escolar torna-se adequada na medida em que propicia conhecer as relações que nele se estabelecem, os papéis e as atividades presentes, pois é no interjogo dos ambientes que se consegue absorver como tais acontecimentos são construídos.

Bronfenbrenner (1979/96) apresenta quatro tipos de interligação entre os microsistemas: *Participação em múltiplos ambientes*; *Ligação indireta*; *Comunicação entre ambientes* e *Conhecimento interambiente*.

*Participação em múltiplos ambientes*: Situação em que uma pessoa participa de dois diferentes ambientes, assumindo um papel ativo. Ex.: Professor participa ativamente na escola e no ambiente familiar. Nestes ambientes, sua participação faz com que se origine uma rede de relações diretas entre os contextos, gerando um vínculo primário. Este vínculo é reconhecido quando o professor, no exemplo, se envolve em mais de um ambiente onde mantém relações face a face. Outras pessoas podem se envolver no ambiente. Por exemplo, um professor de outra turma que traz seus alunos para que realizem uma atividade conjunta. Neste caso, ocorrerá o que se chama de vínculos suplementares.

*Ligação indireta*: situação em que a pessoa não está comprometida ativa e diretamente em mais de um ambiente, mas a interligação é originada através da presença de uma outra pessoa, que funciona como vínculo intermediário entre os participantes dos ambientes, como por exemplo a professora itinerante, ou ainda, o professor pode ter informações sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência a partir de uma reunião de pais.

*Comunicação interambientes*: esta situação é ocasionada quando existem mensagens transmitidas de um ambiente para o outro com o intuito de trocar informações entre a rede dos dois ambientes. Por exemplo, o professor quer obter alguma informação sobre seu aluno com deficiência, então envia um bilhete ou telefona para a família do aluno.

*Conhecimento interambiente*: representa informações, percepções, expectativas, experiências que existem em um ambiente em relação ao outro, procedentes de diferentes fontes de comunicação. Por exemplo, o professor que

considera a participação da família do aluno com deficiência como preponderante para o desenvolvimento desse aluno.

Essas interligações de microsistemas podem favorecer ou não a interação entre professor e aluno com deficiência, pois são redes de informações que estão ligadas, oferecendo condições ao professor de alterar suas concepções sobre deficiência e inclusão, por estar convivendo com o aluno com deficiência.

‘Atividades molares’, ‘papéis sociais’ e ‘estruturas interpessoais’, são considerados como elementos que constituem o microsistema de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996).

As *atividades molares* são ações realizadas pelas pessoas, podem ser definidas, como “um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente (Bronfenbrenner (1979, p.37)”. Como exemplo tem-se a leitura de um livro, a conversa mantida ao telefone, ou no parque com um amigo. Dentro do microsistema, o aspecto mais significativo no processo evolutivo da pessoa é o que está sendo constituído pelas *atividades molares*. Estas representam características do ambiente que provocam, instigam e transformam o processo evolutivo da pessoa, sendo compostas por ações contínuas, capazes de serem reconhecidas e identificadas pelas pessoas que estão envolvidas no ambiente.

Há três dimensões nas atividades molares:

1. Perspectiva temporal:

*E.: A quanto tempo estou desenvolvendo minhas atividades com aluno com deficiência?*

2. Estrutura do Objetivo:

*Ex.: Que objetivos pretendo atingir, desenvolvendo atividades com o aluno com deficiência?*

3. Extensão das atividades:

*EX.: Posso aprender como pessoa, alterando minhas concepções em relação ao aluno com deficiência, a partir das atividades e interações vivenciadas com ele?*

Com esses exemplos, podem-se perceber as atividades molares sendo realizadas pelas pessoas, estas relevantes para o desenvolvimento, uma vez que proporcionam um significado concreto. Acredita-se que é a partir das interações estabelecidas entre professor, aluno com deficiência e demais alunos nos ambientes em que trocam as experiências, que o professor terá possibilidade para (re)significar suas concepções de deficiência e de inclusão. Torna-se relevante, então, a investigação dos sistemas de interação entre professor da educação infantil e criança com deficiência, em diferentes condições ecológicas, abrangendo múltiplas esferas de influências desenvolvimentais, com destaque para as concepções e práticas e suas interligações.

A pessoa no contexto do microsistema desempenha papéis que representam o lugar que ocupa no grupo ao qual pertence e exerce uma função. Em segundo, quando é percebido, identificado no macrosistema, situações de expectativas que são esperadas do sujeito na realização da sua função, na efetivação de seu papel. Assim, tem-se que os papéis podem representar um conjunto de expectativas, de atitudes e de ações esperadas socialmente a respeito da atuação de uma pessoa no seu espaço de relações, (BRONFENBRENNER, 1979/96).

Dessen (2005, p. 79) pontua:

No desenvolvimento desses papéis, cada um dos participantes engaja-se em atividades específicas e conjuntas, estabelecendo padrões de interação que, aos poucos, vão se modificando com o passar do tempo. Portanto, a atividade, o papel e a relação interpessoal estão intimamente associados às influências decorrentes na natureza do meio ambiente.

Na perspectiva do professor, espera-se, por exemplo, que ele ofereça atividades ao aluno com deficiência mediando-as, altere as atividades ou transforme a forma de explicar, quando perceber dificuldades por parte do aluno com deficiência, que interaja com o referido aluno e que oportunize condições para que o aluno com deficiência interaja com o grupo.

As *estruturas interpessoais* são entendidas como os processos proximais, ocasionando a evolução do desenvolvimento. Bronfenbrenner (1979/96) define que existe uma relação sempre que uma pessoa em um determinado ambiente preste atenção nas atividades de outra pessoa, ou participe destas atividades. A unidade

mínima de análise que se tem no contexto e constitui o desenvolvimento é a *díade* (relação entre duas pessoas). É a díade que possibilita a formação de estruturas interpessoais maiores como tríades, tétrades, etc. Como exemplos: professor interagindo com a criança com deficiência ( $P \times^{10} CD$ ), criança com deficiência interagindo com o seu colega de classe ( $CD \times CM$ ), professor interagindo com criança com deficiência e demais alunos ( $P \times CD \times CM$ ).

As propriedades das relações interpessoais são a *reciprocidade*, o *equilíbrio do poder* e a *relação afetiva*.

*Reciprocidade* é descrita pela forma de interação entre os membros de um ambiente, sendo que a ação de um dos membros influencia o outro e é influenciado por este. Neste sentido, percebe-se a necessidade de que um dos membros coordene as atividades com o outro, proporcionando a aquisição de habilidades interativas e o estímulo à evolução do conceito de independência.

O *equilíbrio de poder* será resultado da influência de um sobre o outro. Ou seja, mesmo ocorrendo a reciprocidade nas relações interpessoais, há a possibilidade de uma das pessoas ser mais influente que a outra, resultando o equilíbrio de poder, sendo que a alternância de poder entre os pares, se faz necessária para a configuração da inter-relação ocorrendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Por fim, tem-se a *relação afetiva*, que se estabelece na interação de um membro com o outro, podendo ser positiva, negativa, ambivalente ou assimétrica.

Dechichi (2001), considerando o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular, constatou que há transformação do microsistema da sala de aula em um contexto favorecedor do desenvolvimento do aluno que passa por mudanças na interação diádica do professor com o aluno com deficiência, envolvendo um conjunto de fatores que extrapolam a especificidade do processo de inserção escolar, os quais estão inseridos no macrossistema educacional. Bronfenbrenner (1996, p.49) salienta que:

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolvente em padrão progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém a quem a pessoa desenvolveu um

---

<sup>10</sup> Embora a utilização do *versus* pontue a competição, a contrariedade, optou-se neste estudo por sua representação, uma vez que ela é utilizada frequentemente pelo autor supracitado.

apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o processo precisa ser tomado como elemento central, pois esse construto abrange formas particulares de interação, envolvendo organismo e ambiente, constituindo os chamados processos proximais (interações). As experiências individuais e a maneira como as pessoas significam as experiências da vida resultam de suas características subjetivas, bem como da qualidade dos processos proximais estabelecidos. O mesmo ambiente jamais será percebido da mesma forma por duas pessoas.

Bronfenbrenner & Evans (2000, p.118) asseguram que:

O processo proximal envolve a transferência de energia entre um ser humano em desenvolvimento com pessoas, objetos e símbolos em um ambiente imediato. Essa troca de energia é recíproca, partindo da pessoa em desenvolvimento em direção ao seu microssistema, partindo do próprio ambiente em direção à pessoa, ou em ambas direções simultaneamente.

Koller (2004, p.102) descreve os cinco passos que Bronfenbrenner (1979/96) definiu para que processos proximais ocorram:

- 1º para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
- 2º para ser efetiva, a interação deve se desenvolver em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo;
- 3º as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo;
- 4º para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais;
- 5º para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Pode-se concluir que os processos proximais variam de acordo com as características da pessoa em interação com o ambiente (mais remoto ou imediato), ocasionando mudanças ou continuidades sociais no decorrer do tempo e do período histórico em que a pessoa se encontra.

A interação efetivamente realizada entre professor e aluno com deficiência oferece possibilidade de transformar as concepções que até então o professor trazia



em relação às pessoas com deficiência. A interligação entre esses dois sujeitos funciona como descoberta. Nela, o aluno vai-se desenvolvendo, aprendendo ao seu tempo, oferecendo situações de apego ao professor, demonstrando que está feliz no contexto educacional, pois interage com o ambiente, com seus colegas, com os símbolos e com os objetos.

Assim sendo, pode-se perceber que as interações (processos proximais) efetivadas entre o professor e seus alunos irão contribuir em favor de uma evolução no desenvolvimento de ambos. O contato estreito entre o professor e o aluno com deficiência promove a compreensão e o aprimoramento sobre o que é deficiência, o porquê desse aluno estar incluído no contexto escolar. É no interjogo dessas relações que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características das pessoas (biológicas, psicológicas e ambientais) são conhecidas, sendo considerados os processos evolutivos e as transformações que ocorrem tanto na pessoa quanto no ambiente.

As inter-relações ocorridas entre os microsistemas formam o mesossistema, segundo nível do ambiente bioecológico. Bronfenbrenner (1979/96), define mesossistema compreendendo a inter-relação entre dois ou mais ambientes em que uma pessoa em desenvolvimento está inserida, deles participando ativamente, pode-se dizer ainda que mesossistema é um sistema de microsistema. A interconexão entre os sistemas, Bronfenbrenner (1979/96) chama de 'transição ecológica', esta ocorrendo sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma modificação de papel ou de ambiente. Tem-se como exemplo de transição ecológica a entrada da criança com deficiência na escola.

A constituição do *mesossistema* é modificada ao longo do desenvolvimento a partir das experiências vividas pelas pessoas. Bronfenbrenner (1979/96) descreve que o mesossistema se amplia sempre que uma pessoa passa a freqüentar um novo ambiente, sendo que os processos que sucedem nesse novo ambiente são interdependentes, influenciando-se mutuamente. Diante dessa constatação, percebe-se que a interação do professor no ambiente escolar, por exemplo, é influenciada e influencia outros ambientes dos quais ele participa. As concepções que o professor traz com ele, portanto, participam de suas interações em todos os microsistemas dos quais

ele faz parte. Contudo, no microssistema escola, o professor, através da interação direta com o seu aluno com deficiência, pode, com o passar do tempo, transformar suas percepções em relação ao conceito de inclusão e deficiência, que traz consigo.

O terceiro nível dos contextos é *exossistema*, que é composto por um ou mais ambientes. Pode-se dizer que são as estruturas existentes e organizadas na sociedade. Bronfenbrenner (1979/96) descreve o exossistema como sendo aquele que envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como participante ativo, mas, mesmo assim, desempenha uma influência direta sobre o seu desenvolvimento, afetando ou sendo afetado pelo ambiente. A partir do exossistema, pode-se entender que o professor recebe influências dos eventos nele ocorridos, mesmo não estando presente. A política de inclusão, por exemplo, define as relações no interior da sala de aula. Mesmo o professor não apresentando interesse, ele recebe um aluno com deficiência em sua sala de aula e essa realidade altera as relações que se estabelecem nesse ambiente. A inclusão escolar é 'fato', existe, já faz parte do contexto educacional, assim sendo, independentemente do 'querer' do professor, ele receberá alunos com deficiência em sua sala. São exemplos também os apoios especializados que o professor recebe para trabalhar com o aluno com deficiência, o auxílio das Secretarias da Educação Especial.

O *macrossistema* é o quarto nível do modelo ecológico, segundo Bronfenbrenner (1979/96), é um conjunto de crenças, de valores, de culturas, de estilo de vida, das opções de vida e das ideologias, todos permeando as formas de organização social em que se vive. Esse conjunto de fatores influi determinantemente nas formas de relação que ocorrem nos sistemas do micro, do meso e do exossistema. O conhecimento do macrossistema é fundamental para o pesquisador, pois o auxilia no esclarecimento das influências e dos significados que os professores atribuem ao aluno com deficiência no contexto educacional.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/96), as interconexões entre os diversos níveis ou subsistemas que compõem o ambiente ecológico são importantes forças que afetam o crescimento psicológico. Nessa concepção, o macrossistema, fazendo referência aos conjuntos de concepções, influencia na forma como o aluno com deficiência é visto pelos professores, podendo resultar em diferenças

desenvolvimentais. Assim, a responsividade pode depender de numerosos fatores do ambiente, incluindo as concepções dos profissionais diante a aprendizagem, do processo de inclusão e da deficiência.

O macrossistema pode ser identificado na pesquisa como as concepções que os professores trazem em relação aos alunos com deficiência, ou ainda, a maneira como estes profissionais constroem suas percepções diante o referido aluno uma vez que essa construção está pautada nos valores da cultura na qual fazem parte.

O último e quarto componente do modelo bioecológico é o *'tempo'*, que permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano, mudanças e continuidades que ocorrem no decorrer da vida. O tempo representa a extensão ao longo da qual o desenvolvimento ocorre, fazendo referência aos acontecimentos históricos, reunindo as alterações de características da pessoa ocorridas no tempo, bem como a passagem do tempo no ambiente e na sociedade.

Bronfenbrenner (1986) destaca que a passagem do tempo é percebida como sinônimo de idade cronológica, frente essa concepção, ressalta que o *cronossistema* supõe a predominância das atuações que acontecem no ambiente em que a pessoa encontra-se, no decorrer de um período de tempo. Considerando as alterações que ocorrem ao longo do tempo nas pessoas e nos ambientes, o cronossistema possibilita verificar a relação entre eles, sendo possível propor um modelo de pesquisa que segundo Bronfenbrenner (1986, p.724) “possibilita examinar a influência sobre o desenvolvimento das pessoas, de mudanças (e continuidades), no ambiente no qual a pessoa está vivendo, ao longo do tempo”.

Neste modelo, o cronossistema pode ser analisado em três níveis: *microtempo*, sendo conceituado como as contunidades ou descontinuidades diante os processos proximais; *mesotempo*, percebido como a periodicidade dos processos proximais em intervalos maiores de tempo e *macrotempo*, evidenciando as alterações ocorridas da sociedade.

Bronfenbrenner & Morris (1998) estudaram o desenvolvimento a partir de um modelo que considera a pessoa como um ser em constante desenvolvimento, definindo tal processo como calcado nas estabilidades e mudanças presentes nas características das pessoas. Por esse motivo, o modelo, oferece suporte para a análise dos fatores

biológicos, psicológicos e os processos de evolução, não somente estabelecendo esses aspectos como limites de desenvolvimento, mas, também, declarando imperativa a qualidade das condições ambientais e das experiências, que são fundamentais para a concretização dos potenciais humanos. Essa posição pode ser assim resumida: *se forem oferecidas as oportunidades e condições necessárias, os potenciais serão renovados.*

Na presente pesquisa, para a análise dos resultados, contemplaram-se os conceitos dimensionados do processo, da pessoa, do tempo e do contexto, uma vez que esses conceitos oferecem condições ao pesquisador para aproximar-se das interações ocorridas entre os participantes da investigação, principalmente entre a professora da educação infantil com seu aluno com deficiência.

A partir das considerações descritas sobre o modelo ecológico, a presente pesquisa situa-se dentro de um modelo de microssistema que tem por objetivo descrever a interconexão estabelecida entre a professora da educação infantil e seu aluno com deficiência, no decorrer de uma experiência de transação normativa, a partir das relações interpessoais, atividades realizadas e papéis que professoras e alunos efetivam no contexto educacional.

### 3 OBJETIVOS

*“Agarrar diversas oportunidades pequenas pode nos levar mais rapidamente ao nosso objetivo do que esperar que apareça a grande chance”.*  
Hugh Allen(2001)

#### 3.1 OBJETIVO GERAL

Identificar as interações e mediações existentes entre a professora da educação infantil e seu aluno com deficiência, verificando as concepções desta profissional em relação à deficiência e à inclusão bem como, analisar as relações que se estabelecem no interior da sala de aula entre o referido aluno com seus colegas de classe. Analisar o contexto mais ampliado, a partir dos depoimentos dos seus gestores, a fim de compreender os mecanismos de encaminhamentos, avaliações e suportes especializados ao processo de inclusão.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as interações e mediações efetivadas entre a professora e o aluno com deficiência;
- Analisar as concepções que o professor apresenta em relação ao aluno com deficiência, à deficiência e ao processo de inclusão escolar;
- Verificar as relações estabelecidas entre o aluno com deficiência e demais colegas de classe;
- Analisar o processo de encaminhamento para as salas regulares e os suportes especializados oferecidos às professoras;
- Analisar como os gestores avaliam o processo de inclusão efetivado nas escolas do município.

## 4 MÉTODO

*El método frecuentemente es encarado como una cuestión puramente técnica que tiene que ver con formas de recolectar datos, construir cuestionarios, seleccionar muestras, organizar informaciones, etc. sin embargo los métodos dentro de un contexto menos técnico y más epistemológico, se refieren a los diversos modos como se construye la realidad, a las diferentes maneras como nos aproximamos al objeto del conocimiento. Sánchez (1998)*

Com o interesse em investigar as interações que perpassam a relação entre professoras da educação infantil e seus alunos com deficiência, optou-se pela abordagem qualitativa, por ser esta a mais adequada para responder às inquietações abordadas na pesquisa, o que contribuiu na efetivação do estudo.

Lüdke e André (1986, p.11-12) afirmam que a pesquisa qualitativa:

1. Tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para Bogdan e Biklen, essa pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos... Todos os dados da realidade são considerados importantes... Questões aparentemente simples precisam ser investigadas;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
4. O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Na investigação, parte-se da premissa de que a abordagem qualitativa pressupõe que a realidade social é estabelecida continuamente pelos seus participantes, podendo desta forma, refletir a construção dos dados pela pesquisadora no que se refere a significados, a conceitos, a concepções e a descrições dos objetos

analisados (FLEITH e COSTA Jr, 2005). Assim sendo, parte-se do pressuposto de que a análise qualitativa busca apreender significados na fala dos participantes ou mesmo nos diversos comportamentos interligados ao contexto em que se inserem, esses delimitados pela abordagem conceitual da pesquisadora. Minayo (1997, p.22) expõe que a “pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, aspirações, concepções, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

Biasoli-Alves (1998, p.152) também justifica a pertinência desta abordagem na pesquisa, quando descreve:

a análise qualitativa (...) visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um sistema de análise perfeitamente adaptado aos projetos que têm como referência a Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner.

#### **4.1 ESTRATÉGIAS PARA A COLETA DE DADOS – uma breve introdução**

A presente investigação fez uso de diferentes procedimentos<sup>11</sup> para apreensão da realidade requisitando o emprego de métodos de coleta de dados como observações, entrevistas e um questionário, este realizado pelas professoras, apresentando a seguir seus conceitos e particularidades.

##### **4.1.1. OBSERVAÇÃO**

---

<sup>11</sup> A descrição dos procedimentos da coleta de dados apresentada no início deste capítulo tem a finalidade de explicitar as principais preocupações da pesquisadora com o emprego de diferentes métodos, sem ter a pretensão de discutir extensivamente sobre metodologia de pesquisa.

A observação ocupou um lugar privilegiado na investigação. Segundo Vianna (2003), as observações podem ser registradas em forma narrativa ou em gravadores e, subseqüentemente, transformadas em quadros interpretativos, classificações ou medidas dos vários elementos de um comportamento, não existindo um tipo ideal para o registro dos dados que foram observados. A partir do que se encontra nas leituras de Lüdke e André (1986), percebe-se que observação possibilita um contato pessoal e estreito com o fenômeno estudado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Madalena Freire, em um de seus escritos (2003, p.82) descreveu:

Observar não é olhar, mas fazê-lo intencionalmente. O nosso olhar nunca é isento. Observamos com o olhar da nossa cultura, da nossa profissão, da nossa idade, enfim, sobre nosso olhar há os véus de todas as teorias e valores que acolhemos e com os quais construímos nossas vidas. Desse modo, esse olhar observante conta o que viu, ajudando o educador a ver, a rever, a multi-ver o rumo da sua prática cotidiana. Nesse sentido é que fazemos teoria sobre a nossa cotidianidade educativa, lembrando que a palavra 'teoria', na sua etimologia significando 'vista', vem do verbo grego 'theonon': "Ver, olhar, contemplar ou mirar". Se essa pode ser a meta da mira do olhar do observador, nessa tarefa, para orientá-la fica a indicação do filósofo Sérgio Cardoso: O olhar pensa, é a visão feita interrogação.

Avalia-se, portanto, o quanto trabalhar com a observação auxilia o investigador na aproximação com o que existe efetivamente, subsidiando o encontro com os objetivos da pesquisa. O olhar permite conhecer, averiguar, bem como interrogar e, com isso, faz-se possível a percepção do contexto que está presente. Assim, ocorre a possibilidade de ver e rever a realidade estabelecida na sala de aula, tendo um aluno com deficiência.

Para trabalhar com a observação, foram utilizadas as diferentes fases do processo de observação, sendo estas descritas abaixo, conforme Vianna (2003, p.29):

- seleção de um 'cenário', ou seja, estabelecer o local, onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas;
- definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo;
- observações descritivas e reflexivas que ofereçam uma apresentação geral do campo observado; planejamento da metodologia do registro das anotações de campo;



- destaque das observações que contenham elementos relevantes para as indagações da pesquisa, registrar aspectos, como descrição dos informantes, contexto físico, eventos e atividades particulares, e as próprias reações do observador;
- observações seletivas que pretendam, intencionalmente, compreender aspectos centrais;
- durante a observação, se for observador externo, apresentar-se, estabelecer relações amistosas, iniciar com objetivos restritos nas primeiras sessões de observação;
- após a observação, informar aos interessados sobre o uso dos dados e a disponibilidade do estudo.

Na presente pesquisa, optou-se por trabalhar com a observação descritiva, compreendendo um registro detalhado do que ocorreu no campo da investigação em um caderno chamado 'diário de campo'. É interessante destacar que o diário de campo permaneceu presente em todos os momentos das observações, servindo como um apoio para que a pesquisadora pudesse apropriar-se de todos os elementos que viessem ao encontro dos objetivos da investigação. Diário de campo, a partir Deslandes (1994, 63) é compreendido como “um amigo silencioso, que não pode ser subestimado quanto a sua importância”. No diário, foram descritas percepções e informações, as quais não eram anotadas no corpo das observações, estas contribuindo na efetivação da análise.

Vianna (2003) salienta que a observação é uma significativa fonte de informação nas pesquisas qualitativas. Para tanto, há a necessidade de realizar pormenorizados apontamentos, construindo a partir de então os dados das observações, sendo que a qualidade deste trabalho depende da habilidade do observador.

A observação é um processo empírico por intermédio do qual se pode utilizar a totalidade dos sentidos, podendo, assim, reconhecer e registrar os eventos ocorridos. Por isso, a observação não é 'um olhar simplesmente', o observador precisa identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Procedimento operacionalizado através de anotações cuidadosas, concentração, paciência e sensibilidade. Segundo Vianna (2003) uma das grandes vantagens da observação consiste no registro do comportamento no ato e no momento da sua ocorrência.

Lüdke e André (1996, p.26) ainda colaboram quando esclarecem:

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos' (...) Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que os cerca e as próprias ações.

Os estudos que utilizam a observação como instrumento podem realizá-la em diversos universos. Assim sendo, as observações do presente estudo foram realizadas em todos os ambientes em que estavam *professor e criança com deficiência e demais crianças*, ou ainda, *criança com deficiência e demais colegas de classe*. Esses ambientes eram constituídos por salas de aula, pátio, momento da refeição, bem como atividades de vida diária.

Lüdke e André (1986) descrevem que nas observações existe o que se chama de descritivo e o que se denomina reflexivo. Segundo as autoras, tem-se que a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas no decorrer da fase de coleta, sendo elas as especulações, os sentimentos, as idéias, as impressões, as dúvidas, as pré-concepções, as incertezas, as surpresas e as decepções. Assim sendo, depois de realizar o registro imediato das informações, os 'comentários' pessoais da pesquisadora eram descritos, as anotações em relação à sua percepção acerca dos procedimentos, das interações e reações ocorridas entre professor e aluno com deficiência ou destes com seus colegas de classe.

As observações realizadas com os professores chamam-se de Observações Abertas e *in natura*, pois, conforme Vianna (2003), essa categorização ocorre quando os sujeitos da investigação sabem que estão sendo observados e quando as observações são realizadas no próprio campo do objeto de interesse. A observação naturalista é feita no ambiente natural, não manipulando, modificando, ou mesmo limitando o meio ou os comportamentos dos participantes. Ressalta-se que as anotações foram descritas com base no que efetivamente ocorreu.

Para a observação ocorrer no âmbito de um contexto que expressa realidades entre as pessoas que agem, que se comunicam e que interagem com o grupo como um todo, houve a necessidade de a pesquisadora apresentar-se não só aos professores, mas, também, aos alunos, uma vez que passou a fazer parte desse grupo. Contudo, teve-se o cuidado de, nos primeiros contatos, no que diz respeito às

anotações no diário de campo, tais registros não eram feitos diretamente, para evitar o que Vianna (2003) chama de *hawthorne*, ou seja, para impedir a inibição dos observados, o que desconfiguraria a situação real existente em sala de aula sem a presença do pesquisador, que até então, representa uma 'figura estranha'. Com o passar do tempo, após a familiarização da pesquisadora com os alunos e com os professores, as anotações passaram a serem diretas. Conforme as interações e comunicações iam ocorrendo, eram imediatamente descritas.

Vianna (2003) descreve que em algumas situações a pessoa observa o que quer ver, deixando de lado acontecimentos que não desejam ser percebidos, diante tal fato o autor, considera que algumas vezes esta situação acontece também com o pesquisador no contexto em que está observando.

Assim sendo, tem-se a necessidade de o pesquisador apresentar um cuidado especial em relação ao que observa e como observa, para evitar 'vícios' no que possa descrever. Para que a observação seja válida, há a necessidade de anotar com fidedignidade os fatos e anotá-los sem julgamentos iniciais, apenas contando o ocorrido. Destaca-se, ainda, que, nos comentários, eram anotadas também as conversas informais com os professores sujeitos da investigação e seus colegas (conversas no momento de atividade livre). Essas anotações nos 'comentários' foram necessárias para que não ocorresse na descrição das observações um viés pessoal ou julgamentos, provocando erros sistemáticos, o que se chama de efeito 'halo'. Vianna (2003, p. 28) esclarece: "Esses efeitos ocorrem com freqüência, é o efeito *halo*, que envolve transferência de impressão generalizada sobre a característica ou situação de uma pessoa para outra, gerando interpretações pouco confiáveis". Teve-se, portanto, o cuidado de descrever as observações com fidedignidade.

Lüdke e André (1986, p.25) afirmam que:

O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Para que a observação seja um instrumento válido de investigação ela precisa ser controlada e sistemática. Isso implica na existência de um planejamento. Planejar significa determinar o *que* e o *como* observar. No preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo a primeira tarefa.

Levando em conta as considerações acima, no decorrer das observações, todos os acontecimentos foram sistematizados tomando a devida precaução ao reunir as informações coletadas. Para realizar essa etapa com eficácia, respeitou-se a organização de um planejamento, construído especificamente para a realização da observação, relacionado aos objetivos da pesquisa.

As observações, na pesquisa, foram utilizadas como um método essencial, no entanto, lançou-se mão de outras técnicas, pois, segundo Lüdke e André (1986), as observações podem ser utilizadas como principal fonte de informações associadas a outros métodos.

#### **4.1.2 ENTREVISTA**

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, optou-se por utilizar a entrevista como mais um instrumento de coleta de dados, por ser ele capaz de possibilitar ao pesquisador captar e compreender as concepções das professoras em relação aos alunos com deficiência presentes em suas salas de aulas. Nogueira (1975) ressalva que sempre se deve recorrer à entrevista quando o pesquisador desejar conhecer a opinião de um indivíduo a respeito de um determinado assunto.

De acordo com Haguette (1999) a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas, ou seja, entre entrevistador e entrevistado, sendo que o primeiro tem por objetivo a obtenção de informações. Nogueira (1975) afirma que a entrevista consiste em um interrogatório direto, durante uma conversa face a face, sendo que essa comunicação tem um objetivo e uma orientação. A entrevista, como qualquer outro instrumento, está submetida aos cânones do método científico, sendo um deles a busca de objetividade, ou seja, a captação do real.

Cabe ao entrevistador, portanto, planejar a entrevista delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado, tendo sempre preocupação ao planejar e ao desenvolver as entrevistas. Nogueira (1975) contribui descrevendo sugestões que auxiliam na elaboração da entrevista. A primeira delas é favorecer um ambiente

reservado, o que facilita para obter as informações do entrevistado; em segundo, organizar uma lista de questões para evitar o esquecimento de interrogações importantes, adquirir e conservar a confiança do entrevistado; deixar que a entrevista seja marcada no dia, no horário e em local sugeridos pelo entrevistado. Nesta situação, ele terá tempo disponível para a efetivação da entrevista; deixá-lo o máximo a vontade; estar preparado para ouvir mais e falar menos; as perguntas mais diretas, devem ser efetivadas quando perceber que o entrevistado está mais preparado, colocando primeiramente as questões com menos probabilidade de produzir recusas; os questionamentos precisam ser feitos um por vez, oferecendo o tempo necessário para que o entrevistador discorra sobre o assunto e, por fim evitar interrogações que inspirem a própria resposta.

Esse instrumento precisa oferecer ao pesquisador maior flexibilidade para obter as informações, uma vez que entrevistado e entrevistador estão juntos. Na entrevista, quando o sujeito da investigação fala, é possível ao pesquisador perceber o que está sendo dito, através da forma como está sendo falado. Selltiz (1974) esclarece que a situação de entrevista apresenta melhor oportunidade para verificar a validade das descrições, porque o entrevistador pode observar não apenas o que diz o entrevistado, mas como o diz.

Ainda deve levar em consideração que a entrevista é a técnica mais adequada para a revelação de informações sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou ainda, para verificar os sentimentos subjacentes a uma determinada opinião. Para que uma descrição verbal seja aceita por seu valor aparente, precisa ser provocada em circunstâncias que estimulem a maior liberdade possível e a honestidade de expressão.

Lüdke e André (1996) destacam que um dos benefícios da entrevista é o fato de esta captar informações imediatas, permitindo que sejam abordadas questões de natureza estritamente pessoal, íntima ou ainda complexa. Alertam que o pesquisador não pode ficar atento apenas ao roteiro da entrevista, mas observar os gestos, as expressões, entonações, os sinais não-verbais, a alteração de ritmos. A situação em que se desenvolve a entrevista é, em si mesma, uma situação social em que o entrevistador e o entrevistado interagem, influenciando um no outro, não apenas

através das palavras que pronunciam, mas, também, pelo que não é dito. Embora o silêncio não seja diretamente observável, ele não é produzido no vazio, porque apresenta um sentido, um significado construído através da interação dos sujeitos entre si e do sujeito consigo mesmo e do sujeito com o contexto social em que está inserido.

Orlandi (1995, p.14) descreve: “assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio, o silêncio fala por elas, elas silenciam”. Evidenciar o silêncio neste momento é expor que, na ocasião da realização das entrevistas, os participantes da pesquisa, em algumas ocasiões, silenciam ante um questionamento, ou uma lembrança, expressam respostas através da fisionomia (contentamento, desgosto, ansiedade, satisfação, preocupação). Esse silêncio, muitas vezes, é carregado de significados, o qual favorece a compreensão do que o participante está sentindo.

Nas pesquisas em educação, têm-se as entrevistas de esquemas livres como as mais indicadas, por serem menos estruturadas, com questões mais flexíveis e seqüenciais, são as denominadas semi-estruturadas. As entrevistas semi-estruturadas se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador fazer adaptações quando necessário e estimular o entrevistado a expressar seus pensamentos. Por sua vez, o nível de detalhamento dado às respostas fica por conta de quem está prestando a informação. Selltiz (1974) ressalta que, em razão da flexibilidade da entrevista, pode-se repetir perguntas, apresentando-as de outro modo, facilitando sua compreensão ou, ainda, pode-se fazer outras perguntas com o intuito de elucidar o sentido de uma resposta já dada.

Lüdke e André (1996) aceitam que a gravação permite ao pesquisador maior liberdade para entender o que está sendo falado. Biasoli-Alves e Dias da Silva (1998) alertam que a gravação direta pode provocar um discurso mais cauteloso por parte do participante da pesquisa, evitando, assim, comprometimento com alguma informação.

#### **4.1.3 QUESTIONÁRIO**

O fato de trabalhar com diferentes estratégias para analisar o fenômeno investigado propicia ao pesquisador condições de verificar os dados sob diferentes enfoques, oportunizando a comparação entre os mesmos, por exemplo, entre o conteúdo das observações e os extraídos de outros procedimentos, como a entrevista e o questionário. Na presente investigação, o questionário possibilitou ao participante da pesquisa descrever em ordem numérica seu grau de satisfação e seu entendimento em relação ao trabalho com a educação infantil e as atividades desenvolvidas especificamente com os alunos com deficiência.

Nogueira (1975) entende que o questionário exige uma resposta numérica ou com a indicação de 'sim' ou 'não'. Desta forma, neste instrumento, a informação obtida pelo pesquisador limita-se às respostas escritas, dadas a questões pré-determinadas, com dados objetivos. Ainda afirma que, através dos questionários, os participantes da pesquisa apresentam maior confiança em seu anonimato, uma vez que não nomeiam os mesmos, sentindo-se mais confiantes para exprimir suas opiniões, uma vez que, em algumas situações, sentem-se constrangidos para expor o que realmente pensam ou sentem sobre determinadas temáticas.

Selltiz (1974) descreve que no questionário padronizado, as questões são pontualmente iguais para todos os participantes, com o objetivo destes, responderem a mesma questão individualmente.

Acrescenta-se ainda que o questionário não oferece pressão ao sujeito da pesquisa quanto ao tempo, pois ele é quem determina quando e como irá responder às perguntas, considerando cada aspecto cuidadosamente.

#### **4.2 CENÁRIO DA PESQUISA: escolas da educação infantil - CERs**

As escolas de educação infantil da cidade de Araraquara, SP, serviram como cenário para a pesquisa, uma vez que, nessas instituições, estão atualmente incluídos alunos com deficiência na faixa etária que corresponde aos objetivos da investigação, de três a seis anos de idade.

Araraquara é um município do interior do estado de São Paulo, estando localizada na região central do estado. Sua população estimada em 2006 era de 199.657 habitantes, sendo assim a 20ª cidade do interior paulista em número de habitantes. O nome Araraquara vem de "aracoara", que significa "morada do dia" ou "morada do Sol" em Tupi, motivo pelo qual a cidade é conhecida como a Morada do Sol. Segundo Teodoro Sampaio, historiador brasileiro, o termo 'araraquara' vem de arara-kwara, que significaria refúgio dos papagaios; arara é mais comumente assim traduzido.

Araraquara foi fundada em 22 de agosto de 1817. É uma cidade moderna, por algumas de suas características marcantes, como o elevado IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), a urbanização, a arborização, o grande número de jardins e praças e a limpeza de suas vias públicas.

A cidade é sede da 12ª Região Administrativa do Estado de São Paulo, dotada de todos os recursos urbanos para atendimento modelar às necessidades da população.

A 'educação' é vista como um dos objetivos centrais da cidade, oferecendo a população um significativo número de escolas. De acordo com os dados fornecidos pela Prefeitura Municipal da cidade, 95,2% de sua população é alfabetizada, conta com quarenta estabelecimentos de Ensino Infantil, quarenta e nove de Ensino Fundamental e dezessete de Ensino Médio.

As escolas de educação infantil, nessa cidade, são chamadas de Centros de Educação e Recreação (CERs). A seguir, far-se-á um breve histórico da criação e expansão do atendimento educacional de crianças pequenas na rede municipal.

Em 1941, foi fundada a primeira creche na cidade de Araraquara, SP, recebendo o nome de 'Parque Infantil', com o objetivo de atender a crianças com menos de sete anos de idade. O objetivo do Parque Infantil era basicamente assistencialista.

No ano de 1971, outras ações começaram a abrir novos espaços, orientando a criação de classes de pré-primário, designação dada ao atendimento de crianças de seis anos, preparando-as para o ingresso na escola primária. Foi nesse período que os parques infantis receberam uma nova denominação, ou seja, passaram a se denominar



Centros de Educação e Recreação (CERs). Assim, cada unidade educacional é organizada por agrupamentos de crianças com faixas etárias específicas, de três, quatro, cinco e seis anos.

Em 1982, houve a instalação de mais CERs, desta vez para o atendimento de crianças de zero a seis anos, iniciando-se a 'integração pioneira' Creche/Pré-Escola. Até os dias atuais, são mantidas três modalidades de atendimento: *Berçário*, *Recreação* e *Pré-Escola*. A inclusão de crianças com deficiência nos CERs somente foi implementada no ano de 1996, também desenvolvendo seus trabalhos dentro dessas três modalidades.

Em 1987 foi constituída uma equipe de profissionais composta por Psicólogo, Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Nutricionista para orientar e efetuar a parte técnica do atendimento.

No Manual de Procedimento: centro de Educação e Recreação (2000), no Capítulo IV, Parágrafo único, tem-se que os CERs são unidades de educação que visam contemplar todos os referidos atendimentos, sendo estes desenvolvidos a partir de uma proposta pedagógica, fazendo referência à criança, à educação infantil, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Segundo o registro, a história da criação e instalação dos equipamentos de educação infantil é permeada pela preocupação com as edificações mais adequadas para abrigar os diferentes Programas Educacionais mantidos por essa Secretaria de Educação.

Atualmente, tem-se os atendimentos nos CERs sendo organizados da seguinte forma: *berçário* destinado à crianças de zero a dois anos e três meses, no período integral; *classe intermediária* direcionada a crianças de dois anos e quatro meses a três anos, funcionando em período integral ou parcial; *recreação* contemplando crianças de três a seis anos, em período integral; *pré-escola* atendendo as crianças de três a seis anos em período parcial e o atendimento de educação especial, este sendo destinado a crianças com deficiência mental, física, auditiva ou múltipla, e ainda condutas típicas e neuromotoras, estas entre três a onze anos.

O Programa de educação infantil conta com trinta e um CERs. Em três dessas unidades funciona o Programa de Educação Especial, ou seja, existem salas de classes especiais freqüentadas apenas por crianças com deficiência. Para esse

Programa, a Secretaria de Educação e Cultura designou uma coordenadora técnica, que é responsável pela orientação dos professores e do funcionamento da área de Educação Especial no âmbito do município. Percebe-se, no entanto, que todos os CERs, têm incluído, em alguma modalidade de atendimento, alunos com deficiência. A referência feita aos bebês com deficiência descreve que as crianças até os três anos são atendidas no berçário comum, em período integral e/ou parcial.

#### **4.2.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS CERs: descrição física, quadro de profissionais e dinâmica das unidades**

A estrutura física dos CERs da cidade de Araraquara conta com os seguintes ambientes:

- 01 sala estruturada com mobiliário como mesas e cadeiras, além de materiais específicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas);
- 01 sala de multimeios com equipamento de TV, videocassete e aparelho de som para o desenvolvimento de atividades como assistir a filmes, ouvir músicas, dentre outras);
- 01 sala de recursos com brinquedos variados como bonecas, carrinhos, quebra-cabeças, livros de história, jogos para o desenvolvimento de atividades lúdicas livres);
- 01 sala de diretoria;
- 01 depósito de materiais;
- 02 berçários com seus banheiros;
- 01 lactário;
- 01 solário;
- 01 refeitório (galpão);
- 01 cozinha;
- 01 depósito de gêneros;

- 01 lavanderia;
- 02 banheiros para meninos (as);
- 02 banheiros para funcionários (as);
- 01 área livre com tanques de areia e brinquedos.

A titulação exigida para o quadro de profissionais que atuam nos CERs, conforme o Manual de Procedimento (2000) é a seguinte:

- Diretores - Licenciatura em Pedagogia, Habilitação em Administração Escolar;
- Professores - Licenciatura em Pedagogia, Habilitação em Educação Especial;
- Professores - formação em nível de Ensino Médio, Habilitação em Pré-Escola;
- Recreacionista - formação mínima de primeiro grau completo;
- Berçarista - formação mínima de primeiro grau completo;
- Merendeiras, Serventes, Porteiros, Guardas-Noturnos, Jardineiros - formação mínima de quatro anos de Primeiro Grau/Ensino Fundamental.

Os CERs adotam sistema de rodízio para o desenvolvimento das atividades diárias, ou seja, os professores necessitam respeitar o tempo e horário que lhes são destinados para a utilização das salas de aula, do espaço da merenda, da área livre. Os cronogramas são organizados por turmas e afixados no mural da escola, acessíveis a todos os profissionais que ali atuam. Essa estratégia foi adotada para maximizar a utilização desses espaços, de forma que todos possam usufruí-los com tranquilidade. O rodízio caracteriza-se pela organização do espaço e do tempo nos CERs, constituindo um instrumento fundamental para a divisão e a melhor utilização dos espaços escolares, com a finalidade de favorecer às professoras adequada execução de seus planejamentos.

Os horários de funcionamento: manhã, das 7h30min às 11h30min e, no período da tarde, das 13h às 17h.

Os trabalhos desenvolvidos nos CERs compreendem as atividades de rotina, lúdicas, didáticas e brincadeiras livres. As primeiras se caracterizam como estruturação das atividades no dia-a-dia da escola com o objetivo de assegurar ao aluno a possibilidade de perceber a relação tempo-espço, de situar-se em relação aos acontecimentos, horários e atividades estabelecidas no planejamento. As atividades lúdicas caracterizam-se por ações planejadas pelas professoras com objetivos definidos a priori de possibilitar a construção do conhecimento pelos alunos. As atividades didáticas explicitam a intenção educativa do CER, são caracterizadas pelas ações planejadas pelos professores com propósito educativo, visando à possibilidade de construção do conhecimento pelos alunos. E as brincadeiras livres são vistas como a ocupação mais séria da infância, fonte de energia e de riquezas na vida da criança, pois através do brincar esta se desenvolve harmoniosamente nas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora.

O Manual de Procedimento (2000) considera que a brincadeira da criança promove o desenvolvimento infantil. Assim, faz referência à necessidade das recreacionistas e professoras escolherem brinquedos adequados à idade e ao tipo de atividade que está sendo realizada, favorecendo desta forma ao crescimento da criança.

Ainda referenciando o Manual de procedimento (2000) têm-se as seguintes sugestões para a rotina do trabalho com as crianças de três a seis anos:

- Chegada à escola (momento da conversa)
- Atividades (primeiro momento)
- Higiene
- Alimentação
- Atividades (segundo momento)
- Saída (momento de relaxamento)

Para o grupo de alunos da Educação Especial, com vistas ao atendimento dos alunos de menor idade, as sugestões apresentadas aos profissionais que com eles trabalham se referem, principalmente, aos cuidados com o sono (repouso) dessas crianças, ao banho, à troca de fraldas e à alimentação. Para os alunos maiores,

centram-se, com maior ênfase, na necessidade de socialização. A seguir, descreve-se o delineamento da pesquisa, elucidando para o leitor como a mesma foi desenvolvida.

### **4.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Esse estudo se desenvolveu nos anos de 2004 e de 2005, tendo como objetivo primeiro, conhecer a rede municipal de ensino – educação infantil (CER), as instituições nas quais seria efetivada a pesquisa, bem como a escolha dos participantes e, em segundo, a efetivação das observações, entrevistas e questionário.

A partir do conhecimento das instituições, teve-se o propósito de executar observações no contexto educacional, preocupando-se em descrever as mediações que se estabeleciam entre as professoras e os alunos com deficiência, as interações/mediações que eram realizadas entre eles, bem como as interações/mediações entre os alunos com deficiência e seus colegas. Para compreender melhor este quadro de relações foram entrevistados também as diretoras dos CERs e a representante da Secretaria da Educação.

Para configurar a proposta da pesquisa de campo será apresentado um cronograma sucinto do desenvolvimento das suas etapas ao longo dos anos de 2004 e 2005, no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma da Pesquisa de Campo

Anos	Meses	Atividades realizadas
1º semestre/ 2004	<u>abril a junho</u>	Conhecimento dos CERs / levantamento dos prováveis participantes da pesquisa / contatos iniciais
2º semestre/ 2004	<u>agosto a novembro</u>	Observações da sala de aula
	<u>outubro e novembro</u>	Entrevistas com professoras
1º semestre/ 2005	<u>fevereiro</u>	Retorno aos CERs/ alteração na configuração das salas/ reorganização do quadro de participantes
	<u>março a junho</u>	Observações da sala de aula
	<u>abril e maio</u>	Entrevistas com professoras
	<u>maio</u>	Questionário com professoras
	<u>junho</u>	Entrevistas com as diretoras Entrevista com representante da Secretaria da Educação
2º semestre/ 2005	<u>outubro</u>	Observações de sala de aula Entrevista final com professoras

#### 4.4 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Através de uma carta de apresentação fornecida pela Secretaria de Educação Especial, foi possível a visita aos CERs (*Centro de Educação e Recreação*), para que se pudesse conhecer o campo o qual seria investigado, bem como para visualizar o quadro de profissionais da educação infantil que estavam trabalhando com a inclusão escolar. As professoras itinerantes ficaram responsáveis pela apresentação da pesquisadora às diretoras dos CERs, assim sendo, no mês de abril de 2004, iniciaram-se as visitas ao CERs, essas sendo efetivadas três vezes na semana, no período da manhã e da tarde.

No primeiro contato com as diretoras eram apresentados os objetivos da investigação, os métodos a serem utilizados, justificando a necessidade de realizar observações na sala de aula, bem como efetuar um questionário e entrevistas com as profissionais. Elucidava-se às diretoras que no final da pesquisa seria realizada uma entrevista com elas, buscando conhecer como estava o processo de inclusão nos CERs. Foi esclarecida a razão de ocorrer um encontro prévio com as professoras que trabalhavam com alunos com deficiência, com o propósito de coletar algumas

informações pessoais, verificando a possibilidade das profissionais de participarem<sup>12</sup> da investigação.

A diretora apresentava a pesquisadora à profissional, deixando que esta falasse sobre a investigação, expondo os objetivos e método, tornando clara a necessidade da realização de observações em sala de aula, efetivação de entrevistas (2004 e 2005) e execução de um questionário (2005). Nesse primeiro contato, a professora poderia decidir pela participação ou não no estudo, sendo que a pesquisadora faria a escolha dos profissionais a partir da elaboração de critérios.

Os critérios para a professora participar da pesquisa foram:

1. Em primeiro lugar, estar em sua *primeira experiência* com a inclusão de alunos com deficiência, com o objetivo de possibilitar o acompanhamento das dificuldades iniciais, a sua adaptação às novas exigências e possivelmente uma reformulação do seu papel docente. Do ponto de vista do referencial teórico, o docente estaria diante de uma transição ecológica, pois estaria inserido em uma alteração do papel a ser desempenhado.
2. Em segundo, foram consideradas as deficiências mais visíveis aos professores, sendo em ordem de: síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência física, espinha bífida, hidrocefalia. Tendo em vista a ausência muitas vezes de diagnóstico e de uma avaliação mais precisa das necessidades de cada criança, optou-se por escolher aquelas que tivessem alguma deficiência evidente que a identificasse com necessidades especiais sem ao menos contar com uma avaliação minuciosa.
3. O terceiro se referiu à idade dos alunos, estes deveriam ter entre três e cinco anos, portanto, deveriam participar do segundo ciclo da educação infantil, que guardam entre si uma maior proximidade de programação de atividades e rotina.

---

<sup>12</sup> A participação das professoras na pesquisa ocorreu através de uma elaboração de critérios de análise, descritos, logo em seguida.

4. Por último, considerou-se o tempo de serviço da professora, priorizando as que tinham mais tempo de formação, considerando que esta condição permite eliminar as inseguranças naturais de início de carreira que poderiam ser contaminadas pela experiência primeira com crianças deficiência.

Em meados de julho foram concluídas as visitas aos trinta e um CERs. Neles, estabeleceu-se contato com quarenta professores, os quais possuíam em suas salas de aula crianças com deficiência. Deste total, seis optaram por não participar da pesquisa, argumentando que não teriam nada para contribuir com o estudo e oito das professoras trabalhavam em berçário, faixa etária não incluída na pesquisa. Os demais vinte e seis professores relataram à pesquisadora o interesse em participar do estudo. Uma breve caracterização dos professores e alunos encontra-se no Anexo 1.

Do total de professores interessados em participar da pesquisa, foram selecionados nove que atendiam os demais critérios definidos pela pesquisadora.

No início de agosto do ano de 2004 ofereceu-se às diretoras<sup>13</sup> uma relação das profissionais que atenderam aos critérios e poderiam participar da investigação.

Ressalta-se que a pesquisadora foi bem acolhida em todos os CERs, tanto pelas diretoras quanto pelas professoras. As diretoras mostraram-se interessadas em contribuir com trabalhos da Universidade, disponibilizando os CERs para a realização da pesquisa. As professoras reconheciam a necessidade de estudos que tratassem da inclusão. Nesse primeiro momento, umas demonstraram interesse em ‘aprender sobre’, relatando que pouco sabiam acerca da inclusão, enquanto outras relataram sua insatisfação frente à realidade, mas, mesmo assim, querendo falar sobre a temática levantada.

Nesse primeiro momento da investigação, na realização das observações, registraram-se alterações no decorrer do percurso. Dois alunos foram encaminhados para outro CER, sendo um deles direcionado para classe especial e o outro, por motivos de adaptação, foi inserido em uma sala cujo professor responsável estava em sua segunda experiência de inclusão. O terceiro aluno deixou de freqüentar a escola

---

<sup>13</sup> Agradecemos às professoras que não iriam participar do estudo pelo interesse e disponibilidade, explicando novamente que a escolha deu-se a partir dos critérios organizados anteriormente.



em função de um quadro grave de infecção pulmonar e o quarto devido à mudança de domicílio da família, necessitou ser inserido em novo CER, ficando com uma professora com experiência de oito anos em classe especial.

Em decorrência dos fatos descritos acima, a pesquisadora permaneceu com cinco professoras participantes da investigação. Relação que se apresenta no Quadro 2 que se segue.

Quadro 2: Professoras que permaneceram na investigação com seus respectivos alunos.

<i>Professor<sup>14</sup></i>	<i>Experiência com a Inclusão</i>	<i>Tipo Deficiência do aluno</i>	<i>Nome do aluno</i>	<i>Sexo do aluno</i>	<i>Idade do aluno</i>	<i>Tempo de atuação do professor</i>
Angelina	1 <sup>a</sup>	Sínd. Down	Ana	Feminino	5 anos	17 anos
Berenice	1 <sup>a</sup>	Sínd. Down	Bernardo	Masculino	5 anos	15 anos
Elaine	1 <sup>a</sup>	Hidrocefalia	Elena	Feminino	4 anos	10 anos
Giovana	1 <sup>a</sup>	Def.física	Gilberto	Masculino	5 anos	14 anos
Jane	1 <sup>a</sup>	Def. auditiva	Janete	Feminino	3 anos	5 anos

No meio do mês de novembro, após o término da efetivação das entrevistas e das observações realizadas, a pesquisadora conversou com as diretoras identificando a possibilidade das participantes da pesquisa continuarem trabalhando com crianças com deficiência. A informação recebida foi de que possivelmente as profissionais receberiam novos alunos, já que anualmente havia um número crescente de alunos com deficiência. Após a conversa com as diretoras, a pesquisadora retirou-se dos CERs, combinando com as professoras que retornaria no início do ano seguinte.

Em fevereiro de 2005, a pesquisadora retornou à Secretaria de Educação pedindo permissão para continuar seu estudo. Concedida a autorização, a pesquisadora encaminhou-se aos CERs para combinar com as professoras os dias para dar continuidade à coleta de dados.

Ao contatar as escolas verificou que, com exceção da professora Giovana, as demais não contavam com alunos com deficiências em suas salas de aula, pelos

<sup>14</sup> Os nomes das professoras e dos alunos são fictícios, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

mais diferentes motivos: mudanças de sala acompanhando os demais colegas ou de unidade escolar. A seguir, apresenta-se o Quadro 3 com as alterações ocorridas com os alunos que foram observados juntamente com suas professoras no ano de 2004.

Quadro 3: Alunos com deficiência - alteração do ano de 2004 para o ano de 2005

<i>Ana</i>	<i>Bernardo</i>	<i>Elena</i>	<i>Gilberto</i>	<i>Janete</i>
Permaneceu no mesmo CER; Trocou de professora, permanecendo em uma turma de alunos com cinco anos.	Permaneceu no mesmo CER; Trocou de professora, indo para turma de alunos com seis anos.	Aluna foi para a classe especial, outra instituição escolar	Permaneceu no mesmo CER; trocou de professora, indo para a turma de alunos de seis anos.	Permaneceu no mesmo CER; trocou de professora indo para a turma de alunos de quatro anos

O propósito da investigação de analisar o processo de inclusão no interior das salas de aula, no nível de ensino da educação infantil, implica dentro da perspectiva bioecológica, analisar este processo ao longo de um tempo, pois as mudanças ocorridas no decorrer do período podem oferecer situações de valor científico inestimável. Nesta vertente teórica, o foco central está na díade considerada unidade básica de análise, portanto, o interesse deste trabalho se circunscreve na relação professor - aluno com deficiência e na entre este e demais colegas da sala. Quando no início do ano de 2005, as díades observadas no ano anterior foram desarticuladas em função da reorganização das turmas de crianças, optou-se primeiramente em permanecer observando as mesmas professoras, na impossibilidade desta condição, pois pelo menos quatro destes não tinham mais alunos com deficiência em suas classes, decidiu-se acompanhar os mesmos alunos em suas novas salas de aula. Ao observar as informações apresentadas no quadro 3, apenas a aluna Elena não poderia participar da continuidade da pesquisa, pois estava mudando para uma outra modalidade de ensino – a classe especial que a distinguia da realidade a ser estudada por esta investigação.

Diante desta realidade, definiu-se então, permanecer com a professora Giovana, pois recebeu um aluno com diagnóstico de dificuldade visual parcial e dificuldade de aprendizagem e, contatar os docentes que estavam trabalhando com os alunos Ana, Bernardo, Gilberto e Janete.

Logo após conversar com as respectivas professoras de Ana, Bernardo, Gilberto e Janete, identificou-se que estavam em sua primeira experiência com crianças com deficiência, em seguida foi explicado os objetivos da pesquisa, o método, a forma como se efetivariam as observações, entrevistas e questionário. As professoras expuseram o interesse em participar da investigação, pois consideravam importante contribuir com trabalho que tivessem como objetivo ouvir os docentes e conhecer um pouco da rotina que estariam vivenciando.

#### **4.5 PARTICIPANTES**

A seguir, apresentam-se os Quadros 4 e 5, com as professoras, os alunos e as diretoras participantes da pesquisa no ano de 2004 e 2005.

Quadro 4: Identificação de todos alunos e professoras – participantes da pesquisa nos anos de 2004 e 2005.

Aluno	Deficiência	Idade no início do estudo	Sexo	Prof. 2004	Tempo de experiência	Prof 2005	Tempo de experiência
Ana	S. Down	5 anos	F	Angelina	17 anos	Antônia	20 anos
Bernardo	S. Down	5 anos	M	Berenice	15 anos	Bia	8 anos
Elena	Hidrocefalia	4 anos	F	Elaine	10 anos	-----	-----
Gilberto	D. físico	5 anos	M	Giovana <sup>15</sup>	14 anos	Gilma	19 anos
Janete	D. auditivo	3 anos	F	Jane	5 anos	Janaína	7 anos
Gilce	D. visual/ dif. aprendizagem	5 anos	F	-----	-----	Giovana	14 anos

Quadro 5: Relação das diretoras participantes da pesquisa

Diretoras <sup>16</sup>	Tempo de experiência como docente	Tempo de experiência como gestor	Professora correspondente
Gabriele	17 anos	5 anos	Giovana Gilma
Augusta	11 anos	2 anos	Angelina Antônia
Bianca	10 anos	1 ano	Berenice Bia
Emília	13 anos	2 anos	Elaine
Jaqueline	12 anos	3 anos	Jane Janaina

Além das diretoras, a pesquisa contou ainda com a colaboração de um representante da Secretaria Municipal da Educação para elucidar questões relacionadas às diretrizes gerais de implementação dos procedimentos de inclusão escolar no município.

## 4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 4.6.1 OBSERVAÇÃO

<sup>15</sup> Professoras Giovana e Gilma trabalham no mesmo CER

<sup>16</sup> Os nomes das diretoras são fictícios preservando a identidade das mesmas.

A escolha dos dias e horários para a realização da pesquisa ficou por conta da pesquisadora, pois as professoras deixaram-na bem livre, considerando ser-lhes indiferente os dias das visitas (observações). Organizado o quadro das observações, início do mês de agosto de 2005, a pesquisadora o entregou a cada participante, a fim de que soubessem os dias fixados para esse trabalho.

As observações tiveram início no dia 03 de agosto, terminando no dia 11 de novembro, estas foram efetivadas nos ambientes que as professoras desenvolviam as atividades com os alunos (salas de recurso, de multimeios e estruturadas, nas atividades da área livre, no horário das refeições e nas atividades comuns diárias). A realização das observações deu-se no período da manhã, das 07h30min às 11h30min e, no período da tarde, das 13h até às 17h, sendo efetuadas como sistema de rodízio, uma vez por semana em cada sala de aula, o que possibilitou a pesquisadora contemplar as atividades em diferentes dias. Totalizou nesta etapa da pesquisa 45 sessões de observação, sendo que cada sala compreendeu nove observações ao longo do segundo semestre de 2004, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Número total de observações efetivadas em cada mês nas cinco salas de aula selecionadas

Professoras	agosto	setembro	outubro	novembro	Total de obs.
Angelina	03	03	02	01	09
Berenice	03	03	02	01	09
Elaine	03	03	02	01	09
Giovana	03	03	02	01	09
Jane	03	03	02	01	09
<b>Total</b>	15	15	10	05	45

Em 2005, de igual modo, os dias das observações foram organizados pela pesquisadora e relacionados em um quadro entregue às professoras antes do início das atividades, para que tivessem conhecimento antecipado da visita da pesquisadora em sua sala para realização da coleta de dados. Neste ano, totalizaram 85 sessões de observação na pesquisa, compondo 17 para cada sala de aula, conforme distribuição apresentada na Tabela 2.

Tabela 2: Número total de observações efetivadas em cada mês nas cinco salas de aula selecionadas.

Professoras	março	abril	maio	junho	outubro	Total de obs.
Giovana	05	02	04	04	02	17
Antônia	05	02	04	04	02	17
Beatriz	04	02	05	04	02	17
Gilma	04	02	04	05	02	17
Janaina	04	02	04	05	02	17
<b>Total</b>	22	10	21	22	10	85

Os focos de atenção da pesquisadora para a efetivação das observações tiveram como objetivos centrais responder às seguintes questões:

- *Como a professora recepciona e despede-se das crianças com deficiência no horário de entrada e de saída?*
- *Há a presença de afeição entre a professora e a criança com deficiência, como esta se manifesta?*
- *Como é a interação/ comunicação da professora com a criança com deficiência e com as demais crianças?*

- *Quais são as mediações que a professora realiza com os alunos com deficiência na sala de aula, nas atividades livres, nas refeições e nos momentos de higiene?*
- *Quais são as atividades propostas aos alunos com deficiência e como são realizadas?*
- *Como é a interação da criança com deficiência e com as demais crianças da classe?*
- *Em que momentos os alunos tidos como normais procuram pelas crianças com deficiência?*
- *Como a professora refere-se à criança com deficiência para as demais crianças?*
- *Como são as atividades para a criança com deficiência e como são explicadas?*
- *Como o aluno com deficiência escolhe seus parceiros e em que situações?*

O registro das observações foi efetivado em um diário de campo, em que foram descritos acontecimentos considerados significativos para as questões de pesquisa propostas. As anotações no diário eram realizadas imediatamente ao final dos acontecimentos ou ao término da aula. Este último registro permitia à pesquisadora complementar a informação registrada durante as sessões de observação. Nessas anotações estavam presentes, além das falas ou ações das professoras e dos alunos, a percepção que a pesquisadora obtinha diante o fato ocorrido.

## **4.6.2 ENTREVISTAS**

### **4.6.2.1 COM AS PROFESSORAS**

Nos meses de outubro e novembro de 2004 foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras individualmente. Este período foi escolhido em consequência das profissionais estarem familiarizadas com a pesquisadora, possibilitando maior colaboração no momento dos depoimentos.

A realização das entrevistas ocorreu em horário oposto às atividades em sala de aula, tendo em média, duração de duas horas cada uma, em dia e horário definidos pelas professoras.

Em 2005, nos meses de abril e maio, foram realizadas as entrevistas com as professoras incluindo os seguintes itens: experiência vivenciada, atividades que desenvolviam com as crianças com deficiência, informações recebidas pela professora anterior sobre a criança com deficiência e a necessidade de realizar uma avaliação diferenciada com o aluno com deficiência. Com as professoras que iniciaram sua participação na pesquisa em 2005, foi também aplicado o roteiro utilizado com as docentes no ano anterior. Este instrumento encontra-se completo no Anexo 2.

No mês de outubro a pesquisadora realizou uma última entrevista com as professoras com a finalidade de identificar como as professoras avaliavam a experiência vivenciada e a relação estabelecida com os alunos com deficiência, se haviam percebido mudanças positivas na aprendizagem e desenvolvimento dos referidos alunos e se conheciam os encaminhamentos para os seus alunos para o ano de 2006. O roteiro encontra-se na íntegra no Anexo 3.

#### **4.6.2.2 COM AS DIRETORAS**

A entrevista com as diretoras foi realizada no mês de junho, nos dias e horários previamente agendados conforme suas disponibilidades. A entrevista teve como objetivo verificar como e quando o CER tomava conhecimento sobre os alunos que receberiam para a inclusão, o número de crianças com deficiência matriculadas nos CERs, conhecer os critérios para a indicação das professoras para trabalharem com as crianças com deficiência e em que período do ano a profissional tomava conhecimento



de que trabalharia com as referidas crianças; como concebiam o processo de inclusão, o trabalho da Secretaria da Educação Especial e a tarefa desenvolvida pelas professoras com alunos em questão. O roteiro de questões na íntegra encontra-se no Anexo 4.

#### **4.6.2.3 COM A REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

Uma entrevista também foi realizada com a representante da Secretaria Municipal da Educação com a finalidade de obter informações que permitissem à pesquisadora estabelecer algumas conexões entre os relatos oferecidos pelas diretoras e professoras. Esta foi realizada no mês de junho, contendo os seguintes focos de atenção: o processo de encaminhamento de alunos com deficiência para os CERs; se havia procedimentos de avaliação diferenciada do aluno com deficiência, como se dava a preparação direcionada às professoras e às diretoras em relação às deficiências; os suportes e auxílios proporcionados ao corpo docente dos CERs; a avaliação que a mesma fazia do processo de inclusão na rede municipal de ensino. A representante foi identificada na investigação como Laura, sendo esse seu nome fictício. O roteiro completo segue no Anexo 5.

#### **4.6.3 QUESTIONÁRIO**

As professoras, no mês de maio, responderam a um questionário que versava sobre os seguintes tópicos: *A) recursos necessários para trabalhar com a inclusão; B) sentimentos identificados pelo professor ao trabalhar com a inclusão; C) maneira como as professoras constroem o trabalho em sala de aula; D) comunicação e E) conteúdo.* O instrumento na íntegra consta no Anexo 6.

#### 4.7 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados coletados, dos registros das observações e entrevistas realizadas e o questionário com as participantes da pesquisa, iniciou-se o processo de análise, procurando desvendar contradições, complexidades, aproximações, distanciamentos, confrontando os dados concretos com as concepções das professoras da educação infantil em relação aos seus alunos com deficiência, à inclusão e à deficiência propriamente dita, verificando como as professoras interagem com estes alunos.

Compartilhando com as idéias de Biasoli-Alves e Dias da Silva (1998), pode-se dizer que a análise de dados se caracteriza por buscar uma apreensão de significados nos depoimentos dos participantes da investigação, esta, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) da pesquisadora, trazendo à tona, na escrita uma sistematização baseada em uma dimensão qualitativa. Assim sendo, para formular as categorias, é preciso ler e reler o material que se têm até chegar à impregnação do seu conteúdo.

Levando em conta essas considerações, as autoras descrevem seis momentos significativos para a construção da análise: construção do roteiro, execução das entrevistas e registro literal dos dados, transcrição literal dos dados, leituras, sistematização dos dados e a redação. Ressalta-se que estas etapas estiveram presentes na elaboração e organização do material colhido no decorrer da exploração do campo.

Com base na contribuição de Lüdke e André (1986), entende-se que analisar os dados qualitativos significa organizar todo o material obtido no decorrer da coleta de dados, podendo, em um segundo momento, buscar relações e inferências num nível de abstração mais elevado. As observações coletadas, no decorrer do segundo semestre de 2004 e no primeiro semestre de 2005, foram organizadas e (re)organizadas, para que fosse possível apropriar-se de todas as informações levantadas, sendo, assim,

estabelecidas as relações e contradições apresentadas em outras fontes de coleta, tais como as entrevistas ou o questionário.

Na presente investigação, foram utilizados distintos instrumentos para pesquisar o mesmo objetivo. Quando se buscam diferentes maneiras para realizar a investigação, está sendo utilizado o que Mazzotti (1998) chama de 'triangulação'. A triangulação, na pesquisa, permite a comparação, o que oferece a possibilidade de confrontar os dados da observação e os das entrevistas, facultando, desta forma, uma compreensão mais ampliada das informações oferecidas pelos informantes. A triangulação, segundo a perspectiva de Triviños (1987), pode ser caracterizada como uma técnica que tem por objetivo incluir a máxima extensão nas descrições, explicações e compreensões no foco de investigação.

Para a efetivação da análise dos dados foram elaboradas categorias diferenciadas a fim de melhor averiguar os dados coletados através das observações, entrevistas e questionário, tanto com as professoras, como com as diretoras e a representante da Secretaria Municipal da Educação, descritas a seguir.

#### **4.7.1 CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES: resultados e discussão**

As categorias que compõem as dimensões de análise são consideradas não mutuamente exclusivas, ou seja, em cada uma das dimensões analisadas pode haver a presença de mais de uma categoria. As categorias foram construídas a partir das observações realizadas nas instituições.

##### **A. Análise do comportamento da professora no momento de entrada e de saída do aluno com deficiência no CER.**

Esta análise visa identificar como a professora aproximava-se do aluno com deficiência no período de entrada e saída no CER:

1. Recepção do aluno com deficiência através de contato positivo: professora aproxima-se do aluno com deficiência demonstrando afetividade como, por exemplo, beijando-lhe, elogiando-lhe, passando a mão sobre a sua cabeça.
2. Recepção do aluno com deficiência sem manifestação dirigida ao aluno: professora aproxima-se deste, mas não se comunica com o mesmo, não demonstra afeto, como por exemplo, o aluno chega e pára em sua frente a profissional permanece conversando com a colega de trabalho.
3. Despedida do aluno com deficiência através de contato positivo: professora aproxima-se do aluno com deficiência tendo a intenção de beijar-lhe, passar a mão sobre sua cabeça ou mesmo elogiar os trabalhos realizados no decorrer da atividade.
4. Despedida do aluno com deficiência sem manifestação dirigida ao aluno: professora não se aproxima do aluno com deficiência no final das atividades, não estabelecendo contato afetivo verbal ou gestual.

#### **B. Análise das atividades desenvolvidas nos CERs:**

Esta análise visa identificar as atividades realizadas pelos alunos e pelas professoras no decorrer da investigação.

1. Rotina: Acontecimentos e atividades ocorridas cotidianamente, envolvendo a dinâmica dos CERs, como por exemplo, momento de chegada dos alunos, refeição, higiene e momento de saída.
2. Atividades Didáticas: Atividades de caráter intencional, com a interferência da professora, tendo como ponto central o desempenho das atividades solicitadas, sendo utilizado diferentes materiais e objetos escolares como, por exemplo, desenhos, recortes, trabalhos com letras, trabalhos com números, etc.
3. Atividades Lúdicas: Atividades de brincadeiras organizadas com objetos, brinquedos, com o próprio corpo ou com o corpo do colega, sendo dirigidas pela professora, ou seja, as ações são planejadas, como por exemplo, narração e escuta de histórias, cantigas, músicas, brincadeiras realizadas no parque sendo efetivadas com o auxílio da profissional.

4. Brincadeiras livres: Brincadeiras que promovem o desenvolvimento do aluno tanto no aspecto cognitivo, social quanto motor, atividades que as crianças desenvolvem em grupo ou individualmente, como por exemplo 'o faz de conta', sem a intervenção da professora.

**C. Análise dos comportamentos indicadores de contato da professora (efetivação de mediação):**

Objetiva analisar o contato efetivado pela professora com seu aluno com deficiência no decorrer da realização das atividades:

1. Professora inicia as atividades: Professora começa a explicação da atividade a ser realizada verificando se o aluno com deficiência entendeu a solicitação.
2. Incentiva o aluno com deficiência a realizar a atividade através do contato verbal: Professora incentiva o aluno com deficiência a executar a atividade, através da mediação, ou seja, estimulando-o a partir de verbalização como "vamos pintar a flor para ela ficar bem bonita".
3. Realiza a atividade junto com o aluno com deficiência: Professora tenta obter a participação ativa do aluno com deficiência, mediando a execução da atividade, como quando se senta ao lado do aluno segurando na mão deste, contornando as letras que devem ser copiadas na folha que foi entregue.
4. Contato físico: Professora aproxima-se do aluno mantendo contato físico, por exemplo, quando se aproxima do aluno com deficiência colocando a mão sobre sua cabeça ou ombros.
5. Expressão de afeto positivo: Professora expressa afeto positivo podendo ser através do contato físico, quando beija o aluno, ou mesmo através de elogios.
6. Expressão de afeto negativo: Professora expressa afeto negativo, podendo ser por meio de comentários que denotem desvalorização, como por exemplo, "ele nunca sabe fazer as atividades!".

**D. Análise dos momentos de transição das atividades:**

Esta análise tem como objetivo identificar a forma como a professora organiza as atividades desenvolvidas com os alunos.

Momentos de transição: Esses são momentos, geralmente, curtos em que o foco da atividade se altera, podendo ser:

- *Direta*: A passagem de uma atividade para outra é feita por meio da emissão de comportamento verbal/motor indicando seu término ou início de outra, como quando a professora solicita que os alunos organizem a sala porque está no horário da refeição;
- *Interrupção da atividade*: A passagem de uma atividade para outra é realizada de forma brusca, ou seja, interrompe-se uma atividade iniciando outra imediatamente, sem articulação entre elas, como, por exemplo, quando a professora passa nas mesas, recolhendo a atividade que os alunos realizaram, solicitando-lhes que peguem livros de histórias.

#### **E. Análise das estratégias da professora para o contato verbal:**

Esta análise tem por objetivo verificar como a professora estabelece o contato verbal principalmente com seu aluno com deficiência.

1. Sugerir/Pedir: Refere-se pelo pedido verbal de atenção, de ajuda na execução de tarefas e nas propostas de atividades, como por exemplo, ‘vamos organizar a sala?’ ‘Vamos formar uma fila?’
2. Ordenar: Caracteriza-se pelo emprego de tom de voz imperativo da professora ao mandar que a(s) criança(s) execute(m) alguma atividade, como por exemplo, “senta aqui perto de mim!”, ‘para de mexer aí’, ‘todos aqui’.
3. Comentar: Refere-se pela emissão de comentários referentes ao aluno com deficiência que a professora realiza, na frente do respectivo aluno, bem como, das demais crianças, como ‘só podia ser você!’, ‘ele não sabe fazer!’.
4. Elogiar: Caracteriza-se pela emissão de comportamentos com a intenção de incentivar o aluno pela realização da atividade, como por exemplo, ‘isso mesmo, assim que a tia gosta!’, ‘olha só que lindo, parabéns!’.
5. Ignorar: Caracteriza-se pela emissão de comportamento em que a professora não se comunica, principalmente com o aluno com deficiência, não efetivando o contato verbal, não repreende a atitude do referido aluno, nem mesmo elogia o comportamento ou atividade.

## **F. Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência**

Esta análise tem por objetivo verificar os comportamentos indicadores de contato que o aluno com deficiência realiza no decorrer das atividades, em relação à professora.

1. Através de contato verbal: O aluno com deficiência mantém o contato através de verbalização com a professora, como quando a professora fala: 'olha aqui essa bolinha, é para jogar'.
2. Através de contato físico: O aluno com deficiência mantém o contato através de aproximação física com a professora, como quando se aproxima desta puxando em seu braço continuamente antes de falar ou apontar o que deseja.
3. Através de expressão de afeto positivo: O aluno mantém o contato através de comportamento que exprime afeto positivo, esse por meio de contato físico, como quando se aproxima do da professora oferecendo-lhe a mão ou dando-lhe um beijo no rosto.
4. Através de expressão de afeto negativo: O aluno com deficiência mantém ao contato através de comportamento que exprime afeto negativo, esse pode ser através de contato físico como, por exemplo, quando empurra a professora, denotando não gostar da aproximação da mesma.
5. Expressa pedido/necessidade/desejo: O aluno com deficiência mantém contato através de comportamento, verbal ou gestual, expressando pedido, necessidade ou desejo, como quando aponta com o dedo para um livro desejando que a professora lhe alcance, como quando mostra para a professora seu lápis de cor sem ponta.

## **G. Análise do comportamento do aluno com deficiência durante a realização da atividade:**

Esta análise tem por objetivo verificar a disposição e interesse do aluno com deficiência para a realização das atividades propostas pela professora.

1. Atende à solicitação: O aluno com deficiência realiza as atividades que foram propostas pela professora, em todos os ambientes do CER como, por exemplo, quando pinta os desenhos, compõe a fila junto aos demais colegas, ajuda organizar a sala com seus colegas, dirige-se para o bebedouro para lavar-se.
2. Atende parcialmente à solicitação: O aluno com deficiência realiza apenas algumas das solicitações da professora, essas sendo efetivadas a partir do interesse próprio do aluno, como por exemplo, quando a professora solicita que pintem a atividade proposta e o aluno olha a folha, pega o lápis, iniciando a solicitação, mas logo em seguida, empurra a folha para longe de si, permanecendo apenas olhando o trabalho ou seus colegas.
3. Não atende à solicitação: Esta análise caracteriza-se por situações em que a professora sugere atividades didáticas ou lúdicas e o aluno com deficiência não as realiza.

#### **H. Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência para com seu colega.**

Esta análise tem por objetivo verificar os comportamentos indicadores de contato que o aluno com deficiência realiza no decorrer das atividades, em relação aos seus colegas.

1. Através de contato verbal: O aluno com deficiência mantém contato através de verbalização com seus colegas, como quando faz questionamentos, ou quando se insere na brincadeira participando verbalmente.
2. Através de contato físico: O aluno com deficiência mantém contato através de aproximação física com o colega, como quando se aproxima deste puxando em seu braço continuamente antes de falar ou apontar o que deseja.
3. Através de expressão de afeto positivo: O aluno mantém contato através de comportamento que exprime afeto positivo, por meio de contato físico ou verbal, como quando se aproxima do colega oferecendo-lhe a mão, dando-lhe um beijo ou verbalizando que gosta da (o) colega.



4. Através de expressão de afeto negativo: O aluno com deficiência mantém contato através de comportamento que exprime afeto negativo, pode ser através de contato físico ou verbal, como, por exemplo, quando empurra o colega, denotando não gostar da aproximação do mesmo, ou expressa verbalmente que não gosta de brincar com ela (e).
5. Através de brincadeira: O aluno com deficiência mantém contato através de comportamento que denota brincadeira, geralmente relacionadas a comportamentos imitativos, como por exemplo, em situações em que passa a correr atrás de um colega, sendo seguido por outras crianças, inserindo-se em atividades.

### **I. Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência com seus colegas:**

Esta análise tem por objetivo verificar os comportamentos indicadores de contato que o aluno com deficiência realiza com seus colegas.

1. Através do contato físico: A criança com deficiência aproxima-se de seu colega mantendo contato físico, por exemplo, quando coloca a mão em seu braço.
2. Através do afeto positivo: A criança com deficiência expressa afeto positivo, podendo ser através do contato físico, quando beija seu colega com deficiência, pega em sua mão, ou mesmo quando acaricia seu rosto.
3. Através do afeto negativo: A criança com deficiência expressa afeto negativo, quando, por exemplo, empurra seu colega, demonstrando que não deseja que este participe da brincadeira.
4. Através de contato verbal: A criança com deficiência inicia o contato através de verbalização, como quando faz questionamentos, ou chama o colega para este inserir-se na brincadeira.

### **J. Análise das concepções que as crianças apresentam em relação ao seu colega com deficiência.**

Esta análise tem por objetivo verificar quais as concepções que as crianças apresentam em relação ao seu colega com deficiência.

1. Concepções positivas: A criança faz comentários sobre seu colega com deficiência, manifestando que este é amigo, que é legal, que gosta de brincar com ele.
2. Concepções negativas: A criança faz comentários sobre seu colega com deficiência, fazendo referências negativas como, por exemplo, relatando que não gosta de brincar com este porque não fala, por que parece um bebê, porque não sabe brincar.
3. Não foi possível observar: Situações em que não foi possível observar comentários das crianças em relação ao colega com deficiência.

#### **4.7.2 CATEGORIA PARA A ANÁLISE DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

As entrevistas foram analisadas com o objetivo de verificar papéis e relações interpessoais vivenciadas pelas professoras no ambiente escolar, bem como identificar os sistemas de concepções que envolvem essas profissionais diante a deficiência. Nesse tópico, permitiu-se a análise de como a professora concebe a temática de inclusão e seu trabalho com o aluno com deficiência. Para tanto foram construídas as categorias que se seguem com as propostas de análise trazendo suas definições.

##### **A. Análise da experiência prévia com a deficiência:**

Esta análise tem por objetivo verificar os contatos que as professoras tiveram com pessoas com deficiência em sua trajetória como, por exemplo, quando eram crianças ou adolescentes, verificando se a experiência foi positiva ou negativa.

##### **B. Sentimento frente à perspectiva de trabalho com o aluno com deficiência:**

Esta análise tem como objetivo identificar o significado que o professor atribui ao trabalho com o aluno com deficiência, se há possibilidade de aprendizagem, de socialização, de integração com o grupo de escolares por parte desse aluno.

**C. Auxílio para desenvolver o trabalho com os alunos:**

Esta análise tem por objetivo verificar possíveis auxílios que a professora recebe anterior ao trabalho com o aluno com deficiência, ou mesmo no decorrer do ano letivo como, por exemplo, cursos de aperfeiçoamento, palestras, materiais didáticos, apoio especializado.

**D. Conhecimento sobre a deficiência:**

Esta análise tem por finalidade identificar o conhecimento que a professora tem em relação à deficiência como, por exemplo, conceitos ou informações.

**E. Fatores que influenciam a busca de conhecimento sobre deficiência:**

Esta análise tem como objetivo identificar os fatores que favorecem ou dificultam a busca de conhecimentos sobre deficiência pela professora.

**F. Informações veiculadas sobre deficiência:**

Esta análise tem como objetivo conhecer as informações que a professora tem a respeito da deficiência, podendo ser obtidas através de colegas de trabalho com experiências anteriores ou através de leituras específicas.

**G. Concepções que a professora apresenta em relação ao aluno com deficiência:**

Esta análise tem como propósito verificar as concepções que a professora confere ao aluno com deficiência em relação às características e a aprendizagem deste.

### **4.7.3 CATEGORIA PARA A ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS**

O questionário foi analisado com o objetivo de verificar diferentes elementos que estão relacionados com a professora e seu trabalho com o aluno com deficiência, ou seja, recursos metodológicos e pedagógicos, sentimentos que perpassam a relação

entre professora e aluno com deficiência, comunicação estabelecida entre ambos, significado da profissão, concepções diante ao trabalho com a educação infantil. Para tanto, foram construídas as categorias que se seguem.

**A. Levantamento de necessidades para se trabalhar com alunos com deficiência.**

Esta análise tem por objetivo verificar quais são os recursos (materiais, pedagógicos) que as professoras consideram necessários para desenvolver as atividades com os alunos com deficiência.

**B. Preparação para trabalhar com os alunos com deficiência.**

Esta análise tem por finalidade conhecer os conhecimentos prévios que a profissional têm sobre a criança com deficiência, os recursos de que dispõe para trabalhar com estes e os meios utilizados para buscar informações sobre a referida criança.

**C. Sentimento ao trabalhar com o aluno com deficiência.**

Esta análise tem o objetivo de conhecer quais são os sentimentos que perpassam a relação entre a professora e o aluno com deficiência.

**D. Relacionamento estabelecido com o aluno com deficiência.**

Esta análise tem por finalidade conhecer se a professora relaciona-se e comunica-se com o aluno com deficiência da mesma forma que com os demais alunos.

**E. A forma que desenvolve as atividades com os alunos com deficiência.**

Esta análise tem o objetivo de verificar se a forma da professora trabalhar com o aluno com deficiência é similar ou diferente da forma como trabalha com os demais alunos.

**F. Profissão professor.**

Esta análise tem o objetivo conhecer o significado atribuído pela professora diante a profissão professor.

**G. Trabalhar com a educação infantil.**

Esta análise tem como propósito identificar o que a professora considera significativo para poder desenvolver as atividades com a educação infantil (paciência, amor, calma) e conhecer se o desejo desta é permanecer trabalhando com a referida modalidade de ensino.

#### **4.7.4 CATEGORIA PARA A ANÁLISE DA ENTREVISTA FINAL COM AS PROFESSORAS**

Esta análise tem por objetivo verificar como a professora percebe o desenvolvimento do aluno com deficiência já que havia tido uma experiência com a inclusão desde o início do ano até praticamente o final das atividades letivas, o encaminhamento dado no final do ano letivo e a exposição da experiência vivenciada com o referido aluno.

##### **A. Percepção das mudanças observadas no comportamento, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência ao longo do ano:**

Esta análise tem o objetivo de verificar como a professora percebe as mudanças ocorridas no comportamento, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência no decorrer do ano letivo.

##### **B. Permanência ou mudança de modalidade de atendimento, de unidades educacionais ou mesmo de profissionais:**

Esta análise tem como finalidade conhecer se o aluno com deficiência permanece no mesmo CER, se continua com a mesma professora, ou se troca de profissional, indo para um nível mais elevado de atendimento.

##### **C. Conhecimento sobre a possibilidade de uma nova inclusão:**

Esta análise tem o objetivo de identificar se a professora tem conhecimento se receberá uma nova inclusão em sua sala de aula, bem como, verificar como esta receberia a próxima inclusão.

##### **D. Relato da experiência vivenciada ao trabalhar com a inclusão:**

Esta análise tem o objetivo de conhecer como foi o processo de inclusão para a professora, o tempo de adaptação, a avaliação que faz da experiência que vivenciou.

#### **4.7.5 CATEGORIA PARA A ANÁLISE DA ENTREVISTA COM AS DIRETORAS**

A entrevista com as diretoras foi analisada no contexto mesossistema, uma vez que esse contexto pode ser concebido pelas inter-relações entre rotina escolar (professora X aluno nas atividades nas salas, atividades livres) e a direção, compreendendo as ligações que se estabelecem entre esses dois ambientes. A entrevista com as diretoras tem por objetivo verificar como se concretiza o recebimento do aluno com deficiência no CER, a escolha da professora para trabalhar com o respectivo aluno, a relação que se estabelece entre professora e direção nesse processo, bem como conhecer a concepção de inclusão que as diretoras possuem. Para tanto, foram construídas as categorias que se seguem com as propostas de análise trazendo suas definições.

##### **A. Informações gerais referentes ao período em que a escola recebe o aluno para a inclusão:**

Esta análise tem por propósito conhecer em que período do ano letivo os CERs tomam conhecimento que irão receber a criança com deficiência, quantos alunos com deficiência serão admitidos por CER e quais esclarecimentos são oferecidos ao CER pela família.

##### **B. Escolha da professora para trabalhar com o aluno com deficiência:**

Esta análise tem por objetivo verificar como a direção escolhe a professora que irá trabalhar com o aluno com deficiência, ou seja, qual o critério utilizado para a escolha.

##### **C. Período que a professora recebe informações sobre o aluno com deficiência:**

Esta análise tem por finalidade identificar quando e como a professora fica sabendo que irá desenvolver suas atividades com um aluno com deficiência.

##### **D. Curso de formação/atualização sobre inclusão/deficiência:**

Esta análise tem por objetivo de conhecer se a professora tem possibilidade de realizar cursos específicos, que tratem sobre a questão da deficiência/ inclusão, promovidos pela direção da escola ou secretaria da educação.

**E. Avaliação final diferenciada para o aluno com deficiência:**

Esta análise tem como objetivo em conhecer se a direção precisa entregar à Secretaria da Educação Especial uma avaliação final do aluno com deficiência, esta diferente dos demais alunos.

**F. Avaliação do trabalho da professora:**

Esta análise tem o objetivo de identificar como a direção avalia o trabalho da professora com o aluno com deficiência no decorrer do ano.

**G. Percepção da inclusão no CER:**

Esta análise tem por finalidade identificar como a direção percebe o processo da inclusão no CER, bem como verificar como o processo é concebido.

**H. Avaliação do suporte da Secretaria para com o CER:**

Esta análise tem como objetivo identificar como a direção avalia o apoio que a Secretaria oferece às professoras que têm em sua sala de aula aluno com deficiência.

#### **4.7.6 CATEGORIA PARA A ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A entrevista com a representante da Secretaria Municipal de Educação tem como objetivo verificar as interconexões que se estabelecem entre a professora, direção e Secretaria. Esta entrevista representa um acesso, embora restrito, ao nível do exossistema, pois são analisadas aqui as propostas de profissionais que não atuam diretamente com as crianças com deficiência, mas desempenham influência indireta sobre as mesmas através de deliberações sobre normas de funcionamento e suporte pedagógico aos professores. Para tanto foram construídas as categorias que se seguem com as propostas de análise trazendo suas definições.

**A. Conhecimento sobre o ingresso do aluno com deficiência no sistema regular de ensino:**

Esta análise tem por objetivo de verificar como a Secretaria recebe a demanda para atendimento das crianças com deficiência nos CERs.

**B. Informações oferecidas pela família:**

Esta análise tem o propósito de identificar como acontece a obtenção de informações junto à família sobre o aluno com deficiência.

**C. Cursos específicos sobre a inclusão/deficiência para as professoras:**

Esta análise tem por finalidade verificar os suportes pedagógicos que a Secretaria oferece às professoras no que dizem respeito aos auxílios que favorecem o trabalho docente com o aluno com deficiência.

**D. Informação aos CERs sobre o encaminhando do aluno com deficiência:**

Esta análise tem por propósito conhecer como e quando é feito o encaminhamento dos alunos com deficiência aos CERs.

**E. Auxílios procurados pelos diretores:**

Esta análise tem como objetivo verificar se os diretores buscam auxílio da Secretaria para favorecer o trabalho da professora que tem em sua sala de aula aluno com deficiência.

**F. Acompanhamentos feitos pela Secretaria para conhecer o andamento da inclusão:**

Esta análise tem por propósito identificar o apoio que a Secretaria oferece aos CERs, auxiliando as professoras no desempenho das atividades com os alunos com deficiência.

**G. Exigência de avaliação diferenciada para o aluno com deficiência no final de cada semestre ou ano:**

Esta análise tem por finalidade conhecer se a Secretaria exige uma avaliação diferenciada para o aluno com deficiência realizada pelo professor.

**H. Percepção do processo de inclusão nos CERs:**

Esta análise tem por objetivo verificar como a Secretaria percebe e avalia o processo de inclusão nos CERs.



## 5 RESULTADOS

“Traga dúvidas e incertezas, doses de  
ansiedade, construa e desconstrua  
hipóteses, pois aí reside a base do  
pensamento científico do novo século.  
Um século cansado de verdades, mas  
sedento de caminhos”  
Cláudia Werneck (2000)

No presente capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, fruto da coleta de dados realizada em um ano e meio de trabalho de campo. Os dados foram extraídos das observações, entrevistas e questionário realizados com as professoras, das entrevistas com as diretoras dos respectivos CERs e com representante da Secretaria Municipal de Educação.

### 5.1 RESULTADOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

A seguir serão descritas as análises das informações advindas das entrevistas agrupadas a partir de categorias elaboradas especificamente para esta finalidade. O objetivo é debater as divergências e similaridades das concepções das participantes da investigação, podendo-se desta forma confrontar os depoimentos acerca da inclusão e da deficiência.

#### **Concepções sobre a aprendizagem do aluno com deficiência:**

As professoras Berenice e Elaine pensam que a *aprendizagem do aluno com deficiência efetiva-se*, no entanto, esclarecem que para ocorrer precisa haver muito *estímulo*, o que irá favorecer a compreensão do aluno. Elaine reforça que há a

necessidade também de um *tempo maior de dedicação ao aluno com deficiência*, mas salienta que isso nem sempre é possível, devido ao grande número de crianças por turma, o que, certamente prejudica a aprendizagem destes alunos.

Angelina, Giovana e Jane consideram que a *aprendizagem é possível*, mas a *longo prazo*, pois há a necessidade de muita calma, dedicação, paciência em função das dificuldades apresentadas. Esta situação, na visão destas profissionais, se apresenta como um desafio, pois a dedicação se torna impossível porque precisam atender a todos igualmente, sem evidenciar preferências. Em seus depoimentos reforçam que *‘se a aprendizagem ocorrer, levará um demasiado tempo’*, em consequência das limitações que as crianças com deficiência apresentam, no entanto, destacam que é mais provável a concretização da aprendizagem na escola do que estando fora dela.

Através da exposição das profissionais Angelina e Giovana, foi evidenciada a concepção *‘se é aluno com deficiência têm dificuldade’*, como se esse fosse o cartão de identificação do aluno com deficiência quando entra na escola. Esse relato demonstra que as professoras recebem este aluno com o pensamento legitimado, o que significa *‘olhá-lo’* e *‘recebê-lo’* como uma criança *‘problema’*, pois terá que lhe dedicar mais tempo, oferecer outras atividades, reorganizar sua rotina junto à classe, o que segundo as professoras, gera desconforto e descontentamento, porque terão que readaptar a forma de trabalhar em sala de aula. Essa concepção está ligada ao que a história vem legitimando desde os tempos passados, cujos olhares voltados a esses indivíduos é de desconcepção no seu potencial.

A professora Bia considera que *‘se as crianças deficientes aprendem’*, é de forma *‘muito lenta’*, ressaltando, a necessidade de verificar como se efetivam os trabalhos desenvolvidos com este aluno e o suporte que o mesmo recebe. Afirma que:

*“Sem os professores receberem efetiva preparação, não acredito que possam aprender, pois nós não estamos e não fomos preparados para trabalhar com eles”.*

Foi possível identificar que Antônia acredita que a aprendizagem é possível, no que diz respeito à sociabilidade, afirmando que a aluna está a cada dia mais

socializada com o ambiente escolar, no entanto, destaca que a escrita é difícil em suas considerações:

*Não sei se pode aprender mais do que aprendeu e nem mesmo o que pode aprender, a socialização é bom ela convive junto.*

Para Gilma e Janaina há a aprendizagem, e essa será concretizada dentro do limite do aluno, tendo tempo e condições específicas. Gilma afirma ainda que conhecer as características das crianças com deficiência ajuda o professor a trabalhar melhor, indo ao encontro do que os alunos precisam.

Frente a presente categoria de análise, reconheceu-se a diversidade de opiniões entre as profissionais ao que diz respeito à possibilidade que o aluno com deficiência tem para aprender. No entanto, à aprendizagem foi vista como possível, sendo levados em consideração alguns atributos necessários para que ocorra como, por exemplo, estímulo, respeito ao limite da criança, paciência, pois a exposição às demais crianças diferenciou-se, como se mostra a seguir:

*Ela é diferente não tem jeito, as crianças aprendem, não preciso ficar em cima, ela se não tem estímulo não vai adiante' (Angelina).*

*'As crianças vão, caminham, pode-se dizer juntas, mas ele, preciso ter muita paciência (Giovana).*

*Ela não é como os outros, os outros aprendem, entendem tudo de primeira, ela preciso falar, falar, mas sei que ela não entende, é só socialização mesmo, os outros alunos é aprendizagem e socialização junto entende (Antônia).*

Estas concepções levam a refletir que as profissionais ao entrar em contato com a realidade 'trabalhar com a criança com deficiência', já o iniciam com concepções marcadas pela história, o que contribui ao conceituar o aluno com deficiência como 'não aprendente', não considerando que há a necessidade de favorecer algumas condições para o referido aluno, pois a aprendizagem ocorre com o auxílio da mediação que se interpõe entre a criança e a atividade a ser desenvolvida. Ferreira (2003, p.100) considerou:

*Toda criança pode aprender. A aprendizagem, ao contrário do que muitos pensavam e ainda pensam, não depende só das condições internas, inerentes à pessoa que aprende: ela constitui o corolário do*

equilíbrio entre as condições internas, próprias do sujeito que aprende, e as condições externas, inerentes ao indivíduo que ensina.

Trabalhar com os alunos com deficiência, deixando em destaque a limitação que estes apresentam, acaba por dificultar a interação entre professores e alunos, permanecendo ressaltado a concepção de incapacidade. Quando o profissional acreditar no potencial do aluno com deficiência, ressignificando as concepções diante o referido aluno, muito poderá ser feito e desenvolvido em sala de aula entre ambos e com os demais alunos. Ferreira (2003) descreve que quando o professor acreditar no potencial e nas possibilidades da criança com deficiência, muito poderá ser feito e desenvolvido com esta. Reforça a idéia de que cabe ao profissional descobrir e estimular o lado criativo e construtivo do aluno com deficiência.

Dechichi (2001) constatou que a transformação do microsistema da sala em um contexto favorecedor do desenvolvimento do aluno passa por transformações na interação diádica que estabelece com a professora, que envolve um conjunto de outros fatores, estes extrapolando a especificidade do processo de inserção escolar. Bronfenbrenner (1996, p.49) descreve:

a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento.

### **Concepção atribuída à inclusão escolar:**

A professora Berenice salienta que o aluno com deficiência *aprende com a inclusão*, julgando o processo importante. Em suas palavras o convívio do aluno com deficiência com os demais alunos favorece a troca, o afeto, o cuidado de um com o outro, esses sendo elementos que compõem os estímulos necessários para que possam aprender. A profissional, diz que a inclusão pode contribuir no crescimento do aluno com deficiência, uma vez que está trocando experiências com os demais colegas. Contudo, salienta-se que além das trocas, a interação e a mediação estabelecidas

entre o professor e o aluno são componentes que favorecem a inclusão efetiva do referido aluno no contexto escolar, constatação que vai ao encontro das concepções do professor P6 diante a representação da inclusão.

Angelina, Elaine, Giovana e Antônia têm a concepção de que a inclusão funciona, principalmente no aspecto da socialização. Elaine e Antônia reforçam ser significativo este processo, porque oportuniza a interação entre os alunos, o que segundo estas professoras é o objetivo do processo da inclusão. Nas palavras de Elaine: *minha inclusão dá certo, ela é bem boazinha, não encomoda, não briga com os colegas, ela se socializa super bem, os colegas gostam dela.* Antônia considerou: *“como te falei, acho que eles não aprendem muito né, acho difícil eles aprenderem, mas a inclusão é muito boa para eles ficarem junto com as crianças na escola, para a socialização é ótimo”*

No depoimento de Jane é referenciada ‘a necessidade de capacitação’ para que a inclusão seja efetivada, entretanto, esta profissional vê a inclusão além das capacitações, bem como, dos suportes recebidos, pois, segundo ela, a inclusão, primeiramente deve existir ‘no’ professor, este precisa querer e aceitar o trabalho com a criança com deficiência. A concepção da professora é de que a inclusão existe de fato a partir do querer profissional, da interação com o aluno, ressaltando que a mediação e a afetividade entre o professor e o aluno são componentes que favorecem a inclusão.

A professora Bia diz que não existe a inclusão, pois não há preparação por parte dos professores, da escola. Nas palavras dessa profissional inclusão necessita tempo de organização nas escolas, apoio constante do governo em subsidiar materiais e da Secretaria da Educação especial poder oferecer cursos de capacitação aos profissionais, o que segundo ela não ocorre. Em uma de suas colocações tem-se:

*Inclusão para mim... ela não existe, não temos preparo para isso, para esse trabalho. Penso que é melhor se eles estivessem em escolas especiais, com professores que tivessem curso específico, que quisessem trabalhar com essas crianças.*

Como se efetiva a inclusão quando os professores apresentam esse pensamento? Certamente a forma de trabalhar com os alunos com deficiência, a exigência, os estímulos, a mediação, serão realizadas com base na visão que se tem destes, o que provavelmente irá ou não auxiliar no desempenho escolar destes alunos,

na interação e no convívio com a criança com deficiência. Compreende-se que a principal barreira à inclusão encontra-se na concepção dos profissionais que sustentam o pensamento de que as crianças com deficiência são diferentes e de que a tarefa de educá-las requer conhecimentos especializados, bem como, escolas, treinamentos e equipamentos especiais. Mittler (2003) esclarece que estes pensamentos podem sofrer alterações, uma vez que os professores ao receberem as crianças com deficiência em suas salas encontrarem-se dispostos ao efetivo trabalho com os mesmos. Em suas palavras: “A atitude e a percepção do professor apresentam o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado”. Mittler (2003, p.31).

Bia salientou ainda que o processo que fazem na inclusão ocorre de forma errada:

Não temos competência nenhuma para estar lidando com essas crianças,, a gente vai assim..., por pouco de intuição mais porque a gente quer fazer alguma coisa também ao mesmo tempo a gente não pode tá esperando muito dessa criança (silêncio)... eu acho assim, como é uma lei, a gente não pode nem questionar, a gente nem tem com quem sabe, desabafar! A inclusão não funciona, porque a partir do momento que eu tenho que dar atividades diferentes, diferenciadas para essa criança tá incluindo ele aonde? Tá de certo modo, porque ele está convivendo com crianças normais, ditas normais né, porque na parte cognitiva não. Acho que o processo é errado... de forma geral nada funciona, as crianças chegam e pronto, ninguém ajuda!.

Coloca-se em idéia contrária à da professora acima referenciada, pois entende-se que o pressuposto da inclusão é reconhecer as diferenças, assim, ao reconhecê-las supõe-se que é necessário trabalhar respeitando-as e se preciso for, trabalhar de forma diferente. Compreender a diferença do aluno com deficiência e proporcionar-lhe o atendimento necessário, vai auxiliá-lo a permanecer na escola, estando efetivamente incluído. Descreve-se ainda outra fala dessa profissional, contribuição significativa para a compreensão de suas concepções diante a inclusão e da deficiência:

*Aqui na escola as professoras rezam para não receberem crianças deficientes. Elas não gostam e não querem. A gente acha que eles não aprendem, que seria melhor eles estarem em lugares especializados. Eu acredito que a deficiência sempre vai ser um problema, o apoio ela vem e ajuda, e eu entendo também essa coisa da inclusão o lado bom da inclusão, o tão pequeno lado bom da inclusão, eu entendo que é bom para a socialização tanto para as outras crianças que tem sempre um*

*solidário que vai lá, que ajuda, e os outros percebem que não existe só a criança igual a ele, que existe o diferente (...) porque agente não tem essa coisa mesmo de tá lidando com o deficiente, com as deficiências, eu acho que a gente foge das deficiências. O diferente sempre é assustador! (...) nenhuma de nós é a favor dessa inclusão exatamente porque a gente não sabe lidar com a deficiência.*

Frente à concepção desta profissional, compreende-se que a relação estabelecida com o aluno fica comprometida, o que acaba por dificultar a mediação entre eles e a não (re) significação do paradigma da inclusão. A implementação de uma política inerente à escola inclusiva deve começar pelas relações interpessoais entre as crianças e o professor, relações que segundo Bronfenbrenner (1996) devem ter ênfase na reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, para que o aluno possa usufruir do contexto em que está participando.

Tem-se as professoras Janaina e Gilma atribuindo a inclusão como 'algo' que faz bem aos alunos com deficiência, uma vez que lhes oportuniza conviver em grupo, estabelecer relações e terem a oportunidade de aprenderem no contexto escolar.

Verificou-se nesta análise, as divergências nas concepções das profissionais diante a inclusão. No entanto, ao refletir sobre os modos de pensar, constatou-se, opiniões que evidenciam a inclusão como um processo necessário, um processo que auxilia o aluno com deficiência no contexto educacional. As considerações das profissionais Berenice, Jane, Janaina e Gilma evidenciam que a inclusão pode ser o caminho para que crianças com deficiência possam se desenvolver. Mittler (2003, p.36) descreve:

*A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno o qual se oferece o que é necessário, e assim, celebra-se a diversidade.*

A professora Bia destaca-se das demais, devido seu posicionamento ser totalmente diferente, por acreditar ser a inclusão um processo ineficiente. Lembrando as descrições de Mittler (2003) tem-se que para a inclusão ser efetivada há a necessidade de garantir o acesso e a participação dos alunos em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola, impedindo a segregação e o

isolamento. Realidade que será concretizada se os profissionais visualizarem os alunos com deficiência como aprendizes, como crianças que estão inseridas em um ambiente escolar que também lhes pertence. Estar incluído é muito mais do que presença física, é uma prática mútua de pertencimento entre a escola e a criança, sendo possibilitado à criança com deficiência sentir-se pertencente ao ambiente, bem como, a escola sentir-se responsável por ela. Nas palavras de Ferreira (2003, p.153): “TODOS têm direito a se desenvolver em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometerimentos e as limitações de cada um”.

### **Sentimento ao trabalhar com os alunos com deficiência:**

Ao questionar as professoras sobre o sentimento que lhes causava o trabalho com o aluno com deficiência, foi possível verificar que as professoras Elaine e Janaina explicavam o sentimento através da sensação de *medo*:

*Pensei: como posso trabalhar com uma criança com deficiência, me deu um medo, medo de não saber como fazer, como lidar (Elaine).*

*Nossa meu sentimento foi de medo sabe, senti medo porque era algo totalmente novo, nunca pensei que teria um aluno com deficiência (Janaina.)*

A manifestação de *susto* foi dada por Janaina.

Já Antônia e Jane expuseram através da expressão *insegurança*. Antônia ainda descreveu *apavoramento*, sendo este, trazido também pela professora Elaine: *Deu um pavor, fiquei pensando: o que eu vou fazer!*. Antônia considerou:

*Eu fiquei assim meio apavorada, porque eu sempre olhava uma criança assim e falava ai meu Deus se eu tiver um filho né? ... eu pensava ai meu Deus se eu tiver um aluno que tem problema assim como que eu vou lidar com a criança!*

As professoras Angelina e Giovana trouxeram a *angústia* como sentimento. A profissional Angelina ainda expôs que sentia *impotência* e Giovana comentou: “*puxa que delícia, vou ficar com menos alunos!*”.

Bia expressou *frustração* e *indignação*:



*Eu me senti um peixe fora d'água!, acho que senti, assim raiva misturado indignação, fiquei frustrada. Quando eu peguei a classe nem me toquei que essa classe tinha uma inclusão e aí quando eu peguei, vi que tinha uma inclusão, ele é um bebê!, me senti um peixe fora d'água... foi horrível porque não gosto sabe, não entendo nada, não sei nada, e muitas vezes penso que não... não é o melhor lugar para esses alunos, acho que precisam de lugares especializados! Eu não dou para isso, se tivesse lembrado que teria que ficar com ele teria trocado de classe... Pedi auxílio correndo... pedi a itinerante, demorou mais chegô!.*

Gilma, descreveu sentir preocupação, narrando:

*Me senti um pouco preocupada né, porque eu não sabia o grau da deficiência... eu fiquei preocupada, assim.. como eu vou trabalhar!, Eu quero oferecer o melhor, mas não fiquei assim: ah, eu não vou dar conta, eu pensei: eu vou tentar e dentro do que eu posso eu vou fazer.*

Através dos relatos trazidos pelas profissionais identificou-se uma desestrutura emocional, ou seja, os sentimentos expostos por elas são de 'incapacidade', 'não saber o que fazer', ou mesmo 'não saber como fazer'. Colli (2005, p.134) descreve que se observa atualmente nas escolas "profissionais transtornados pela falta de preparo ante uma tarefa que lhes é hercúla, e também mergulhados em dúvidas, ansiedades e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta". As professoras destacaram que quando ficaram sabendo que iriam trabalhar com os alunos com deficiência, a sensação que tiveram é de como se 'faltasse o chão', expressão utilizada por Elaine, Jane, Antônia e Janaina.

O que faz ser tão difícil para as professoras trabalharem na classe com uma criança com deficiência? Afinal esse será apenas um aluno, apresentando características similares e/ou desiguais aos dos demais colegas, peculiaridades normais entre alunos de qualquer sala de aula. Mas, não é vista dessa forma a entrada do aluno com deficiência na escola. A concepção que se estabelece diante o conhecimento de desenvolver as atividades com o referido aluno é de receio e resistência.

Houve unanimidade entre as professoras em relatar que essas sensações concretizavam-se em conseqüência de desconhecem as características específicas das pessoas que apresentam deficiência. Estas expuseram que se sentiam desafiadas por não saberem como trabalhar com os alunos com deficiência, pois nem ao menos conheciam o que eles podiam aprender ou não. Estas falas denotam o preconceito que

as profissionais trazem diante a deficiência. Ferreira (2003, p.26) descreve: “O sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social em que vive. Sobre o indivíduo com deficiência incidirá o estigma da “incapacidade”, do impedimento, da “invalidez”.

As professoras não possuem informações sobre os alunos com deficiência, ou pouco sabem sobre a deficiência destes, o que certamente dificulta a interação entre ambos, bem como, a efetivação de um trabalho, embasado na mediação e afetividade, pois a unanimidade também se deu no sentido destas narrarem que não sabiam como trabalhar, nem mesmo o quê trabalhar.

Segundo a exposição das professoras da pesquisa, essa realidade faz-se presente devido ao aluno com deficiência estar chegando na escola sem o passaporte de ‘normalidade’ que os demais alunos chegam, ou seja, pensa-se que com as demais crianças trabalha-se de forma homogênea, oferecendo-lhe qualquer tipo de atividade, colocações feitas pelas profissionais Angelina e Antônia. Diante esse comentário, observa-se que os alunos são vistos como homogêneos, onde todos irão aprender, relacionar-se, desenvolver-se relativamente no mesmo tempo e da mesma forma e o aluno com deficiência estaria fora desta concepção, não sendo visto sob esse prisma.

A diversidade humana é múltipla e cada vez mais se percebe a particularidade de cada um, o que representa ‘desafio’ para os professores, pois precisam trabalhar em uma sala com uma classe completamente heterogênea, onde a forma de aprender, o tempo, a bagagem trazida para a escola, as características pessoais, são únicas, pelo simples fato das crianças, como qualquer outro sujeito, serem ímpares. Frente a presente perspectiva, passa-se a entender que o que se torna difícil para os professores em trabalharem com os alunos com deficiência é que o conhecimento que têm, ou mesmo o desconhecimento sobre a deficiência, acaba por caracterizar este aluno como uma ameaça ao seu trabalho e certamente as professoras elaboram seus pensamentos com as informações que trazem consigo.

### **Sentimentos no trabalho com a inclusão:**

Nesse item verificou-se que as professoras Angelina e Elaine consideraram o sentimento um *desafio*, sendo que essa referência dá-se pelo fato de entenderem que desenvolver as atividades com os alunos as crianças com deficiência é inicialmente, um *afrente*, pois, segundo seus relatos, estes alunos são jogados nas escolas, sem apoio ou informação da direção e da Secretaria da Educação especial, mostrando os caminhos para efetivar o trabalho. E posteriormente passa a ser uma *adaptação*, onde o sentimento está permeado de conflitos, indecisões, desinformações, o que os leva ao desafio constante. Em seus depoimentos esclarecem que necessitariam de informações sobre os alunos para trabalharem com estes.

Analisando os depoimentos das profissionais questiona-se: *Quais são as informações dos alunos com deficiência que os professores destacam precisar para que o trabalho seja concretizado? Ou ainda: Trabalhar com a educação não é um eterno desafio?* Pois muitas descobertas em torno do desenvolvimento ocorrem a cada dia, compreendendo, na pesquisa, que o professor precisaria envolver-se mais e mais com seus alunos descobrindo por si só a bagagem, o desejo e o limite destes! Conhecimento que levaria os profissionais a conhecerem sobre a deficiência, possibilitando a ressignificação do paradigma da deficiência.

Não existe um manual de instruções que vá direcionando o trabalho do professor com o aluno com deficiência, nem tão pouco há um compêndio onde os professores possam estudar e realizar tarefas padronizadas. Como se sabe toda pessoa é única, mostrando individualidades, capacidades e limitações, assim sendo, frente às características dos alunos, sejam eles deficientes ou não, o profissional da educação antes de tudo, deve estar desejoso de querer realizar a tarefa de ensinar. Ferreira (2003) contribui com a idéia de que o professor não precisa ser um especialista em domínios específicos do conhecimento, fragmentando o fazer, o saber pedagógico, mas precisa de uma formação pessoal que articule o saber pedagógico com as necessidades dos seus alunos, em especial, do aluno com deficiência. Compreende-se que além dos conhecimentos apreendidos, o professor precisa ter uma personalidade rica de atributos como por exemplo espontaneidade, confiança, segurança, equilíbrio

emocional, atualização constante, entusiasmo pela aprendizagem e principalmente flexibilidade para adaptar-se a situações diferenciadas.

As professoras Jane e Janaina identificaram seus sentimentos através da *impotência*, este vivenciado no início das atividades escolares, sendo transformado em *normalidade*, uma vez que descreveram sentir-se trabalhando com uma aluna normal.

Nas palavras de Jane:

*Quando a vi me senti impotente, pois pensei como poderia trabalhar com uma aluna surda, mas o tempo foi passado e hoje trabalho com a inclusão de forma normal, não vejo diferenças entre ela e os demais.*

Janaina descreveu:

*A gente ouve a palavra deficiente e já pensa: Nossa na vou dar conta! Nos primeiros dias a impotência tomou conta, ficava olhando e pensando que a inclusão não era boa, pois se a aluna não ouvia deveria estar em outra escola. Mas agora vejo, no meu caso né, a inclusão como uma coisa normal. Não sei as outras deficiência, assim se a inclusão ajuda, mas para mim, o sentimento é normal.*

Gilma relatou sentir *alegria* em trabalhar com a inclusão, destacando que o trabalho que realiza ajuda o aluno crescer.

As professoras Berenice e Antônia descreveram seus sentimentos como *dificuldade e comiseração*. Berenice relatou que deparar com a inclusão é sentir-se penalizada em relação ao seu aluno com deficiência. Considerou que sente comiseração, porque sabe que eles são diferentes, que a sociedade discrimina. Antônia manifestou:

*É difícil a gente trabalhar né, porque a gente não sabe, a gente não tem conhecimento, a gente se sente sem saber nada, mas eu passei a ser mais humana eu acho, ter outros olhos, eu sinto um sentimento de pena sabe.*

A professora falou que essa experiência contribuiu para sua vida pessoal, valorizando tudo o que tem e agradecendo pela saúde do filho.

Giovana e Bia manifestaram *frustração*, contudo esse sentimento é percebido pelas profissionais de forma diferenciada. Giovana considerou:

*Enquanto professora me sinto um tanto frustrada, porque a gente trabalha e quer ver resultado, esse é lento, a gente não ver ocorrer. Uma colega me disse que não quer mais saber de inclusão, pois trabalhou*

*uma vez e o aluno com ela não desenvolveu nada, depois viu a criança com outra professora estando bem diferente.*

Em alguns relatos, segundo Ferreira (2003) é comum perceber os professores manifestarem-se surpresos em relação às mudanças que observam nos alunos, evoluções que estes apresentam, admiração em consequência de não avaliarem que esse efeito foi resultado do trabalho que estão desenvolvendo ou que desenvolveram. Colli (2005) aponta que nos relatos que os professores fazem, é comum perceber a manifestação de surpresa que eles apresentam em relação às mudanças que observam em seus alunos com deficiência, não avaliando como um efeito do trabalho que desenvolveram ou que estão desenvolvendo com as crianças.

Bia relatou:

*Meu sentimento é de muita frustração e incompetência sabe. Algo assim, acho que até uma certa revolta porque a coisa não anda, eu cuido dele, não sou a professora dele. (...) Eu tenho que ajudar ele ir no banheiro, tenho que orientar para que lave a mão porque se não falar não lava, eu cuido dele, quer dizer como professora esquece, não funciona.*

Frente às considerações a cima, entende-se que a professora não está disposta a realizar o trabalho de inclusão, o que, segundo a percepção da pesquisa, consideravelmente prejudica a inserção do aluno na escola, ou seja, quando uma criança não é bem vinda, não é desejada, poderá ocorrer a dificuldade de interação com o professor e com os colegas de classe, o que favorece ao aluno com deficiência permanecer sozinho, não se integrando ao grupo .

Trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência é executar a atividade educacional com uma classe minoritária, essa estando pelo menos até três décadas passadas excluídas do convívio no grupo dos 'normais', realidade que hoje, causa desconforto e insegurança, sentimentos evidenciados em Mattos (2002), Cedron (2003), Mazzillo (2003), Sekkel (2003). Compreende-se os sentimentos dos professores, pois se conhece a história com o roteiro que foi escrito, entende-se que é difícil, ressignificar o que foi legitimado, o que não se justifica é o fato de não quererem, ou permanecerem resistentes ao que já existe efetivamente.

Não se pode desejar que os sentimentos, os pensamentos e as concepções dos professores transformem-se de uma hora para outra, a mudança exige tempo e experiências, para tanto, compreende-se que após os professores vivenciarem a realidade, serão capazes de avaliar por si só a prática que estão vivendo, o que lhes oferecerá a oportunidade de modificação, ou não, das concepções que tinham das pessoas com deficiência. Frente esta concepção remete-se ao *tempo*, terceira dimensão do sistema ecológico proposto por Bronfenbrenner (1998) sendo considerado um organizador emocional e social de extrema relevância para a compreensão do processo evolutivo. Assim sendo, faz-se referência ao *microtempo*, este consistindo na temporalidade envolvida nas interações da pessoa. É percebido como o período de tempo decorrido durante uma interação, refletindo as continuidades e descontinuidades dos processos proximais. A partir do microtempo, compreende-se a irregularidade e imprevisibilidade do ambiente dificultando a efetividade dos processos proximais, ocasionando prejuízos no desenvolvimento. E a regularidade e a estabilidade dos processos contribuindo para o desenvolvimento saudável. A partir da exposição, entende-se que o professor terá benefício ou perda no desenvolvimento, dependendo da sua escolha: *modificar as concepções atribuídas a deficiência ou permanecer com as mesmas*.

Bronfenbrenner (1994) propõe uma teoria das interconexões ambientais e seu impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico. Ao considerar o desenvolvimento humano, não se enfatiza os processos psicológicos tradicionais, como por exemplo a percepção, motivação, pensamento, aprendizagem, mas, sim, no seu *conteúdo*, no que é percebido, desejado, temido, pensado e adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material transforma-se em função da exposição e interação da pessoa com seu ambiente. Assim sendo, o autor descreve:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. BRONFENBRENNER (1994, p. 23).

Refletindo as idéias a cima, é possível identificar que a experiência com a inclusão que os professores vivenciam, lhes proporciona ampliar e modificar a percepção diante a deficiência passando a envolver-se com os alunos com deficiência reestruturando o contexto em que estão inseridos, para tanto, compreende-se que depende de cada profissional a percepção de como deseja, percebe e teme a questão do processo de inclusão.

### **Sentimentos diante o aluno com deficiência:**

No depoimento das profissionais há sentimentos de frustração, de incertezas, de confiança e de afetividade. Destaca-se, no entanto, que a *comiseração* foi citada por todas as professoras, sendo que o que se diferenciou nas manifestações foi a proporção no sentimento. Por exemplo, as professoras Berenice, Antônia e Janaina, quando foram questionadas sobre os sentimentos referentes aos seus alunos com deficiência indicaram a *comiseração*. Aqui é interessante destacar que a palavra ‘*comiseração*’ indica ‘ter pena’ porque não podem fazer as coisas, porque são diferentes, porque sempre serão discriminados. Tal constatação deve-se aos depoimentos:

*Eu fico morrendo de pena, pensa bem essa criança sempre vai ser olhada porque tem síndrome de Down, as pessoas vão sentir pena dela (Berenice).*

*Não adianta eles não conseguem, é muito difícil para a família e às vezes para a própria criança, a gente tem pena sim! Meu aluno hoje ele é pequeno, mas amanhã é um homem, então é feita mais discriminação é triste (Antônia).*

*Eu tenho pena, acho que a vida é difícil assim para nós que não temos nada, para nossos filhos que vão enfrentar o vestibular, pensa só eles que têm dificuldade, que não aprendem (Janaina).*

Mesmo as professoras Elaine, Giovana e Jane não tendo expressado em suas declarações o termo *comiseração* compreendeu-se que sentem piedade dos alunos em questão por serem deficientes, o que lhes caracteriza como alunos que precisam de mais afeto. Tal afirmação deve-se aos depoimentos das profissionais.

*Não sei explicar direito, mas a gente sente um aperto no coração sabe, eles são deficientes. Dá uma agonia! (Elaine).*

*É difícil de olhar, eu tenho um cuidado a mais com ele, pode cair, machucar, eles precisam mais, os outros se defendem, eles não. Acho que todos os professores ficam tristes, têm pena sabe (Giovana).*

*Acho até que nem tem nada perto do que a gente vê hoje em dia, crianças que não saem da cama, que não falam, não caminham, mas acho que toda a deficiência dá uma coisa dentro da gente, tenho pena viu, eles precisam de muito amor (Jane).*

Angelina considerou:

*Às vezes dá uma peninha, ela é tão quietinha, bonitinha e ter essa síndrome.*

Nas palavras de Bia:

*Mas coitado né, ele não tem culpa de nada, do processo, da realidade da inclusão, claro que a gente olhando tem um pouco de pena, eles são deficientes, são diferentes não adianta.*

Gilma fez o seguinte comentário:

*Procuro sempre tratá-lo como trato os demais, e eu o vejo igual mesmo, nas condições sabe, mas vê-lo caminhando com a muleta enquanto ou outros voam, da pena.*

Acredita-se que essas expressões estão carregadas de concepções instituídas com as informações que foram internalizadas a partir do senso comum, ou através da história, falas que no passado atribuíam às pessoas com deficiência *peso familiar, incapacidade permanente, tristeza* em consequência a ‘imperfeição’ física, mental. Não se julgam as professoras por terem em suas concepções alguns pensamentos semelhantes aos referidos à cima, pois muitos profissionais não apresentam informações atuais sobre as deficiências.

As professoras Angelina, Berenice, Elaine, Jane e Janaina descrevem seus sentimentos como *carinho*. Através dos seus depoimentos constatou-se que sentem uma afeição diferenciada pelos alunos com deficiência, as professoras manifestam esse sentimento por acreditarem que os referidos alunos são carentes de atenção e de afeto. Narraram ainda que as crianças com deficiência em função de apresentarem limitações devem ganhar mais cuidados. Ressalta-se aqui, que mesmo diante tal consideração, foi possível verificar que a professora Angelina poucas vezes chegou perto da aluna manifestando afetividade. Enfatiza-se que a referência ‘carinho’ trazida pelas



profissionais recebeu o sentido de comiseração, mesmo estas não terem utilizado o presente termo.

Antônia manifestou apenas sentir *comiseração*:

*Eu tenho dó... é completamente deprimente...eu acho que eles ficam sem fazer as coisas como os outros a vida toda sabe!*

A professora Bia evidenciou a sensação de *incompetência*:

*Olha eu tenho pena da mãe, eu tenho pena da criança, eu tenho pena do sistema, da gente que é, que é que faz a parte do sistema sabe?quando eu vejo, eu me sinto incompetente para trabalhar com ele, totalmente incompetente e eu acho que eu não tenho competência para trabalhar com ele, porque eu não tenho aquela coisa de tá trabahando com criança com deficiência.... gosto de ver o resultdo rápido... não sei trabalhar com ele, eu não gosto!*

Gilma destacou ser um *desafio* e uma experiência positiva, proferindo que sente-se alegre com a prática realizada. Contudo destacou comiseração dos alunos que ficam em classes especiais:

*Os alunos da classe especial, assim, tem alguns que eu olho com um pouco de pena porque eles passam o tempo todo dormindo, então eu penso comigo"essas crianças não vivem, elas vegetam.*

Giovana disse sentir-se *alegre*:

*Eu fui agraciada, primeiro por ficar com uma classe menor, e eu tenho um amor incrível assim por ela, é um docinho... eu sou feliz nessa inclusão .. (silêncio)... agora eu me coloco no lugar de outra colegas que eu sei que receberam inclusão como por exemplo síndrome de Down, receberam inclusão de deficiência auditiva, que diz que é a pior que tem, eu acho que se tivesse no lugar delas não falaria dessa forma!.*

Precisa ser lembrado que a sala de aula é o microssistema mais significativo, quando se busca uma melhor apreensão sobre o fenômeno da inserção escolar do aluno com deficiência. Assim sendo, focaliza-se a díade entre a professora e a criança com deficiência, sendo essa relação interpessoal um dos principais elementos constituintes do microssistema sala de aula. Enfocar esta díade significa ampliar a visão para a rede interacional do microssistema, compreendendo como concretiza-se a mediação entre a profissional e o aluno com deficiência.

Para Bronfenbrenner (1996) os sentimentos e emoções desenvolvem-se no espaço, aqui o microsistema, como, por exemplo a sala de aula, representado pelo distanciamento emocional entre a criança com deficiência e a professora. Estes sentimentos, quando receptivos, são modulados e modificados de acordo com a maneira e a pessoa que da qual a aproximação, podendo também, expressar repulsa. Abordar a análise do sentimento que a professora têm em relação ao aluno com deficiência, é compreender como esta profissional percebe este aluno, nas condições que este apresenta para estar inserido no sistema regular de ensino. Considera-se que se a visão destinada ao aluno com deficiência for embasada no que se constituiu no passado, onde estes sujeitos eram identificados com incapacidades para a aprendizagem ou mesmo para a inserção no contexto social e escolar, o sentimento destinado a ele permanecerá sendo de comiseração.

Na pesquisa compreende-se que a evolução do aluno com deficiência, será possível através das condições de inserção que a ele for oferecida, bem como, pelo meio ambiente escolar em que ele se encontra inserido, estas são condições significativas ao processo de adaptação da criança no sistema educacional, o que segundo Dechichi (2001) pode agravar ou abrandar as dificuldades, o que significa contribuir para a promoção do desenvolvimento do aluno com deficiência. Assim sendo, entende-se que as condições de interação e de adaptação proporcionadas pela professora, no microsistema sala de aula, ao aluno com deficiência, terão papel essencial no sucesso ou fracasso da inserção escolar.

A professora é o par interacional neste contexto, desta forma, é a partir do que ela oferece ao aluno com deficiência, as mediações realizadas, que os resultados do desenvolvimento surgirão, podendo a cada dia o sentimento profissional ir transformando-se de comiseração, (carinho), até quem sabe, tornar-se um 'sentir' confiança, contentamento.

**Como foi a experiência com a inclusão:**

As professoras Angelina, Berenice, Elaine e Jane consideram que a vivência foi *positiva* no que diz respeito ao seu crescimento pessoal, salientando que após o convívio com os alunos com deficiência passaram a pensar sobre a deficiência de forma diferenciada, diminuindo as dificuldades no trabalho com o referido aluno. Elaine explicitou que atualmente pensa ser possível o convívio entre as crianças tidas como normais e as que apresentam deficiência, o que não entendia anteriormente. Ao obter essa verificação, lembrou-se das pesquisas de Silveira (2000) e de Gaparetto (2001), estas fazendo referência às dificuldades que os professores entrevistados possuíam ao trabalharem com crianças com deficiência, em consequência da falta de informação sobre a deficiência. Através da verificação acima, tem-se que as mudanças são possíveis, para tanto, precisa-se de profissionais que sejam capazes de repensar sua prática, seus posicionamentos, suas concepções. Na definição de Bronfenbrenner (1996) a pessoa em desenvolvimento é considerada uma essência em crescimento, dinâmica, que progressivamente, entra no meio em que reside, reestruturando-o, o que favorece a ressignificação das concepções que as profissionais têm em relação a deficiência e ao aluno com deficiência.

Acredita-se que a efetivação da inclusão com resultados promissores, na qual o aluno com deficiência possa estar efetivamente incluído se dará a partir do momento em que o professor destituir o que instituiu com a história, enxergando o aluno como uma criança que é capaz, mesmo apresentando limitações, querendo descobrir o que o aluno conhece, bem como, o que é capaz de fazer, mediando e interagindo para a efetivação do processo de inclusão, o que terá possibilidade de ocorrer, através da reflexão profissional, questionando e (re)avaliando seu desempenho. Marques (2000) descreve que a experiência profissional será competente quando, for configurada na prática persistente, inquirida pela reflexão pessoal, de forma a tornar-se práxis da vida. Na percepção do estudioso, o professor aprimora sua prática, reconstruindo suas concepções a partir de um processo contínuo de reflexão, diálogo e questionamentos.

Antônia também proferiu ter sido *positiva* a experiência vivida, mas em consequência da percepção de que a aluna cresceu, desenvolvendo-se socialmente. A profissional expôs que sua aluna progrediu consideravelmente, o que significou, em suas palavras 'espanto'. A professora contou que quando a aluna chegou à escola,

nunca imaginou que poderia responder a sinais, à atividades, mas com o passar dos dias percebia a mesma interagindo, sendo chamada pelos colegas a participar das brincadeiras.

Os relatos acima evidenciam o quão complexo é o processo da inclusão, devido ao fato das professoras carregarem o estereótipo de que signifique a deficiência. Silveira (2000), Gasparetto (2001), Lacerda (2003) e Cedron (2003) trouxeram nos resultados dos seus estudos que devido à falta de informação sobre a deficiência, os professores encontravam dificuldades para se relacionarem com as crianças com deficiência, dificultando o trabalho com as mesmas, apresentando dificuldade na mediação, na comunicação e na realização das atividades com os alunos.

Falando da experiência que o trabalho com a inclusão lhe trouxe, a professora Bia relatou não gostar do trabalho com a inclusão, narrando que faz parte da maioria das professoras. Em suas palavras, a experiência foi ruim, pois muitas vezes tinha que parar seu trabalho para verificar onde o aluno encontrava-se, ou para acompanhá-lo até o banheiro ou ainda, para acordá-lo.

Gilma considerou a experiência:

*Para mim foi muito boa essa experiência. No primeiro momento eu achava que a inclusão não era boa, que a gente ia deixar o restante da classe por causa daquele aluno. Então eu achava problemas, mas agora eu vivendo essa situação eu tô vivendo com mais normalidade, eu tô achando que dá, é um aprendizado para mim e para os outros alunos também. Com a experiência, passamos pensar de forma diferente, bem diferente.*

Giovana e Janaina manifestaram ser válida a experiência, a primeira descreveu que todas as experiências oferecem condições de aprimoramento ao ser humano. Já a segunda relatou:

*Está sendo bom trabalhar com ela, e eu vi que não é um bicho de sete cabeças, não sei se é porque a deficiência dela é pouca, então dá pra trabalhar legal.*

No entanto, a professora ressaltou preocupar-se em receber um aluno com outras deficiências, relatando que síndrome de Down, cegueira são deficiências que não saberia trabalhar.

Considera-se que a partir da experiência vivida, haverá a descoberta, a reavaliação, o contato, a transformação ou mesmo, a permanência das concepções

instituídas diante ao aluno com deficiência, bem como, com a deficiência, realidade 'permanente' ou 'transformada' em consequência do desejo do professor, do quer ou não aceitar este desafio que, com certeza, pode oferecer-lhe novos aprendizados e a ressignificação do paradigma da inclusão.

A partir das idéias de Bronfenbrenner (1996), compreende-se que a professora ao desempenhar sua prática, atua de forma dinâmica e efetiva no ambiente, sala de aula, modificando-o, a partir de suas interações e ações, sendo que o meio irá agir e reagir à esta atuação, estabelecendo desta forma, um processo de mútua interação entre indivíduo e meio. Frente este entendimento, percebe que o desenvolvimento da profissional vai ocorrer à medida que ocorrer a transformação do meio de dela mesma, modificando e ampliando sua compreensão sobre os aspectos relacionados a sua prática. Na presente análise, foi possível perceber que através da experiência vivida com os alunos com deficiência, as profissionais serão capazes de modificar suas concepções referente ao processo de inclusão, o que dependerá das disponibilidades em ressignificarem o que lhes foi transmitido com o passar dos anos.

### **Como é percebido o processo da inclusão:**

Foi possível identificar que a inclusão *não funciona*, na percepção das professoras Angelina e Giovana. Estas relataram que a inclusão não dá certo, não efetivando-se, porque é *imposta* pelo governo e porque os professores *não têm formação* para trabalharem com as crianças com deficiência, última informação, indo ao encontro de todas as profissionais.

Quanto à imposição referida pelas profissionais, entende-se que baixou uma lei explicitando que as escolas necessitariam receber alunos com deficiências, sendo que as mesmas precisariam 'dar conta' de recebê-los, o que na teoria, se efetiva a inclusão. Nesse ítem compreende-se que os professores sentiram-se despreparados, impotentes frente uma informação súbita, o que normalmente gera inquietação, dúvida e mal estar. Nas pesquisas de Andretto (2001), Ferraro (2001) e Cotrin (2002) pode-se

visualizar que os profissionais destacaram que há distanciamento entre teoria e prática no processo de inclusão, o que, segundo os depoimentos dos professores destes estudos, acaba por dificultar o trabalho com os alunos com deficiência, uma vez que sentem-se despreparados. Nos estudos de Antunes (2001) e Mattos (2002) evidenciou-se que os professores mostraram-se contrários à execução da inclusão, por esta ser imposta. Os participantes do estudo de Mattos (2002) trouxeram em suas exposições que apresentam resistência em trabalharem com os alunos com deficiência devido a imposição que sofreram. A inclusão é algo concreto, está efetivado, não sendo papel dos professores 'aceitarem ou não' os alunos com deficiência em suas salas de aula. Os alunos estão na escola e a cada ano mais e mais crianças com deficiência virão a procura de vagas escolares, para tanto, o que é necessário é que a preparação de que os professores tanto falam, sejam originadas primeiramente a partir deles, de suas buscas e de seus interesses e por segundo, com os auxílios secundários, sendo entendidos como os suportes oferecidos pela Secretaria da Educação especial, cursos, palestras e os professores itinerantes.

As profissionais Berenice, Elaine e Jane destacaram que o processo de inclusão respectivamente:

*O processo da inclusão causa temor em muitos professores, eu vejo que é uma oportunidade para essas crianças participarem do meio escolar, é só a gente querer eles, assim aceitá-los, que tudo fica mais fácil.*

*Esse processo, inicialmente é bem complicado, a gente não tem formação, mas vejo o quanto os alunos se beneficiam, acho mais é que tem que continuar. E acho mesmo que a cada ano as escolas terão mais alunos para serem incluídos.*

*Formação eu não tenho, assim e mais complicado, mas vejo o quanto ela cresceu. Penso que é um processo válido, só precisamos de mais apoio, ajuda profissional.*

### **Auxílios recebidos:**

Quando se questionou sobre os auxílios que as professoras receberam da escola e da Secretaria da educação especial para trabalhar com a inclusão houve

unanimidade nas respostas: *'só professora itinerante'*. Após um tempo decorrido da entrevista, a professora Elaine narrou ter participado de um curso promovido pela Secretaria e Jane esclareceu que além das conversas com a itinerante, recebia materiais informativos e, a professora Bia esclareceu que foi buscar ajuda através da diretora, porque ninguém vinha falar com ela: Relatou que após seu 'apelo' recebeu a visita da professora itinerante esta, conversando 'um pouco' sobre a deficiência e deixando trabalhos para serem realizados com o aluno.

### **Professor itinerante:**

Questionou-se as profissionais sobre como era percebido o trabalho da professora itinerante, diante o solicitado teve-se que estas ajudavam com materiais escritos (artigos) ou com atividades para serem oferecidas aos alunos. Esclareceram, que quando questionavam a itinerante sobre as dúvidas, sempre receberam respostas, auxiliando-os. No entanto, o total de professoras relataram: *'não há uma eficácia no apoio recebido devido aos encontros serem escassos'*<sup>17</sup>.

A queixa das professoras diante ao trabalho do itinerante é que nos momentos de conflitos internos, dúvidas, acontecimentos em sala de aula, esses nunca estavam na escola, ou estavam atendendo outra classe, o que, segundo a exposição das profissionais, ocorria em consequência de serem poucas profissionais tendo que atender um elevado número de CERs.

Entende-se na pesquisa que para trabalhar com a inclusão não necessita de um profissional a mais nas salas de aula, o que precisa é de um profissional que se encontre disposto a desenvolver seus trabalhos junto à classe da melhor forma possível, oferecendo aos alunos esclarecimentos sobre as necessidades, as especificidades, as limitações, bem como, as capacidades e as possibilidades do colega com deficiência. Pensa-se que se nas escolas, mesmo que na educação infantil,

---

<sup>17</sup> A professora itinerante visitava quinzenalmente cada professora, permanecendo de 30 a 40 minutos com cada profissional.

existisse professores para trabalhar especificamente com os alunos com deficiência, não existiria a *inclusão*.

### **Leitura sobre deficiência**

Entende-se que a leitura é um auxílio que as professoras podem ter acesso, o que lhes favoreceria, algumas compreensões, no entanto, identificou-se que nem todas as profissionais buscaram por leituras informativas, o que poderia servir-lhes como apoio em relação aos conceitos, as características e as especificidades das deficiências. No entanto, evidenciou-se nos relatos de Angelina, Antônia, Elaine, Gilma e Janaina, que não haviam lido nada sobre deficiência. Berenice, relatou que por duas vezes, buscou por leituras específicas sobre a deficiência do aluno que está em sua sala de aula. Jane e Giovana, narraram que além de informações sobre a deficiência correspondente as realidades de cada uma, buscaram por materiais que falassem sobre a inclusão, seus conceitos, processos, funcionamento e desempenho dos alunos com deficiência nas escolas. Bia disse que apropriou-se de dois artigos sobre as deficiências, para compreender suas causas e identificar como precisaria trabalhar com cada uma delas.

Nos relatos das profissionais, principalmente na efetivação das observações, percebeu a preocupação das mesmas, ao fato de trabalharem com os alunos com deficiência. Elas, narraram que precisariam de recursos, de auxílios para desenvolverem as atividades escolares juntamente com as crianças com deficiência. Frente ao exposto, questiona-se por que as professoras não se apropriavam de recursos informativos como livros, revistas, artigos, estes como fonte de esclarecimento contribuindo às suas dúvidas. Sabe-se que através de leituras, há a possibilidade de aprimorar conhecimentos, assim sendo, a busca das profissionais por materiais explicativos, ofereceriam-lhes dados sobre as deficiências, os quais, ofereceriam esclarecimentos de conceitos, aprendizagem, limitação, dentre outros.



### **Contatos com pessoas com deficiência na infância ou na adolescência:**

Ao considerar os possíveis contatos que as professoras mantiveram em sua infância ou adolescência com pessoas com deficiência, teve-se: Bia, Elaine, Janaina e Giovana mantiveram contato na adolescência com pessoas vizinhas. Estas professoras relataram que sentiam *medo*, com exceção da última. Bia evidenciou:

*Era um adolescente com síndrome de down, eu morria de medo dele, que ele agarrava todas as meninas. Ele era super forte, enorme, tinha aquelas características de Down fortão.*

Bia narrou ainda, que quando estava na pré escola, havia uma classe especial em sua escola, no entanto ela olhava os alunos de longe:

*Eu lembro que tinha a classe especial de criança especial mas eles nem se misturavam com a gente. Eles ficavam lá no canto deles né, cumpriam com o rodízio.*

Elaine relatou que o medo era devido ao vizinho apresentar ataques epiléticos, ‘quadro’ que a fazia ter receio de chegar perto para brincar ou conversar.

Janaina explicou possuir ‘terror’ do vizinho, pois esse tinha síndrome de Down e era nas palavras da professora, extremamente agressivo, batia na mãe e em quem passasse perto quando estava na frente da casa em que ele morava.

Nas palavras de Giovana:

*Uma vizinha teve neném e a menina nasceu com o brainho, ah pela metade, eu lembro que eu cuidava dessa criança, eu ajudava a mãe olhar, eu trocava as fraldas, eu enrolava essa criança, porque essa criança, eu acho que elas eram escondidas da sociedade né, isso faz uns trinta anos.*

Nas informações trazidas por Elaine e Janaina, o medo transformou-se em *comiseração*, ao trabalharem com os alunos com deficiência. Para estas professoras o contato ‘negativo’ mantido no passado com pessoas com deficiência não significou a representação de ‘temor’ permanente em relação a estes indivíduos, ao contrário, atualmente elas pensam que o medo que alguns sentem é ocasionado devido à desinformação sobre deficiência, o que segundo suas exposições ocorreu com elas. A professora Bia demonstrou não gostar das pessoas com deficiência, acreditando que

estas deveriam estar em escolas especializadas. Giovana, não apresentou experiência ruim no passado, atualmente mostra que estes alunos para estarem participando do contexto educacional necessitariam receber apoio especializado.

A professora Jane trouxe a contribuição de que brincava com uma amiga que tinha deficiência física quando era criança. Contou que gostava da amiga, que sempre estavam perto uma da outra. Na narração, destacou que para ela a dificuldade motora da amiga, que não caminhava, arrastava-se, não atrapalhava as brincadeiras que realizavam. Aqui observa-se uma aproximação considerada positiva, havendo troca, afetividade, interação.

Gilma e Berenice relataram sobre primos que tiveram contato próximo na adolescência. Gilma considerou:

*Eu até encarava com um pouco de pena, porque ela ficava muito tempo internada em hospital psiquiátrico.*

Berenice lembrou-se:

*Ah! Eu tinha uns dezessete anos, eu morei em Uberlândia, a minha prima era parálitica... eu sabia como era terrível pra ela ir no banheiro né, era questão de intestino.*

Angelina e Antônia narraram que nunca conheceram ninguém.

Diante os depoimentos, constata-se que mantendo ou não uma proximidade com pessoas com deficiência, anterior ao fato de trabalhar com crianças nestas condições, todas as professoras diante deste 'desafio', relataram sentir *angústia*.

Afirmação a partir dos relatos abaixo:

*Me angustia às vezes vê-la, não posso fazer muito (Angelina).  
Fico angustiada, queria fazer mais, mas não sei como (Berenice).  
Trabalhar com eles dá uma sensação de angústia (Elaine).  
Claro que a gente fica angustiado, mas vamos trabalhando como achamos que é certo (Giovana).  
Me sinto melhor agora, mas a angústia às vezes aparece (Jane).  
Sinto uma angústia no peito quando estou com ela (Antônia).  
Às vezes eu me sinto, sinto uma angústia, pois não sei e não quero trabalhar com ele (Bia).  
Dá angústia porque queria vê-lo sem a muleta, mas dá e passa, porque vejo como ele lida com isso (Gilma).  
Penso que todas as professoras sentem angústia, principalmente nos primeiros meses (Janaina).*

Essa realidade esclarece que independente do convívio ou da aproximação anterior, a realidade de ter na sala de aula o aluno com deficiência é algo que temeriza o professor, oferecendo-lhe estranhamento e desconforto. Carvalho (2004) considera: “O novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido”. Sekkel (2003) destaca em sua pesquisa que o medo de trabalhar com as crianças com deficiência é devido ao desconhecimento das necessidades, das limitações e das capacidades dos alunos. Ressaltando que a angústia é completamente natural, pois é resultado das precárias informações sobre o referido aluno.

Refletindo sobre a análise descrita, percebe-se, mais uma vez, que a concretização das relações entre professora e aluno com deficiência no microsistema sala de aula, será efetivado satisfatoriamente ou não, em consequência de como as profissionais percebem a presença destes alunos na escola. Relembrando Mittler (2003, cit. na Introdução): “Não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão”. Desta forma, institui às professoras a necessidade de construir um caminho por elas mesmas, sendo que no trajeto encontrarão mais ou menos obstáculos, tudo irá depender de como o alicerce que foi construído.

### **Características dos alunos com deficiência:**

Na descrição das características dos alunos com deficiência identificou-se que todas as professoras manifestaram que seus alunos são amorosos. Angelina caracterizou a aluna Ana como uma criança que não fala, já Antônia, destacou-a com uma criança meiga. Berenice disse ser Bernardo uma criança esperta, Bia classificou-o como um ‘bebezão, porque gostava de ficar brincando no ‘cantinho’ dele. Jane descreveu a aluna como uma criança muito feliz, Janaina contribuiu dizendo que Janete era inteligente, comunicativa, sociável. Giovana manifestou que o aluno Gilberto era inquieto, Gilma considerou-o alegre. Elaine descreveu Elena sendo boazinha, porque a aluna não atrapalhava a classe.

Frente à presente análise observou-se que as professoras caracterizaram os alunos conforme a concepção que apresentam sobre a deficiência, ou mesmo sobre a percepção do processo de inclusão. Ferreira (2003, p.146) descreve que todos, de certa forma, “sofrem o ‘olhar do outro’, intensificando esse olhar através do que nele se deposita de preconceitos, fantasias, suposições e deduções”. Frente a presente descrição, percebe-se que as características apresentadas dos alunos com deficiência pelas profissionais estão permeadas de estereótipos. Carvalho (2004, p.52) descreve que “representações e imagens são criadas, em torno das pessoas com deficiência, pelo que lhes falta, o que as torna “diferentes” porque são “incompletas”. São percebidas como diferentes, também, porque não são iguais àquelas ditas normais.

Ferreira (2003) descreve que o professor precisa olhar o aluno com deficiência com olhos de que este tem capacidade de absorver conhecimentos, de aprender, acreditando, sendo predador de que a criança é capaz, pois desta forma será mais fácil percebê-lo com características a partir de sua pessoa e não através das limitações que apresenta. O autor considera ainda, que os professores precisam aceitar os alunos com deficiência como eles são, não tentando convertê-los em crianças tida como ‘normais’. Segundo a percepção do estudioso, trata-se de considerar as limitações que o aluno com deficiência apresenta, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos demais, oferecendo condições necessárias para que este possa desenvolver-se, vivendo de forma mais natural possível.

### **Comentários de outros profissionais da escola sobre a deficiência e a inclusão escolar:**

Quando as profissionais foram inquiridas sobre o que *ouviam* diante a deficiência ou da inclusão, elas contribuíram com relatos recentes, esses expostos por seus colegas de trabalho, e com narrações que foram armazenadas ao longo de suas trajetória. As informações antigas, instituídas com o passar do tempo foram trazidas por Antônia e Gilma. Antônia considerou que sabia, somente o que as pessoas falavam, e

esses comentários eram de que as pessoas com deficiência *não aprendiam*, de que *não sabiam fazer* as coisas. Gilma pronunciou-se destacando que os comentários eram diversos, contudo salientou que a maioria deles destacava a *incapacidade* das pessoas com deficiência e *penalização*.

Angelina narrou:

*Sempre quando a gente vem para o parquinho e conversa com alguma colega, elas dizem que não querem saber de inclusão.*

Berenice esclareceu contando:

*Meus colegas apresentam resistência, até quando a gente vai faltar e precisa dividir as crianças nas salas, elas não querem que o aluno com deficiência fique na sala.*

Elaine explicou:

*As colegas de trabalho falam para minha outra colega que tem uma aluna surda na classe: se não fosse surda faria o dobro de arte.*

Giovana contou a percepção sobre a inclusão de algumas de suas colegas:

*As professoras aqui da escola são meio contra a inclusão, dizem que a inclusão não funciona, eles não querem trabalhar com o aluno com deficiência.*

Giovana relatou ainda, que seus colegas de escola sempre comentam: ‘*Deve ser muito difícil trabalhar com a inclusão, porque os alunos não produzem*, ressaltando que suas colegas identificavam *as crianças com deficiência como incapazes*’.

Jane manifestou:

*Normalmente as professoras, mesmo aqui da escola perguntam como é a aprendizagem, pois nos dizem que sabem que eles não aprendem, ah! eles também dizem que deve ser muito difícil trabalhar com eles.*

Bia narrou que as colegas da escola não queriam ouvir falar em inclusão, dizendo que não desejam ‘*esses alunos*’ em suas salas porque eles *não sabem fazer nada*.

A profissional Janaina relatou que sentiu medo inicialmente ao trabalhar com a inclusão porque seus colegas de trabalho sempre falavam que o *lugar dos alunos com deficiência era na classe especial*, falavam que um *aluno com deficiência junto na sala, sempre estragava a turma inteira*. A professora narrou ainda, que os comentários

que ouvia, era de que as *crianças com deficiência não aprendiam* e que as pessoas sentiam tristeza por vê-las nestas condições de limitação e de dificuldade.

Traz-se neste momento, especificamente, concepções sobre inclusão e deficiência que foram identificadas por outros professores da educação infantil, essas sendo identificadas, em momentos que as participantes da pesquisa, realizavam atividades livres com os alunos no parque, ou mesmo no momento das refeições. Estas considerações fizeram-se presente na investigação por acreditar que as concepções presentes em todo ambiente escolar contribuem para a efetiva inclusão ou não do aluno com deficiência, uma vez que estas professoras poderão ser os futuros educadores dos alunos com deficiência. E, se esses apresentam valores e convicções permeadas de concepções estigmatizantes, com certeza poderão apresentar dificuldades ao trabalharem com os referidos alunos. Não se ouviu nenhum comentário dos colegas da Antônia. Os comentários ouvidos pelos colegas da Bia eram:

*Lá vem ele ó, tomara que eu não pegue inclusão o ano que vem!'; 'deve ser difícil trabalhar com ele na sala junto como os outros hein!*

As falas dos colegas de Gilma enfatizavam:

*Acho muito complicado essas deficiências, é um problema para a criança e para a família né! Olha só ele sempre fica dependendo do coleguinha, deve até ficar ocm vergonha!'; 'eu acho tão difícil lidar com eles, é complicado né!'; 'eu não quero trabalhar com a inclusão, acho que atrapalha o andamento da turma.*

Os colegas da Giovana falavam:

*Acho com para ela ter você aqui, assim pode ajudar, a turma dela já tem um monte de problema com comportamento, e mais inclusão, coitada!'; você deve ter muita paciência por trabalhar com a inclusão, eu não daria conta, se receber um aluno assim, não sei o que vou fazer, se depender de mim não pego!'*

Os diálogos realizados com Janaina destacavam:

*Ainda bem que sua aluna é só muda né, imagina outra coisa, não conseguira trabalhar, eu não gosto da inclusão, acho que não dá certo!'; 'imagina se ela não tivesse nada, seria mais danada ainda!'; cada ano as escolas têm mais alunos deficientes, eu não quero pegar nenhum aluno com problema.*

Nos depoimentos que as professoras trouxeram, percebeu-se que a maioria de seus colegas de escola não se sentem confortáveis com a possibilidade de

receberem em suas salas de aula alunos com deficiência, sendo que ainda trazem a concepção de que a inclusão não funciona, que os alunos com deficiência precisariam ir para as escolas especiais, porque não aprendem além da socialização.

Constatou-se na presente análise que as concepções trazidas por alguns profissionais, colegas dos participantes da pesquisa, são carregadas de falas discriminatórias, demonstrando pouca, ou falta de informação sobre os alunos com deficiência, realidade que acaba por contaminar o grupo de professores, uma vez, que ao expressar suas concepções estigmatizantes, contamina a percepção dos professores que ainda não efetivaram o trabalho com a inclusão.

### **Significados atribuídos ao aluno com deficiência:**

As professoras trouxeram a significação atribuída à deficiência da seguinte forma: Angelina e Jane atribuíram o significado ao termo *dificuldade*. Nas palavras de Angelina: *Quando olho ela vejo a dificuldade, é isso que fica ressaltado em mim.* Berenice e Giovana expuseram *necessidade*. Traz-se uma consideração da professora Giovana:

*Aluno com deficiência é uma pessoa com limites, não é tudo que ele consegue fazer,(...) é a primeira coisa que vem na cabeça ele tem necessidades, ele é uma pessoa limitada.*

Elaine fez a atribuição à palavra *falta*. Mesmo as expressões não sendo as mesmas, verificou-se que os alunos com deficiência, na opinião das professoras, apresentam uma limitação o que lhes impõem dificuldades na escola no que diz respeito à aprendizagem.

*Dificuldade, necessidade, falta* foram os termos que apareceram na atribuição de significados das professoras acima supracitadas. Acredita-se que todas as crianças ao chegarem na escola possuem *necessidades*, pois estão entrando em um novo ambiente, onde lhes serão oferecidos novos papéis, aqui sendo entendido como a criança saindo do microsistema familiar, onde tem papéis definidos, para assumir outros no contexto escolar, o que é chamado por Bronfenbrenner (1996) como

transição ecológica. A *dificuldade* certamente se fará presente, porque a rotina, as responsabilidades, a troca estabelecida com o outro, tudo se denomina 'entrar na regra', obedecer as novas leis, respondendo a rotina que se estabelece no contexto escolar. A entrada na escola significa uma transição, o que vai denominar a *falta*, e essa pode ser entendida como a ausência de habilidades para participar, principalmente no início, do grupo em que está se inserindo. Diante a presente explanação entende-se que todos os alunos que iniciam essa nova etapa da vida passam por momentos de adaptação, o que para uns será mais fácil e para outros nem tanto. Bronfenbrenner (1979/1996) destaca que para a transição tornar-se menos difícil, é necessário que as atividades ocorram com bases na reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, o que auxilia a criança tornar-se mais segura. Para os alunos com deficiência o processo é o mesmo, sendo que em alguns casos, a escola é o primeiro convívio fora da família, o que pode desencadear mais necessidades, faltas ou dificuldades.

Antônia referiu:

*Sei lá, às vezes eu acho que é uma missão que a pessoa tem que educar, que cumprir, eu imagino assim, (...)eu sinto pena! Veja você, que é completamente assim, que não tem jeito, que eles jamais vão ter um desenvolvimento de uma criança normal.*

Bia trouxe a significação como algo que foge do padrão de normalidade, onde em alguns casos, os deficientes não têm discernimento do que é ser certo ou errado. A professora expressou:

*A deficiência, eu acho, nenhuma é boa, porque se me falta uma mão, tudo bem eu convivo com uma mão, só que a outra vai fazer falta!.*

Gilma contemporizou:

*Deficiência é uma carência de alguma coisa que teria que ser completa e está faltando. É algo que falta!.*

'Incapacidade' foi a significação que a professora Janaina conferiu à deficiência: *Para mim significa incapacidade para alguma coisa.*

O fator religião foi evidenciado por algumas das professoras. Antônia relata ser uma missão ter que trabalhar com crianças com deficiência. Bia disse que tem um motivo por estar passando por essa experiência, mas que não vai ficar questionando, nem vai querer outro juízo final, para acertar-se com Deus, reforçou que essa é sua



filosofia de vida. Giovana expôs que trabalha com o aluno com deficiência com ternura, porque devido sua formação religiosa não pode ver obstáculos, gostando de trabalhar com as crianças com deficiência, sentindo amor. Nas falas de Gilma e Elena não se evidenciou o presente tema, contudo destaca-se que Gilma, diariamente antes de iniciar as atividades com seus alunos realizava uma oração, agradecendo pelo alimento, pela família, pela saúde, pela casa, pela roupa e pela escola.

Através desta análise, foi possível verificar que todas as professoras identificaram os alunos com deficiência com atribuições, consideradas na investigação, 'limitadas', ou seja, atribuições que ressaltam no aluno suas restrições.

### **Facilidade ou dificuldade em trabalhar com o aluno com deficiência:**

Ao discutir se as profissionais tinham facilidade ou dificuldade em trabalharem com os alunos com deficiência, percebeu-se que a maioria delas colocara a *dificuldade* como característica para desenvolver as atividades com os alunos com deficiência. Somente Gilma e Janaina expuseram opiniões diversificadas. No entanto é necessário destacar o significado da 'dificuldade' para cada uma delas.

As profissionais Angelina, Antônia, Berenice e Elaine relataram que a dificuldade sentida é devido ao fato de não terem conhecimento, não saberem o que trabalhar, nem mesmo como trabalhar com os alunos com deficiência. Jane relatou que inicialmente sentiu dificuldade, no entanto enfatizou que com o tempo foi obtendo facilidade, em suas palavras tem-se:

*Durante dias a dificuldade tomava conta, mas um dia olhei e pensei, agora estou acostumada, vou fazer o que ele sentir necessidade, ele é assim vou respeitá-lo. Esse pensamento me ajudou, as coisas parece que tomaram uma nova proporção entende.*

Nos depoimentos das professoras Elaine e Jane, a semelhança se dá na questão de que a dificuldade foi diminuída devido ao aluno passar a fazer parte do contexto da sala de aula, tornando-se um fato real a presença do mesmo. Frente tal constatação, identifica-se que 'facilidade' e 'dificuldade' são apresentadas de acordo

com a disposição das professoras em trabalharem com a inclusão. Observa-se nos depoimentos que as profissionais aceitam a realidade, adaptando-se ao que consideram desafio, conseguem realizar um trabalho onde inserem o aluno com deficiência no grupo, ou mesmo aproximam-se deste tentando perceber seus interesses, bem como as aptidões destes.

Constatou-se que quando as professoras sentiam-se confortáveis com o aluno com deficiência em suas salas de aula, realizavam as atividades oferecendo mediações, explicando-as mais vezes quando havia necessidade, e com o tempo passaram a criar estratégias, como os trabalhos em grupo, o que propiciava ao referido aluno a concretização de trabalhos e a interação com os colegas.

Bia e Giovana também disseram sentir dificuldades, contudo pode-se considerar obstáculos diferentes. Bia considerou que o aluno não tinha interesse e nem concentração, o que dificultava o trabalho, assim considerando que tem dificuldade em trabalhar com ele. A professora Giovana considerou que a dificuldade que sentia era devido à interferência dos outros alunos:

*Se eu estou dando atenção para ele, os outros reclamam a minha atenção, ou eles querem disputar atenção, conclusão o que estou fazendo com essa criança fica truncado.*

Gilma e Janaina apresentaram opinião diferenciada das demais profissionais. A primeira evidenciou ter facilidade em trabalhar com o aluno, atribuindo essa sensação ao fato de ter consciência que o aluno tinha limitação, dessa forma não pressionando o mesmo, disse saber que ele possuía capacidades o que a fazia ter calma e não ficar ansiosa:

*Eu ofereço o que vejo que ele tem capacidade naquela hora de assimilar, com calma, então eu não fico angustiada, vou oferecendo, quando aprende passo para outra coisa, sinto facilidade.*

A segunda relatou que tudo que oferecia à aluna ela realizava. Descreveu que a criança é tão 'igual' aos demais alunos que até as 'bagunças' eram as mesmas, desta forma, disse nunca lembrar que a aluna apresentava deficiência.

**Apoio pedagógico e adaptações no trabalho com o aluno com deficiência:**

As professoras Angelina, Antônia, Berenice, Giovana e Elaine, consideraram que se recebessem apoios de cursos (que ensinassem brincadeiras, que fossem dinâmicos, que ensinassem como trabalhar) ou materias (que falassem sobre as deficiências, sobre as dificuldades), os seus trabalhos poderiam ser diferentes, realizados com mais eficiência. Essa consideração parece ser comodista, não seria de maior eficácia se o próprio professor fosse buscar essas informações, realizando pesquisas, leituras? Nesse discurso parece ter a necessidade da tão falada “receita”, onde se têm informações de atividades, como se todos fossem ‘máquinas’, aprendendo da mesma forma e ao mesmo tempo. Será que para efetuar o trabalho com o aluno com deficiência, há a que se realizar atividades de maneira diferenciada dos demais alunos? Na pesquisa, acredita-se que não são necessárias atividades diferentes aos alunos com deficiência, estas podem ser as mesmas que os demais alunos recebem, sendo feitas adaptações quando necessário, como por exemplo quando a criança tem dificuldade visual, e a professora entrega-lhe a tarefa com letras maiores, ou quando não consegue escrever retilmente, e a professora traça linhas no trabalho.

Gilma, Jane e Janaina destacaram que os recursos como palestras, materias escritos, cursos, seriam bem vindos e que com eles, os professores poderiam aprender mais. Concorde-se com o posicionamento, no entanto, mais uma vez questiona-se: - O professor necessita esperar ou ir à procura de esclarecimentos que venham contribuir com a efetiva inclusão do aluno com deficiência em sala de aula? Respeita-se e entende-se que atualmente a vida do professor é cheia de atividades, que seu tempo parece estar curto em consequência das tarefas que necessita realizar, contudo pensa-se: *Se o professor visualizar o seu aluno com deficiência de forma mais branda, onde a deficiência não tenha uma proporção demasiada, existindo um ‘olhar’ acreditando na capacidade, na evolução, a interação poderá ser estabelecida, concretizando-se a inclusão propriamente dita?* Acredita-se que sim, pois compreende-se que quando professor, aluno com deficiência e demais alunos, instituem uma relação de troca, onde esses três integrantes possam aprender e ensinar mutuamente, respeitando o tempo, a

capacidade e a necessidade individual há a possibilidade dos profissionais aprenderem a partir da própria prática e experiência.

No relato da professora Bia, evidenciou-se um posicionamento diferenciado, sendo que a profissional demonstrou não gostar de trabalhar com a inclusão, narrando que mesmo com algum suporte, não alteraria seu trabalho:

*Mesmo com mais recursos acho que não alteraria, eu não tenho essa coisa de tá trabalhando com o deficiente, eu já falei( pensando)... por ser uma coisa devagar, por ser deficiente, por ser diferente, por eu ser uma pessoa muito agitada, não é parte da minha característica como educadora, nem como pessoa, tá lidando com a deficiência sabe? Se eu fosse uma pessoa diferente talvez eu conseguiria fazer mais. Não que eu conseguisse cem por cento, porque a deficiência dele é comprometidora né (silêncio)... acho que ler é bom, mas eu não consigo!.*

Esse depoimento, clarifica o desejo do professor em 'não trabalhar' com a inclusão, não tendo o compromisso em realizar com o aluno com deficiência os trabalhos de sala de aula, ficando isento da responsabilidade de interagir com o mesmo, devido não apresentar características para desempenhar a presente tarefa.

### **Como ficou sabendo sobre o aluno:**

As professoras ficaram sabendo que iriam trabalhar com a inclusão de formas diferenciadas. Antônia e Angelina receberam a informação pela diretora quando as aulas iniciaram, Bia, disse à diretora que queria trabalhar com os alunos de 4 anos, desta forma a esta passou a turma com a idade solicitada pela professora, sem dizer que na classe havia um aluno com deficiência. Berenice, relatou tomar conhecimento, na reunião que antecede o início das atividades escolares.

Giovana e Gilma ficaram sabendo no momento das matrículas, no período de outubro, relataram que a diretora disse-lhes que iriam trabalhar com uma inclusão, mas de maneira informal. Já as professoras, Elaine, Jane e Janaina esclareceram que ficaram sabendo da inclusão no início do ano, mais ou menos uns dez dias antes de iniciar as aulas.

Pôde-se estabelecer diante as categorias analisadas, que os professores apresentam discordâncias frente ao trabalho com os alunos com deficiência, bem como, divergências sobre as potencialidades que estes possuem. Nos depoimentos evidenciou-se desconhecimento e poucas informações sobre os referidos alunos, o que gera ao profissional desconforto, descontentamento e insegurança para desenvolver o trabalho profissional com as crianças com deficiência. Realidade que sofreu alterações no decorrer da experiência das professoras com a inclusão, pois a maioria delas acabaram adaptando-se com a frequência do aluno com deficiência em sala, contudo ressalta-se que a adaptação com a criança com deficiência no ambiente escolar não caracteriza a inclusão propriamente dita.

A partir dos relatos das profissionais, foi possível evidenciar suas concepções sobre deficiência e sobre inclusão. Percebeu-se que suas concepções faziam-se em cima de:

- os alunos com deficiência não deveriam ir à escola regular de ensino;
- os alunos com deficiência precisam de uma instituição própria à eles, ou seja que contemplasse as suas necessidades;
- os alunos com deficiência não aprendem;
- se os alunos com deficiência aprendem é a longo prazo;
- a inclusão não está correta, porque os professores não recebem formação específica para tal atividade;
- a inclusão só existe no nome e no papel.

Foi possível identificar que com a inclusão estando presente nos CERs, houve a desmistificação, de alguns professores, diante as concepções acima, pois a vivência com os alunos com deficiência, lhes ofereceu condições de visualizarem e passarem a compreender os referidos alunos no dia-a-dia, sua linguagem, suas limitações, suas potencialidades, conferindo desta forma, a possibilidade de resignificação diante as concepções até então instituídas.

Os presentes resultados mostram a forma como os professores da educação infantil desenvolveram suas atividades junto aos alunos com deficiência. A averiguação enaltece o quão necessário serão novos estudos enfatizando a temática em questão,

com o objetivo de conhecer as concepções dos profissionais acerca da inclusão, bem como, pesquisas que lhes ofereçam informações precisas sobre os avanços que as pessoas com deficiência vêm sofrendo a partir da inclusão escolar, pois acredita-se que as investigações são propulsoras para a alteração de paradigmas e modificações nas representações dos profissionais que estão envolvidos com os alunos com deficiência no ensino regular, mudanças que podem favorecer a mediação e a interação com os alunos com deficiência.

**5.2. Resultados a partir das observações: Microssistema – Contexto escolar:** sala estruturada, sala de recursos, sala de multimeios, refeitório e parque.

Nesse tópico, permitiu-se a análise das interconexões estabelecidas entre a professora e aluno com deficiência, através das observações que foram realizadas no contexto escolar.

O objetivo de caracterizar o presente tópico foi discutir as relações que se realizaram no microssistema sala de aula percebendo a partir de então como deu-se o processo de inclusão escolar, podendo-se desta forma, debater posteriormente, as concepções das profissionais diante a temática.

#### **A. Análise do comportamento da professora no momento de entrada e de saída do aluno com deficiência no CER.**

As professoras apresentaram uma rotina na recepção e na despedida dos alunos, esperando-os sempre no mesmo lugar. As crianças iam até as profissionais, na maioria das vezes sem a presença da mãe, que ao ver a professora responsável ausentavam-se sem receio. O aluno com deficiência se aproximava da professora como os demais colegas, sem a presença dos responsáveis, que conversavam com as profissionais, somente em situações que tinham informações, geralmente sobre um remédio ou o horário da saída do dia.

A *maioria* das profissionais mostrava-se alegre no início das atividades, exibindo sorriso ao receber os alunos, demonstrando afeição à sua classe, abaixando-se e recebendo-os com um beijo ou com um abraço. Ao término das atividades, notou-se que as professoras estavam cansadas, entregando as crianças aos responsáveis sem muita disposição, ou seja, conversando pouco, ou mesmo falando somente quando eram requisitadas por estes. Mas mesmo diante a aparente 'estafa' do dia, *algumas* das professoras não dispensavam o beijo, o abraço ou mesmo o colocar a mão na cabeça dos alunos.

As profissionais Angelina, Berenice, Elaine, Jane e Gilma mostravam-se alegres no início das atividades, exibindo sorriso ao receber os alunos, demonstrando afeição à sua classe, abaixando-se e recebendo-os com um beijo ou com um abraço. Ao término das atividades, notou-se que as professoras estavam cansadas, entregando as crianças aos responsáveis sem muita disposição, ou seja, conversando pouco, ou mesmo falando somente quando eram requisitadas por estes. Mas mesmo diante a aparente 'estafa' do dia, Berenice, Elaine e Gilma, não dispensavam o contato de beijo, abraço ou mesmo colocar a mão na cabeça dos alunos, as demais apresentavam o mesmo comportamento, no entanto a afetividade não foi observada em todos os encontros.

As professoras Berenice, Giovana e Gilma destacaram-se entre as demais, principalmente na entrada, pois conversaram mais com as crianças com deficiência e por aproximarem-se em *todos* os encontros, solicitando-lhes beijo, abraço ou elogio. Sendo que Berenice e Gilma apresentaram esse mesmo comportamento no horário de término das atividades, o que não foi verificado por parte de Giovana. Esta última apresentou comportamento diferente na recepção e na despedida dos alunos, pois em sua primeira experiência, no ano de 2004, apenas em *alguns* dos encontros se aproximou do aluno recebendo-o ou despedindo-se dele, já em sua segunda experiência, no ano de 2005, no horário de entrada se relacionava sistematicamente com a aluna e no término das atividades, a aproximação dava-se na maioria dos encontros. Giovana comenta sua percepção sobre estes dois momentos:

*Para mim é diferente sabe, pois ele parecia ter deficiência, muito disperso, distraído, não tinha interesse, mas ela é um doce, mesmo com*

*a dificuldade nas atividades gosto mais de trabalhar com ela. Não sei explicar o porque, mas gosto mais.*

O depoimento da professora Giovana parece indicar que fatores relacionados às características da criança também são determinantes da relação que esta estabelece entre ambas.

*Não sei ao certo, mas ele tem deficiência porque percebemos, ela não, você olha e não percebe nada! Eu acho que atrapalha um aluno com deficiência na classe, pois precisamos sempre ficar em cima deles, com ele era assim.*

As professoras Angelina, Jane e Janaina, tanto no momento de recepção, quanto de despedida, aproximaram-se em *alguns* dos encontros.

A professora Bia merece destaque, uma vez que não foi observada aproximação para recepcionar seu aluno. Na despedida, em *alguns* encontros, a professora passou a mão sobre a cabeça do aluno.

Ressalta-se que a professora Antônia, no momento de entrada das crianças nos CERs, freqüentemente aproximava-se da aluna para beijá-la ou abraçá-la. Situação inversa no término das atividades, pois a aluna, na maioria das vezes, é que vinha até ela despedindo-se com um beijo.

Percebeu-se que no início das atividades as professoras Angelina, Berenice, Elaine, Giovana e Jane encontravam-se com mais disposição, o que permitia receber seus alunos com 'bom dia' ou 'boa tarde', além de algumas perguntas que faziam às crianças, como por exemplo:

Nossa e esse tênis bacana foi presente de quem? (Angelina).

Você está com cara de quem aprontou alguma, o que você fez? (Berenice).

Como está sua maninha? Ela tem dormido de noite ou chorado não deixando você dormir? (Elaine).

É interessante descrever que as falas sempre tinham uma expressão carinhosa.

As professoras Angelina, Berenice e Elaine procuravam manter as crianças com deficiência próximas delas, quando estes iam se dispersar afastando-se do grupo, esse comportamento apresentava-se tanto na entrada quanto na saída. Referenciando tal afirmação traz-se:





através de contato sem manifestação dirigida ao aluno:										
Despedida do aluno com deficiência através do contato positivo:	AV	AV	S	AV	AV	AV	S	AV	AV	AV
Despedida do aluno com deficiência através do contato sem manifestação dirigida ao aluno:	AV	AV	NO	MV	NO	AV	NO	NO	NO	AV

Legenda:

Sempre: **S**

Maioria das Vezes: **MV**

Algumas Vezes: **AV**

Não foi possível observar: **NO**

Diante a presente análise, verificou-se que a recepção e despedida das professoras com as crianças com deficiência, não lhes representa ‘fator relevante’ ao processo de interação entre ambos, ou seja, este comportamento parece não apresentar elemento significativo ao processo de inclusão, ‘ação’ que com certeza poderia envolvê-los, evidenciando ao referido aluno que a presença dele no CER é importante e, à professora, possibilitando, mudanças de concepções que até então permaneciam intocáveis.

Sabe-se que as interações dentro do microssistema ocorrem além dos aspectos sociais e simbólicos, pelos aspectos físicos, o que pode se configurar a relação estabelecida entre as pessoas (Bronfenbrenner, 1979/96). Diante de tal descrição, pode-se pensar na reciprocidade de influências que se configura através da maneira como ocorrem as interações. Assim, a aproximação entre professora e criança com deficiência poderia favorecer a interação entre ambas, proporcionando condições de identificar as necessidades, desejos, interesses e possibilidades do referido aluno.

## **B. Análise das atividades desenvolvidas nos CERs:**

As atividades realizadas nos CERs seguiam a rotina organizada pela escola, como por exemplo os horários de refeição, utilização das salas de recurso, da de multimeios, da estruturada, bem como as atividades no parque.

É interessante considerar que a exposição feita nesta análise foi realizada a partir de como as profissionais vêem as atividades, ou seja, as concepções das professoras em relação ao conceito sobre a atividade lúdica e brincadeiras livres e, como estas eram realizadas no microsistema.

Salienta-se, no entanto, que as brincadeiras livres e as atividades lúdicas para este trabalho são entendidas como contendo significados diferentes. As atividades livres são compreendidas como as atividades que favorecem o desenvolvimento do aluno, momento em que as crianças brincam individualmente ou em grupo, criando ou recriando histórias, trabalhando com a imaginação. Já as atividades lúdicas são entendidas como as situações em que as crianças exploram corpo, objetos, dirigidas ou não pela profissional.

Destaca-se que todas as professoras apresentaram a mesma representação diante a conceituação de atividades lúdicas e de brincadeiras livres, tal afirmação apresenta-se nos relatos abaixo:

*Não vejo diferença entre a atividade lúdica e as brincadeiras livres, pois lúdico é brincar, para mim esses momentos são os momentos dos alunos, em que brincam descontraídos (Berenice).*

*As brincadeiras livres para mim têm o mesmo significado das atividades lúdicas, significa um momento em que os alunos podem brincar livres, realizando as atividades de sua preferência (Elaine).*

*Sempre oportunizo o tempo da criança no momento das atividades livres e lúdicas, procuro não interferir deixando que brinquem como queiram' (Jane).*

*Respeito muito as atividades livres, para mim o momento em que as crianças entram em contato com o lúdico é importante, porque elas criam, fantasiam, colocam a imaginação para funcionar (Janaina).*

As atividades didáticas eram realizadas de acordo com a idade dos alunos, sendo que não seguiam um tempo definido e, muitas vezes, a primeira não estava relacionada com a segunda ou terceira. Observou-se em alguns encontros que era oferecido à classe uma atividade didática, permanecendo esta por um longo período. Quando estas atividades eram solicitadas, utilizava-se de diferentes recursos para que os alunos pudessem desenvolvê-las.

Para as profissionais, as atividades lúdicas eram momentos em que os alunos brincavam livremente, atividades em que as crianças não precisavam de auxílio. Desta forma, atividades lúdicas configuraram-se em brincadeiras, estas efetivadas principalmente no parque. Na realização destas atividades, nem sempre havia a interferência da professora, não interagindo com os alunos, deixando-os livres na escolha de brinquedos, de brincadeiras e de seus pares.

As brincadeiras livres, também eram percebidas pelas profissionais como situações em que os alunos podiam brincar, não necessitando da interferência do adulto, estas sendo desenvolvidas de forma aleatória entre os alunos, nas salas de multimídias, de recurso e no parque, permitindo ao aluno extravasar seus desejos e propósitos.

Compreendeu-se assim, que para as professoras as atividades lúdicas e as brincadeiras livres eram momentos em que os alunos desenvolviam as brincadeiras de preferência, escolhendo lugares, objetos, companheiros. Dois momentos distintos, que eram considerados, pelas profissionais como situações equivalentes, ou seja, situações nas quais os alunos poderiam brincar descontraídos, determinando as regras sem a interferência do adulto.

Descreve-se que as professoras Antônia e Bia ofereciam atividades didáticas diferentes aos alunos com deficiência. A professora Giovana apresentava a Gilce, em alguns momentos, os mesmos trabalhos e em outros, tarefas diferenciadas. Foi possível perceber, que nestas atividades, Antônia, normalmente proporcionava à Ana folhas em branco e lápis de cor, falando: “Ó Ana é para pintar, desenha o que quiser!”. Bia oferecia à Bernardo cubos coloridos ou livros de histórias, sendo que em alguns momentos, não lhe entregava nada, deixando-o sem tarefa. Giovana oferecia a Gilce trabalhos como pintura ou labirinto, após a primeira atividade, nos dias em que havia programado três ou mais atividades didáticas, considerando que eram muitas atividades para a aluna e que essa não conseguiria realizar todas.

*Eu tenho muitas atividades programadas, quero dar todas aos alunos, se eu ficar junto com ela ajudando, não consigo passar da primeira, ou máximo da segunda, pois ela é lenta e não se concentra, assim sempre ofereço outras coisas, assim ela permanece entretida tendo o que fazer.*

A seguir compõe-se o Quadro 7, trazendo os dados das categorias rotina, atividades didáticas, atividades lúdicas e brincadeiras livres.

Quadro 7: Análise das atividades desenvolvidas em cada sala de aula, tendo em vista o grupo de alunos e o aluno com deficiência:

	<b>Angelina (Ana)</b>	<b>Antônia (Ana)</b>
<b>Rotina</b>	Horário de rotina respeitado	Horário de rotina respeitado
<b>Ativ. Didática</b>	Oferecia as mesmas atividades à aluna. Diversificação de atividades. Atividades não seguiam seqüência.	Não oferecia as mesmas atividades à aluna. Atividades não diversificadas. Atividades não seguiam seqüência.
<b>Ativ. Lúdica</b>	Realizadas em todos os encontros. Interação - momentos de canção.	Realizadas em todos os encontros. Interação – atividades no parque.
<b>Brincadeiras Livres</b>	Realizadas no parque – sem interferência. Realizadas na sala de recursos – pouca interferência	Realizadas no parque – com interferência. Realizadas na sala de recursos – com interferência
	<b>Berenice (Bernardo)</b>	<b>Bia (Bernardo)</b>
<b>Rotina</b>	Horário de rotina não muito respeitado	Horário de rotina respeitado
<b>Ativ. Didática</b>	Oferecia as mesmas atividades ao aluno. Atividades não diversificadas. Atividades não seguiam seqüência.	Não oferecia as mesmas atividades ao aluno. Diversificação de atividades. Alguns encontros as atividades seguiam seqüência.
<b>Ativ. Lúdica</b>	Realizadas em todos os encontros Interação – atividades no parque.	Realizadas em todos os encontros. Interação – atividades no parque, refeição.
<b>Brincadeiras Livres</b>	Realizadas no parque – sem interferência. Realizadas na sala de recursos – sem interferência	Realizadas no parque – sem interferência. Realizadas na sala de recursos – sem interferência
	<b>Elaine (Elena)</b>	
<b>Rotina</b>	Horário de rotina respeitado.	
<b>Ativ. Didática</b>	Oferecia as mesmas atividades à aluna. Atividades não diversificadas. Atividades não seguiam seqüência.	
<b>Ativ. Lúdica</b>	Realizadas em todos os encontros Interação – atividades no parque.	
<b>Brincadeiras livres</b>	Realizadas no parque – com interferência. Realizadas na sala de recursos – pouca interferência	
	<b>Giovana (Gilberto)</b>	<b>Gilma (Gilberto)</b>
<b>Rotina</b>	Horário de rotina respeitado	Horário de rotina respeitado
<b>Ativ. Didática</b>	Oferecia as mesmas atividades ao aluno. Diversificação de atividades. Alguns encontros as atividades seguiam seqüência.	Oferecia as mesmas atividades ao aluno. Diversificação de atividades. Alguns encontros as atividades seguiam seqüência.
<b>Ativ. Lúdica</b>	Realizadas em todos os encontros Interação – momentos de conto.	Realizadas em todos os encontros. Interação – momentos de canção.
<b>Brincadeiras Livres</b>	Realizadas no parque – sem interferência. Realizadas na sala de recursos – sem interferência	Realizadas no parque – sem interferência. Realizadas na sala de recursos – pouca interferência
	<b>Giovana (Gilce)</b>	
<b>Rotina</b>	Horário de rotina respeitado	
<b>Ativ. Didática</b>	Mesmas atividades e atividades diferenciadas à aluna. Diversificação de atividades Alguns encontros as atividades seguiam seqüência.	
<b>Ativ. Lúdica</b>	Realizadas em todos os encontros Interação – momentos de conto.	
<b>Brincadeiras livres</b>	Realizadas no parque – com interferência. Realizadas na sala de recursos – com interferência	

	Jane (Janete)	Janaina (Janete)
<b>Rotina</b>	Horário de rotina respeitado	Horário de rotina respeitado (com exceção do parque – permanecia com colegas de trabalho)
<b>Ativ. Didática</b>	Oferecia as mesmas atividades à aluna. Atividades não diversificadas. Atividades não seguiam seqüência.	Oferecia as mesmas atividades à aluna. Atividades não diversificadas. Atividades não seguiam seqüência
<b>Ativ. Lúdica</b>	Realizadas em todos os encontros. Interação – momentos de canção.	Realizadas em todos os encontros. Interação – atividades no parque.
<b>Brincadeiras livres</b>	Realizadas no parque – sem interferência. Realizadas na sala de recursos – pouca interferência	Realizadas no parque – pouca interferência. Realizadas na sala de recursos – pouca interferência

Atividades diversificadas: Utilização de recursos variados – apresentação de atividades coloridas, diferenciadas, trabalhando com diferentes materiais.

Atividades não diversificadas: Realização das mesmas atividades – recorte, pintura, labirinto, pintura e cópia das letras do alfabeto.

Horário de rotina respeitado: Manutenção do horário do rodízio na realização das atividades, bem como, na permanência no parque.

Observou-se preocupação por parte das professoras Angelina, Elaine, Giovana, Jane, Antônia, Bia e Gilma no que diz respeito à rotina escolar, estas respeitavam os horários de troca de salas, bem como a efetivação dos horários de higiene, alimentação e ocupação do parque. Em seus depoimentos afirmavam a preferência pela organização temporal das atividades, com exceção da professora Antônia, que evidenciou sua preocupação com os horários devido à cobrança da diretora, que não gostava de desorganização. Janaina não se preocupava com o horário do parque, pois geralmente dividia o tempo com outras colegas. A professora Berenice foi a única que parecia não se importar com os horários estabelecidos pelo cronograma, verificou-se em vários encontros a profissional ocupando o parque no mesmo horário que outras professoras, ou mesmo realizando o momento de higiene com os alunos juntamente com outra colega de trabalho. Ao questionar Berenice quanto à rotina esclareceu que:

*Eu sei que temos regras, horários, que precisamos nos organizar conforme os horários estipulados, mas a minha preocupação é com meus alunos, não vou interromper uma brincadeira deles para sair correndo por que estou na minha hora. Minhas colegas me conhecem e sabem como trabalho, até hoje ninguém me falou nada, penso que elas não se importam de dividirem os espaços comigo!.*

Diante as atividades didáticas pode-se verificar que a professora Angelina oferecia à Ana, as mesmas atividades ofertadas à classe como um todo, o que não se verificou por parte de Antônia, que entregava outros trabalhos à aluna. Mesma situação

foi vivenciada pelas professoras Berenice e Bia, sendo que esta última não oferecia as mesmas atividades a Bernardo. Tal realidade mostra que as profissionais Antônia e Bia não vêem os alunos com deficiência apresentando capacidades para desenvolvê-las, afirmação verificada através dos relatos:

*A gente sabe que eles não podem, eu sei que ela tem dificuldade, não tem concentração, ela não sabe fazer, então prefiro dar folhas em branco para ela pintar, e mesmo assim sei que não vai pintar nada (Antônia).*

*Eu não perco tempo sabe, sei que ele não sabe fazer, então deixo ele solto, livre, pode fazer o que ele gosta, assim fico produzindo com as demais crianças da sala (Bia).*

Scharamm (2001) enfatiza em seu estudo que muitas vezes a falta de oportunidades ofertadas aos alunos com deficiência, se dá pelo fato dos professores não saberem como trabalhar com o referido aluno por trazerem em suas concepções estigmas de que esses não aprendem, realidade que prejudica a ‘determinação’ e ‘desejo’ que os alunos com deficiência apresentam em fazer o que seus colegas estão realizando. Não oferecer as mesmas atividades dadas aos demais alunos, para os alunos com deficiência, significa não lhes oferecer oportunidade para que desenvolvam os trabalhos de forma individual, respeitando o tempo e o conhecimento de cada um, ou mesmo, tira-lhes a possibilidade de trabalharem com os colegas que estão na mesma mesa, situação que favorece a interação entre as crianças, onde uma aprende com a outra. Bronfenbrenner (1979/96) descreve que algumas das atividades que a criança pode desenvolver envolvem necessariamente a interação com outras pessoas, sendo que as ações entre elas vão tornando-se mais complexas pela introdução de outro elemento do contexto microssistema, que são ‘as relações’ com outras pessoas.

Ainda fazendo referência a Bronfenbrenner (1979/96), verifica-se que a forma como se constitui a interação entre as pessoas, é que vai oportunizar a ‘aquisição de habilidades interativas’, desta forma, pode-se perceber as professoras representando um ponto forte para estimularem, através da interconexão, a independência e o desejo dos alunos com deficiência de participarem das atividades, passo importante no desenvolvimento destes alunos. Assim sendo, há a necessidade de considerar que o desenvolvimento é fruto das interações bidirecionais entre as pessoas no sistema ecológico, pois essa é uma das principais características da

perspectiva bioecológica. Percebe-se desta forma, que as vivências que podem ser trocadas entre as professoras e seus alunos com deficiência, é que vão oferecer condições para que o referido aluno passe a querer realizar as atividades que lhe são oferecidas e aos demais colegas.

As demais professoras ofereciam as mesmas atividades aos alunos com deficiência, no entanto, destaca-se que as professoras Angelina e Berenice entregavam-lhes as mesmas atividades, mas sem o objetivo de recebê-las concluídas de forma adequada, pois a concepção evidenciada era de que os alunos não sabiam realizá-las. Tal apreciação evidencia-se através dos relatos:

*Eu entrego pra ela, mas sei que ela não vai preencher as letras, até a pintura sei que não vai fazer, ela não sabe, mas acho melhor entregar, assim as crianças também não ficam o tempo todo perguntando porque ela não faz!(Angelina).*

*Sempre quando eu vou dar uma tarefa para a classe, eu entrego para ele o mesmo material, sei que fazer ele não sabe, mas acho que assim ele não se sente diferente, porque está com o mesmo material dos amigos, ele olha o papel, olha os colegas, mas prefere sempre fazer outras coisas como pegar um livro, por exemplo. Então deixo ele à vontade, mas sempre procuro falar com ele pedindo para que faça os trabalhos (Berenice).*

Magalhães (1999) traz em seu estudo que as professoras percebem e tratam seus alunos com deficiência, a partir do preconceito que já está legitimado em seus conceitos diante destes. Frente a essa realidade verifica-se que se as profissionais visualizam os alunos com deficiência com as características que o tempo sancionou, jamais lhes oferecerão condições de aprendizagem, por acreditarem que não há desenvolvimento, que não há aprendizagem. No entanto, há a possibilidade, das professoras visualizarem seus alunos com deficiência a partir de novas concepções, pois existe a capacidade para a socialização, para a aprendizagem e para o desenvolvimento biopsicossocial, e para tanto, é necessário ressignificar as concepções que envolvem a pessoa com deficiência.

Diante a concepção que esta pesquisa traz de atividades lúdicas, verificou-se que estas não eram oferecidas todos os dias, uma vez que as professoras, não planejavam ações com objetivos específicos. No entanto, na compreensão das profissionais, as atividades lúdicas eram realizadas em todos os encontros, quando iam



ao parque com os alunos, ou mesmo, quando deixavam as crianças brincarem nas salas de recurso ou de multimeios sem intervenção.

*Penso que as atividades lúdicas são importantes para as crianças desenvolverem-se e para as crianças especiais é muito importante também, por isso acho muito bom termos nos CERs essa estrutura no parque, porque assim as crianças podem correrem livremente, brincarem, aproveitarem do tempo lúdico oferecido nesse espaço (Gilma).*

*O lúdico é o carro chefe para o desenvolvimento, nós precisamos respeitar o tempo da criança, a forma de imaginar, criar, brincar de forma lúdica. É isso que faz com que elas cresçam, aprendam (Giovana).*

A interação estava presente entre as professoras e seus alunos no decorrer das atividades lúdicas, uma vez que as profissionais prestavam atenção nas ações dos alunos, cuidando para que não houvesse brigas, quedas, afastamento do grupo, dentre outros.

Destaca-se, que as profissionais interagiam com os alunos deficientes, quando estes se aproximavam, com exceção das professoras Elaine e Antônia. A primeira ia até sua aluna com frequência, nas atividades do parquinho por ter medo que esta pudesse cair e machucar-se. Já a segunda, chamava pela aluna no parque, sugerindo que a mesma fosse brincar com seus colegas, após a solicitação à aluna, comentava com a pesquisadora:

*Morro de pena dela, olha só sempre sozinha, não se mistura, e os colegas também não chamam ela para brincar, acho muito triste.*

Na perspectiva do estudo, entende-se que há diversos estilos de aprendizagem, independente do aprendiz ser um aluno com deficiência ou não. No entanto, analisando a aprendizagem da criança com deficiência, compreende-se que se as professoras desejarem atingir a meta de ensinarem, de interagirem com as crianças com deficiência, de incluí-las verdadeiramente no contexto escolar, estas devem dedicar-se à busca de diferentes estratégias, ou seja, se apoderarem de atividades diversificadas, estimulando assim o interesse, a curiosidade e o desejo de participação da criança com deficiência. Compreende-se que oferecendo atividades mais dinâmicas e interessantes às referidas crianças, estas podem apresentar o 'querer' frente ao que está sendo proposto pela profissional. Destaca-se que o planejamento de aulas

diferenciadas das tradicionais enriquece a aprendizagem de todas as crianças indiscriminadamente.

**C. Análise dos comportamentos indicadores de contato da professora (efetivação de mediação):**

Esta análise verificou como as professoras realizavam as atividades com os alunos com deficiência, observando como era o início das mesmas, se havia incentivo por parte das profissionais para que os alunos as realizassem, se esta se dava pela expressão de afeto positivo ou negativo, desta forma, pôde-se perceber como ocorriam os episódios interativos iniciados pelas professoras e dirigidos às crianças com deficiência. O Quadro 8, a seguir, apresenta o resultado da análise do comportamento das professoras indicadores de contato a partir das categorias.

Quadro 8: Resultado da análise do comportamento das professoras indicadores de contato com o aluno com deficiência :

Alunos	Ana		Bernardo		Elena	Gilberto		Gilce	Janete	
	Angelina	Antônia	Berenice	Bia	Elaine	Giovana	Gilma	Giovana	Jane	Janaina
Dando início as atividades	NO	NO	FO	NO	FO	FO	FO	FO	NO	NO
Incentiva o aluno com deficiência a realizar a atividade através do contato verbal	NO	OPV	FO	NO	OPV	FO	FO	FO	OPV	FO
Realiza a atividade junto com o aluno com deficiência	NO	NO	NO	OPV	NO	FO	FO	FO	NO	NO
Inicia através do contato físico	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	OPV	FO
Inicia através de expressão de afeto positivo	OPV	FO	FO	NO	OPV	FO	FO	FO	OPV	FO
Inicia através de expressão de afeto negativo	FO	NO	NO	FO	NO	FO	NO	FO	NO	NO

Legenda:

Foi possível observar: FO

Observou-se poucas vezes: OPV

Não foi possível observar: NO

Os alunos necessitam ser vistos como únicos, diferentes entre si, independente de apresentarem deficiência ou não. Nesse sentido, pensa-se a interação como característica intrínseca ao profissional da educação infantil, enfatizando que a capacidade de interação com a criança com deficiência é indispensável, pois interagir com a criança pode possibilitar a transformação de suas concepções frente às condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Diante o quadro apresentado, verificou-se que Berenice olhava a criança com deficiência quando expunha as atividades. Neste sentido, a professora o incluía nas realizações e produções da sala de aula. *Três* delas, Elaine, Giovana e Gilma, demonstravam preocupação frente ao entendimento dos alunos com deficiência, sendo que, *cinco* das profissionais, Angelina, Jane, Antônia, Bia e Janaina, não demonstravam preocupação em verificar se os alunos com deficiência estavam compreendendo a solicitação para as atividades.

É interessante destacar que a professora Berenice aproximava-se de Bernardo logo depois da explanação, verbalizando que realizasse a atividade. No

entanto não foram observadas situações em que a mesma sentasse com o aluno auxiliando, estimulando-o na realização da mesma.

*Não sei porque eu olho para ele enquanto explico as atividades, porque eu sei que ele não faz, não entende, não sabe. Eu sempre entrego as mesmas atividades para ele, mas sei que ele não entendeu nada do que falei, mesmo quando fica olhando também. Eu peço para ele fazer, mas ele não faz, às vezes pega o lápis, faz uns rabiscos, ensaios de riscos, mas é só.*

Ficam evidentes algumas das diferenciações que houve entre a primeira experiência de Giovana com a segunda, principalmente no que diz respeito ao incentivo na realização das atividades, ou seja, com o aluno Gilberto poucos foram os encontros em que se verificou a profissional estimulando-o na efetivação das mesmas. No entanto, com Gilce, era comum verbalizar incentivos, fazendo com que a aluna realizasse os trabalhos e em várias oportunidades, visualizou-se a professora sentando com a aluna auxiliando-a nas atividades. Giovana fazia comentários para ambos denotando desvalorização, mesmo aparentemente tendo preferências pela aluna Gilce.

*É muito difícil trabalhar com ele, ele não faz nada direito, as letras sempre grandes, não consigo fazer ele diminuir, as frases saem tortas, além de que ele, não tem concentração, só pensa em conversar, acho que ele não vai adiante.*

*Ela é um mimo de menina, mas se eu não fico em cima ela não faz nada, não se concentra, às vezes parece que está dormindo de olho aberto, fica olhando para os lados e não faz nada, depois o caderno fica todo incompleto.*

O fato das profissionais não se preocuparem em verificar se os alunos com deficiência estavam compreendendo o que estava sendo solicitado justifica-se pela concepção de que os referidos alunos não apresentavam condições de realizarem as atividades, não tendo capacidades para desenvolvê-las.

*Eu não me preocupo se ela vai entender, porque compreendo que ela não sabe, não vai conseguir, ela têm síndrome de Down, quase não fala, sei que ela não tem interesse, eu dou as mesmas atividades, coloco na mesa para ela, mas até hoje ela não fez nada compreende? O máximo é pegar o lápis e iniciar rabiscos descompassados (Angelina).*

Antônia e Bia acreditam que os alunos não aprendem nada além das atividades que fazem parte da rotina. Estas profissionais têm a concepção de que os

alunos podem apresentar avanços, mas isso significa um trabalho de longo prazo e sem atingirem o nível da normalidade propriamente dito.

*Morro de pena, eu falo, explico as atividades, às vezes sei que ela está olhando, mas sei que não tem condições para fazer, eu não sei o que sabe, ela não fala, então fica pior ainda saber se ela sabe algo ou não. Por isso não dou as mesmas atividades, ofereço outras coisas, tarefas mais fáceis, para ver se ela consegue (Antônia).*

*Olha, você vê nunca dou as atividades para ele, uma ou outra, mas quando é de pintar, pois sei que ele não vai fazer. Ele é um bebezão, têm interesse por outras coisas, deixo ele livre, não vou ficar perdendo tempo com algo que sei que não dará retorno (Bia)*

Berenice apresentou conduta um pouco diferenciada das demais professoras, demonstrando que o aluno apresenta avanços na área da socialização, mesmo não desenvolvendo as atividades propostas.

*Não tenho uma preocupação maior com o fato de saber se ele está entendendo ou não, sei que muitas coisas ele não dará conta sabe, mas para mim o que é importante é que ele está interagindo mais, está mais perto de mim, ouve mais, isso ele cresceu, e penso que na socialização ele pode crescer mais, até olho para ele quando explico as atividades para as crianças, mas sei que não tem muito interesse, coloco na mesa as mesas atividades, mas sei que ele só vai olhar, por que ele sempre faz isso.*

As quatro professoras, que trabalharam com alunos com síndrome de Down, Angelina, Berenice, Antônia e Bia, apresentaram similaridades em suas concepções. Conclui-se desta forma, que se as profissionais acreditam que seus alunos não apresentam condições de realizarem as atividades, estas não terão interesse em auxiliá-los, nem ao menos a preocupação de saber se os alunos estão entendendo a solicitação das atividades. É interessante destacar que estas professoras manifestaram em seus depoimentos que acreditam que outras deficiências são 'um pouco' mais fáceis de serem trabalhadas e que muitas vezes os alunos aprendem de fato, o que dificilmente acontecerá com as crianças com síndrome de Down.

*Sei que deficiência é deficiência, todos apresentam certas dificuldades, mas acho que o Down é muito mais difícil, todo mundo sabe que eles não aprendem (Angelina).*

*Não sei, pois não posso afirmar, mas penso que outras deficiências são mais fáceis de trabalhar e parece que as professoras reclamam menos também (Antônia).*

*Por exemplo, trabalhar com uma criança surda é mais fácil, claro que ela não vai me ouvir, mas será um pouco mais fácil, penso até que eles têm o cognitivo mais preservado (Berenice).*

*Sei que todos são diferentes, não é só porque tem a síndrome que serão iguais, mas sejamos racionais, eles não aprendem, é muito difícil trabalhar com eles, eles têm dificuldades (Bia).*

É possível identificar aqui concepções construídas ao longo da trajetória destas profissionais, cuja visão é a de que a pessoa com síndrome de Down apresenta a priori uma limitação, uma incapacidade e a impossibilidade de freqüentar o meio social. Considera-se que frente a este posicionamento será mais difícil para as profissionais ressignificarem as concepções diante os alunos com a referida síndrome. A pesquisa de Colares e Moysés (1996) evidencia as informações do quanto os profissionais fazem a correlação entre incapacidade e insucesso com a deficiência, trazendo em seus depoimentos a fala do quanto é difícil trabalharem com os alunos com síndrome de Down e suas frustrações diante o desempenho dessa tarefa. Os relatos desta pesquisa vêm ao encontro da concepção das referidas professoras, uma vez que evidenciam o desgosto em trabalharem com os alunos com esta síndrome.

Skliar (2000) esclarece que o discurso sobre a deficiência precisa ser entendido para que se possa identificar que o objeto dessa discussão não é o deficiente físico, deficiente mental, o surdo, ou mesmo aquele que não aprende no ritmo e na forma como o padrão estipula, mas deve ser compreendida através da própria idéia que se têm sobre normalidade e com sua historicidade. Desta forma, verifica-se que a professora buscando informações sobre os alunos com deficiência poderá modificar sua concepção, entendendo que este pode ser percebido, primeiramente, como um aluno e, em segunda instância verificar suas limitações, com o objetivo de trabalhá-las, oferecendo condições para que o aluno possa compreender o que está sendo solicitado, podendo realizar a solicitação como seus demais colegas, mas sendo respeitado seu tempo, sua diferença.

As professoras Jane e Janaina também não evidenciaram preocupação com o fato do aluno com deficiência estar compreendendo ou interessado na exposição da

atividade proposta. No entanto, esse comportamento destoa das demais profissionais, pois aqui a atitude se justifica pela expectativa da capacidade da mesma em desenvolver a atividade.

*Ela é muito danada, fala o tempo inteiro, sei que ela tem muita dificuldade para ouvir, e se está sem o aparelho não ouve mesmo, mas depois que seus colegas iniciam as tarefas ela sai fazendo junto com eles. Ela faz direitinho, trabalhar com ela é muito fácil (Jane).*

*Eu sei que ela vai fazer as atividades, ela fica ali distraída, mexendo nas coisas ou com os colegas, mas vai fazer depois, parece que não gosta de ficar para trás. Ela sabe fazer as atividades bem direitinho, nem parece que é uma inclusão. (Janaina).*

Neste caso, parece que as professoras não estão relacionando ‘deficiência’ e ‘incapacidade’, parecem não identificar a aluna como uma criança com deficiência, devido ao fato de Janete apresentar apenas uma surdez e não síndrome de Down, Estas percepções são fruto de concepções que desenvolvem ao longo da vida.

*Para mim é difícil vê-la como inclusão, é surda, só isso, não tem outra deficiência pior, como estes que estão nos CERs e que não aprendem sabe (Jane).*

*Eu muitas vezes esqueço que ela é da inclusão, acho que é fácil trabalhar com ela porque é surda, não tem uma deficiência mais grave como a síndrome de Down que dá problemas, que não aprendem (Janaina).*

Diante o exposto, as experiências de inserção escolar do aluno com deficiência são analisadas com o objetivo de compreendê-las melhor tendo como premissa que o contexto social e cultural são influenciados a partir de um sistema de concepções e valores referente à ação das pessoas que dele participam.

Aludir a inserção escolar do aluno com deficiência e as concepções que perpassam as relações entre as pessoas, no presente estudo é referenciar o macrossistema, este identificado por Bronfenbrenner (1996) como um fenômeno importante ocorrendo nos três níveis do modelo bioecológico (micro, meso e exossistema). Entende-se que no microsistema é que ocorrem as relações entre as pessoas, mas é no macrossistema que se dá a origem das concepções, podendo compreender as concepções partilhadas pelas pessoas de uma mesma cultura o modo

como às pessoas com deficiência aprendem, como se socializam, como se desenvolvem, ressaltando ainda que este sistema mais amplo influencia as relações que ocorrem no microsistema.

Bronfenbrenner (1996) esclarece que os esquemas de organização, micro, meso e exossistema podem ser modificados, oferecendo condições aos ambientes de serem alterados, produzindo mudanças no comportamento das pessoas, o que vem contribuir na inserção das crianças com deficiência no contexto escolar, pois há a possibilidade de construção de novos paradigmas de deficiência, favorecendo o processo da inclusão, ou seja, oferecendo às professoras a capacidade de perceber os alunos com deficiência de forma diferente daquela que foi construída ao longo da história, como incapazes, improdutivas, não apresentando capacidade de freqüentar o meio social.

Assim sendo, fazer referência às concepções, neste estudo é remeter-se a análise do macrosistema, que incita à discussão e reflexão sobre a deficiência como fenômeno sócio-histórico, tendo sido construído e influenciado pelos valores culturais, éticos e morais das sociedades. Daí as diferentes percepções das professoras em relação aos alunos com deficiência, sendo possível verificar, na pesquisa, que a presença dos referidos alunos, no ensino regular, ainda representa, para as profissionais, desafio, desconcepção, dificuldade, mesmo, atualmente, sendo considerado como um 'evento normativo', considerado a partir das idéias de Bronfenbrenner (1998) como um evento que, de certa forma, já era esperado que ocorresse. O processo de inclusão está sancionado, cabendo as escolas receberem a cada ano, mais e mais alunos com deficiência. Desta forma, entende-se que o fato de os profissionais poderem receber em suas classes crianças com deficiência não é mais inesperado.

No entanto, através do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979/96), este sendo construído na premissa de que o entendimento do desenvolvimento humano não deve ser baseado apenas nas características da pessoa, ou no ambiente imediato, mas nas suas relações sinérgicas. Assim sendo, há a possibilidade de verificar a influência das 'mudanças' e/ ou das 'permanências' sobre o desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo no ambiente do qual faz parte. Acredita-se desta forma, que a



experiência com o aluno com deficiência em sala de aula, proporcione às professoras alterações nas concepções até então legitimadas pelo grupo social mais amplo.

Outro item que merece destaque neste momento é o contato iniciado através da expressão de afeto negativo. Angelina e Antônia, Berenice e Bia e Giovana e Gilma, apresentaram comportamentos diferenciados ao comentarem sobre os alunos. A primeira, em alguns dos encontros, comentava com a pesquisadora que a referida aluna, não sabia fazer as atividades, ou ainda, que o CER não era o lugar de Ana, pois esta precisaria estar em classe especial. Estes depoimentos ocorriam sempre na presença da criança.

*Não sei porque ela está aqui nessa escola, aqui não é o lugar mais apropriado, acho que deva estar com as crianças igual a ela. Imagina, é complicado ela ficar aqui junto, não faz nada, ela não sabe fazer, é só olhar os trabalhos que são feitos, não sai nada!(Giovana).*

Antônia não fazia comentário denotando desvalorização, no entanto sempre as manifestações verbais referenciando a aluna, diziam respeito à comiseração, evidenciando que tinha 'dó' da mesma por esta apresentar necessidades especiais. Berenice evidenciava muito carinho por Bernardo, verbalizando apenas que era um amor de criança, muito carinhoso, referencia através da expressão de afeto positivo. Bia, por sua vez, em vários dos encontros, relatava à pesquisadora, mesmo o aluno estando próximo, podendo ouvir, que não gostava de trabalhar com o mesmo, pelo fato de não produzir, de não saber fazer as atividades, de estar sempre com o aspecto de criança suja, comentários sendo verificados através do seguinte depoimento:

*Eu não gosto de trabalhar com ele, não nasci para isso, não tenho calma. Ele não sabe fazer nada, não vejo o porque dele estar aqui.*

*Ele parece que tem o aspecto de sujo, sempre o nariz escorrendo, a camiseta suja. Ele é diferente do outro Down que tem aqui na escola, esse outro parece cuidado, limpo, não sei é estranho, você sabe não me sinto bem com ele na sala, não gosto, não adianta, não é meu jeito.*

O aluno Bernardo, no período da manhã freqüentava a APAE, indo ao CER no período da tarde. No entanto em alguns dias, participava das atividades no CER em período integral. Desta forma, no horário do meio dia dormia com as demais crianças, não sendo acordado por Bia para iniciar as atividades da tarde. A justificativa dada pela professora se referia à questão da criança estar dormindo por estar com sono e como o

aluno não estava na escola para aprender, não havia diferença estar na sala ou não.

Referenciando a colocação anterior tem-se:

*Ele dorme bastante, como já falamos outro dia, eu que vou chamá-lo, às vezes, ele dorme até 3 horas, 3 e meia, depende do dia. Eu deixo ele ficar dormindo. Daí eu trago ele para a sala, mas ele segue sem fazer nada!.*

*Ele dorme, eu deixo, ele não interage com as outras crianças, foge o tempo todo, então deixo que durma!”. Ou então: “Eu acho que ele dorme porque tem sono. A gente não sabe a organização da família, ele pode dormir muito tarde e ficar com sono de dia. Não tem problema ele dormir, igual ele não interage com os alunos.*

A professora Giovana falava dos seus dois alunos, dizendo que precisava ter muita paciência para trabalhar com eles, pois eram dispersos e não apresentavam interesse em fazer as atividades, afirmação constatada através dos seguintes comentários:

*Olha que não é fácil trabalhar com essas crianças, olha aqui o que ele está fazendo, viu só, não cuida linha, espaço e não adianta sentar junto e mostrar ele não faz certo.*

*Olha os trabalhos dela, não tem coordenação, parece que sempre está distraída, não mostra interesse, eu tenho que ficar em cima. Você viu aqui ó, ela faz tudo de qualquer jeito.*

Gilma evidenciava sua fala embasada no estímulo, sempre proporcionando ao aluno frases de incentivo, configurando apenas a expressão através de afeto positivo. Elaine, Jane e Janaina foram professoras que manifestavam o afeto positivo, não sendo verificada a expressão de afeto negativo.

Diante o exposto verifica-se a diferenciação na relação que se efetivou entre as professoras e seus alunos com deficiência. Angelina, Bia e Giovana demonstraram expressão de afeto negativo diante os alunos com deficiência. Esta atitude certamente vem desprestigiar a criança frente ao grupo de colegas ou ao de profissionais e a própria professora que faz comentários estigmatizantes carregando consigo a imagem de que o seu aluno com deficiência não poderá desenvolver-se por não apresentar potencialidades.

Stobäus (2003) esclarece que mesmo apresentando conhecimento teórico sobre a importância do processo de inclusão, não se determina de forma mecânica a ação das professoras. Pois cada uma delas apresentará formas particulares de agir

com o aluno, nas quais o 'conflito' e a 'contradição' sempre estarão presentes, pelo simples fato de não se sentirem preparadas para a tarefa de trabalharem com os alunos com deficiência.

Colli (2005) descreve que, na rede de ensino, existem inúmeros profissionais, que trabalham com a inclusão e encontram-se transtornados pela falta de preparo diante de uma tarefa que lhes parece extraordinária, estando mergulhados em dúvidas, ansiedades e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta. No entanto, compreende-se que a tarefa do processo de inclusão não é tão difícil, é necessário que os profissionais passem a perceber que a presença da criança com deficiência na escola é a oportunidade que negaram a esta no decorrer da história. Entende-se que os professores já têm muito do conhecimento e das habilidades que precisam para ensinar de forma inclusiva, o que lhes falta é a confiança em sua própria competência.

A confiança e a motivação dos professores em seu desempenho profissional são variáveis significativas que favorecem suas atitudes e suas manifestações quando se defronta com a inclusão.

#### **D. Análise dos momentos de transição das atividades:**

Verificou-se através da análise, que as professoras apresentaram entre elas comportamentos diferenciados no momento de transição das atividades realizadas com os alunos. Os momentos de transição ocorreram de forma *direta* e *interrupção de atividade*. Percebeu-se que as profissionais Angelina, Elaine, Antônia, Gilma e Janaina antecederam as atividades a partir da comunicação, oferecendo condições aos alunos de conhecerem as tarefas que seriam solicitadas, explicando-as de forma detalhada, ou mesmo, esclarecendo o que e como iriam realizar.

As profissionais supracitadas trocavam de atividades por emissão de comportamento verbal, ou seja, o foco da atividade se alterava de *forma direta*. As professoras solicitavam que os alunos lhes entregassem os trabalhos concluídos, que buscassem lápis de cor, estojos ou folhas brancas no armário, bem como, pediam para

organizar a sala antes de saírem para o refeitório ou para o parque. Destas professoras, Angelina, Elaine, Gilma e Janaina procediam com os alunos com deficiência da mesma forma que com as demais crianças.

Normalmente os momentos de transição de atividades das professoras Berenice, Bia e Jane ocorriam através de *interrupção*, ou seja, a passagem de uma para outra, dava-se de forma brusca, sem haver uma explicação ou antecipação do que iria ocorrer. Para os alunos com deficiência o processo era o mesmo, pois as profissionais se portavam de maneira idêntica. A professora Giovana apresentava os dois momentos de transição, 'direta' e 'interrupção da atividade'. Com os alunos com deficiência sua postura era a mesma que com os demais alunos da classe. A seguir mostra-se o Quadro 9 que apresenta os momentos de transição das atividades realizadas pelas professoras.

Quadro 9: Momento de transição de atividade efetivado pelas professoras.

Transição de atividade	Angelina	Antônia	Berenice	Bia	Elaine	Giovana	Gilma	Jane	Janaina
Direta	X	X			X	X	X		X
Interrupção			X	X		X		X	

A partir da presente análise percebeu-se que as professoras procediam com as crianças com deficiência da mesma forma que com os demais alunos, não havendo diferenciações no comportamento no decorrer das transições de atividades. Realidade que parece não ter dificultado o entendimento do aluno com deficiência, uma vez que este reagia da mesma forma que os colegas, ou seja, realizavam a solicitação feita pela professora. Com exceção dos alunos Bernardo, Gilberto e Gilce que nem sempre efetivavam o que lhes era solicitado, principalmente as ordens referentes à organização da sala, evidenciando o entendimento das crianças. Gilberto em certa situação comentou com um colega: *“Que saco eu não vou guardar os brinquedos, não fui eu quem brincou com tudo! Vem sentar comigo”*. Foi possível observar que Bernardo em vários momentos, após a professora pedir para que as crianças arrumassem as cadeiras e as mesas, saía caminhando pela sala parecendo não ter ouvido o que a professora havia pedido, sendo que ao término da organização ele retornava ao grupo.

Por duas vezes, Gilce diante o chamado da professora respondeu: “*Eu não posso ajudar, eu estou muito cansada!*”

Não foi possível observar diferenciação no fato das professoras efetivarem a transição de atividade de forma ‘*direta*’ ou de ‘*interrupção*’, pois os alunos com deficiência não apresentaram comportamentos diferenciados frente às duas formas apresentadas.

#### **E. Análise das estratégias da professora para o contato verbal:**

Tem-se a comunicação como elemento significativo na relação que se institui entre a professora e a criança com deficiência. É através desse elemento que se origina a aproximação entre ambos, favorecendo o processo de inclusão, o professor passa a conhecer melhor seu aluno descobrindo suas potencialidades, desejos e necessidades, podendo oferecer-lhe recursos necessários para que esteja incluído na escola e no grupo. Assim sendo, o objetivo da presente análise foi identificar as estratégias que as professoras utilizavam para estabelecer o contato verbal com os alunos com deficiência, compreendendo como se efetivava a relação entre ambos. Salienta-se que nessa análise foram observados os itens: *Sugerir/pedir* (caracterizando pedido de ajuda), *ordenar* (configurando um tom de voz imperativo), *comentar* (comentários referentes ao aluno com deficiência), *elogiar* (incentivo ao aluno com deficiência) e *ignorar* (não efetivação do contato verbal com o aluno com deficiência).

Através do Quadro 10 é possível observar como deu-se as estratégias das professoras para o contato verbal com seus alunos com deficiência.

Quadro 10: Estratégias realizadas pelas professoras para o contato verbal com os alunos com deficiência.

Alunos	Ana		Bernardo		Elena	Gilberto		Gilce	Janete	
	Angelina	Antônia	Berenice	Bia	Elaine	Giovana	Gilma	Giovana	Jane	Janaina
Sugerir/Pedir	FO	NO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO
Ordenar	NO	NO	NO	FO	NO	NO	NO	NO	FO	FO
Comentar	FO	FO	FO	FO	FO	FO	NO	FO	FO	FO
Elogiar	NO	FO	FO	NO	FO	NO	FO	FO	FO	NO
Ignorar	NO	NO	NO	FO	NO	FO	NO	NO	NO	NO

Legenda:

Foi possível observar: FO

Não foi possível observar: NO

As professoras Angelina e Bia mostraram-se as mais afastadas dos diálogos, interagindo com seus alunos nos momentos em que explicavam as tarefas e em situações em que eram requisitadas por estes. Não se observou uma estratégia utilizada pelas mesmas para conversarem com as crianças com deficiência. Os pedidos ou ordens eram dirigidos às crianças indistintamente. Percebeu-se em alguns dos encontros as referidas profissionais fazendo comentários, com as colegas de trabalho, sobre as crianças com deficiência.

*Se eu for pensar que ela está na turma, que é deficiente vou me estressar, porque penso que ela deveria estar em classe específica para ela. Aqui não tem jeito, aprender, fazer as atividades, isso é ilusório (Angelina).*

*Não gosto de trabalhar com o Bernardo, não é minha praia, é um bebezão aqui no meio das crianças (Bia).*

Verificou-se que a professora Bia ignorava o aluno Bernardo quando esse se aproximava querendo conversar com a mesma, ou quando participava com o grupo das atividades propostas tanto nas salas como no parque. Essa realidade fazia-se presente quando o aluno realizava atividades, como por exemplo: participação dos ensaios para as festas comemorativas, integração com o grupo de colegas e Bia não o parabenizava, ou fazia comentários que pudessem estimular o aluno. Não foi possível observar elogios das professoras para os alunos Ana e Bernardo.

A professora Gilma mostrou-se a mais comunicativa das profissionais. Percebeu-se que a comunicação entre ela e a classe efetivava-se de forma

espontânea, espaço em que questões e narrativas sobre assuntos pessoais e referentes aos conteúdos ensinados faziam-se presentes no decorrer das atividades.

A comunicação efetivada entre Gilma e Gilberto dava-se naturalmente, sendo que ambos expressavam-se, mostrando atenção um para com o outro. Identificou-se uma estratégia específica para a efetivação do contato verbal, a professora sempre elogiava o aluno na realização das atividades ou frente um comportamento gentil que este mantinha com os colegas. Esse procedimento era realizado com todos os alunos, no entanto para com Gilberto efetivou-se em todos os encontros.

*Tem uma coisa de que não abro mão com ele: eu o elogio sempre, sinto que ele fica motivado, se sente feliz, realizado com os elogios, desta forma, sempre é educado com os companheiros, realiza as atividades. O elogio promove interesse, por isso que sempre o faço.*

As solicitações eram feitas de forma geral, não havendo uma diferenciação para Gilberto. Nos encontros realizados não verificou a professora ordenando ao aluno Gilberto para se comportar, para ficar atento às explicações, ou mesmo para ser mais comportado. Comentários e situações em que a professora pudesse ignorar o aluno não foram identificados.

As professoras Berenice, Elaine, Giovana e Jane expressavam-se oralmente no decorrer de todas as atividades, como se essa fosse uma característica que fizesse parte da rotina. Tanto as crianças, quanto os profissionais estabeleciam a interação através do diálogo. Percebeu-se que a profissional Berenice tinha a preocupação que o referido aluno pudesse entender o conteúdo da mensagem ao explicar as solicitações olhando para Bernardo e expor as frases demoradamente, estratégia que a professora relatou ter adotado para que o aluno pudesse realizar suas sugestões e pedidos. Os elogios freqüentemente usados eram:

*Ele é um amor, veja só, ele sempre vem perto de mim, me abraça, ele é muito afetivo.*

*Eu adoro trabalhar com ele, ter ele aqui na sala, é uma criança calma, meiga.*

Elaine não criou estratégias para comunicar-se com Elena, conversava com a referida aluna da mesma forma que realiza o diálogo com os demais alunos. O que foi possível identificar foram elogios dirigidos à aluna evidenciando que era dócil, sensível, afetiva, mas que sua presença no CER despertava interesse nos alunos mais velhos

(de outras turmas), uma vez que era deficiente, realidade que incomodava a profissional.

*Não gosto que fiquem olhando para ela, mas sei que ela chama atenção sabe, isso vai piorar com o tempo, pois ela sempre será assim, a gente não sabe lidar com essas coisas.*

Giovana criou estratégia para trabalhar com Gilce, ou seja, às vezes sentava com a aluna, estimulando-a verbalmente para que esta pudesse realizar as atividades. Já com Gilberto esse comportamento não foi observado. Os pedidos eram realizados de forma geral, não priorizando a solicitação aos alunos com deficiência. Comentários sobre os alunos foram percebidos ao longo dos encontros, estes eram direcionados às colegas de trabalho e muitos deles eram falas do tipo:

*Não sei porque ele está aqui na escola, para mim precisaria de uma professora especializada, que tivesse mais tempo, não posso perder tempo com ele, tenho atividades para fazer com os outros alunos, ele não quer saber de fazer as atividades, fica assim, olhando pros lados.*

*Ela é um amor, mas quando não quer fazer os trabalhos não faz, emperra e não tem jeito! Eu faço o que posso, mas ela tem dificuldade mesmo e eu não posso ficar o tempo todo junto, então tem um monte de coisa, assim atividades que vão ficando sem fazer, porque ela não se concentra, têm dificuldade demorando para fazê-las.*

Foi possível observar em alguns encontros Giovana elogiando Gilce, percepção evidenciada nos momentos em que a aluna realizava corretamente uma atividade ou quando juntava-se ao grupo de colegas, participando das brincadeiras. Realidade não percebida em relação ao aluno Gilberto.

Verificou-se que quando Gilberto acertava as atividades, ou mesmo terminava-as, demonstrando concentração e segurança, Giovana parecia ignorar a ação, pois não se aproximava do aluno estimulando-o com palavras ou gestos.

Antônia em situações que sugeria tarefas ao grupo, pedindo que organizasse a sala, formasse fila, dentre outras, pareceu não dirigir o pedido à Ana, percepção diante os comentários:

*Não peço nada para ela, sei que ela não vai fazer, ela não tem interesse.*

*Eu não peço nada direto para ela, os outros que arrumem, pobrezinha já tem esse problema e eu ficar exigindo!.*



Os comentários em relação à aluna Ana, eram relativos à comiseração, pois a professora na maioria dos encontros referia-se à Ana com palavras como, por exemplo: 'pobrezinha', 'coitadinha', 'morro de pena'.

Foi possível observar elogios de Antônia para com Ana, em momentos em que a aluna aproximava-se da professora.

*Ela é muito querida tia, olha só!  
A Ana é um amor de criança, meiga, carinhosa, né Ana!  
A tia adora muito essa aluna, ela é calma, não teima, você sabe que a tia te adora né!*

Jane e Janaina solicitavam ajuda à aluna com deficiência, como faziam aos demais alunos da classe. Foi observado também que ambas as profissionais ordenavam a aluna, através de tom imperativo, para que executasse atividades como guardar os brinquedos ou mesmo para não mexer em objetos que estavam na sala. Observou-se comentários como os que se seguem:

*Ela é tihosa, a gente tem que ficar em cima, mas ao mesmo tempo é dócil, tranqüila. Penso que as manhas que ela faz, é devido o tipo de criação que a mãe dá (Jane).  
Ela entende muito bem quando faz algo errado, como quando bate em algum colega, ela faz isso e já olha sabendo que vou chamá-la para conversar. (Jane).*

*Ela é bem teimosa, nem parece que tem deficiência, é danada mesmo! Só faz o que quer!(Janaina).  
Quando ela faz algo de errado, chora, chora, acho que ela tem essa atitude, porque pensa que não vou chamar a atenção dela. E depois conta tudo para a mãe, parecendo que os outros é que brigaram com ela, vê se pode! (Janaina).*

Jane em alguns dos encontros abraçava a aluna dirigindo-lhe frase como, por exemplo:

*É uma danada né, teimosa, mas a tia adora ela!  
Como pode ser tão fofinha!*

Não foi possível observar a professora Janaina elogiando a aluna.

Compreende-se que 'estratégias' são apoios que o professor pode utilizar no sentido de aproximar-se do aluno, conseguindo que este realize atividades, que possa interagir com o grupo ou que participe da rotina escolar como as demais crianças. A estratégia é considerada na investigação como uma fonte de recurso, através do

contato verbal, situação, em que o profissional pode amparar-se utilizando formas diversificadas para atingir um determinado fim com a criança com deficiência.

Foi possível observar na presente análise que somente Gilma usava estratégias para o contato verbal com seu aluno com deficiência, utilizava-se de elogios com o objetivo de estimulá-lo na realização de atividades. Comportamento que se mostrou significativo, uma vez que Gilberto demonstrava interesse e desejo em realizar as tarefas com esforço, mostrando à professora seu desempenho.

Acredita-se que a qualidade de comunicação afeta significativamente o desenvolvimento das funções cognitivas e motivacionais das crianças, necessárias à aprendizagem, assim sendo, quanto mais eficaz for a mediação entre professor e aluno maior será a possibilidade do aluno com deficiência beneficiar-se, modificando-se através do estímulo recebido. Destacam-se as proposições de Bronfenbrenner (1979) quanto aos tipos de intervenções das quais as crianças participam. Em primeira instância, a criança pode observar, logo em seguida engajando-se em padrões de atividades conjuntas com a professora, com quem estabeleceu relacionamento emocional positivo, com oportunidade de exercer as atividades com autonomia. O microsistema (sala de aula) pode ser considerado como um contexto favorecedor do desenvolvimento para aquisição de novas habilidades dos alunos, contribuindo para que o professor possa ressignificar sua concepção diante o aluno com deficiência e o processo de inclusão. Bronfenbrenner e Morris (1996) destacam que a pessoa com deficiência precisa ser entendida pelas suas características físicas, biológicas, psicológicas e sociais, sendo essas identificadas como disposições, recursos e demandas, em interação com o ambiente no qual está envolvido.

#### **F. Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência:**

Esta análise favoreceu o entendimento de como se efetivavam os comportamentos indicadores de contato dos alunos com deficiência para com as professoras. Compreensão que permitiu identificar as relações que se fizeram presentes entre professora e aluno, permeando as interações existentes, uma vez que

se considera significativa esta interconexão, pois é através desta, que o vínculo será estabelecido efetivamente, o que permitirá aos profissionais a mudança das concepções em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar. O quadro 11 apresenta os comportamentos indicadores de contato entre os alunos e professoras.

Quadro 11: Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência e com sua professora:

Alunos	Ana		Bernardo		Elena	Gilberto		Gilce	Janete	
	Angelina	Antônia	Berenice	Bia	Elaine	Giovana	Gilma	Giovana	Jane	Janaina
Aproximação através do contato verbal	AV	AV	AV	AV	AV	MV	MV	AV	S	S
Aproximação através do contato físico	AV	S	S	S	NO	NO	NO	AV	AV	AV
Aproximação através da expressão de afeto positivo	S	S	S	S	AV	AV	AV	S	AV	AV
Aproximação através da expressão de afeto negativo	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Aproximação através de pedido/necessidade/desejo	AV	AV	S	S	S	AV	AV	AV	MV	MV

Legenda:

Sempre: **S**

Maioria das Vezes: **MV**

Algumas Vezes: **AV**

Não foi possível observar: **NO**

A comunicação dos alunos com deficiência diferenciava-se das demais crianças, pois para alguns ocorria através da expressão gestual. Ana apresentava esta forma de comunicação utilizando-se de expressão facial (sorriso) e da sinalização das mãos, para ser compreendida pelo grupo e pela professora. Bernardo tinha a linguagem oral restrita, utilizando com maior frequência a comunicação gestual. Já os alunos Elena, Gilberto, Gilce e Janete possuíam a linguagem oral, no entanto Elena e Gilce, comunicavam-se somente quando eram estimuladas pelas professoras e pelos colegas, ou quando desejavam algo. Caso contrário permaneciam em silêncio. Gilberto e Janete acompanhavam o restante da turma nas conversas sobre as tarefas e comunicações 'paralelas', na maioria das vezes, relatando histórias que faziam seus colegas sorrirem.

Tanto no ano de 2004 como de 2005 Ana não apresentou a comunicação oral, expressava-se através da gestual. No entanto, foi possível perceber que a aluna dirigia-se até as professoras, utilizando sua forma de comunicar quando desejava ir ao banheiro, quando queria visualizar os objetos que as mesmas carregavam. Nas demais situações eram as professoras que davam início à aproximação. Desta forma, as professoras Angelina e Antônia iniciavam a comunicação com Ana, sugerindo que fosse brincar, que realizasse as atividades de pintura.

Verificou-se em vários dos encontros que o aluno Bernardo aproximava-se das professoras, observando-as, sentando-se perto, iniciando o 'ensaio' para o contato verbal, uma vez que sua comunicação era mais gestual, ou apenas mostrando-lhes o brinquedo que segurava, situação percebida com as duas professoras que trabalharam com ele. No entanto, pode ser observado que com a professora Berenice essa ação aconteceu com maior frequência. A professora em questão iniciava o contato verbal com o aluno em diferentes momentos no decorrer das atividades.

Verificou-se na maioria dos encontros que Elena e Janete iniciavam o contato verbal com as professoras Elaine, Jane e Janaina. Ressalta-se, no entanto, que a aluna Janete aproximava-se muito mais das professoras, iniciando a comunicação, falando sobre diversos assuntos do que Elena. Verificou-se nos dois anos de observação que quando os colegas de Janete estavam brigando a aluna falava às professoras:

*Tia olha lá ele tá puxando a meninas, briga com ele tia, é feio empurrá*  
(Comunicação com Jane).

*Ele não se comporta, a tia vai coloca ele de castigo, né tia?*  
(Comunicação com Janaina).

Elena iniciava o contato verbal com a professora Elaine somente em situações em que precisava de auxílio nas atividades, com algum objeto ou mesmo pedindo para ir ao banheiro ou tomar água, nas demais situações a professora se aproximava iniciando contato verbal insistindo muitas vezes para que a aluna respondesse aos questionamentos ou à interação. Uma das manifestações da professora foi:

*Olha vou te dizer é desgastante sabe, meu Deus! Lembro o primeiro semestre, eu sempre ficava estressada, perguntava, perguntava, ela respondia, mas como não partia dela acabava sendo pesado pra mim sabe.*

Gilberto e Gilma mantinham contato verbal reciprocamente, ambos iniciavam de maneira equilibrada as interações. Professora e aluno narravam e questionavam assuntos, sendo que a Gilma perguntava mais sobre temáticas relacionadas aos conteúdos desenvolvidos e, Gilberto relatava mais seus contos. Identificou-se, nas observações, que o aluno contava histórias para a professora e para seus colegas, nas horas que se encontravam no parque com o objetivo de fazê-los rir. Percebeu-se nesses acontecimentos que a professora sempre participava das narrações, fazendo perguntas ao término das mesmas: *“Nossa que tamanho era a aranha? Que horror, já pensou se ela entra na minha casa também, come tudo que eu tenho dentro da casa. E aonde ela está agora?”*.

Gilberto com sua professora Giovana, mantinha a mesma postura, iniciando inúmeras vezes o contato verbal, contudo nem sempre a docente demonstrava interesse pelas informações trazidas pelo aluno. O contato verbal era iniciado pela professora na solicitação de atividades.

A professora Giovana era quem geralmente iniciava o contato verbal com Gilce e esta, por sua vez, dava continuidade à comunicação.

Foi possível identificar que Ana, Bernardo e Gilce foram os alunos que mais se aproximavam das professoras através do contato físico. Ana aproximava-se das professoras tanto em 2004 quanto em 2005, no entanto, ressalta-se que com a professora Antônia a aproximação apresentou-se mais constante, a aluna aproximava-se com mais frequência desta do que da outra profissional, sendo que em todas as situações era ouvida pela mesma. Observou que quando a aluna queria retirar o calçado, ir ao banheiro, tomar água, vinha até Antônia puxando em seu braço, gesticulando, como o objetivo de demonstrar o que desejava. A aluna aproximava-se da professora Angelina, iniciando o contato físico, no entanto, nem sempre se observou a atenção dirigida da docente.

Bernardo em todos os encontros na classe da professora Berenice, iniciava a aproximação com a professora através do contato físico, pegava em seu braço ou perna mostrando o que necessitava, mostrava um brinquedo, apontava para um livro, dentre outras ações. A professora parava de fazer o que estava realizando e prestava

atenção ao apelo de Bernardo. Com a professora Bia, o processo era o mesmo, mas nem sempre, foi possível observar a professora oferecendo atenção ao aluno.

Gilce iniciava o contato físico geralmente nos momentos em que trocava de ambiente, pois sempre queria pegar na mão da professora Giovana. Quando não gostava das atitudes de algum colega, permanecia 'puxando' o braço de Giovana para chamar-lhe a atenção.

Não foi possível observar a aproximação através do contato físico dos alunos Elena e Gilberto. Elena mantinha-se mais tempo brincando entretida nos objetos e jogos e quando queria algo aproximava-se da professora através do contato verbal, desta forma, quem iniciava a aproximação através do contato físico era a professora Elaine, tocando na cabeça da aluna fazendo questionamentos. Considera-se também que Gilberto, nas observações realizadas, sempre que desejava conversar com a professora o fazia a partir do contato verbal.

Observou que Janete em algumas situações vinha até as professoras Jane e Janaina puxando-lhes o braço sem manifestação verbal, apontando com o dedo a situação que queria mostrar às professoras. Mas esse comportamento apresentou-se apenas em alguns dos encontros, pois na maioria deles a aluna iniciava a aproximação através do contato verbal.

Pode-se observar que os alunos Ana, Bernardo e Gilce sempre procuravam aproximar-se das profissionais através de expressão de afeto positivo, principalmente nos momentos de entrada e saída dos CERs. Foi possível perceber que esse comportamento era bem aceito pelas professoras Antônia e Berenice, pois retribuía o afeto, já com as professoras Angelina, Bia e Giovana esse comportamento nem sempre foi verificado.

Os alunos Elena, Gilberto e Janete poucas vezes aproximaram-se através de expressão do afeto positivo. Tal constatação deveu-se ao fato de compreender que estes alunos tinham outros interesses no momento de entrada e saída da escola, como por exemplo, iniciar ou permanecer brincando com os colegas. As situações em que se percebeu a expressão de afeto positivo foram os momentos em que os alunos caíam machucando-se, ou quando ficavam fora de algumas brincadeiras feitas pelos colegas,

dirigiam-se a professora solicitando-lhe que intervisse por eles. Ressalta-se que o aluno Gilberto foi o aluno que menos se aproximou das professoras.

Não foi possível observar a aproximação dos alunos através de expressão de afeto negativo.

Foi possível identificar que todos os alunos aproximaram-se das professoras expressando pedido, necessidade e desejo. Esse comportamento apresentou-se em situações que as crianças queriam um objeto, um brinquedo, bem como, quando pretendiam alcançar seus objetivos, realizando atividades. Descreve-se que os alunos que mais apresentaram esse comportamento, nos dois anos de trabalho, foram Bernardo, Elena e Janete. Esse procedimento foi verificado em ambos anos de observação.

Através desta análise identificou-se a forma como ocorreu a aproximação do aluno com deficiência com as professoras, sendo possível a visualização das situações e da maneira como ocorria a proximidade. Assim, percebeu-se que os alunos com deficiência não demandavam muito das profissionais, necessitando de um tempo demasiado de atenção. No entanto, em algumas situações, ocorreu o que Bronfenbrenner (1979/96) chama de *díades de observação*, ou seja, o primeiro nível das relações interpessoais, que ocorre quando uma pessoa está prestando atenção, cuidadosa, na atividade do outro, que por sua vez, percebe reconhecendo o interesse pela mesma, cita-se como exemplo, o aluno observando atentamente a professora, enquanto esta escreve na lousa, fazendo, às vezes, comentários para o aluno. Este tipo de díade segundo o autor:

Obviamente satisfaz as condições mínimas necessárias para a aprendizagem observacional, mas estipula uma exigência interpessoal adicional: a atividade da outra pessoa não só deve ser um foco de atenção, como aquela pessoa também precisa dar alguma resposta aparente à atenção, sendo demonstrada. (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.45)

A partir das observações, verificou-se que em determinados momentos, as relações estabelecidas entre professora e aluno com deficiência evoluíam para uma forma diádica mais ativa, sendo o segundo nível, caracterizado como *díade de participação conjunta*. Esta sendo referenciada pelo autor supracitado, como a atividade em que dois participantes, na pesquisa professor e aluno com deficiência, percebem-se

efetivando-a conjuntamente, destacando que: “Isso não significa que eles estão fazendo a mesma coisa. Pelo contrário, as atividades que cada um realiza tendem a ser um pouco diferentes, mas complementares – parte de um padrão integrado” (BRONFENBRENNER, 1979/96, p.47). Esta situação pode ocorrer, por exemplo, quando a professora e o aluno com deficiência estão examinando um livro, a professora conta a história e o aluno vai nomeando os objetos em resposta às perguntas da profissional.

O contato que as crianças com deficiência estabeleciam com as professoras, mostrou-se, muito similar, e às vezes, idêntico, ao das demais crianças. Diante a realidade, compreende-se que se a profissional identificasse o aluno com deficiência, de forma mais natural, sem visualizá-lo, primeiramente, como um aluno com deficiência, apresentando limitações, poderia interagir com o mesmo, estabelecendo a díade de atividade conjunta, no decorrer das atividades, oferecendo-lhe boas condições à aprendizagem e à motivações, para que possa completar as atividades mesmo quando não estão juntos.

O que se evidencia é o que vem sendo legitimado em relação à deficiência, a difícil tarefa de ressignificar a concepção diante a pessoa com deficiência, bem como a deficiência em si. Ferreira (2003, p.27) esclarece:

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre as pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a concepção sobre a suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de “deficiência” modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e as limitações dessas pessoas.

Entende-se que as professoras em consequência do que se sancionou com a história, atribuem ao aluno a impossibilidade de freqüentarem o sistema regular de ensino, em consequência da limitação que apresentam, afirmando assim ser árduo e penoso receberem em suas salas de aula crianças com deficiência. Contudo, a realidade da pesquisa mostra que os alunos que apresentam limitações têm condições de inserirem-se no contexto educacional, participando do grupo escolar, socializando-se com todas as crianças, tendo a possibilidade de fazerem parte do ambiente em que vivem. Evidenciam-se crianças como os demais alunos, aproximam-se das



profissionais, questionam, falam, solicitam e silenciam, tudo depende do momento e das situações que estão vivenciando.

Salienta-se que as crianças são consideradas iguais, compreende-se que todas são únicas, necessitando de atenção, de comunicação, de ensinamentos diversificados. Entende-se que cada um apresenta diferenças entre si, contudo há de se ressaltar que enfatizar as diferenças, pode estigmatizar a criança, tratar do mesmo modo os 'diferentes' provoca nos profissionais a insensibilidade às suas diferenças, condenando-os do mesmo modo. Carvalho (1998, p.224) descreve:

A diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiências ou das superdotadas. Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais!

Assim sendo, enaltece o paradigma que parece estar nascendo na sociedade: *'viver a igualdade na diferença, integrando na diversidade'*. Uma vez entendendo o presente modelo tem-se a possibilidade de alterar a concepção até então apresentada pelas professoras diante o processo de inclusão.

Desta forma, pensando e refletindo sobre a deficiência em sua complexidade, fazendo parte do cotidiano escolar, é preciso levar em consideração a história no decorrer dos séculos, compreendendo as marcas deixadas pelo tempo, sendo capaz, a partir de então, de ressignificá-las, operacionalizando a construção de novos paradigmas às pessoas com deficiência, bem como ao processo de inclusão.

#### **G. Análise do comportamento do aluno com deficiência durante a realização da atividade:**

Através da análise foi possível conhecer a disposição e o interesse dos alunos com deficiência na realização das atividades propostas pelas professoras. A seguir segue-se o Quadro 12 apresentando os três itens da análise.

Quadro 12: Análise do comportamento do aluno durante a realização da atividade:

Alunos	Ana		Bernardo		Elena	Gilberto		Gilce	Janete	
	Angelina	Antônia	Berenice	Bia	Elaine	Giovana	Gilma	Giovana	Jane	Janaína
<b>Atende a solicitação</b>	AV	AV	AV	AV	AV	S	S	AV	S	S
<b>Atende parcialmente</b>	S	S	S	S	S	NO	NO	AV	NO	NO
<b>Não atende</b>	AV	AV	AV	AV	AV	NO	NO	AV	NO	NO

## LEGENDA:

Sempre: S

Maioria das Vezes: MV

Algumas Vezes: AV

Não foi possível observar: NO

Gilberto e Janete foram as crianças que sempre atendiam as solicitações das professoras, embora Janete em alguns momentos apresentar-se resistente à atender o pedido da professora para organizar a sala juntamente com seus colegas, mas com o passar do tempo e repetidas solicitações, acabava por efetivar o que era pedido por Jane e Janaina.

Com Ana, Bernardo, Elena e Gilce nem sempre foi possível observar o atendimento à solicitação. Ana, Bernardo e Gilce apresentavam resistência ao ajudarem na organização da sala ou dos brinquedos. Bernardo, no parque, geralmente permanecia sozinho, durante as atividades de grupo que eram propostas pela professora Berenice, já com a professora Bia, foi possível verificar que, em alguns momentos, juntava-se ao grupo correspondendo à solicitação. Gilce em algumas situações, saía caminhando, sem atender ao pedido da professora de permanecer com o grupo realizando uma tarefa.

Foi possível observar que os alunos Ana, Bernardo e Elena atendiam parcialmente às solicitações das professoras, realizando em maior proporção, os pedidos que vinham ao encontro de seus interesses, como por exemplo horário das refeições, atividades livres, busca por objetos e brinquedos preferidos.

Ao que diz respeito às atividades didáticas ou lúdicas, sugeridas pelas professoras, ora faziam e ora não, o que ocorria, por exemplo, com Ana, Bernardo, Elena e Gilce, pois nem sempre atendiam à solicitação. Referenciando às atividades didáticas, foi possível verificar que Ana e Bernardo não tinham interesse em realizá-las, realidade percebida nas observações feitas em 2004 e 2005. As atividades lúdicas, no

ano de 2004 não eram realizadas por Ana, já Bernardo às vezes demonstrava interesse, às vezes não. Elena e Gilce, em alguns momentos, efetivavam as atividades didáticas, nos demais não mostravam interesse, na efetivação das mesmas.

Através da análise evidenciou-se que os alunos com deficiência demonstraram diferenças frente às solicitações das professoras, sendo que em determinados momentos realizavam os pedidos e em outros não. No entanto, esta percepção foi verificada pelos demais alunos da classe. Assim sendo, acredita-se que este comportamento é normal, pois nem sempre as crianças estão desejosas por realizarem o que lhes é solicitado, apresentando, em muitas situações, resistência frente ao que lhes é pedido. Mesmo diante a presente realidade, refletiu-se sobre a forma como eram desenvolvidas as solicitações das profissionais, compreendendo assim o comportamento específico das crianças com deficiência.

Evidencia-se aqui o fato do aluno com deficiência atender ou não as solicitações das atividades didáticas, por acreditar que este item foi o de maior significância dentre os demais. No decorrer das observações foi possível observar que Ana e Bernardo normalmente não realizam as atividades didáticas que eram solicitadas à classe, embora as professoras Angelina e Berenice os oferecessem. Nesse contexto foi percebido que ambas as profissionais apenas entregavam-nas aos alunos sem lhes oferecer estímulo verbal ou mesmo gestual. As crianças olhavam as atividades deixando-as como estavam. As professoras Antônia e Bia somente ofereciam as mesmas atividades aos alunos com deficiência em datas comemorativas, por exemplo, nas situações em que as crianças confeccionavam cartões aos pais. Frente à realidade exposta pode-se verificar que as professoras não ofereciam as atividades aos alunos, muitas vezes, por acreditarem que estes não seriam capazes de realizá-las, ressaltando ainda, que estas não se sentiam aptas à auxiliá-los.

*Morro de tristeza de ver ela assim, não sabe fazer as coisas, não dou os trabalhos porque ela não sabe fazer”, “...além de tudo não tenho formação sabe! (Antônia).*

*Não perco meu tempo, sei que ele não irá fazer os trabalhos, ele não sabe!”, “Não me especializei em deficiências, acho que eles precisam de professoras especializadas (Bia).*

Frente à realidade exposta, lembra-se de Mittler (2000, p.126) quando descreveu: “Isso acontece, em parte, devido à falta de oportunidades de treinamento e, em parte, ao mito existente há muito tempo a cerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão”.

Compreende-se que motivar os alunos com deficiência, procurando comunicar-se de maneira clara, seria a forma mais adequada para que as crianças efetivassem os trabalhos, cada um do seu modo e a seu tempo. Lembrando das considerações de Bronfenbrenner (1996) entende-se que a qualidade de comunicação e interação afeta o desenvolvimento das funções cognitivas e motivacionais das crianças, estas necessárias à aprendizagem, lembrando que quanto mais adequado o processo de mediação, melhor será a condição das crianças de beneficiarem-se diante os estímulos recebidos. Indo ao encontro da descrição do autor, fica evidente que a forma como o professor expõe os trabalhos aos alunos favorece ou não a efetivação dos mesmos. Para tanto, os profissionais necessitam desmistificar o que foi sancionado, transformando suas concepções, passando a oferecer aos alunos com deficiência incentivo para a realização das atividades.

Ao contrário das professoras citadas acima, tem-se Jane, Gilma e Janaina, estas oferecendo aos alunos estímulos para a realização das atividades didáticas propostas. Foi possível observar que durante a realização das tarefas, as professoras auxiliavam as crianças, acontecimento que estimulava os alunos na realização das mesmas, pois ao término mostravam para as profissionais com alegria o ‘produto’ do esforço que haviam feito.

Apresentaram-se aqui duas realidades existentes na pesquisa, os alunos que atendiam as solicitações e os que não atendiam, entendendo que uns por receber estímulos e outros por não recebê-los. Considera-se que há a necessidade dos profissionais resignificarem suas concepções e prática diante o aluno com deficiência, compreendendo que todo aluno deve participar do contexto escolar, cujas potencialidades se consolidam ou não em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis, ou seja, o aluno com deficiência vai aprender, realizar as atividades, participar do contexto que está inserido, não só a partir das suas condições internas,

mas também das condições externas intrínsecas ao contexto educacional e ao professor que o ensina.

#### **H. Análise dos comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência e para com seus colegas:**

Esta análise propiciou o entendimento de como se efetivam os comportamentos indicadores de contato dos alunos com deficiência para com seus colegas. Compreensão que favoreceu a identificação das relações que se fizeram presentes entre aluno com deficiência e colegas, permeando as interações existentes, uma vez que se considera significativo esta interconexão, pois se acredita que o vínculo será estabelecido, permitindo ao aluno com deficiência socializar-se efetivamente com seus colegas de classe. Através do Quadro 13 é possível identificar os comportamentos indicadores de contato dos alunos com deficiência para com seus colegas.

Quadro 13: Comportamentos indicadores de contato do aluno com deficiência para com seus colegas:

Professoras	Ana		Bernardo		Elena	Gilberto		Gilce	Janete	
	2004	2005	2004	2005	2004	2004	2005	2005	2004	2005
Através do contato verbal	FO	NO	NO	NO	FO	FO	FO	FO	FO	FO
Através do contato físico	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO
Através de expressão de afeto positivo	NO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO
Através de expressão de afeto negativo	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	FO	NO	FO
Através de brincadeira	FO	FO	NO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO
Ignora o colega	NO	NO	FO	NO	FO	NO	NO	FO	NO	FO

Legenda:

Foi possível observar: FO

Não foi possível observar: NO

Verificou-se no decorrer das observações, que do ano de 2004 para 2005 as crianças com deficiência apresentaram avanços ao que diz respeito ao contato com seus colegas de classe, socializando-se, demonstrando interesse no que os colegas

estavam fazendo, sendo que a própria verbalização (gestual/balbucios) aumentou significativamente.

Na efetivação das observações, percebeu-se que Ana brincava sozinha, interessando-se mais por brinquedos e objetos, permanecendo com os mesmos durante um longo período. Identificou-se nos primeiros meses da coleta de dados (março/maio) que Ana quase não interagia com seus colegas, apenas verificava o que estavam realizando sem aproximar-se dos mesmos. As crianças olhavam para a colega, sem mostrar interesse em sua participação nas brincadeiras. Em situações que realizavam a mesma brincadeira, 'escorregar', por exemplo, identificou-se que não havia interação entre eles, todos subiam e desciam no brinquedo, sem olhar a aluna.

Observou-se que a aluna parecia não demonstrar interesse pelos seus colegas de classe, sendo que seu envolvimento maior era com a Angelina, uma vez que procurava sempre estar próximo desta, mesmo nas atividades efetuadas no parque. Nas atividades em sala de aula Ana sentava-se em uma mesa em que não tivesse ninguém, permanecendo ali até interessar-se por algum objeto ou brinquedo. Esse comportamento evidenciou-se até meados do mês de setembro de 2004, pois após esse período a professora itinerante sugeriu à Angelina que colocasse a aluna sentada sempre em grupo, o que lhe ofereceria condições de permanecer próxima aos colegas, o que lhe conferiria a possibilidade de aumentar sua comunicação oral, bem como o vínculo com as crianças da sala. Aceitando a sugestão da professora itinerante, Angelina passou a colocar Ana sentada sempre com dois colegas Alberta e Alberto<sup>18</sup>, conferindo-lhes a tarefa de ajudá-la. A partir de então ficou perceptível a interação entre os três colegas.

No ano de 2005, destaca-se que a professora Antônia não tinha a preocupação em colocar Ana sentada com os colegas, nas atividades realizadas em sala de aula, ou nas refeições, desta forma, a aluna permanecia sempre sozinha nas mesas. Essa realidade passou a ser alterada no mês de abril, após uma conversa com a professora itinerante. Assim, observou-se que a partir do mês de maio, a aluna, mesmo quando a profissional não indicava onde deveria sentar-se, ela própria olhava as mesas escolhendo uma para sentar-se. Salienta-se que nas primeiras semanas, os

---

<sup>18</sup> Nomes fictícios.

colegas permaneciam sem interagir com Ana, conversando entre si, sem olhar a colega com deficiência, realidade que foi sendo alterada aos poucos.

No final do mês de maio, em uma atividade na sala estruturada Antônia colocou-a sentada junto com três colegas, uma das crianças, relatou para a professora que a aluna *‘estava riscando e não pintando’* a folha de trabalho, a professora olhou as crianças dizendo: *“Deixem ela, ela faz assim, deixa”*. Após a fala da professora, a pesquisadora interagiu com o aluno que havia falado com a professora:

Pesquisadora: *“Você pode mostrar como ela deve fazer, mostrar o lápis que ela pode utilizar, pintar um pouquinho para que ela realize parecido com o seu”*.

Pedro<sup>19</sup>: *“Mas ela não sabe fazer!”*.

Pesquisadora: *“Mas ela pode aprender se vocês a ajudarem!”*.

A partir da comunicação estabelecida uma colega manifestou:

Claúdia: *“Pega esse lápis aqui ó, faz assim ó Ana”*. Ana olhou para a colega, pegando o lápis e pintando a gravura.

Vanessa: *“Eu ensino ela”*.

Pesquisadora: *“Muito bem, assim ela aprende e vocês também aprendem. São as professoras!”*.

Claúdia: *“Deixa que eu ensino ela agora”*.

Vanessa: *“Eu também vou ser professora. Ana: pinta esse aqui ó”* (apontando com o dedo sobre o telhado da casa.).

Ana seguiu pintando, sendo que às vezes olhava para as colegas que estavam na mesa.

Vanessa comentou: *“Viu ela aprendeu”*.

Visualizou-se em um dos encontros, no início de maio, Ana brincando com uma boneca, parecia estar alimentando-a, trocava fraldas, a colocava sentada. Permaneceu realizando essa atividade aproximadamente vinte minutos. Após esse tempo, olhou para os lados e percebeu uma colega, levantou-se e sentou-se ao lado dessa, colocando sua boneca sentada ao lado da amiga. A colega percebeu a aproximação de Ana, verificou a boneca e virou-se, mostrando mais interesse ao brinquedo que segurava. Ana voltou-se ao seu brinquedo, oferecendo-lhe comida. Logo em seguida a colega levantou e dirigiu-se até Ana interagindo na brincadeira.

No fim do mês de maio, foi possível observar duas meninas brincando de *‘passa anel’*<sup>20</sup>, ao verem Ana aproximando-se expressaram: *“você quer brincar também?”* Frente ao questionamento, a aluna sorriu aproximando-se mais. A colega

<sup>19</sup> Os nomes das crianças, em todos os relatos são fictícios.

<sup>20</sup> Brincadeira em que as mãos permanecem fechadas e um dos componentes passa suas mãos entre as mãos dos demais participantes, deixando com uma pessoa o anel que estava consigo.

levantou-se pegou Ana pela mão conduzindo-a até a outra amiga, sentaram-se e Ana passou a interagir na brincadeira.

Em junho, ocorreu a primeira interação onde a brincadeira era o 'faz de conta', foi um acontecimento em que a brincadeira se desenvolveu por 32 minutos. A professora estava no parque com os alunos, brincavam aleatoriamente. Ana encontrava-se sentada sozinha, estava tentando amarrar o cadarço de seu tênis, quando um colega, Pedro, sentou-se ao seu lado e lhe ofereceu uma xícara, questionando "*você quer café?*", diante a indagação, a aluna balançou positivamente a cabeça, pegando a xícara e sorrindo para o amigo, assim efetivou-se a brincadeira. Diante o ocorrido a pesquisadora aproximou-se sentando-se ao lado das crianças, passando a participar da interação, sendo que mais crianças aproximaram-se, participando da brincadeira. Ana interagiu manifestando-se através de gestos e esboçando algumas palavras.

Esse foi um momento que se considera significativo para o desenvolvimento do aluno com deficiência, acredita-se que, quanto mais situações de mediação da professora acontecerem no contexto escolar, mais os alunos poderão se desenvolver, efetivando o processo da inclusão.

Esses acontecimentos evidenciam o quanto a mediação do professor é significativo, favorecendo a aprendizagem, a socialização, do aluno com deficiência. Compreende-se que o estímulo do professor, oferecido aos alunos com deficiência, é essencial para a efetivação das atividades, para o engajamento do referido aluno no grupo. São os estímulos, as mediações que vão oferecer a ambos, proximidade e confiança, elementos significativos no processo da inclusão, acontecimento sendo realizado de acordo com as concepções que os professores dirigem aos alunos com deficiência. Atualmente com o desafio do trabalho com a diversidade, tem-se os professores beneficiando-se, pois acredita-se que as práticas pedagógicas até então tradicionais recebem nova significação, deixando de serem embasadas somente no ensino homogêneo e repetitivo.

Bronfenbrenner (1996, p.23) define:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais



capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Compreende-se que o desenvolvimento envolve transformação na característica da pessoa, envolvendo reorganização no ambiente, sendo possível observar as modificações que ocorrem nas atividades e nas interações. Desta forma, considera-se que ao mudar, ao alterar as concepções em relação ao potencial do aluno com deficiência, o professor será capaz de sustentar e reestruturar o contexto em que estão inseridos, oferecendo à criança com deficiência, oportunidades para sentir-se segura ao realizar qualquer atividade, inserindo-se de forma efetiva ao grupo de colegas. Quando o professor oportuniza aos alunos com deficiência experiências em realizações conjuntas, oferece-lhes reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, o que segundo Koller (2004, p.140) compõe sistemáticas de interações favoráveis, promotoras de processos desenvolvimentais saudáveis e harmônicos, baseados em ações vinculadas, complementares e equilibradas.

Foi possível perceber que o aluno Bernardo no início do ano de 2004 não se juntava ao grupo, permanecendo sozinho nas atividades realizadas no parque, realidade alterada no segundo semestre, quando passou a aproximar-se dos colegas com frequência, inserindo-se nas brincadeiras, contudo nem sempre se observou o aluno estabelecendo diálogo com os colegas. Ressalta-se que a aproximação efetivava-se através do contato físico e não verbal.

Identificou-se que a comunicação oral era utilizada em situações nas quais os colegas estimulavam-no a falar, nessas circunstâncias observou-se que Bernardo expressava algumas frases ou palavras, com a intenção de explicar uma idéia, seguida dos gestos. Destaca-se aqui que a profissional recebeu sugestões da professora itinerante, pedindo para que estimulasse a linguagem oral do aluno deixando-o com seus colegas, afirmando que as crianças conseguiam entender-se, o que resultaria na interação entre eles, favorecendo a integração, interesse, participação e aprendizagem.

Não foi possível observar Bernardo aproximando-se de uma criança em especial, verificou que a aproximação dava-se de acordo com as brincadeiras que ele preferia, permaneciam dividindo os brinquedos da areia, construindo castelos, casas, rampas, ou revezando os brinquedos da pracinha, como o escorregador. Foi possível

observar que quando um colega chegava perto de Bernardo, nem sempre ele apresentava interesse pelo mesmo, permanecendo entretido com seu brinquedo ou atividade. No decorrer dos encontros, Bernardo apresentou mais interesse em permanecer perto dos seus colegas, indo ao encontro destes, através de expressão de afeto positivo.

Foi possível identificar que a linguagem do aluno progrediu, pois em algumas situações Bernardo se comunicava oralmente com seus colegas, atribuindo este avanço à forma de comunicação/interação que o aluno estabeleceu com a professora Berenice. As frases que aconteciam de forma limitada nos meses de junho ao final de agosto, passaram a ser mais elaboradas, sendo que tanto a professora quanto os colegas o entendiam com mais facilidade. Berenice conversava sempre com o aluno, chamava-o procurando deixá-lo perto dos colegas, mesmo quando ele afastava-se do grupo 'fugindo' para o outro lado da escola. Observou-se a professora propondo a mediação entre as crianças favorecendo a integração entre os mesmos.

Percebeu-se algumas diferenças no comportamento do aluno no ano de 2005, no primeiro semestre, Bernardo não se envolvia muito com os colegas, não mostrava interesse em segui-los ou mesmo em manter diálogo. Normalmente permanecia sozinho, tanto nas atividades realizadas em sala de aula como no parque. Mas a partir do final do mês de maio dois colegas juntavam-se a ele, Guto e Pedro, no entanto, o aluno quase não correspondia ao contato, mas pode-se dizer que a interação ocorria, pois Bernardo sorria aos colegas. As socializações davam-se principalmente nos momentos das atividades realizadas no parque, circunstâncias em que os alunos estavam mais descontraídos brincando. Estas não tinham uma longa duração, identificou que Bernardo minutos depois da aproximação dos seus colegas, saía caminhando pelo parque, olhando as crianças do berçário e as demais que estavam no parque com suas professoras.

No segundo semestre deste mesmo ano, foi possível perceber uma colega aproximando-se de Bernardo. Vanessa oferecia-lhe brinquedos, mostrava as brincadeiras que realizava, chamava-o para ir até a pracinha, porém muitas das aproximações não eram atendidas pelo aluno, que permanecia em silêncio apenas olhando a colega. Vanessa aproximava-se com intensidade do colega, sentava-se,

quando podia, na mesma mesa em que ele encontrava-se. No parque, estabelecia proximidade, iniciando a comunicação, contatos em sua maioria sem manifestação por parte de Bernardo. Observou-se, no entanto, que a amiga pareceu não desistir da interação, permanecendo com as tentativas de aproximação.

A partir do mês de setembro Bernardo passou a interessar-se pelos colegas Guto, Pedro e Vanessa, sendo que a proximidade passou ser recíproca entre eles. O aluno passou interessar-se pelos amigos dando continuidade à conversa, na maioria das vezes, através de gestos, trocavam brinquedos, um intervinha no jogo do outro, criavam e recriavam juntos na areia, Bernardo sorria participando das brincadeiras que os amigos realizavam. Ressalta-se, no entanto, que a aproximação de Bernardo não se dava através do contato verbal, mas sim do contato físico. Observou-se que tanto as crianças buscavam por Bernardo nas brincadeiras, quanto o inverso.

A professora Jane sempre determinava o lugar para os alunos sentarem, assim sentavam com diferentes colegas no decorrer das atividades, o que não se mostrou difícil para Janete, pois tão logo sentava à mesa indicada, iniciava o contato verbal com os colegas, embora com uma linguagem limitada. Foi possível perceber que os colegas a entendiam, respondendo aos questionamentos dando continuidade ao diálogo, mantendo reciprocidade nas trocas interativas. Identificou-se a aluna em outras situações juntando-se a grupo de colegas iniciando a comunicação, como por exemplo nos momentos da refeição, de higiene.

Nas atividades efetivadas no parque, o contato ocorria física e verbalmente, Janete pareceu não encontrar dificuldade em socializar-se com os colegas, juntando-se ao grupo e se inserindo nas brincadeiras. Quando ela reunia-se ao grupo, queria que suas idéias imperassem, coordenando o que os amigos deveriam fazer, sugerindo as atividades, e os brinquedos que deveriam utilizar. Em muitas situações as crianças acabavam acatando as sugestões, assim a brincadeira fluía. No ano de 2005, Janete permaneceu com a mesma característica, querendo comandar as brincadeiras, no entanto, algumas de suas colegas, também apresentavam semelhante comportamento o que gerava conflito, ocorrendo desavenças nas atividades. Desta forma foi possível visualizar em alguns dos encontros a aluna apresentando comportamento através de expressão do afeto negativo, empurrando ou mesmo batendo. Verificou-se ainda que

Janete ignorava os colegas em situações que lhe desagradavam, como por exemplo, quando as meninas estavam brincando de casinha e ela queria que estas fossem até o balanço. Janete neste ano tinha uma colega, Juliana, uma sempre estava com a outra, eram bem amigas, Janete demonstrava muito carinho pela colega, mas mesmo assim gostava de comandar as atividades, tendo Juliana que ‘obedecer’. Em consequência disso, em muitos dos encontros percebeu que ambas brigavam, sendo Juliana ignorada ou sendo empurrada por Janete.

No referido ano, a comunicação de Janete evidenciou-se mais aprimorada, articulando melhor as palavras, apresentando frases bem elaboradas, o que de certa forma facilitava ainda mais a socialização entre ela e os colegas de classe. Saía em busca dos colegas, aproximando-se tanto física quando verbalmente, realidade verificada no parque e nas salas de aula.

A socialização de Gilberto com seus colegas foi identificada desde o primeiro dia de observação do ano de 2004 e do ano de 2005. Ele mostrou-se uma criança muito comunicativa, o que cativava seus colegas a permanecerem próximos, brincando ou ouvindo suas histórias. De forma geral Gilberto socializava-se com todos os seus colegas, indo ao encontro destes através do contato físico e verbal, sendo que o verbal se sobressaía. Ressalta-se que a aproximação de Gilberto com seus colegas dava-se simultaneamente.

Destaca-se que nos dois anos de pesquisa Gilberto apresentou-se da mesma forma, ou seja, sempre gentil com os amigos, procurando por seus colegas, contando histórias engraçadas.

No ano de 2004, as meninas reuniam-se com Gilberto, contando-lhe acontecimentos, falavam sobre nascimento de irmãos, prisão do pai, sapato novo, ou mesmo questionavam sobre a razão da cadeira de rodas, se um dia ele iria caminhar. O aluno falava com suas colegas, fazia questionamentos sobre o que elas estavam dizendo e quando ele conversava sobre a cadeira sempre manifestava:

*Minha mãe disse que eu vou caminhar, mais eu preciso ficar na cadeira até ficar bom.*

*Eu vou caminhar um dia sem a cadeira porque eu vou crescer.*

Quando o aluno falava sobre a cadeira, não parecia ficar triste, nem mesmo sentia-se diferente por estar nela, sempre referenciava que precisava dela neste momento, sendo que quando ficasse maior não precisaria mais<sup>21</sup>.

O grupo como um todo vinha até o aluno para conversar ou para saber o que estava falando ou fazendo. Gilberto quando tinha interesse em ver as brincadeiras de alguns amigos, pedia para o colega mais próximo, empurrá-lo até o local onde estava ocorrendo a brincadeira, permanecia observando, geralmente as atividades eram de futebol ou pega-pega<sup>22</sup>. Nesse divertimento, em duas observações, verificou-se que um de seus melhores amigos, Daniel pegava a cadeira e corria com essa, para que Gilberto pudesse participar.

Nas brincadeiras realizadas no parque, principalmente os meninos aproximavam-se de Gilberto, eles ficavam conversando e puxando a cadeira de rodas, sendo que iam revezando de tempo em tempo, para que todos pudessem empurrá-la. As crianças criaram uma dinâmica de brincadeira para que o aluno sempre pudesse participar como, por exemplo, quando decidiam brincar de aviação, assim, os meninos eram os pilotos e Gilberto era o narrador, ficava descrevendo os acontecimentos, às vezes, a descrição versava sobre guerras e assim provocava a colisão de aviões, em outros momentos eles voavam, socorrendo pessoas. Os meninos entravam nas histórias, praticando o que era descrito.

O ano de 2005 iniciou com Gilberto mostrando-se mais comunicativo e com expressão de contentamento, o motivo era que ele havia deixado de usar a cadeira de rodas, passando a andar somente com o uso de muletas. As crianças pareciam felizes ao vê-lo andando, conversavam com o colega, questionavam, pediam a muleta emprestada. Gilberto respondia aos questionamentos com satisfação e explicava aos amigos: *“Viu não falei não tenho mais a cadeira e um dia vou caminhar sem a muleta!”*.

De uma forma geral, identificou Gilberto procurando por seus colegas na mesma proporção em que era procurado, mas destaca-se que nas atividades realizadas em sala de aula ele dirigia-se normalmente a Gabriel e Daniel, pois estes

---

<sup>21</sup> Questionou-se o professor sobre o tempo de utilização da cadeira, Giovana não soube responder e disse que nunca havia falado com a família sobre esse assunto.

<sup>22</sup> A brincadeira de ‘pegar’ é uma atividade em que um participante corre atrás dos demais, com o objetivo de tocar em um deles, a criança que é tocada será a próxima a ter que tocar em um dos participantes.

eram seus melhores amigos (segundo explanação do aluno) não querendo sentar com os outros colegas.

Foi perguntado à ele: *“Porque você só quer sentar com estes colegas?”*

Gilberto: *“Para eu olhar o caderno deles!”*

Pesquisadora: *“Por que você fica olhando os cadernos dos seus colegas?”*

Gilberto: *“Eu olho para fazer rápido as atividades, daí eu termino e a gente fica conversando, eles sempre deixam eu copiar”*.

É interessante destacar que os colegas chamavam-no para jogar bola, mesmo sabendo que ele caminhava com o auxílio da muleta. Gilberto dirigia-se ao jogo correndo para a bola, destaca-se que os meninos o esperavam, tendo paciência diante o tempo que ele demorava para chegar até a bola.

Verificou-se no início do semestre de 2004, que a socialização da aluna Elena era relativamente restrita, uma vez que permanecia brincando sozinha, não indo ao encontro de seus colegas. A comunicação era limitada, falando apenas quando era estimulada.

A aluna brincava sozinha, escolhia objetos e permanecia com estes realizando atividades de faz de conta. Na realização das atividades em sala de aula, percebeu que Elena preferia permanecer nas mesas que não havia colegas.

Com o passar dos meses foi possível observar que a aluna estava interessando-se pelo outro, juntando-se aos colegas, interagindo nas brincadeiras, aproximação realizada através do contato físico. Estas observações foram possíveis através das atividades desenvolvidas no parque, momentos em que Elena procurava seus colegas para inserir-se nas brincadeiras, como por exemplo, efetivação de ‘bolos’, brincadeira de ‘mamãe’ e filhinho’. Em alguns momentos visualizou-se Elena indo ao encontro dos colegas, fisicamente, aproximando-se lentamente, permanecendo parada perto dos amigos, até que estes notavam sua presença, chamando-a para brincar. Realidade transformada com o passar do tempo, pois pôde ser identificado que as aproximações estavam acontecendo de forma recíproca e em alguns momentos, através do contato verbal. Neste contexto a comunicação da aluna havia avançado significativamente, articulando melhor as frases, conversando com os colegas por mais tempo.

Elena: *‘Você gosta desse cachorrinho?’.*

Deise: *‘Eu gosto’.*

Elena: *‘Então você pode passear com a gente’.*

Fernanda: *‘Eu também vou’.*

Deise: *‘Mas eu pego na patinha dele’.*

Fernanda: *‘Depois eu’.*

Elena: *‘O nome dele é Dudu’.*

Precisamente no mês de setembro, Elena passou a interagir naturalmente com as crianças da classe, buscando principalmente pelas meninas, indo atrás dessas com o intuito de participar das atividades, geralmente brincadeiras de ‘casinha’. Neste período percebeu-se mediação nos divertimentos e nos trabalhos em sala de aula, onde a aluna era auxiliada por seus colegas e às vezes auxiliava-os (atividades com tinta – um riscava o trabalho do outro).

Elena: *‘Deixa eu ver seu desenho’.*

Aline: *‘Ele está bem colorido’.*

Elena: *‘O meu também, eu pinteí minha casa’.*

Aline: *‘Olha aqui meu irmão, ele é grandão assim ó!’.*

Elena: *“Eu não tenho irmão assim. Olha aqui as árvores”.*

Considera-se que a aluna Elena avançou significativamente no que diz respeito à socialização com seus colegas, pois no início das observações a aluna ignorava os colegas, uma vez que estes se aproximavam e ela não lhe respondia virando-se deixando a criança sem resposta.

Gilce apresentou-se uma aluna mais reservada, falando pouco com seus colegas. Interagia mais com a professora, quando essa lhe dava oportunidade. Não se verificou muito contato entre ela e seus colegas nos dois primeiros meses de observação, as crianças chegavam perto, mas logo ela afastava-se demonstrando não querer interagir. Caminhava sozinha pelo parque, olhava as crianças das outras turmas que brincavam, sentava nas muretas, parecendo querer apenas observar.

A aluna socializava-se, em alguns momentos nas atividades em sala de aula, pedindo lápis de cor, giz de cera e borracha aos colegas. Nas refeições, foi possível observar que Gilce ouvia o que as crianças falavam, contudo não manifestava

interesse. E quando alguém lhe perguntava algo ela respondia rapidamente calando-se logo em seguida.

Esse comportamento prolongou-se até meados de junho, período em que a aluna pareceu mostrar-se mais interessada pelo grupo. Já no segundo semestre foi possível verificar o interesse da aluna por algumas brincadeiras, dessa forma unia-se ao grupo inserindo-se nas atividades, aproximando-se fisicamente até 'ganhar' espaço, passando a comunicação efetivamente após alguns instantes.

A partir do mês de agosto identificou a aluna aproximando-se dos colegas verbalmente, conversava com os meninos e com as meninas, não tinha um amigo em especial. A aluna participava das atividades, no entanto queria sempre 'dominar', ou seja, Gilce gostava de determinar as regras dos jogos. Quando suas idéias não eram aceitas, a aluna aborrecia-se gritando e empurrando os colegas.

Constatou-se que todas as crianças com deficiência apresentaram evolução, umas mais, outras menos, principalmente no que diz respeito à socialização, passando desta forma a interagir com seus colegas de classe, querendo participar das brincadeiras, mantendo diálogo, interessando-se pelo que o outro fazia. O ambiente imediato entendido na pesquisa, como microssistema, é fundamental para o entendimento do desenvolvimento, porque ele é o cenário das mais simples as mais complexas relações que a pessoa estabelece, (Bronfenbrenner, 1996). São as interações no ambiente imediato que vão favorecer a evolução, o crescimento da criança. Interações que podem ser entendidas como processos proximais, caracterizados por Bronfenbrenner e Evans (2000) como processo que envolve a transferência de energia entre a pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos em um ambiente. Assim sendo, compreende-se que a realidade da criança com deficiência fazer parte do contexto escolar, lhes oferece condições de trocarem experiências, de aprenderem com outro, oferecendo aos professores o entendimento da validade de participar do ensino regular.

#### **I. Análise das concepções que as crianças apresentam em relação ao seu colega com deficiência.**



Esta análise proporcionou o conhecimento das concepções que as crianças apresentavam em relação ao seu colega com deficiência. Compreensão que permitiu identificar as relações que se fizeram presentes entre as crianças com seu colega com deficiência no microssistema sala de aula, permeando as relações existentes, uma vez que se considera esta interconexão significativa. O estabelecimento da socialização e do vínculo configura-se em condições capazes de incidir na resignificação das professoras diante o processo de inclusão, uma vez que foi possível observarem a capacidade de compreensão da criança com deficiência e de partilha do espaço interativo com espontaneidade.

O Quadro 14 apresenta as concepções das crianças sobre os colegas com deficiência.

Quadro 14: Análise dos comportamentos indicadores de contato das crianças com seu colega com deficiência:

Alunos	Ana		Bernardo		Elena	Gilberto		Gilce	Janete	
	2004	2005	2004	2005	2004	2004	2005	2005	2004	2005
Concepções positivas	FO	FO	FO	FO	NO	FO	FO	NO	FO	FO
Concepções negativas	FO	FO	FO	FO	NO	NO	NO	FO	FO	FO
Não foi possível observar	-----	-----	-----	-----	NO	-----	-----	-----	-----	FO

Legenda:

Foi possível observar: FO

Não foi possível observar: NO

As crianças da sala de aula de Ana apresentavam dificuldades em aproximar-se dela em função de sua linguagem oral precária. Os alunos narraram à pesquisadora em diferentes encontros, que não brincavam com a colega por que essa não falava. A seguir, expõe-se alguns exemplos ocorridos em três observações.

*Carlos: 'Você é professora?'*

*Pesquisadora: 'Sim, eu sou'*

*Carlos: 'O que você faz aqui?'*

*Pesquisadora: 'Eu ajudo a professora'*

*Cláudio: 'Ajudando a cuidar das crianças?'*

*Pesquisadora: 'Sim, ajudando cuidar de vocês'*

*'Meu nome é Carlos, o dele é André, o dele é Cláudio e o dela é Ana'*

*Pesquisadora: 'Vocês brincam com a Ana?'*

*Carlos: 'Ela não sabe brincar'*

*Pesquisadora: 'Quem disse que ela não sabe?'*

*André: 'Ela não fala tia!'*

*Pesquisadora: 'Mas não falar não quer dizer que não sabe brincar, ela gosta de brincar, so não está falando ainda, mas se vocês prestarem atenção ela faz gestos para comunicar-se, falem mais com ela assim ela vai falar mais rápido, não é Ana?'*

*Carlos: 'Mas ela não fala, eu prefiro brincar com os meninos'*

*André: 'Eu também'*

*Cláudio: 'Ela não fala, ela não sabe brincar!'*

Em outro momento, na sala estruturada, Ana estava sentada sozinha, Angelina chamou-a pedindo que sentasse à mesa ao lado onde havia outras crianças. A aluna levantou-se e sentou-se à mesa referida pela professora e aí decorreu a seguinte conversa entre alunos e pesquisadora:

*Pesquisadora: 'Eu olho e cuido de todos vocês'.*

*Vanessa: 'Mas a gente fala'.*

*Pesquisadora: 'A Ana pode falar, é só vocês falarem mais com ela'.*

*Paula: 'Ela não fala direito, às vezes a gente fala e ela fala depois da gente, assim as palavras tia, mas só às vezes'.*

*Pesquisadora: 'Ela imita o que você falou?'*

*Vanessa: 'É assim, fala a mesma coisa'.*

*Pesquisadora: 'Então ela fala, ela está aprendendo, quando vocês falam uma palavra e ela repete, é porque está aprendendo!'*

*Paula: 'Mas às vezes ela não fala, e daí a gente não brinca com ela'.*

Destaca-se que enquanto a conversa estava sendo realizada Ana, ficou prestando atenção no diálogo, olhava para a pesquisadora e para seus colegas, demonstrando que estava entendendo o que era dito.

Traz-se ainda a seguinte exemplificação também entre pesquisadora e alunos:

*Pesquisadora: 'Ana você vai ganhar presentes na páscoa?'*

*Augusto: 'Ela não fala tia!'*

*Pesquisadora: 'Por isso a gente precisa falar com ela, quanto mais a gente falar com ela mais rápido ela vai falar com vocês'*

*André: 'Mas eu não falo com ela'*

*Pesquisadora: 'Por que não?'*

*Augusto: 'Não sei'*

*Vanessa: 'Ela não brinca assim como a gente'*

*Pesquisadora: 'Quando você for brincar pega não mão dela que ela vai brincar junto'*

*Vanessa: 'Não sei'*

*André: 'Eu prefiro brincar com os meninos'*

*Pesquisadora: 'Você quer trocar de lápis de cor Ana?'*

A aluna olhou para seu estojo e pegou outro lápis, seguiu pintando sua gravura, parecia não estar interessada na conversa que se estabelecia à sua volta. Os alunos que estavam na mesa ficaram em silêncio, não comentando mais nada sobre a colega. Vanessa permaneceu olhando-a, logo em seguida baixou a cabeça e seguiu efetivando seu trabalho.

Diante os exemplos percebe-se que as crianças não se interessam muito pela colega pelo fato de não apresentar a linguagem oral. Contexto que poderia ser alterado através da mediação da professora, explicando aos alunos a necessidade de falarem mais com Ana, estimulando sua comunicação e interação com o grupo.

O espaço para a prática das atividades espontâneas no microssistema, será maior ou menor, quanto maior ou menor forem as oportunidades de vivências, estímulos, afetividade e mediações oferecidas aos alunos com deficiência. Acredita-se que estes elementos é que propiciam a evolução qualitativa do desenvolvimento. Pensando na relação diádica do professor e do aluno com deficiência, quando estabelecida conjuntamente, ou seja, quando há mediação, é possível evidenciar condições favoráveis à motivação para realizar, investigar, buscar e terminar as atividades, podendo assim ocorrer a aprendizagem (Bronfenbrenner, 1996).

Verificou-se que a aluna era identificada como um bebê, ou seja, como se Ana fosse uma criança menor. Essa concepção constatou-se pelo fato desta apresentar a comunicação gestual. Para evidenciar essa afirmação tem-se o seguinte exemplo, ocorrido quando a pesquisadora estava sentada em uma mesa próxima a que a aluna se encontrava.

Ana ao visualizar a pesquisadora e seus colegas, aproximou-se:

Gagui: *'Vai, vai para seu lugar Ana!'*.

Mel: *'Ela tem vergonha'*.

Lúcia se levantou e foi mexer no cabelo da colega Ana, que estava encostada em uma cadeira ao lado da pesquisadora.

Pesquisadora: *'Vocês brincam com a colega de vocês?'*

Mel: *'Eu não'*.

Gagui: *'Um pouquinho'*.

Lúcia: *'Eu brinco.'*

Mara: *'Um pouquinho também'*.

Pesquisadora: *'Por que um pouquinho?'*

Gagui: *'Ela é um bebê!'*.

Pesquisadora: *'Por que um bebê?'*

Gagui: *'Ela não fala!'*.

Mara: *'A gente fala com ela e ela não fala com a gente'*.

Lúcia: *'Mas ela brinca sim, ela dá a mão pra gente, sorri, até dá a pazinha na areia'*.

Gagui: *'Mas ela é igual a um bebê, meu irmão e bebê assim como ela, mas ele não vem na escola ainda'*.

Neste instante a Antônia chamou a atenção dos alunos questionando se queriam ir ao banheiro, os alunos da mesa levantaram e saíram em direção ao banheiro. Lúcia permaneceu mexendo no cabelo da colega, perguntou-lhe: *'Você quer ir no banheiro Ana?'* Ana respondeu negativamente com a cabeça. Depois da resposta, Lúcia saiu caminhando em direção ao banheiro, Ana, permaneceu onde estava, olhava em direção ao refeitório, olhou para a pesquisadora, saiu sem expressar-se. Caminhou

em direção a Antônia, sentou e ficou esperando seus colegas juntamente com a professora.

Diante o exemplo supracitado, considera-se, mais uma vez, que a mediação do professor é de grande valia, uma vez que pode oferecer dados explicativos sobre a criança com deficiência à classe, proporcionando oportunidades dos alunos visualizarem seus colegas com deficiência com mais atenção, com mais cuidado, favorecendo o desejo de permanecerem próximos, auxiliando e interagindo efetivamente. Assim sendo, compreende-se que a relação diádica entre os alunos e as crianças com deficiência, quando mediada pelo adulto, ofereceria recursos, estimulando o aluno a incitar a criança com deficiência à interação, ao realizar as atividades conjuntamente (Bronfenbrenner,1996).

Outra exemplificação sobre a visão de que Ana não sabia fazer as atividades é transcrita a seguir. Esse relato ocorreu no decorrer de um café da manhã, quando a pesquisadora caminhava entre as mesas, parando em uma delas, sendo questionada por um aluno:

Pedro: *'Né tia que eu já escrevi meu nome no seu caderno?'*

Pesquisadora: *'Sim já escreveu'*.

Nuna: *'Eu quero escrever também'*.

Bianca: *'Eu escrevi?'*

Pesquisadora: *'Não lembro'*.

Bianca: *'Eu quero escrever de novo'*.

Neste instante Ana juntou-se ao grupo, encostando-se na pesquisadora.

Nuna: *'Aqui não é seu lugar, você tá na outra mesa!'*

Pedro: *'Vai para sua mesa Ana!'*

A aluna olhou para os colegas, não alterou a expressão facial, permaneceu onde estava.

Pesquisadora: *'Por que estão falando assim?'*

Nuna e Bianca deram de ombros, parecendo não quererem entrar no assunto.

Pesquisadora: *'Vocês brincam com ela?'*

Gustavo: *'Eu não, ela não sabe fazer os trabalhos, ela não faz as coisas'*

Nuna: *'Só brinco um pouquinho'*

Bianca: *'Eu também um pouquinho'*

Pesquisadora: *'Mas por que só um pouquinho?'*

Pedro: *'Porque ela é amiguinha não amiga'*

Nuna: *'É com as amigas a gente brinca bastante'*

Pesquisadora: *'Mas tem diferença entre amiga e amiguinha?'*

Nuna: *'Amiga é grande ela é bebê, ela ainda não sabe as coisas'*

Pedro e Nuna olharam-se, então Nuna falou: *'quantos anos ela tem será?'*

Pedro fez expressão de que não sabia.

Pesquisadora: *'O que é um bebê?'*

Nuna: *'Assim ela'*.

Pedro: *'Ela não fala, não escreve'*.

Bianca: *'Ela não faz os trabalhos que a tia da para a gente'*.

Pesquisadora: *'mas lembram eu já falei para vocês que precisam ajudá-la, assim ela vai falar mais rápido, fazer as atividades. Se passarem a brincar com ela, ela brinca e vai falar com vocês, vai aprender o que ensinam!'*

Nuna: *'Eu brinco mais tarde'*.

As outras crianças nada falaram e, em seguida Antônia chamou-os para irem ao banheiro. As crianças levantaram-se e saíram, Ana ouviu a conversa entre a pesquisadora e os colegas. A pesquisadora questionou: *'Você quer ir ao banheiro?'* A aluna balançou a cabeça afirmativamente e pegou na mão do pesquisador.

Diante os exemplos pode-se verificar que a concepção que as crianças têm é de que a colega não aprende e de que não sabe brincar, em consequência de não apresentar a linguagem oral. Concepção identificada nos semestres da realização da pesquisa. Foi possível observar, na maioria das conversas entre os alunos, que as concepções sobre as habilidades de Ana configuraram-se negativamente, mesmo aparecendo em alguns momentos representações positivas.

É interessante destacar que as concepções que os professores têm da criança com deficiência são transmitidas à classe, não somente a partir dos comentários, mas também através da forma como o profissional interage com este. Observou-se que as falas dos professores, referentes à criança com deficiência eram

reproduzidas pelos demais alunos, os quais passavam a referenciar o colega, exatamente com os mesmos termos utilizados pela profissional. Compreende-se que o que for instituído em relação a criança com deficiência, aos alunos da classe, será perpetuado ao longo da trajetória, permanecendo uma visão estigmatizada ou de potencialidade das crianças com deficiência.

Em um dos encontros efetivados na sala de aula da professora Berenice concretizou-se a seguinte conversa:

Paula: *'Ele é do meu tamanho e não fala'*.

Pesquisadora: *'Sabe quando ele vai falar mais? Quando vocês falarem mais com ele'*.

Paula: *'Mas ele é grande, não fala e não sabe fazer as coisas'*.

Pesquisadora: *'Por isso mesmo, quanto mais falarem com ele, mas ele vai falar, mas precisam ajudar'*.

Paula: *'Mas por que ele não fala? Ele é grande'. A tia brinca com ele, pega ele no colo, mas ele não é da sala das crianças'*.

As crianças de modo geral ficam surpresas com o fato do aluno Bernardo não ter domínio da linguagem oral. Essa realidade apresentou-se no decorrer das observações efetivadas no decorrer dos anos de 2004 e 2005, sendo que comentários foram feitos por diversos alunos das salas de aula.

Em outra circunstância apresentou-se o seguinte diálogo:

Carlos: *'Monta Bernardo o jogo'*.

André: *'Ele não sabe montar'*.

Marta: *'Ele não fala Carlos'*.

André: *'Ele não sabe fazer isso'*.

Marta: *'A tia disse que ele é amigo da gente'*.

Carlos: *'Ele tem as peças'*.

André: *'Dá para o Carlos isso Bernardo'*.

Marta: *'A tia ajuda ele'*.

André: *'Mas ele não sabe montar'*.

Em um terceiro exemplo tem-se:

Matheus: *'Eu não gosto de brincar com o Bernardo ele não sabe brincar'*.

Amanda: *'A tia disse que ele é bem legal, ou fico com ele'*.

Matheus: *'Ele não brinca, só foge da sala'*.

Amanda: *'Ele dá risada, a tia gosta dele, ela disse, eu gosto do Bernardo'*.

No diálogo que se estabeleceu, verificou que Bernardo olhava para os colegas entendendo que falam dele. Após o silêncio, Bernardo baixou a cabeça e passou a empilhar as peças que tinha consigo. Os colegas que estavam na mesma mesa seguiram realizando a atividade sem nada mais comentar do aluno.

Constatou-se que a concepção que algumas crianças tinham de Bernardo estava estabelecida, acreditando que era um colega que nada sabia e que nada fazia. Essa percepção não era geral, já que havia colegas que manifestavam expressão de afeto positivo, em consequência de demonstrações da professora Berenice. Essa realidade demonstra que a concepção da profissional em relação ao aluno com deficiência é transferida à classe, passando aos alunos a mesma percepção.

Certo dia, na sala de aula da professora Bia, uma aluna ao ver a pesquisadora junto às crianças, aproximou-se questionando:

Suzana: *'O que você vem fazer aqui?'*

Pesquisadora: "Venho para olhar os alunos, ver o que vocês estão fazendo, olhar as brincadeiras. Venho ajudar a professora de vocês".

Suzana indagou: *"Você vem ajudar o Bernardo?"*.

Pesquisadora: *"Por quê?"*

Suzana: *"Ele não faz as coisas"*

Pesquisadora: *"Mas por que ele não faz?"*

Suzana: *"Ele não faz nada, nem fala com a gente"*

Pesquisadora: *"Você já falou com ele?"*

Suzana: *"Mas ele não fala eu falei um dia, ele não sabe falar e nem sabe fazer as coisas"*.

Identificou que as crianças percebiam o colega Bernardo somente como quem 'não sabia fazer' e aquele que 'não sabia falar'. O fator '*não saber falar*' é uma realidade que parecia instigar a curiosidade das crianças, julgando que se o aluno não falava não sabia brincar e não sabia fazer as tarefas.

Em outro encontro caracterizou-se:



Edu: *'Eu não brinco com ele.'*

Pesquisadora: *'Por quê não?'*

Edu: *'Ele não sabe brincar?'*

Pesquisadora: *'Por que você acha que ele não sabe?'*

Edu: *'Ele não fala.'*

As crianças questionavam a pesquisadora porque esta falava com o aluno Bernardo, uma vez que ele não sabia fazer as atividades, algumas das crianças chegavam falar: *'Não adianta tia ele não sabe, deixa ele, vem aqui com a gente!'*. A retórica era de que Bernardo não falava, desta forma não precisando conversar com o mesmo, nem mesmo ensiná-lo, pois ele não aprenderia. A presente concepção não poderia apresentar-se de outra maneira, pois a forma como a profissional visualizava o aluno era exatamente essa. Acredita-se que se a imagem que a professora Bia tivesse do aluno fosse outra, transmitiria aos demais alunos, passando estes a olharem o colega com deficiência com outros olhos. Mais uma vez ressalta-se que se houvesse mediação da professora com a classe, explicando a necessidade de brincarem com o amigo, de realizarem junto com ele as atividades, ele poderia falar, interagir e aprender com mais facilidade. A concepção que Bia tinha do aluno diz respeito a não aprendizagem, ao não saber fazer: *"Eu não dou as folhas da itinerante pra ele, não sabe fazer um , não vai aprender", não perco meu tempo!*". Identificou-se a partir de então que a retórica das crianças eram a mesma: *"Não chama ele de volta, ele não vai fazer o trabalho, ele não sabe fazer mesmo"*.

Constatou-se que a maioria dos colegas de Bernardo, constroem concepções estigmatizadoras em relação a este, em consequência do que ouvem. Se as concepções diante o aluno com deficiência e permanecerem as mesmas, tal representação contribuirá para que as crianças visualizem a deficiência como algo ruim, com características de incapacidade, de improdutividade, o que com certeza, dificultará a resignificação desta postura.

Dentro da classe, havia cinco colegas que aproximavam-se de Bernardo, brincando com este.

*Ele é amigo, dá a mão, sorri, ele é legal tia (Guto).*

*Ele sente com a gente, ele fica fazendo tudo que a gente faz, e a gente ri (Pedro).*

*Ele brinca comigo na areia, ele não briga e não grita comigo (Vanessa).  
Um dia eu sentei com ele, ele me deu todos os lápis de cor, daí eu fiz um desenho pra ele e dei para ele, ele sorriu, daí eu gosto dele (Andréa).*

*Ele não brinca como a gente tia, ele nem gosta de falar, ele que veio brincar um dia, daí brincou, o outro dia também, então ele pode brincar agora (Thomas).*

Gilberto e Janete eram vistos como colegas “normais”, ou seja, não foi possível verificar concepções de que estes eram bebês, de que não sabiam falar, de que não brincavam ou mesmo de que não sabiam fazer as atividades. Os referidos alunos brincavam, falavam, interagem com todos os colegas, nem mesmo o fato de Gilberto utilizar uma muleta, fazia-o diferente aos olhos das crianças.

As crianças pareciam gostar muito de Gilberto, gostavam de conversar e brincar com ele. Este era chamado nas rodinhas de conversas que o grupo de meninos realizavam. Quando questionava-se sobre Gilberto ouvia-se:

*Ele é um amigo legal tia (Gabriel).*

*O Gilberto é um cara amigo de verdade tia (Pedro).*

*As meninas tia gostam de brincar com ele, ele faz a gente ri, ele imita leão (Leila).*

*Gosto de brincar com ele tia, ele pega a muleta, um dia ele vai me emprestar ela, ele que disse, ele pega e sai correndo, vem atrás, daí a gente corre dele (Daniel).*

Foram conferidas concepções positivas e negativas à aluna. Foi possível observar que as crianças gostavam de brincar com Janete, mas percebeu-se que em alguns momentos os colegas reclamavam de algumas atitudes da mesma:

*Ela sempre empurra, ela é chata (Ana).*

*A Janete é chata, ele brinca e depois quer dar tapa (Cláudia).*

*A gente sempre tem que fazer o que ela quer tia (Paula).*

Estas concepções foram identificadas durante a realização das atividades livres, momento em que as crianças brincavam aleatoriamente. Visualizou-se nestas situações que a aluna queria que imperasse suas idéias, brigando com suas colegas quando estas não queriam acatar suas sugestões. As concepções positivas foram visualizadas da seguinte forma:

*Ela brinca sempre comigo, a gente até senta junto para comer (Laura).*

*Janete empresta as bonecas, a Ana nunca me dá a boneca dela' (Isabela).*

*Ela é amiga, a gente corre atrás dos outros meninos (Adão).*

*Um dia a gente brincou, assim, ela até empurrou o Guto quando ele não me deu o carrinho. (Cássio).*

Houve momentos em que alguns colegas nada expressavam em relação à Janete, não sendo observados comentários nem positivos nem negativos.

Foi possível verificar que os colegas de Gilce apresentavam concepções negativas, em algumas das atividades realizadas no parque, pois, normalmente queria que seus colegas fizessem o que ela sugeria e, se estes não concordassem empurrava-os ou desmanchava os brinquedos que haviam organizado, ocorrendo o choro. Nestas situações as crianças manifestavam: 'Ela é uma chata', 'eu não gosto dela, ela só briga com a gente'. Em outras circunstâncias não percebeu outros comentários em relação a Gilce.

Não foi possível identificar as concepções que os colegas tinham de Elena, pois não foram ouvidos comentários sobre a mesma em nenhum momento das observações e quando questionou: '*Você gosta de brincar com Elena?*' obteve-se: 'Gosto', 'sim'.

É interessante descrever que a partir do entendimento de que a inclusão é para 'todos', no ambiente educacional, independentemente de habilidade ou de limitação, transforma-se em benefício para todas as crianças e professores. O contato entre alunos reforça atitudes significativas, auxiliando-os a compreender, a respeitar, a serem sensíveis, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares, todos se beneficiam a partir da convivência.

### **5.3 Resultados a partir do questionário**

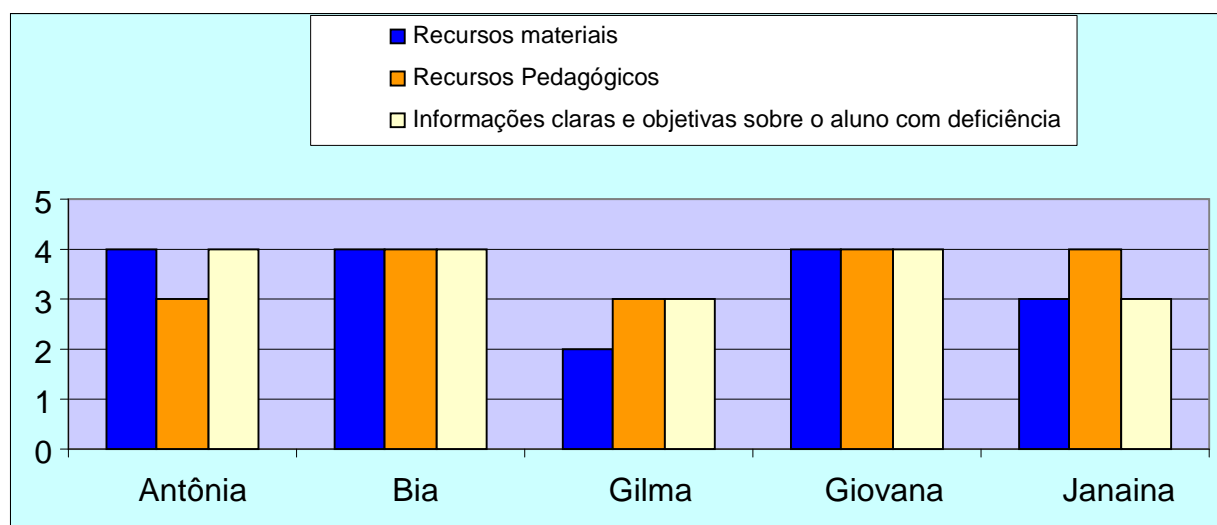
No intuito de confirmar as concepções que as professoras possuíam sobre a inclusão, bem como em relação ao aluno com deficiência, realizou-se um questionário para favorecer a compreensão das mesmas. O presente questionário além de contemplar a questão acima, proporcionou ainda, o entendimento de como se

estabeleceram as interações da professora com o aluno e seus sentimentos diante a profissão professor.

Ressalta-se que todas as professoras ao entregarem o questionário à pesquisadora, fizeram comentários das respostas, explicando, narrando os 'porquês' na escolha da resposta. Sendo que algumas delas escreveram ao lado da questão, esclarecendo a opção selecionada..

Apresentam-se abaixo as figuras correspondentes a cada temática apresentada no questionário. Vale ressaltar que por se tratar de questões fechadas, as alternativas de respostas variavam em um contínuo entre um e quatro pontos, sendo que (1) referia-se à ausência do quesito investigado e (4) referia-se à presença total do item analisado.

Figura 2: Necessidades para trabalhar com o aluno com deficiência:

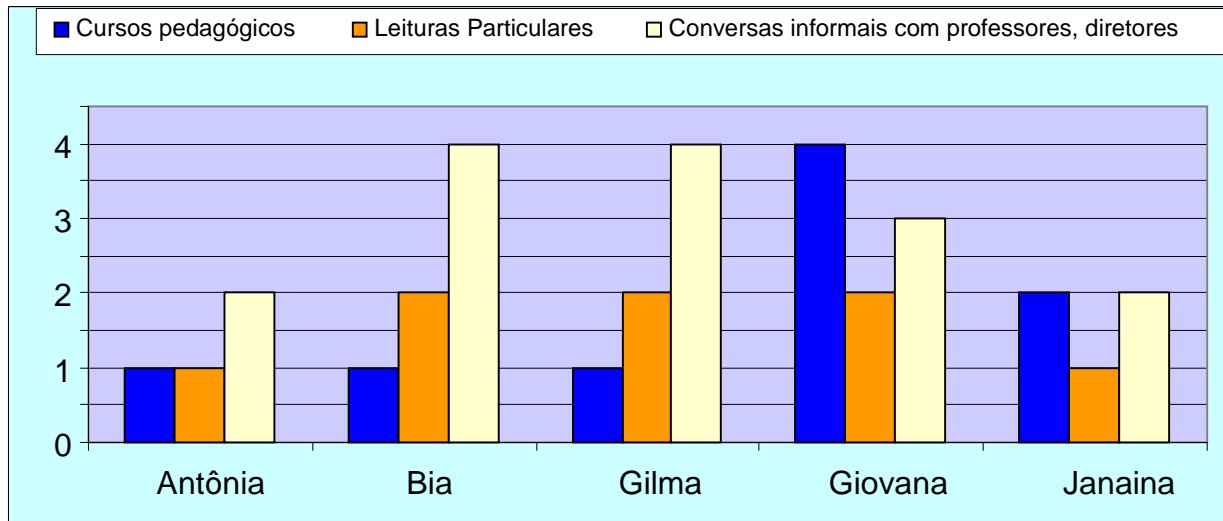


Constatou-se que para três das cinco professoras, os recursos materiais e as informações são significativas contribuindo para auxiliar em suas carências diante ao trabalho com a inclusão. Sendo que para duas destas, os recursos pedagógicos ainda foram citados como relevantes em igual proporção.

Frente à verificação, percebe as necessidades dos profissionais são diversificadas ao que se refere ao trabalho com a inclusão. Tal constatação favorece o entendimento de que os três itens acima destacados são significativos aos professores,

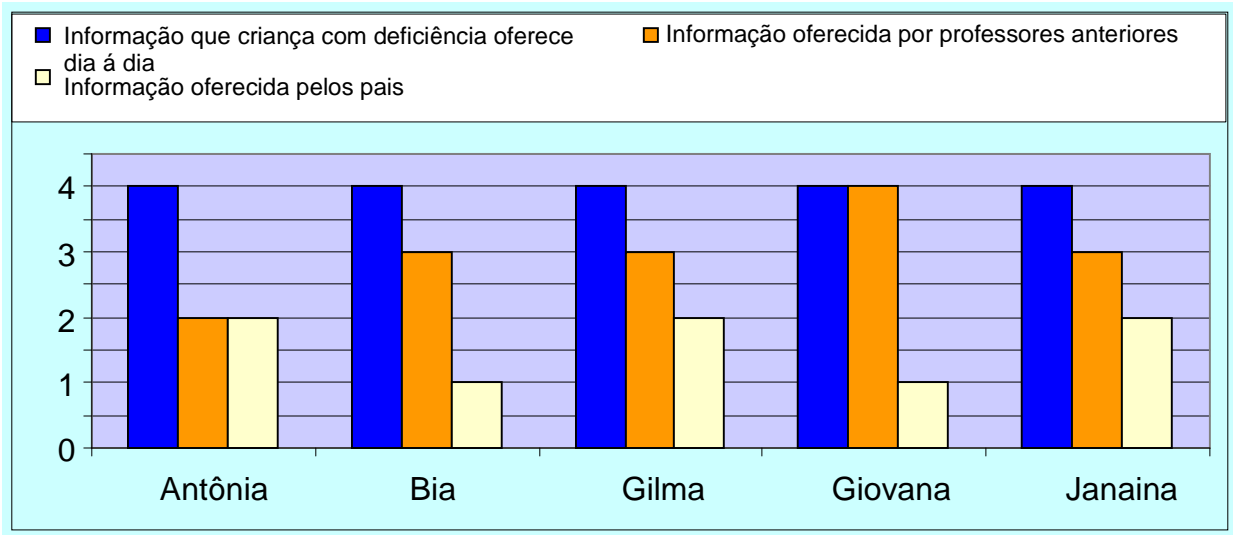
para sentirem-se mais seguros ao desempenhar o trabalho com as crianças com deficiência.

Figura 3: O que faz para trabalhar com a inclusão:



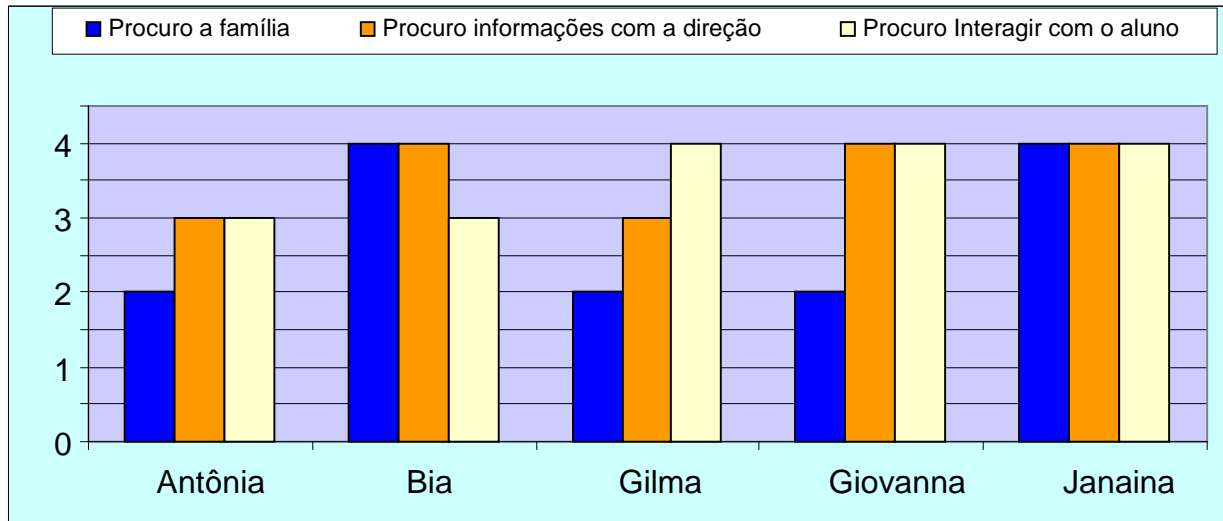
Verificou-se que a maneira mais eficaz de preparação para o trabalho com a inclusão, na visão das professoras, é através das conversas que estabelecem com as colegas de trabalho ou com as diretoras. Afirmação evidenciada pelas professoras Bia e Gilma. Giovana considerou os cursos pedagógicos como relevantes. As leituras foram citadas por Bia, Gilma e Giovana como elemento secundário. Antônia e Janaina expuseram as leituras em menor evidência, considerando que as informações auxiliavam mais o trabalho. Na presente questão pôde-se verificar que os cursos pedagógicos não são procurados, mesmo as profissionais tendo relatado na entrevista que os cursos seriam relevantes para a capacitação. Destaca-se, ainda, a questão sobre leitura, uma vez que percebeu que as professoras não se apoderam deste recurso como fonte que contribuiria para seu aprendizado em relação ao trabalho com os alunos com deficiência, trazendo-lhes dados informativos, que com certeza, contribuiria com as dúvidas que apresentam em relação a deficiências.

Figura 4: Conhecimento sobre o aluno com deficiência:



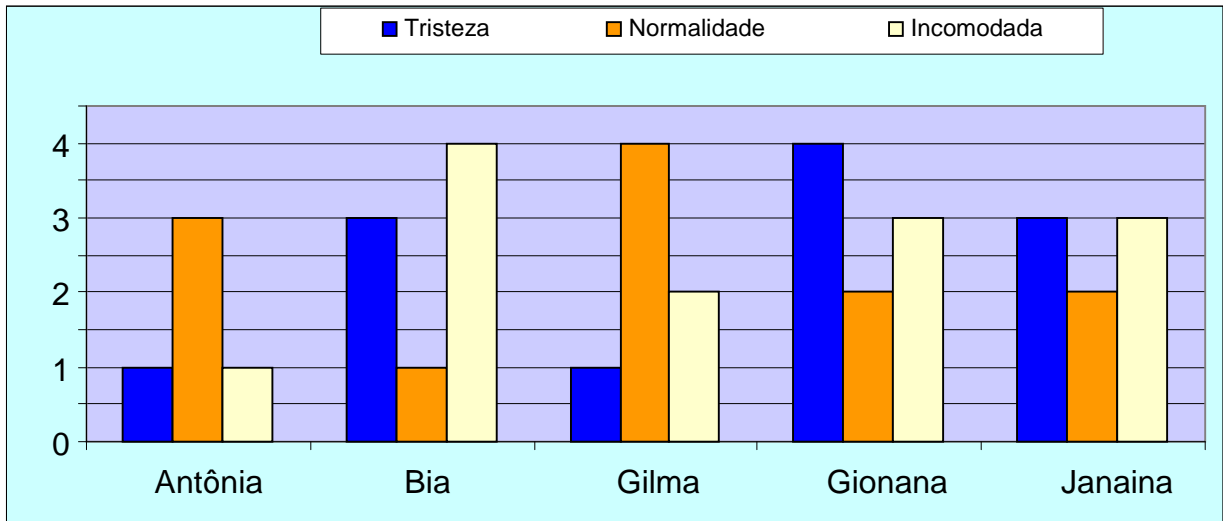
Constatou-se que as informações que as professoras possuem sobre seus alunos com deficiência, como por exemplo, suas limitações, suas necessidades, suas capacidades, são conhecidas através do cotidiano escolar, ou seja, a partir do que a criança oferece no dia-a-dia. Percebeu-se ainda, que as professoras Bia, Gilma, Giovana e Janaina consideraram como eficazes, as informações oferecidas pelos profissionais anteriores. Destaca-se que alguns dos dados recebidos traziam informações estigmatizantes, o que corroborou para as profissionais permanecerem com as concepções de que a criança com deficiência necessitaria participar de escolas especializadas, percepção evidenciada nas entrevistas com as profissionais e em conversas informais, realizadas no decorrer das observações. As informações trazidas pelos familiares foram consideradas em menor proporção, sendo que as professoras acreditam que a família é pouco presente, o que segundo elas, prejudica o trabalho com as crianças com deficiência.

Figura 5: Recursos para adquirir informações sobre o aluno com deficiência:



Constatou-se que as professoras Bia, Giovana e Janaina para obterem informações sobre os alunos com deficiência buscam pela direção, solicitando o apoio do professor itinerante, sendo que Giovana e Janaina consideram que a interação estabelecida com os referidos alunos lhes trazem informações, em igual proporção. Gilma evidencia a interação com o aluno como fonte principal na aquisição de informações que favorecem o trabalho entre ambos. Bia e Janaina, ainda citaram a busca pela família como último recurso, na obtenção de alguns dados sobre as crianças com deficiência. Estas profissionais relataram que a busca familiar ocorreu poucas vezes, em consequência de demandar maior tempo e disponibilidade, o que segundo estas não é possível. Antônia também trouxe em sua descrição que os recursos que utiliza para obter informações sobre a aluna era através da direção ou interagindo com a criança, citando a procura familiar como terceiro item.

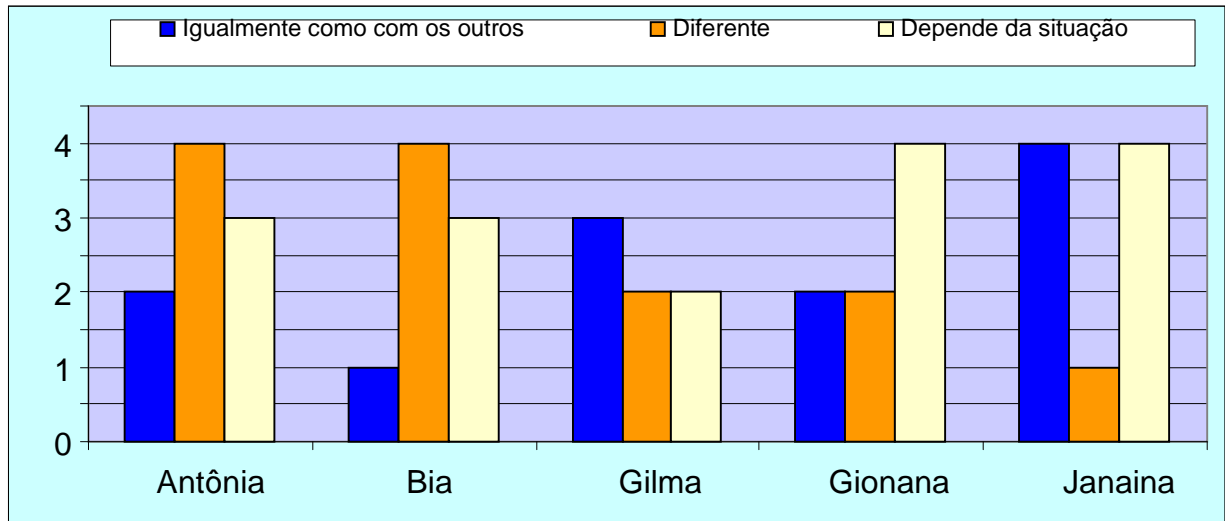
Figura 6: Sentimentos presentes quando trabalha com o aluno com deficiência:



Incomodo, normalidade e tristeza, são sentimentos que permeiam o dia-a-dia das profissionais, em consequência de sentirem-se despreparadas, não tendo formação para trabalharem com as crianças com deficiência ou pro fazerem desta realidade algo comum. Nesta questão visualiza-se o quão são diversificados os sentimentos das professoras. Destaca-se na presente figura o sentimento de incomodo que a professora Bia apresenta diante ao trabalho com o aluno com deficiência. Giovana trouxe a tristeza como o sentimento mais visível. Gilma evidenciou como normalidade. Janaina apresentou sentimentos mistos entre o incomodo e a tristeza, não sabendo definir precisamente a sensação ao desempenhar suas atividades junto a aluna com deficiência. Antônia trouxe o sentimento de normalidade, em maior proporção, sentimento que não foi evidenciado na entrevista, nem mesmo nas conversas ocorridas no decorrer das observações. Diante a referência das profissionais observou-se a variedade de sentimentos que estas trazem ao trabalho junto ao aluno com deficiência. Realidade que contribuiu ao entendimento na diversificação das concepções apresentadas pelas participantes da investigação ao trabalharem com a inclusão.

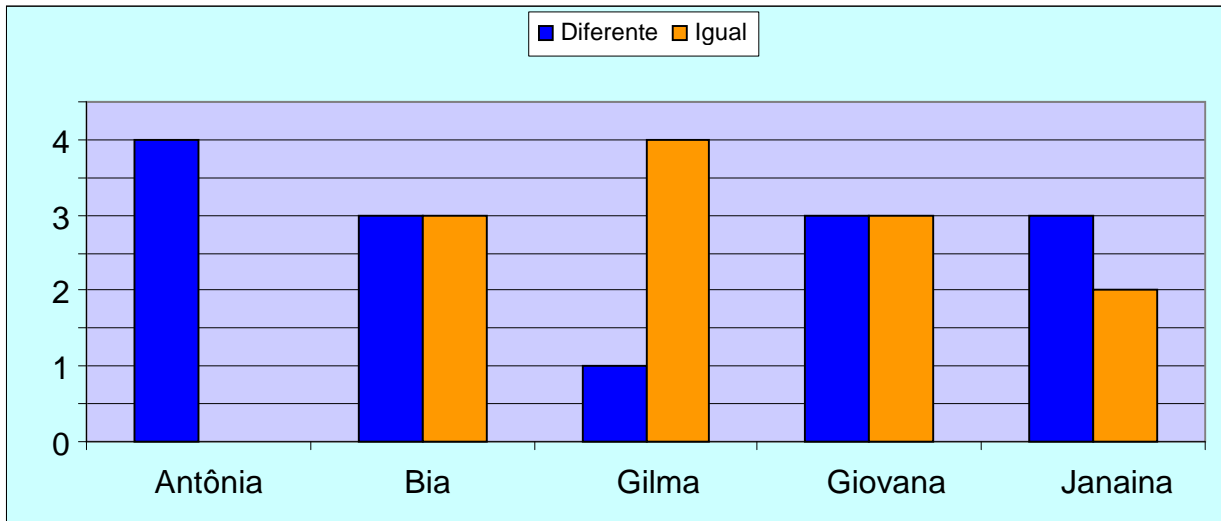


Figura 7: Forma de trabalhar com o o aluno com deficiência.



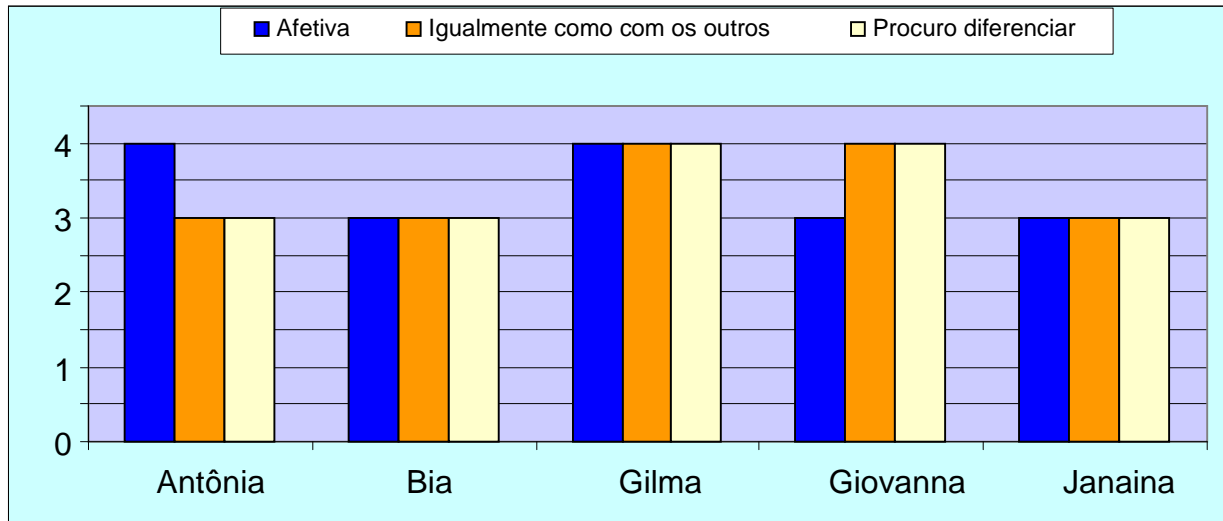
Antônia e Bia destacaram trabalhar de forma diferente com os alunos com deficiência, enquanto Giovana e Janaina descreveram desempenhar esta atividade de acordo com a situação que se estabelece no contexto de sala de aula. Sendo que o item *dependendo da situação* foi trazido por Antônia e Bia como segundo elemento para trabalhar com as crianças com deficiência, este referenciado ainda, por Gilma, que destacou em igual proporção a forma diferenciada como item na efetivação do seu trabalho. Evidencia-se na figura, Janaina trazendo que trabalha com a aluna com deficiência igualmente como os demais alunos da classe. Destaca-se que nesta questão as respostas das profissionais vieram ao encontro do que foi identificado nas observações realizadas no ambiente escolar, o que não constatou-se nas demais questões.

Figura 8: Comunicação efetivada com o aluno com deficiência:



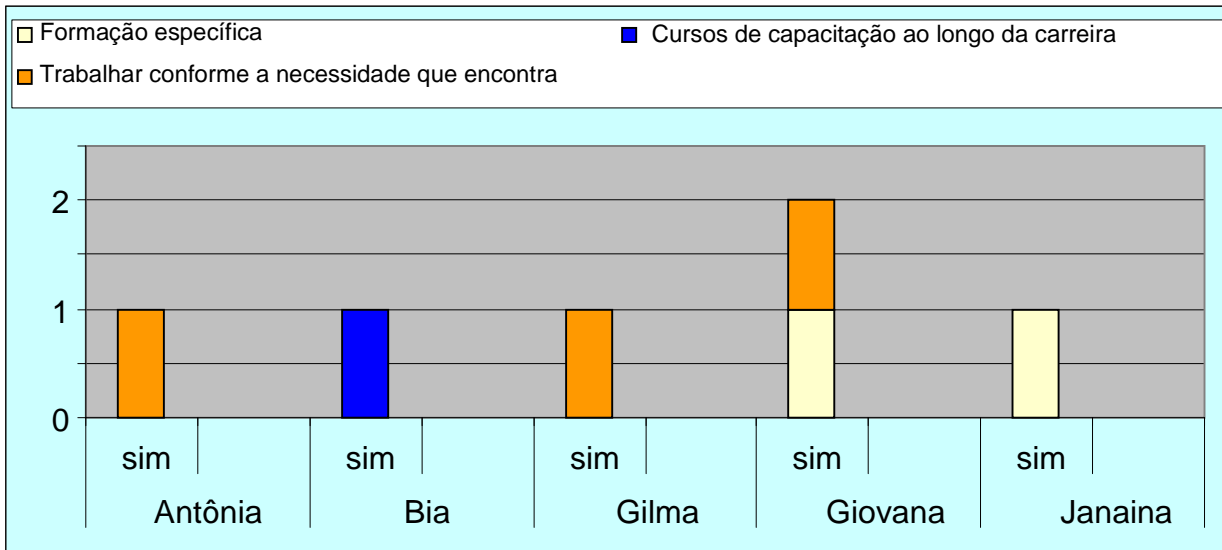
Identificou-se na figura como a comunicação entre as professoras e os alunos com deficiência era estabelecida. Antônia expressou falar sempre de forma diferente com sua aluna, o que pôde ser verificado nas observações. A forma diferente de comunicação deu-se devido a comiseração que a professora apresentava diante a aluna, fazendo a expressão verbal apresentar-se de forma carismática, ou seja, a professora falava no diminutivo, sempre manifestando que gostava da aluna, que sentia carinho por esta. Gilma apresentou o *igual* em maior proporção, o que foi evidenciado. Bia e Giovana trouxeram as duas maneiras como presentes no diálogo, no entanto, percebeu-se que Bia comunicava-se da mesma forma que com os demais alunos da classe. Janaina apresentou a forma diferenciada de comunicação, o que não foi identificado nas observações, uma vez que mantinha o mesmo tipo de diálogo com todos os alunos. Entende-se que a forma de conversar contribui na efetivação da mediação e da interação entre professor e aluno, pois é na comunicação que efetiva-se a afetividade, o conhecimento, bem como a possibilidade de descoberta dos desejos, limitações e necessidades dos referidos alunos.

Figura 9: Forma de relacionamento com o aluno com deficiência:



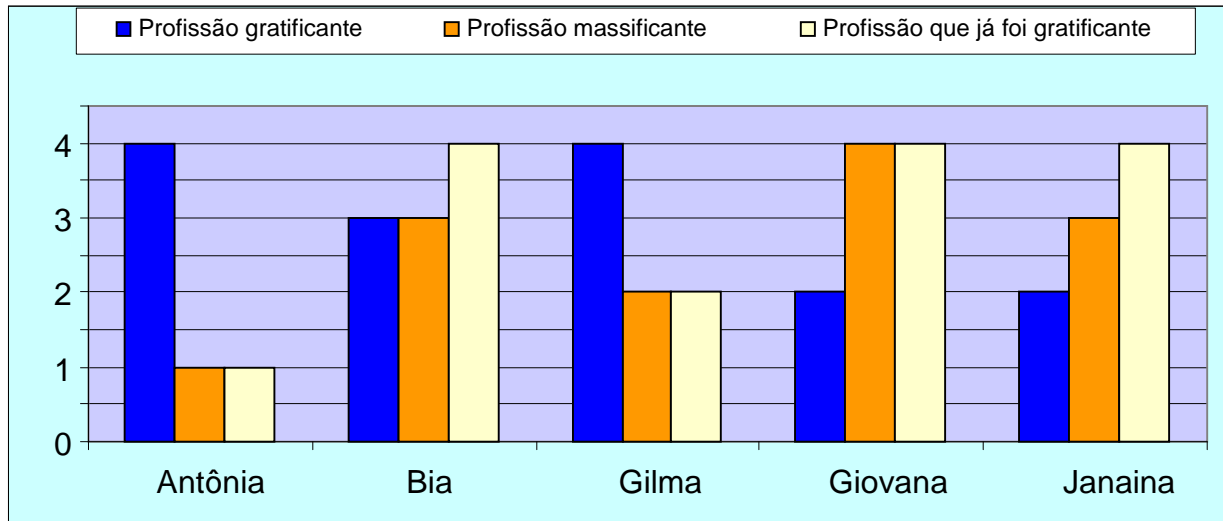
A forma das profissionais relacionar-se com o aluno com deficiência aparece nos três elementos. A professora Gilma diferenciou-se das demais, evidenciando que todos os itens são significativos e devem compor a relação todos os dias na mesma proporção. Bia e Janaina apresentaram os itens na mesma proporção. A forma afetiva foi ressaltada com maior relevância pelas professoras Antônia e Gilma. Bia, Giovana e Janaina descreveram-na em igual dimensão, mas em menor escala que as demais profissionais. A forma de se relacionar com a criança com deficiência é o componente para estabelecer a interação com esta, uma vez que através das interações é que professora e aluno serão capazes de ‘aprender e ensinar’ mutuamente. Compreende-se que a relação concretizada com a criança com deficiência estabelecida nos mesmos moldes que com as demais, oferecerá suporte, principalmente ao aluno de sentir-se efetivamente participante do grupo, uma vez que lhe será oferecido as mesmas obrigações e direitos que com os demais alunos da classe.

Figura 10: Para trabalhar com a inclusão o professor necessita:



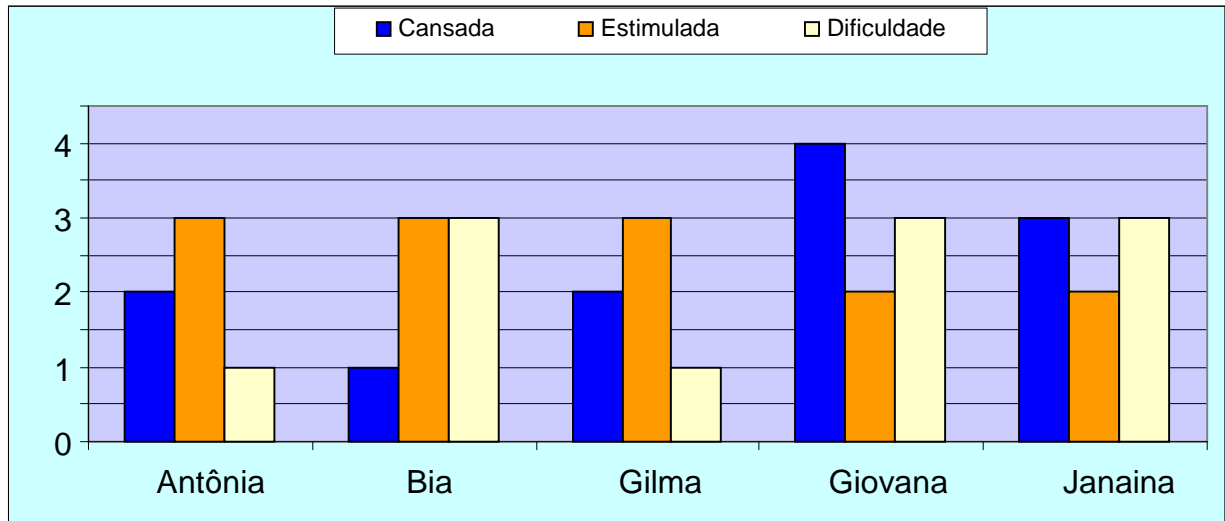
Nesta figura percebe-se a opinião diversificada das profissionais. A professora Janaina destaca que para efetivar seu trabalho com o aluno com deficiência precisa de formação específica. As profissionais Antônia e Gilma relataram que o melhor é desempenhar a tarefa trabalhando a partir das necessidades que o dia-a-dia oferece. Bia considera que para desenvolver esse trabalho os professores precisam de cursos ao longo da carreira, sendo que Giovana apresentou a necessidade de formação específica, levando em consideração que precisa trabalhar conforme as dificuldades que aparecem no decorrer das atividades.

Figura 11: Concepção da profissão professor:



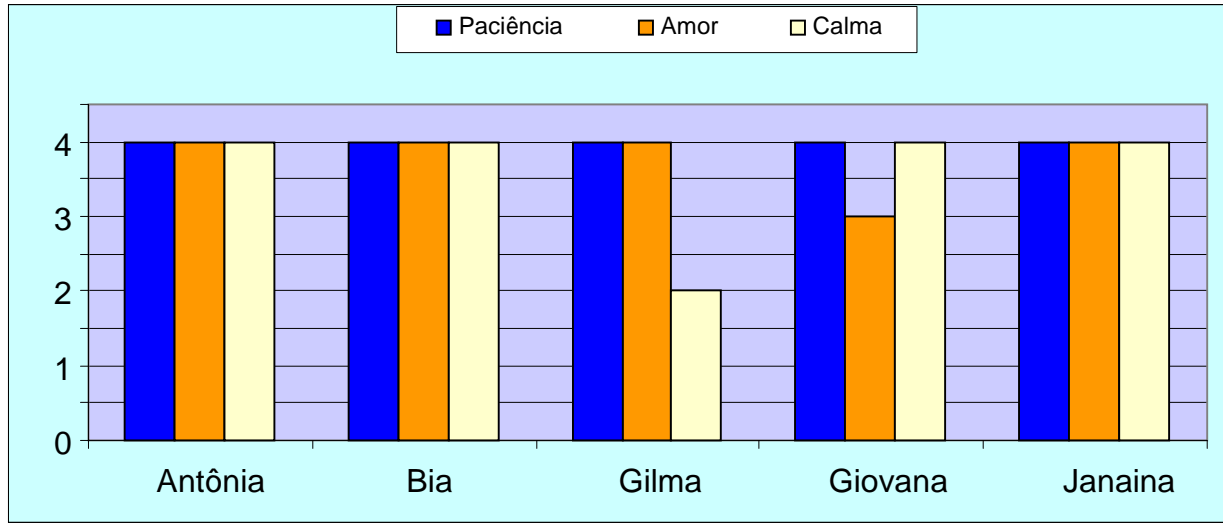
Percebe-se que para as professoras Bia, Giovana e Janaina, a profissão já foi mais gratificante. Antônia e Gilma acreditam que a profissão permanece sendo compensadora. Giovana fez outra consideração, constatando que a profissão atualmente é muito massante. Contudo, verificando a figura, nota-se que a concepção das profissionais aparece em todos itens, cada um com uma proporção específica. Salienta-se que a professora Antônia diferenciou-se das demais, uma vez que a percepção de massificação e gratificação no passado, aparecem em menor dimensão. Se for levar em consideração o tempo de experiência das profissionais verifica-se que mesmo as que apresentam poucos anos de serviço, como no caso das professoras Bia e Janaina, apresentando 8 e 7 anos respectivamente, classificaram a profissão como sendo gratificante no passado. Esta percepção foi embasada nas concepções instituídas das professoras ao referenciar que 'antigamente' o trabalho profissional era mais valorizado, sendo que a comunidade percebia o professor como detentor do conhecimento, alguém que merecia respeito. Através dos relatos destas profissionais no decorrer das observações, foi possível identificar que atualmente o trabalho do professor, segundo suas concepções, não é respeitado, o que segundo elas atrapalha o andamento das atividades e em algumas situações, a segurança na efetivação de atividades. Antônia e Gilma, as profissionais que apresentam mais tempo de experiência consideraram a profissão gratificante indicando em seus relatos que o trabalho permite o crescimento pessoal.

Figura 12: Como se sente trabalhando com a educação infantil:



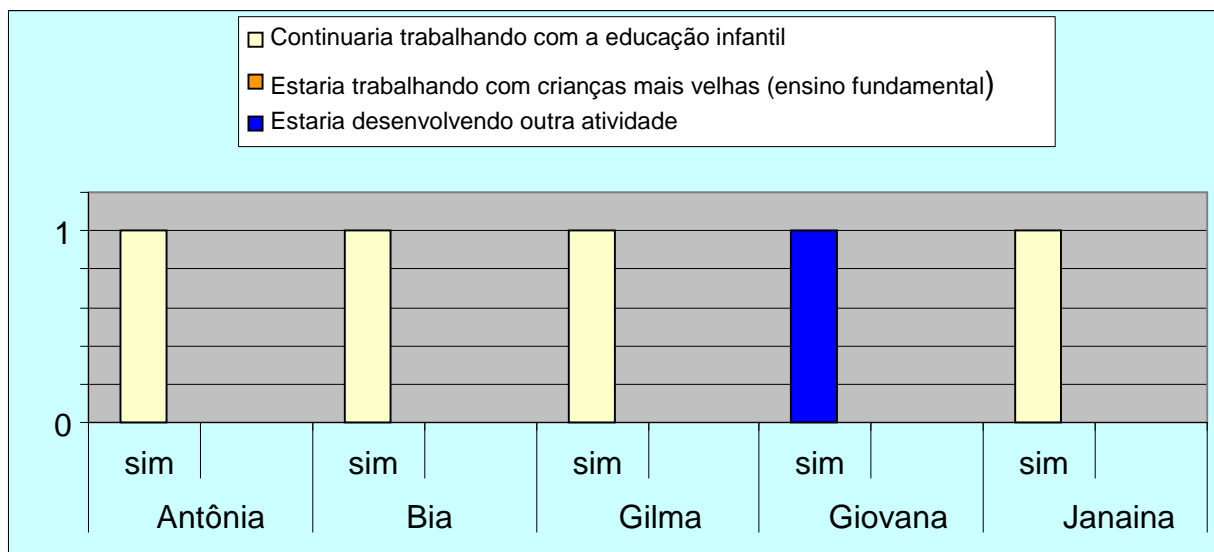
A figura 12 mostra as divergências de opiniões entre as profissionais. Identificou-se que a professora Giovana apresenta-se cansada com o trabalho com a educação infantil. Antônia, Bia e Gilma sentem-se estimuladas e, Bia, Giovana e Janaina, têm dificuldades ao trabalhar com a educação infantil. É interessante destacar que a dificuldade no trabalho com a educação infantil que foi caracterizada pelas profissionais Bia, Giovana e Janaina relaciona-se ao fato de trabalharem com a inclusão. Sendo que o estímulo citado, faz referência ao trabalho com a educação infantil. Nas conversas informais entre a pesquisadora e Giovana apareciam relatos, em algumas situações, que demonstravam que a profissional estava cansada com o trabalho, narrando que as crianças 'de hoje', não são mais as mesmas, pois não são concentradas e sem interesse nas atividades, o que lhe causava estafa, já com a professora Janaina não foi possível tal visualização, sendo que na entrevista, em nenhum momento, a professora manifestou estar cansada.

Figura 13: Necessidades para desenvolver as atividades com a educação infantil:



Paciência foi o fator que todas as professoras consideraram de maior valia para a realização de suas tarefas ligadas a educação infantil. Sendo que o segundo fator, as profissionais atribuíram à afetividade (amor) e a calma em igual proporção. Apenas Gilma e Giovana diferenciaram-se do modo de pensar de suas colegas, a primeira considerando que a calma não é tão significativa e, a segunda caracterizando o amor como secundário. É interessante esclarecer que a paciência, amor e calma nas situações trazidas pelas profissionais como fator de maior preponderância fizeram referência ao trabalho com a educação infantil de forma geral, sendo que aqui as profissionais não atribuíram as respostas aos alunos com deficiência. Verificou-se que a maioria das professoras acredita que para desempenharem suas atividades de forma efetiva, necessitam destes três elementos, considerando-os como fatores preponderantes na realização do trabalho com a educação infantil.

Figura 14: Se pudesse escolher o que estaria fazendo atualmente:



Diante a possibilidade de escolha identificou-se que quatro das cinco professoras permaneceriam desenvolvendo suas atividades junto à educação infantil. Apenas Giovana gostaria de realizar outra atividade.

Frente às figuras pôde-se identificar a diversificação das concepções das profissionais diante a educação infantil e da efetivação do trabalho com os alunos com deficiência. Fazendo uma síntese das informações coletadas têm -se como necessário e significativo para a efetivação do trabalho: recursos materiais, pedagógicos e informações sobre os alunos; observar os alunos no dia-a-dia para compreendê-los e a presença da afetividade. Ressalta-se ainda a importância dada aos cursos de formação e a maleabilidade no trabalho em função das necessidades encontradas. A maioria das professoras evidenciou que se sente estimulada com a profissão, acreditando que é um trabalho gratificante.

O questionário propiciou condições de verificar os dados investigados sob diferentes enfoques, oportunizando a comparação com as observações e com a entrevista, sendo que ofereceu condições de entendimento em relação ao trabalho com a educação infantil e as atividades desenvolvidas especificamente com os alunos com deficiência. Desta forma, foi possível identificar algumas contradições nas informações em função do tipo de fonte acessada para análise.

Pôde-se constatar que a forma de comunicação e o relacionamento com os alunos com deficiência foram trazidos pelas profissionais com equilíbrio, ou seja, as



respostas não apresentaram muitas discrepâncias. Os sentimentos evidenciados mostraram bastante variação, identificando o quanto, ainda, é difícil às professoras trabalharem com as crianças com deficiência. Tessaro (2003) e Cedron (2003) referem que a dificuldade que os professores encontram em trabalhar com a inclusão é em consequência da pouca ou ausência de informações que estes têm em relação aos alunos com deficiência. Os autores supracitados consideram que a falta de informações dificulta a relação entre professor e aluno com deficiência, o que conseqüentemente irá prejudicar a mediação entre ambos, característica que oferece ao professor dificuldade em trabalhar com o referido aluno. Carvalho (2004) traz em sua obra que a resistência dos professores em trabalhar com os alunos com deficiência é explicado por estes pela insegurança que apresentam no trabalho educacional a ser efetivado com as crianças em processo de inclusão.

#### 5.4 RESULTADOS A PARTIR DA ENTREVISTA FINAL – outubro de 2005

Constatou-se, através da entrevista realizada quase no final do ano letivo, que a realidade verificada anteriormente, em relação a concepção diante ao aluno com deficiência manteve-se, pois foi possível perceber, através da descrição das professoras o mesmo posicionamento anterior. Abaixo o quadro 15 traz a síntese dos dados apreendidos na entrevista realizada no final do ano de 2005.

Quadro 15: Síntese dos dados oferecidos pelos professores no final do ano de 2005

	<b>Antônia</b>	<b>Bia</b>	<b>Gilma</b>	<b>Giovana</b>	<b>Janaina</b>
<b>Desenvolvimento Criança com def.</b>	- Desenhos livres - Socialização	- Não apresentou desenvolvimento	- Atividades gerais - Socialização	-Socialização - Desenhos	- Comunicação - Socialização - Atividades
<b>Troca de professor</b>	-Haverá troca de professora				
<b>Conhecimento sobre nova inclusão</b>	- Não apresentaram conhecimento				
<b>Como foi a experiência com inclusão</b>	- Boa Experiência	- Experiência ruim	Boa Experiência		
<b>Como receberia outra inclusão</b>	- Gostaria se fosse igual a 1ª experiência	- Não quer outra inclusão	- Receberia qualquer inclusão	- Se pudesse diria 'não'	- Gostaria se fosse igual a 1ª experiência

Descreve-se a seguir os relatos das profissionais.

### **Desenvolvimento do aluno com deficiência:**

Antônia disse que a aluna desenvolveu em atividades de ‘desenhos livres’, porque ficava mais tempo sentada pintando os desenhos, relatou que neste período as pinturas não eram ‘riscaqueira’ em suas palavras, descreveu que na atividade apareciam tentativas de formas, como o círculo por exemplo, o que não era visualizado no início ou meio do ano, afirmou ainda, que Ana, estava brincando mais com todos os colegas. A professora narrou, que a aluna procurava e era procurada pelos outros alunos. Antônia considerou:

*O avanço é esse porque ela não faz mais nada sabe, assim aprender as coisas ela não aprende. A mãe dela está desesperada, porque no ano que vem ela vai para a primeira série, imagina só, você acha que ela tem condições? Nenhuma tadinha! Ela vai ficar perdida lá! Não dá certo! Ela não vai ficar lá, eu acho que no primeiro mês já vão mandar ela pra escola especial sabe. Não digo para APAE, porque lá parece que as crianças não são como ela, porque você sabe, ela vai no banheiro, não é agressiva.*

Verificou-se no relato da professora, que a visão preconceituosa em relação as crianças com deficiência permanece, afirmação feita a partir da exposição descrita acima. Antônia não vê a possibilidade da aluna se inserir no grupo de primeira série, adaptando-se ao novo ambiente e, além de pensar que a aluna não permanecerá no contexto educacional regular, faz referência esclarecendo que vão mandá-la para a ‘classe especial’, como se esse fosse o espaço onde ‘colocam’ os alunos estigmatizados. Verifica-se ainda no relato da profissional o ‘tom’ caridoso em relação a aluna, como quando classifica esta como ‘tadinha’. Aquino (1998) considera que o “preconceito revela-se, ainda, em atitudes, por vezes de modo perverso. Uma prática do preconceito presente em nosso cotidiano é a atitude paternalista da caridade”.

Bia narrou que seu aluno não cresceu em nada e acrescentou:

*Ele é a tal da inclusão que não deveria ter sido feita, é uma enganação né, convenhamos! Ele vai para a classe especial o ano que vem não tem jeito!.*

Quando a profissional destaca que seu aluno não apresentou crescimento reflete-se sobre os avanços que foram percebidos no decorrer das observações, ou seja, foi possível identificar Bernardo interagindo com frequência, sendo procurado por alguns colegas à participar de brincadeiras. Verificou-se o interesse do aluno frente algumas atividades, como por exemplo 'momento de história', 'momento de canções', 'atividades com música', sendo que o desejo em fazer parte do grupo quando realizavam ensaios fez-se presente. O aluno mostrou-se interessado pelos colegas indo ao encontro destes, observando o que estavam fazendo passando a interagir com os mesmos. Os exemplos citados, evidenciam o desenvolvimento, a evolução de Bernardo no contexto escolar. Não foi possível perceber a busca ou concentração na realização das atividades pedagógicas, mas através desta realidade não se pode considerar que o aluno não cresceu. Há que se pensar na diversidade, na individualidade de cada aluno.

Pensar na inclusão é tomar consciência, valorizando, compreendendo e aceitando a diversidade dos alunos. Nas palavras de Carvalho (2004, p. 111) tem-se:

Uma vez valorizada a diversidade (quero e ajo para que meus alunos tenham experiências e saberes múltiplos), não se terá mais a inquietação de responder sobre se alguém aprendeu com o outro, mas de observar e acompanhar curiosamente o jeito sempre inusitado e mágico de cada um viver, de cada um vir-a-ser, no seu tempo e ao seu tempo, cuidando, acolhendo, compartilhando diferentes jeitos de aprender.

Gilma expôs que seu aluno cresceu muito, ressaltando que a parte de socialização nem iria falar, porque ele sempre interagia com os colegas. A professora fez referência a 'coordenação' de Gilberto, expressando que esse era o único fator que ele havia desenvolvido pouco, reforçou que com estímulo este avançaria, ponderou:

*Tem preguiça às vezes, mas os outros alunos, às vezes, têm preguiça também!.*

Neste relato verificou-se a compreensão do tempo, do jeito, das características do aluno. Aprendendo a conviver com a diversidade, respeitando assim as limitações e capacidades das crianças com deficiência.

Giovana destacou que Gilce cresceu muito na socialização, nas brincadeiras e nos desenhos, ressaltou:

*Mas você vê, ela está indo para a primeira série, ela não tem condições de ficar lá, ela é muito dispersa, muito desatenta, quando não está a fim de fazer as coisas ela não faz. Imagina ficar uma manhã inteira sentada, imagina só, ela não fica, vai cansar, não vai dar certo!*

A percepção da profissional mostra descrédito na capacidade da aluna, evidenciando em suas palavras que Gilce não terá potencial para permanecer na primeira série. Este posicionamento clarifica a exposição da professora na entrevista, quando narrou ser difícil o trabalho com a referida aluna, considerando que esta não tinha concentração, que demorava a aprender. A fala da professora Giovana vem ao encontro da referência de Mazzillo (2003) relatando que os profissionais da sua pesquisa, apresentavam pouca ou nula credibilidade quanto à perspectiva de um futuro promissor para os alunos com deficiência, sendo que às vezes não viam a possibilidade de permanência na escola.

Janaina enfatizou que a aluna mostrava evolução a cada dia. Contemporizou que Janete estava mais sociável, com a comunicação mais desenvolvida e com concentração significativa nas atividades. Descreveu:

*Parece que não é inclusão! No início a gente fica imaginando tudo bem horrível e difícil, a gente não quer saber mesmo. Eu sei de colegas que discriminam até hoje e outros são até indiferentes sabe. Mas sei que minha aluna parece que não é inclusão mesmo.*

Frente ao relato da profissional cita-se Guimarães (2003) esclarecendo que devido a carga negativa culturalmente atribuída à deficiência, três estágios, podem, ocorrer com os profissionais, primeiro a negação, em segundo a discriminação e por último a indiferença. É preciso um esforço para contrapor à abordagem ambivalente e passiva do passado uma abordagem ativa e transformadora no futuro.

### **Aluno com deficiência trocará de professor passando à outra modalidade:**

Constatou-se que todos os alunos iriam trocar de professoras, alterando a modalidade de ensino, sendo que Ana, Bernardo, Gilberto e Gilce, trocariam de escola indo para a primeira série em função da idade. As professoras Antônia, Bia e Giovana

foram unânimes em afirmar que essa realidade é inviável, ressaltaram que os alunos não estão preparados não tendo condições de ‘enfrentar’ a rotina que essa fase escolar apresenta.

A professora Gilma disse que Gilberto está ‘pronto’ para encarar a primeira série, descrevendo o aluno como uma criança inteligente, precisando de profissionais que lhe estimulem.

A aluna Janete trocará de CER, por seus pais mudarem de endereço residencial.

Para melhor visualização construiu-se o Quadro 16, evidenciando a troca de modalidade dos alunos com deficiência.

Quadro 16: Modalidade de ensino do aluno com deficiência para o ano de 2006

Ana	Bernardo	Gilberto	Gilce	Janete
Decidiram classe especial, mas com a nova Lei Federal número 11.274, foi encaminhado para a 1ª série	Decidiram classe especial, mas com a nova Lei Federal número 11.274, foi encaminhado para a 1ª série	Encaminhado para a 1ª série	Encaminhada para a 1ª série	Troca de modalidade e de CER

### Conhecimento sobre inclusão para 2006:

Quanto ao fato das professoras saberem se trabalhariam com a inclusão, todos foram unânimes, dizendo que não sabiam. Mas as respostas apresentaram-se diferenciadas quanto a uma possível probabilidade. Antônia considerou:

*Receber outra inclusão, assim se for como ela não tem problema, a gente se apega neles, ela é muito meiguinha, o problema é se agente pega uma criança pior, que dá trabalho, que é agressiva, isso é difícil.*

As palavras destacadas acima reforçam mais uma vez, o posicionamento da professora Antônia, evidenciando que a comisseração faz com que se ‘apegue’ a criança com deficiência, porque é ‘dócil’, porque é deficiente, e essa é uma condição de tristeza e comoção. Sendo que a professora ainda traz a questão da agressividade, mostrando

o quanto a concepção no que foi sancionado no passado permanece em sua percepção.

Nas palavras de Bia:

*Não sei, mas não quero, eu não quero mais! Eu esqueci que ele seria dessa turma, se tivesse lembrado não teria ficado com a turma, não quero mais saber!.*

A resistência ao trabalho com a inclusão permanece com a professora Bia, sendo que deixou evidenciada sua concepção.

Gilma expôs:

*Não sei, mas não fico pensando, se receber tudo bem, encaro como encarei a inclusão que tive.*

Na narração de Giovana teve-se:

*Ouvi falar de uma criança que tem síndrome dos ossos frágeis, parece que só pode ficar no colo ou na motocicleta, ela vai passar de manhã e tem a idade da classe que trabalho, se isso for verdade ficará comigo. Ouvindo sobre isso, perguntei para minha colega se ela queria trocar de classe comigo, pegar essa turma, mas ela disse que não quer nem saber. Eu não queria outra inclusão! Se pudesse diria não.*

Janaina disse:

*Se eu puder não pegar é melhor, a gente tem menos alunos na sala, mas não sei se vale a pena.*

É interessante destacar o relato da professora Janaina, uma vez que considerou sua experiência como positiva, expressando que não pareceu ser uma inclusão, mas mesmo frente a facilidade encontrada expõe que seria melhor não ter inclusão na sala de aula, consideração feita acima. Compreende-se que a realidade é em consequência das concepções instituídas com a história da deficiência, pois receber outra inclusão, pode significar 'o risco' de trabalhar com outras limitações, como por exemplo a síndrome de Down que foi citada na entrevista, pela professora, como uma deficiência difícil para efetivar as atividades.

**Como foi a experiência com a inclusão:**

A experiência em trabalhar com a inclusão para Antônia foi positiva, a professora considerou:

*Eu acho que não foi difícil sabe, nossa ela é muito boazinha, não deu trabalho, ela vai ao banheiro sozinha, come sem derramar, ela é muito boazinha!.*

Bia significou sua experiência como algo negativo, em suas palavras tem-se:

*Minha experiência não foi boa, não gostei de trabalhar com ele, ele não deveria estar aqui na escola. Não gostei!.*

Gilma disse que sua experiência foi muito boa, considerando ainda:

*Cresci muito e vi de perto a possibilidade que as crianças têm de participarem da escola.*

A professora Giovana destacou:

*Acho que valeu, ela cresceu, está mais receptiva, e se vem sem óculos brinca mais ainda, parece que se sente como as outras crianças sabem.*

Nas considerações de Janaina tem-se:

*Foi boa, ela não dá problemas, só quando briga com os colegas querendo brinquedo, ou quando empurra, bate, isso é normal com todos.*

### **Como receberia nova inclusão:**

Antônia considerou que se o aluno fosse como a primeira inclusão não teria problema, dizendo que Ana é muito meiga. Bia foi enfática ao relatar não querer outra inclusão. A professora Gilma disse que receberia sem problemas, considera que quando os professores confiam em seus trabalhos, respeitando as limitações dos alunos o trabalho ocorre de forma significativa. Giovana destacou ser complicado falar sobre a inclusão, porque para trabalhar com os alunos com deficiência o professor necessita de tempo e de dedicação, segundo a profissional se fosse para dizer 'eu quero' pensa que sua resposta seria negativa. Já Janaina expôs que receberia outra inclusão se fosse como a primeira experiência, uma vez que não teve problemas.

Percebeu-se que a exposição das profissionais não sofreu muitas alterações no que foi identificado na entrevista realizada no primeiro semestre de 2005. Frente a realidade identifica-se o quanto as concepções em torno da deficiência permanecem presentes no cotidiano profissional, podendo, muitas vezes, prejudicar a interação entre professora e aluno com deficiência, dificultando a alteração do paradigma da inclusão. Sobrinho (2003) contribui descrevendo que a docência competente somente se configura na prática persistente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão, de forma a tornar-se práxis da vida, pois as professoras, podem, aprimorar suas práticas e reconstruir seus saberes, num processo contínuo de reflexão, diálogo e questionamentos, realidade que permitiria a ressignificação frente ao processo de inclusão e ao conceito de deficiência.

Freire (1996, p. 101) permite a reflexão:

Eu agora diria a nós como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Refletir sobre a prática junto ao aluno com deficiência, colocar-se a disposição, ensinando este aluno, interessando-se pelas suas potencialidades, proporcionaria às professoras destituírem as concepções apreendidas no passado, explorando as novas possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência com o olhar para o futuro, para o amanhã.

## **5.5 RESULTADOS A PARTIR DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS DIRETORAS DOS CERs**

Nesse ítem, foi exposto os depoimentos das diretoras dos CERs, uma vez que estas apresentam informações que podem ser confrontadas com as narrações das professoras, podendo assim verificar semelhanças ou diferenças nos dados expostos, o



que auxilia no entendimento da comunicação estabelecida entre estas profissionais, em relação à dados referentes à inclusão, deficiência, cursos pedagógicos, recursos materiais e pedagógicos oferecidos ou não aos professores, dentre outros.

### **Como ficavam sabendo que o CERs irá receber um aluno com deficiência para a inclusão:**

As diretoras Augusta e Bianca informaram que esse conhecimento era adquirido no momento da matrícula dos alunos, ocorrido no mês de outubro, ressaltando que se a criança fosse transferida de outra escola, a informação vinha através da Equipe da Educação Especial (professores itinerantes), em diferentes meses do ano. Bianca considerou que, às vezes, ficavam sabendo no início do ano, quando a família procurava pelo CERs. Gabriele<sup>23</sup> também esclareceu que o conhecimento sobre a inclusão ocorria no mês de outubro, momento da matrícula, evidenciou que as inclusões eram encaminhadas pela secretaria da Educação Especial. Jaqueline informou não saber ao certo, por receberem crianças durante o ano todo, se a escola tivesse vaga. Relatou que a mãe da Janete, primeiramente procurou a escola, desta forma, o CER é quem foi informar a Secretaria da Educação Especial sobre o interesse da família em matricular a aluna.

### **Existe um número de vagas para o aluno com deficiência:**

As diretoras Bianca e Gabriele relataram que a escola não têm um número certo de inclusões por CERs, ressaltando que quando a criança com deficiência chega na escola é acolhida. Destacaram que o que fazem é remanejar alguns alunos, para a

---

<sup>23</sup> A diretora Gabriele corresponde as professoras Giovana e Gilma, pois estas trabalhavam no mesmo CER em turnos alternados.

classe não ficar sobrecarregada. Augusta e Jaqueline ressaltaram desconhecer a existência de um número específico de crianças com deficiência por escolas.

### **Como é a escolha da profissional para trabalhar com o aluno com deficiência:**

Identificou-se através de Augusta que as professoras não eram escolhidas, porque eram fixas por turma, de acordo com a idade cronológica dos alunos, desta forma quando recebiam um aluno com deficiência este era encaminhado para a turma da sua idade. Bianca relatou que escolhia as professoras, contou observar qual era a professora que apresentava calma, tranqüilidade, sendo, que após a identificação fazia a escolha. Em sua opinião, calma, paciência, tranqüilidade, são as melhores características que a professora pode ter para trabalhar com a inclusão. Gabriele relatou que através de observações, percebia as atitudes das professoras, as características, o interesse, a dedicação, e que fundamentada nessas percepções é que realizava a escolha da profissional. Afirmou ainda, que para algumas não propõe a inclusão porque sabe que a professora tem medo e não está preparada aos desafios. Jaqueline esclareceu que não podia escolher a professora, relatou que utilizava artifícios, como por exemplo, inserir o aluno para a inclusão em uma turma que apresentava menor número de alunos, especificou ainda, que a professora trabalhava determinada pela remoção, escolhendo a faixa etária.

### **Cursos oferecidos pela Secretaria:**

A diretora Augusta esclareceu que a Secretaria de Educação Especial realizou um curso no ano de 2003 tratando das deficiências, com o objetivo de auxiliar a equipe escolar, este proferido por profissionais capacitados, com duração de três meses. Narrou ter participado de poucos encontros, uma vez que havia muito trabalho

burocrático no CER, destacou que apenas um professor por CER tinha direito de participação, sendo que a escolha era determinada através de sorteio. Bianca também mencionou o curso referido acima, esclarecendo a participação de uma professora por CER. Gabriele relatou que recebiam cursos da secretaria, esclareceu que estes eram oferecidos primeiramente para as diretoras, uma vez que precisavam aceitar e entender melhor a inclusão, com o objetivo posterior, em apresentarem condições de auxiliar as professoras. A diretora expôs que os cursos oferecidos são poucos, narrando que estes não contemplam todas as profissionais, privilegiando as professoras que trabalhavam diretamente com a inclusão. Jaqueline destacou que receberam um curso, esse realizado no ano de 2004, considerou que os cursos são muito escassos. As diretoras foram unâmines em relatar que quando as professoras precisavam de ajuda em relação à inclusão, a Secretaria encaminhava as professoras itinerantes para os CERs, consideraram que a organização de cursos demandava tempo e dinheiro, o que nem sempre a secretaria dispunha.

### **Período que o professor saberá sobre a inclusão do aluno com deficiência:**

Identificou-se que as professoras ficavam sabendo sobre a inclusão em períodos diferenciados. Augusta informou que a professora, normalmente, ficava sabendo sobre a inclusão no início do ano, momento em que realiza a entrevista com os pais, sendo que às vezes, tomava conhecimento na realização da matrícula, ou ainda, quando a escola já tinha a inclusão, sendo o aluno passado ao professor responsável pela faixa etária correspondente. Bianca informou que a professora tomava conhecimento no momento da atribuição<sup>24</sup>, principalmente quando existiam alunos com deficiência nas turmas. Gabriele salientou que as professoras recebiam essa informação no mês de novembro, período em que a direção estruturava as classes. Jaqueline evidenciou que esse conhecimento efetivava-se em qualquer período do ano,

---

<sup>24</sup> Atribuições ocorrem devido alguns professores não serem efetivos, podendo trocar de turma (faixa etária), oportunidade que a professora podia escolher, permanecendo com a classe que havia a inclusão, ou escolhendo desenvolver suas atividades com outra classe.

uma vez que a escola sempre estava aberta a novas matrículas, destacando que recebiam novos alunos quando havia disponibilidade de vagas no CER.

### **Auxílio que os professores recebem:**

Augusta e Bianca relataram que a assistência que as professoras Antônia e Bia recebiam era o suporte da professora itinerante, sendo que recebiam materiais com atividades específicas para trabalharem com os alunos com deficiência. Gabriele relatou que as professoras Giovana e Gilma contavam com seu auxílio sempre que necessário e que buscavam materiais na internet. Jaqueline expôs que a Secretaria não auxiliava muito, destacou que a professora busca sozinha por informações. Esclareceu ainda que o trabalho da professora itinerante não ajudava muito, pois as visitas, ocorridas de quinze em quinze dias, acabavam ficando muito distantes umas das outras, deixando as profissionais sem um suporte efetivo.

### **Avaliação final diferenciada para o aluno com deficiência:**

A diretora Augusta não soube informar se a professora necessita entregar uma avaliação diferenciada do aluno com deficiência ao professor itinerante, para que esta seja entregue à Secretaria. Bianca disse nunca ter recebido da profissional nada específico do aluno com deficiência para entregar à Secretaria, afirmou, que acreditava que esse tipo de trabalho era feito entre a professora do CER com a professora itinerante. Gabriele expôs que a avaliação era a mesma para todos os alunos, considerando que o CER não tinha apenas uma avaliação, mas duas, estas descritivas, ocorrendo no meio e no final do ano, especificando os progressos dos alunos. Jaqueline informou que as avaliações eram idênticas, não havendo necessidade de realizar uma diferenciada ao aluno com deficiência, esclareceu que a Secretaria

enviava material impresso para que as professoras organizassem as avaliações dentro do que estava sendo solicitado.

### **Avaliação do processo de inclusão no CER:**

Para Augusta:

*A inclusão ocorre aqui, a gente aceita bem os alunos com deficiência, ninguém discrimina.*

Bianca relatou:

*Olha eu acho que está funcionando, eu acho que aqui funciona, é funciona bem. (...) Eu sou a favor da inclusão nesses casos assim entendeu, esses que não são tão graves, nos casos que o aluno foi avaliado e se vê que ele pode, dá pra estar participando, estar convivendo!*

O relato da diretora Gabriele considerou:

*A inclusão é algo que faz parte da escola mesmo, ainda temos a classe especial, mas só para casos que as crianças não têm condições de participarem na escola comum sabe . A Inclusão funciona aqui sabe, as pessoas buscam por informações, no caso as professoras. Eu corro atrás de muitas coisas para os alunos. A inclusão é riquíssima, todos aprendem com ela, os alunos, a equipe da escola, ela funciona na escola.*

Na exposição de Jaqueline:

*Eu acho que nossos casos aqui, eu acho que vale a pena, eu acho que vale a pena porque a criança está bem, eu acho que o que não vale a pena é a criança que não está bem, mas aqui eles estão bem. Eu não sou contra a inclusão e as professora também não.*

### **Avaliação dos professores que trabalham com os alunos com deficiência:**

A diretora Augusta argumentou:

*É a gente acredita assim se algum professor pode ser que fique até com medo no início do ano quando sabe, quando fica sabendo que vai*

receber aquela criança, mas depois com tudo assim, a ajuda que ele recebe do ensino itinerante e na própria convivência da criança tudo fica bem, funcionando sabe, aqui é tido como normal. **Eu não tenho acompanhado o trabalho do professor**, mas a criança está super bem, então eu acredito que, que é um trabalho muito bom dos educadores, assim não tanto a questão cognitiva porque aquela criança, às vezes, tem muitas limitações, **ela não vai estar num patamar de aprendizagem igual os outros**, mas na questão da socialização, de integração ao grupo é nota dez.

Bianca expôs:

*Eu acho que um pouco de resistência elas ainda têm sim, uma certa resistência, ainda é difícil, eu até entendo. Mas estão aceitando mais porque vira coisa de todo ano, porque, bem, **isso vai acontecer e não tem jeito**, então a pessoa acaba aceitando um pouco mais a cada ano, aceitam mais do que anos atrás né, um tempo atrás. Tem as professoras que querem esse desafio e outras que não querem! No caso específico delas, avaliando mais a Bia, porque a Berenice já está fora da escola, eu acho que às vezes, bem assim, tem dia que o professor está mais cansado, que não era aquilo que ele queria, tem dia que você fala “nossa, porque esse aluno está aqui, mas em outros você está mas tranqüila e pensa de forma diferente, acho que ela apresenta assim, os dois lados, mas o aluno está bem, ela está trabalhando com ele como pode.*

No relato da Gabriele teve-se:

*Eu acho que existe a questão da consciência profissional, da solidariedade né, elas trabalham mesmo pelo, é lógico que o salário é o seu ganha pão é o meio de vida, mas a questão é o gostar mesmo do que estão fazendo, então eu acho muito rico, muito gratificante. Eu acho que elas trabalham muito bem.*

Jaqueline considerou:

*É acho que ela já está bem melhor, a angústia passou, aquela preocupação maior sabe! Acho que agora ela trabalha de forma mais tranqüila.*

### **Avaliação do suporte oferecido pela Secretaria:**

Frente ao questionamento Augusta considerou:

*É está sendo bom, desde o ano passado com esse curso que foi oferecido, que a coordenadora da área da Educação Especial*

*promoveu, foi excelente! Quem sabe com os anos dê pra estender para todos as professoras né. E também o ensino itinerante em si é o veículo mais próximo da gente que traz todo o material para as professoras, que coleta as dificuldades das professoras, esta sendo excelente também porque assim, as professoras não têm nenhuma reclamação em relação a isso, o que elas precisam quando as itinerantes vêm eu acredito que elas passam, as dificuldades, aquilo que elas estão precisando está sendo atendido.*

Para a diretora Bianca:

*Eu acho que sempre que a gente precisa a Secretaria está pronta para receber, para ouvir, para ajudar sabe!.*

Gabriele relatou:

*Eu falo que na medida do possível a Secretaria faz bom trabalho sim. É claro que tem poucas professoras itinerantes, o ideal seria pelo menos cada professora, por exemplo, tivesse duas, três vezes na semana esse acompanhamento (...). Mas eu acho que a Secretaria dá uma boa assessoria sabe, mas deveria ser melhor, deveria e poderia né?*

Frente ao presente questionamento Jaqueline expôs:

*Eu penso que eles poderiam fazer mais sabe?é isso, é assim que eu vejo, mais cursos, mais auxílio das itinerantes, mais informações, sei lá.*

Abaixo evidencia o quadro 17, trazendo a síntese dos relatos das diretoras:

Quadro 17 : Quadro síntese dos relatos das diretoras

	<b>Augusta</b>	<b>Bianca</b>	<b>Gabriele</b>	<b>Jaqueline</b>
<b>Como o CER fica sabendo sobre a criança com deficiência</b>	-Matrícula (outubro)	-Matrícula (outubro)	-Matrícula (outubro) -Encaminhamento pela secretaria (qualquer mês do ano)	- Não têm uma data específica
<b>Número específico de inclusão no CER</b>	- Não há um número exato (sempre que têm vagas o aluno é aceito)			
<b>Auxílio da Secretaria</b>	Professoras itinerantes			
<b>Qual o suporte oferecido às professoras pela secretaria</b>	- Os serviços das professoras itinerantes			
<b>Como o CER escolhe a professora para trabalhar com a inclusão</b>	- Não escolhe as professoras	- Escolhe através das características das professoras (calma, tranquilidade, paciência)		- Não escolhe a professora (trabalho por remoção)
<b>Apoyo pedagógico que a Secretaria oferece ao CER</b>	- Curso de aperfeiçoamento (parta diretoras e uma professora por CERs –(por sorteio)			
<b>Período que a professora conhece sobre o trabalho com a inclusão</b>	- Início do ano (realização da entrevista com os pais)	- No período da atribuição	- Novembro quando a direção está estruturando as classes	- Qualquer período do ano (CER recebe alunos no decorrer de todo ano letivo)
<b>A partir do conhecimento sobre a inclusão a professora recebe auxílio</b>	- Suporte da professora itinerante			- Não recebe auxílio
<b>A professora necessita realizar uma avaliação diferenciada para a criança com deficiência</b>	- Não soube informar	- Não soube informar	- Mesma avaliação (realizada duas vezes ao ano)	- Mesma avaliação
<b>Avaliação da inclusão no CER</b>	- Funciona devido todos aceitarem o aluno na escola	- Funciona porque o aluno está bem adaptado	- Funciona porque as professoras buscam por informações	- Pensa valer a pena porque os alunos estão bem no CER
<b>Avaliação do trabalho da professora com a inclusão no CER</b>	- Trabalho muito bom	- O professor faz o que pode	- Professores trabalham muito bem	- Trabalha de forma mais tranquila do que no início do ano
<b>Avaliação do trabalho da Secretaria</b>	- Oferece curso isso é bom	- Sempre estão prontos para ouvir e ajudar	- Boa assessoria, mas poderia ser melhor	- Poderia auxiliar mais



## 5.6 RESULTADOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE<sup>25</sup> DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Com a intenção de compreender e conhecer as interconexões estabelecidas entre os três segmentos educacionais Secretaria da Educação Especial, Diretores dos CERs e professoras, realizou-se igualmente uma entrevista com uma das representantes da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que esse terceiro segmento, traria dados à pesquisadora informando a ‘comunicação’/ ‘vínculo’ estabelecidos entre Secretaria e CERs. Desta forma, passa-se a descrever os esclarecimentos oferecidos por este profissional.

### **Como a Secretaria fica sabendo sobre o aluno com deficiência:**

Laura, a representante da Secretaria da Educação, relatou existir três maneiras de conhecimento do aluno com deficiência, a primeira delas é através do centro de reabilitação, este tendo um programa de intervenção precoce, onde todas as crianças com deficiências desde o nascimento passam por essa equipe. São realizados trabalhos com essas crianças, e quando essas estão em idade escolar, o Centro de Reabilitação contata a secretaria informando que têm uma criança que está precisando de vaga, ou ainda, procuram diretamente os CERs. O segundo modo são as crianças que chegam de outras cidades, necessitando de vagas junto aos CERs, sendo que as famílias procuram primeiramente os CERs e a terceira maneira, é quando o CER tem um aluno que o professor avalia como uma provável inclusão, desta forma, o profissional encaminha o aluno para uma avaliação através de um protocolo de desenvolvimento, assim sendo ocorrerá uma triagem do aluno, verificando se ele apresenta alguma necessidade especial ou não. Laura destacou que até o fim do ano

---

<sup>25</sup> A representante da Secretaria Municipal de Educação recebeu nome fictício, preservando a identidade da mesma.

de 2005, os CERs estavam com sessenta e quatro inclusões. A relação de alunos com deficiência encontra-se no Anexo 7.

### **Os professores encaminham para avaliação alunos que não tem deficiência:**

Diante desse questionamento teve-se:

*Ah, acontece e muito, muito porque o protocolo que elas tem que preencher é uma adaptação do Guia Portage<sup>26</sup> e então elas preenchem aquilo né? Mas sempre tem aquela professora que acha que um pouquinho além já é uma criança especial né! Então vem muita criança encaminhada que às vezes não tem tanta necessidade de ser considerada uma criança que precisa de intervenção mais direta da professora itinerante. Por exemplo, criança que está muito tempo na creche, que está chorando, aí a escola encaminha como uma criança chorona, depressiva, quando a gente vê é uma criança que está na creche há muito tempo, o pai não tira férias, nesses casos a família é orientada. Tem muitos casos que é orientar o professor também né! Nós já tivemos casos de um professor encaminhar nove alunos, então é muito difícil achar nove em uma sala só, então já vai fazer a intervenção com essa professora, ver a expectativa dela, saber o ponto de vista dela que está fazendo com que pense que esses nove alunos têm problemas, a gente investiga!.*

Com o depoimento de Laura foi possível verificar que as profissionais encaminham, com frequência para avaliação os alunos que fugiam ao padrão 'estabelecido como normal', ou seja, a criança que chorava com facilidade, que estava com problemas de adaptação, que apresentava atraso na linguagem, que caminhava com frequência na sala de aula, não concentrando-se nas atividades, dentre outras, por acreditarem que a criança apresenta alguma limitação. Percebeu-se desta forma, que as professoras antes mesmo de tomarem conhecimento sobre a rotina domiciliar do aluno, os classificam como crianças com deficiência. Tal realidade mostra que os profissionais dos CERs, por não apresentarem clareza sobre as características das deficiências, acabam encaminhando à avaliação, crianças que não precisam de assistência. Tessaro (2004) evidencia em sua pesquisa, que em decorrência dos profissionais não terem informações concretas sobre a inclusão, realizam ações sem

---

<sup>26</sup> Guia Portage: Guia da Educação pré-escolar, servindo como um diagnóstico pedagógico.

apresentarem conhecimento efetivo do que estão fazendo, pelo fato de desconhecerem os princípios da inclusão

Questiona-se: O que faz um profissional encaminhar nove alunos de uma mesma sala de aula para avaliação? Diante desta realidade é possível considerar que algumas profissionais acreditam que desenvolvem suas atividades junto a alunos que aprendem ao mesmo tempo, ouvindo, concentram-se, realizando de forma homogênea os trabalhos de sala de aula. No entanto, sabe-se que a diversidade é o quadro que compõe as salas de aula, sendo possível perceber a singularidade e particularidade dos alunos, desta forma, é perceptível identificar a heterogeneidade, independente de serem crianças com deficiência ou não. Sobrinho (2003) descreve que uma escola inclusiva se constitui não por um conjunto de práticas, mas pelo compromisso frente à diversidade dos alunos.

### **Percepção diante a receptividade da direção e das professoras ao receber o aluno com deficiência:**

Frente ao questionamento verificou-se que há CERs que aceitam com 'naturalidade' o recebimento dos alunos com deficiência para a inclusão já, outros segundo o depoimento da representante apresentam resistências por parte das professoras. Foi destacado que as diretoras vão até à secretaria pedir auxílio e, para relatarem sobre como está sendo a experiência, informando o que está ou não dando certo. Citou-se como exemplo dois CERs. Um que recebeu um caso de visão sub-normal, sendo que a diretora telefonou para secretaria informando sobre a inclusão, relatando os procedimentos que haviam sido realizados e, o segundo exemplo foi um CER que recebeu um aluno sem os pés, e a diretora telefonou para a secretaria informando que havia suspenso o aluno porque ela pensava que ele não teria condições de freqüentar a escola.

Identifica-se frente ao exposto, a necessidade da interconexão entre Secretaria, direção e professores, uma vez que esta ligação favoreceria o que se

chama ‘falar a mesma linguagem’, ou seja, três segmentos interligados, esclarecendo dúvidas e necessidades, o que poderia proporcionar, principalmente, às professoras melhor clareza de como proceder diante a chegada de um novo aluno com deficiência no CER. Esta interligação pode ser identificada segundo Bronfenbrenner (1979/96) como *ligação indireta*, situação em que a professora itinerante, funciona como vínculo intermediário entre Secretaria e CER, disponibilizando aos profissionais, informações de como podem proceder ao processo de inclusão, ou mesmo ao recebimento de novas inclusões.

Pode-se ainda chamar a interligação de *comunicação interambientes*, ou seja, situações ocasionadas quando existem mensagens transmitidas de um ambiente para o outro (Secretaria/escola), com o objetivo de trocar informações ou esclarecer dúvidas existentes em um ou nos dois ambientes. Compreende-se que se houvesse a efetivação da comunicação interambientes, com certeza a direção do CER citado não teria suspenso uma criança por não ter os pés.

Nesse exemplo, Laura ressaltou que percebe a resistência diante o ‘desconhecido’, parecendo que às vezes, direção e professoras, não querem romper com o preconceito que foi instituído através das gerações. Ferreira (2003, p.74) considera que as desigualdades nascem das relações sociais, discriminando os tipos como diferentes, entendido como as pessoas com deficiência:

O fardo da discriminação evidencia-se no estigma da invalidez e incapacidade que lhes é atribuída pela sociedade em geral (...). Preconceitos e medidas discriminatórias existem de fato contra quase todos os tipos de “anomalias” ou “anormalidades”. (grifo do autor).

A passagem mostra que a ressignificação do conceito de deficiência é um processo difícil, com um longo caminho pela frente, já que o que se sancionou permanece vivo no contexto social. Bronfenbrenner (1992) descreve que os atributos da pessoa mais apropriados para a modelagem do desenvolvimento, são os modos de comportamento ou concepções que refletem orientação ativa, seletiva e estruturada para com o ambiente.

No decorrer do relato, destacou que a ‘boa aceitação’, não é o que garante a inclusão, pois a cada ano há troca de professores, sendo que o primeiro pode aceitar,

adaptar-se com o aluno e o segundo pode não querer nem trabalhar, mostrando resistências. Nesse contexto teve:

*Existe um contexto geral e individual para a inclusão, ainda está bem no individual de uma pessoa, da outra pessoa, diferença ainda existe no individual das pessoas que estão lidando não na cultura geral, no contexto da escola. A escola até adota lá no projeto pedagógico 'nossa escola é inclusiva' mas aí naquele individual vai ter um porteiro, vai ter uma professora, ou uma diretora e esse individual às vezes faz uma diferença, faz diferença!.*

Entende-se que a inclusão necessita ser baseada nos princípios de igualdade, compreendendo, no entanto, que o processo é vagaroso, porque requer a consciência de transformação dos antigos para novos paradigmas, esta realidade vem auxiliar a compreensão do processo de inclusão, onde, não só as professoras, como toda a equipe escolar, além de adaptarem-se com o aluno com deficiência na escola, aprendem a conhecer e a respeitar as diferenças do referido aluno.

Em sua narração, evidenciou que as deficiências visíveis como a síndrome de Down ou a deficiência física incomodam mais as profissionais, do que as deficiências que não são visíveis, a representante ressaltou que as professoras sempre comentam: “O que vou fazer com ele! O que eu posso fazer!”. Ainda, segundo o depoimento, as crianças com problemas de comportamento, hiperatividade, comportamentos agressivos, são considerados alunos problemas, porque fogem do padrão esperado, em suas palavras são realidades desafiadoras no dia-a-dia do professor, que também atrapalham, mas são visualizadas de forma diferenciada da deficiência que está presente, primeiramente na característica física. A explanação de Laura veio a confirmar a fala de algumas das profissionais como por exemplo:

*Para mim é como se ela não tivesse nada entende, acho que é bem diferente da síndrome de Down, porque a gente olha e já vê que a criança é deficiente, acho até que é mais difícil para trabalhar com eles (Janaina).*

*A gente sabe que tem diferentes deficiências, mas acho que trabalhar, assim, com a síndrome de Down, por exemplo, é mais complicado entende, não sei, talvez porque nós percebemos mais a deficiência (Jane).*

*Não sei, claro que cada caso é um caso, mas assim, é mais complicado para nós as deficiências como o Down, que tem problema físico, acho que é porque é visível, olhamos e vemos, percebemos isso (Antônia).*

### **Serviços que auxiliam o trabalho das professoras:**

Através dos dados oferecidos por Laura, obteve-se que os trabalhos específicos para auxiliar a direção e os professores no recebimento de um aluno com deficiência para a inclusão é o trabalho das professoras *itinerantes* ou *capacitações*. Segundo sua narração a atuação da professora itinerante efetiva-se na escola pelo acompanhamento ao trabalho da professora na sala de aula, oferecendo-lhe material pedagógico específico, podendo trabalhar individualmente com o aluno com deficiência. A capacitação consistem em cursos oferecidos aos CERs, ressaltou que no ano de 2004 realizou-se um curso com duração de 120 horas e que no ano de 2003 efetivou-se outro com duração de 60 horas. Salientou ainda, que os cursos são oferecidos para todos os CERs, sendo que participam os diretores e três professoras, podendo ser berçarista, recreacionista e uma professora de outra modalidade. A representante expôs que sempre priorizava a participação de diferentes professores. Esclareceu que a forma de escolha dos professores, dava-se por sorteio, considerando:

*Quando têm uma professora que está muito interessada em participar, esta troca de lugar com a outra que foi sorteada, isso é uma combinação entre elas.*

Laura contemporizou que o trabalho que a professora itinerante realiza nos CERs é passado para a Secretaria, sendo que essa parceria, em alguns momentos, realiza intervenções conjuntas com o CERs, sendo oferecidos apoio ao trabalho da professora com a criança com deficiência, contribuindo na forma como a professora está desenvolvendo as atividades. Para explicitar tal afirmação traz-se:

*Uma criança com visão sub-normal, por exemplo, fomos lá identificamos o que ela tinha, mas não sabíamos direito como lidar, então encaminhamos para o PARADV que é uma associação que a gente têm convênio. Lá a equipe faz todo diagnóstico, então depois vem aqui a professora, a diretora, e a itinerante junto com um representante do PARADV, recebem um relatório dizendo: olha essa menina têm isso, assim, assim, assim, a escola tem que ampliar, fazer contraste, eles passam tudo para nós. Aí no dia-a-dia a professora itinerante vai acompanhando como isso está acontecendo, para ver se a professora está conseguindo, se está fazendo.*

Na narração da representante tem-se que a secretária faz um trabalho junto, integrado com os CERs, no entanto, na exposição das diretoras e das professoras esta informação não esteve presente, pois as professoras e as diretoras consideraram somente o trabalho da itinerante, não fazendo referência às capacitações. Relata-se ainda, que algumas das professoras, ressaltaram que o trabalho da profissional itinerante não era muito efetivo, em função de sua periodicidade.

### **Sentimentos que permeiam o trabalho das professoras:**

Através dos dados oferecidos, apresentou-se uma exposição relatando as concepções diante o sentimento que Laura acredita que a professora tem em relação a inclusão:

*Eu penso que eles se frustram muito com o que ouvem sabe. Eles se frustram muito mesmo. Quando eles sabem que esse processo é irreversível, que a inclusão é irreversível então parece que eles querem ouvir alguma coisa que vai responder pra eles 'não, você não tem mais obrigação de fazer nada', e ao contrário as informações tão mostrando cada vez mais que essa criança não é da educação especial, ela é da escola e isso tem frustrado muito. Então eles sempre falam: "ai ela deixou muito claro que nós temos que lidar, é dá gente mesmo, nós estamos sozinhos nessa, eu acreditava mais que ele devia estar na classe especial, a educação especial não pode perder sua característica, sua própria caracterização de ser dela", então eles se frustram com o que eles ouvem. Por exemplo a gente deu um curso que trabalhou primeiro conceitos, legislação, tal, e depois até de subsídios, o que fazer quando a criança é deficiente auditiva, o que fazer, nossa, foi uma frustração, te falo, deles ouvirem que eles tem que fazer aquilo!.*

No posicionamento da representante foi possível identificar o 'desgosto', o 'descontentamento' das profissionais frente o trabalho com a inclusão. Sentimentos que vem ao encontro dos dados coletados a partir das entrevistas e das observações efetivadas com as professoras. Entende-se que hoje o trabalho com a inclusão é normativo, mas, os professores agem como se não fosse, percepção evidenciada por conta das concepções em torno da deficiência que os envolvem.

**Avaliação final diferenciada:**

O professor, a partir da contribuição da representante da Secretaria da Educação, não precisa entregar uma avaliação diferenciada do aluno com deficiência. O que foi exposto é que a professora itinerante preenche um protocolo, com o apoio da professora de sala de aula, esse servindo como um relatório, onde aparecem os dados de evolução do aluno com deficiência, ressaltou-se ainda que às vezes, o diretor participa dessa avaliação. A presente afirmação vai de encontro ao que foi exposto pelas outras participantes da investigação. A exposição de Laura, não foi referenciada pelas diretoras ou pelas professoras, sendo que algumas das diretoras, relataram na entrevista não apresentarem conhecimento sobre o tipo de avaliação que as professoras realizavam. E, as professoras apenas responderam que faziam a mesma avaliação que para os demais alunos. Nenhuma das profissionais relatou sobre o protocolo citado pela representante. Segundo Laura, no final do ano, a itinerante e a professora da sala discutem como foi o processo de inclusão para o referido aluno, discutindo os aspectos positivos e negativos, decidindo se a criança troca de modalidade ou se permanece na mesma. Esclarece-se que este dado foi apresentado na exposição das professoras na efetivação da entrevista.

**Processo da inclusão nos CERs:**

Laura avalia o processo de inclusão como adequado e na '*medida do possível ele funciona*', segundo suas palavras, contudo, ponderou que há muito ainda para transformar, como por exemplo, a forma de entender o que é a inclusão, a aceitação por parte das professoras, o querer trabalhar com o aluno com deficiência, o acreditar que esse aluno possa desenvolver-se. A representante expôs que as profissionais hoje, parecem estar menos resistentes, destacando que há CERs em que



a professora 'abraça a causa' e que a inclusão funciona mesmo, por esta acreditar no aluno com deficiência. Reforçou que as escolas que estão recebendo as primeiras inclusões se opõem mais, o que ela considera normal uma vez que o novo desestabiliza os professores, lhes causando medos e inseguranças. O relato de Laura vem ao encontro das pesquisas de Jusevius (2002) e Sekkel (2003) que relataram o medo dos profissionais ao trabalharem com o aluno com deficiência por desconhecerem as necessidades, as limitações deste. Carvalho (2004) esclarece que o novo assusta e que para ocorrer as mudanças das concepções frente ao que está se instituindo é um processo lento e sofrido.

### **Avaliação do processo da inclusão:**

A avaliação que a representante fez da inclusão é que ela vem avançando em sua estrutura, pois os profissionais passam a vê-la não só no âmbito da leitura e da escrita, mas também na possibilidade de interagirem com o outro, onde todos os alunos podem aprender e beneficiar-se. Para melhor explicitar a exposição trouxe:

*Eu vejo a inclusão como uma situação extremamente favorável (...) Então eu vejo muito, uma condição pra mim assim a melhor avaliação os demais também esta aproveitando, participando, eles tendo amizade (...) esses dias eu vi, o menino que tem distrofia ele fica esperando a mãe na frente da escola, ela vem com o carrinho pra buscá-lo, então eu acompanhei uma conversa entre um colega e esse menino "- sua mãe te esqueceu? Não ela ia fazê não sei o que". Então, depois que a criança com deficiência falou isso, esse menino saiu e buscou um monte de amigo saíram uns quatro carregando ele como balança. De repente chega a mãe do aluno com deficiência e disse que iriam derrubá-lo, eles responderam que não e que iam levá-lo para a casa. Então eu falei isso para as meninas aqui, minhas colegas, se ele tivesse só convivido na classe especial não teria vivido esta experiência. A inclusão tem modificado essa convivência, eu via só no ponto de vista pedagógico, mas alterei a forma de pensar.*

A concepção de Laura frente a inclusão é de um processo que avança, situações em que novos posicionamentos vão se concretizando, oferecendo oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, sendo que os professores também

podem se beneficiar neste contexto. O exemplo trazido pela representante evidencia que 'o prestar atenção' nas relações estabelecidas entre a criança com deficiência e seus colegas, oferecem aos profissionais, possibilidades de reflexão frente ao processo de inclusão.

## **6. Triangulação dos dados**

Na triangulação dos dados será discutido principalmente o impacto do ambiente imediato (microssistema) na dinâmica das relações estabelecidas entre as professoras e seus alunos com deficiência, conhecendo a partir de então as concepções que estas profissionais têm em relação aos referidos alunos que ocorreram no contexto de desenvolvimento.

A pesquisa baseada na abordagem bioecológica foi desafiante, por permitir a identificação dos processos únicos e individuais, responsáveis pela integração das características pessoais e sociais, com as características sócio-históricas e culturais do ambiente (contexto escolar) em que as professoras estavam inseridas. A pesquisa buscou compreender a realidade investigada de forma contextualizada e ampla, desta forma explica-se a realização do estudo a partir da observação naturalística, realidade que permitiu uma melhor verificação das concepções das professoras diante a deficiência e da inclusão, bem como, as interconexões estabelecidas entre estas e alunos com deficiência, sendo expostas logo a seguir.

### **6.1. Contexto microssistema sala de aula:**

#### **6.1.1. Relações entre professora e aluno com deficiência.**

Ter optado pelo modelo teórico de Bronfenbrenner permitiu situar o desenvolvimento das professoras dentro de uma visão ecológica, através de uma rede de interações com o contexto em que estavam inseridas, levando em consideração as inter-relações estabelecidas com os alunos com deficiência. Clarifica-se que para fazer a análise do microssistema (ambiente imediato), a inserção ecológica no ambiente foi significativo para que se conhecesse as relações que se fizeram presentes,

identificando as relações que auxiliavam ou prejudicavam o desenvolvimento das professoras na interconexão com o aluno com deficiência.

O presente modelo, permitiu a análise das variações do processo e do produto do desenvolvimento enquanto função conjunta das características da pessoa e do ambiente em um determinado período histórico. Para tal magnitude, o modelo considera de forma inseparável os elementos *pessoa, processo, contexto e tempo* (PPCT), mas para uma análise mais específica há possibilidade de interpretá-los separadamente. Vislumbrar a pesquisa sob este prisma é compreender com mais propriedade as concepções das professoras diante a inclusão e da deficiência, pois entende-se que há fatores externos que influenciam a forma com que as profissionais desenvolvem as atividades com os referidos alunos, como por exemplo, as concepções que foram instituídas com o passar do tempo em torno do conceito de deficiência.

O *processo* é o elemento central da teoria de Bronfenbrenner, e através dele é que foi possível identificar os processos proximais que se estabeleceram entre a profissional e seu aluno. Segundo o autor, o processo é o construto que abrange as formas particulares de interações que envolvem a pessoa e o ambiente.

Nas contribuições de Bronfenbrenner e Morris (1998) as interações que se efetivam no ambiente imediato são conceituadas como processos proximais, estes sendo identificados no estudo como as interconexões entre as professoras e os alunos com deficiência ocorridas na escola. Vale lembrar, que este ambiente é significativo para a compreensão de todo o desenvolvimento, porque se constitui em cenário das mais simples até as mais complexas relações que as professoras serão capazes de estabelecer com os alunos com deficiência, tendo a possibilidade de (re)significarem suas concepções. Durante a investigação, os processos proximais foram identificados através do diário de campo, das observações, do questionário e das entrevistas, instrumentos que favoreceram a identificação de como as professoras estavam desenvolvendo suas atividades junto aos alunos com deficiência.

O desenvolvimento é definido por Bronfenbrenner (1996, p.220):

O processo através do qual a pessoa em crescimento adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna motivada e capaz de realizar atividades que revelam suas propriedades, apóiam ou reestruturam aquele meio

ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Essa afirmação não significa que entrar em um novo ambiente indica que o desenvolvimento aconteceu. No entanto, considera-se que uma pessoa não pode manter um papel, realizar atividades apropriadas neste, sustentando um padrão de relações interpessoais sem as disposições generativas, ou sem obter uma concepção mais ampliada do meio em que está inserida. Quando as professoras ficavam sabendo sobre a presença do aluno com deficiência em suas salas de aula, ficavam desmotivadas, pois se concebiam como impossibilitadas por diversas razões para desenvolver as atividades profissionais com 'este aluno'. Inicialmente, as professoras não ampliaram seus pensamentos, concebendo a idéia de que o aluno no ambiente imediato lhes traria aprendizagem e novos conhecimentos. Mas através da experiência vivida com o contato diário com o aluno, algumas professoras ampliaram suas concepções, reestruturando o ambiente, reorganizando a forma de perceberem o aluno, ressignificando conceitos.

As características pessoais de uma pessoa não podem ser entendidas fora do momento histórico em que se desenvolveram ou que se desenvolvem, tampouco das expectativas por ela projetadas. Esta percepção permite o entendimento das concepções que acompanham as profissionais e o 'peso' que estas representam na vida de cada um, o que irá favorecer a inserção de novas concepções ou não no processo da inclusão.

Para discutir a concepção da deficiência e o processo de inclusão, na perspectiva bioecológica, foi significativo, além de analisar as características das professoras, verificar também as do contexto (ambiente escolar) em que as profissionais estavam inseridas. A partir desta análise, que se conheceu a compreensão de como as crianças com deficiência eram percebidos pelas profissionais e como estas vivenciaram o trabalho com a inclusão, uma vez que se teve oportunidade de participar do ambiente, observando as interações que se fizeram presentes. Identificou-se que as professoras apresentaram características diferenciadas para os alunos, realidade explicada pelas informações que foram absorvidas. O que se verificou com as professoras Giovana e Gilma vem ao encontro desta afirmação, sendo que

ambas caracterizaram o aluno Gilberto, respectivamente como *inquieto*, *alegre*. Refletindo sobre o contexto das professoras verificou-se que a primeira professora não se mostrava satisfeita em trabalhar com a inclusão, já a segunda profissional evidenciava gostar do trabalho com o aluno com deficiência. Percebe-se desta forma, que as características atribuídas ao aluno dizem respeito às percepções que as profissionais têm da inclusão. Outro exemplo é através da exposição das professoras Bia e Berenice, trazendo as características *bebezão* e *esperto*, estas sendo referenciadas tanto nas observações efetivadas como nos relatos quanto nas entrevistas.

Partindo da perspectiva de interação entre ambiente e as características das pessoas, Bronfenbrenner e Morris (1998) consideram a pessoa como um ser em contínuo desenvolvimento, sendo possível verificar *constâncias* e *alterações* nas características biopsicológicas destas no decorrer da história pessoal. Desta forma, compreende-se o posicionamento das professoras frente a realidade vivida com a pesquisa, sendo possível verificar o porquê, algumas delas, mudaram as concepções que até então apresentavam diante o fato do aluno com deficiência estar freqüentando o sistema regular de ensino. Esta modificação foi decorrente da experiência que as profissionais vivenciaram ao trabalharem com a inclusão.

Com o intuito de exemplificar a referência acima, descrevem-se algumas das informações que foram passadas à pesquisadora no início da investigação, estas quando as professoras tomaram conhecimento que trabalhariam com a inclusão. Angelina, Berenice, Giovana e Antônia trouxeram em seus relatos que desenvolver atividades com alunos com deficiência era impossível uma vez que estes não apresentavam capacidades cognitivas. Jane e Janaina desabafaram que não queriam trabalhar com a inclusão, acreditando que seria inválido, pois sabiam que pessoas com deficiência não aprendiam. Elaine e Gilma relataram a surpresa que apresentaram ao saberem sobre a inclusão, contando que pensavam ser melhor os alunos com deficiência freqüentarem a educação especial, por não aprenderem nada na escola regular por falta de condições. Bia evidenciou em sua colocação, que desejou trocar de sala de aula, pois não queria saber de inclusão, porque ‘estes’ alunos só davam problemas, nada aprendiam, além de serem agressivos.

Nestes relatos observa-se as concepções estigmatizantes que as profissionais tinham em relação aos alunos com deficiência, fruto do que foi ouvido e concebido como verdade no decorrer de suas trajetórias. Ou seja, entende-se que as concepções que as profissionais têm em relação a inclusão e ao aluno com deficiência é resultante do que estas conheceram, visualizaram, ouviram e experienciaram no passado, pois suas exposições carregam as concepções que foram instituídas no decorrer da história como *incapacidade, improdutividade, agressividade*.

O *tempo* permite examinar a influência do desenvolvimento das professoras nas mudanças ou continuidades que vão ocorrendo no microssistema, em relação ao aluno com deficiência. O tempo é uma dimensão concebida por Bronfenbrenner (1998), no sentido cronológico, mas também ao que se refere aos eventos que ocorrem, estes podendo ser relacionados à permanência ou à alteração nas concepções e atitudes em relação à inclusão. Foram através dos eventos realizados no ambiente imediato, como a aproximação afetiva entre crianças com deficiência e as professoras, a efetivação da linguagem oral, a participação em atividades, que as profissionais foram instituindo mudanças em suas concepções, tendo como referência as professoras Berenice, Elaine, Jane, Janaina e Gilma.

Com o passar dos meses, surgiram as primeiras alterações das concepções trazidas pelas professoras. Jane evidenciou que sua aluna com deficiência estava aprendendo. Gilma passou a narrar que a vivência da criança com deficiência com os demais alunos favorecia o seu desenvolvimento. Acredita-se que estas mudanças foram fruto dos processos proximais que se fizeram presentes no microssistema, produzindo, sustentando e transformando as percepções das profissionais. Compreendeu-se que as experiências individuais e a forma como cada profissional ofereceu significado aos acontecimentos, internalizando as situações da vida foi decorrente das características subjetivas, da qualidade dos processos proximais e das percepções, sobre o meio, internalizadas no decorrer do tempo. As professoras apresentavam concepções diferenciadas sobre o trabalho com a inclusão, mesmo que este fosse efetivado no mesmo ambiente (CREs) e no mesmo espaço de tempo.

Ter efetivado a pesquisa com as professoras favoreceu-lhes a reflexão sobre a prática profissional que estavam desenvolvendo com as crianças com deficiência. Na

realização das observações e das entrevistas, as profissionais, através de conversas informais vinham até a pesquisadora relatando seus sentimentos diante a experiência com o trabalho com a inclusão, narrações que podem ser visualizadas a seguir:

*Estar assim em contato com ela repenso algumas coisas, parecia que antes tudo tinha medo, não chegava muito perto, mas o tempo, o dia a dia vai mostrando como devemos ir realizando as atividades, a maneira de conduzir com a criança sabe (Elaine).*

*É interessante... quando lembro dos primeiros dias de trabalho com ela vejo que fazia algumas coisas erradas, assim falar sem olhá-la, falar muito rápido, sei lá, esses vícios que temos, mas o tempo vai passando e ficamos mais próximos dos alunos, passamos a agir normalmente, é só adaptar algumas coisas, mas o tempo é preciso para essa mudança (Jane).*

*Você viu essa atividade aqui, por exemplo, ele está bem mais..., assim concentrado, ele fica mais tempo fazendo, no início não fazia, mas tem uma coisa, eu faço, claro que nem sempre, mas aumento o tamanho das palavras e traço retas nos trabalhinhos, assim fica mais fácil. Trabalhar com a educação é um eterno analisar, e com as crianças especiais precisamos olhar e reolhar tudo, até para termos mais segurança (Gilma).*

A reflexão permitiu que olhassem um pouco para o trabalho realizado, conhecendo e avaliando a relação com as crianças, a mediação e como os olhavam e os percebiam, esta reavaliação proporcionou que algumas professoras ressignificassem suas concepções que até então atribuíam ao aluno com deficiência, realidade efetivada através da experiência vivida com o referido aluno. Considerou-se que três das profissionais Angelina, Antônia e Bia, apresentaram as mesmas concepções do início ao final da pesquisa, principalmente ao que diz respeito a deficiência ou ao fato do aluno estar na escola regular de ensino. Angelina evidenciou dúvidas na melhoria dos alunos quando freqüentavam o ensino regular, Antônia mostrou que sua percepção em relação a deficiência é de que eles não aprendiam por falta de capacidade, devido a limitação e Bia acreditava melhor o aluno estar em uma escola especializada, pois no CER comum ele não desenvolveria.

Giovana foi a profissional que apresentou modos de pensar diferenciados no decorrer da investigação, através da realização das entrevistas pôde-se observar que seu posicionamento era diferente do que o verificado nas observações.



*Não adianta eu ficar achando que a culpa é minha se não aprende, se não tem interesse, sabe assim, essa coisa de avaliar o trabalho da gente. Não adianta, como se fala... refletir, isso ficar refletindo estou certa, errada, faço certo ou não, o aluno só oferece o que consegue é assim.*

*Eu avalio meu dia quando termina, procuro ver o que fiz com meu aluno, se ajudei ou não, mas claro que se eu tivesse mais ajuda, assim, uma ajuda especializada poderia fazer muito mais, mas é bom a gente avaliar o que estamos fazendo sempre.*

Fazer parte do microsistema auxiliou a verificação das concepções que as professoras tinham em relação a possibilidade de aprendizagem do aluno com deficiência. Assim sendo, foi possível identificar que todas as professoras acreditavam ser possível a aprendizagem, contudo trouxeram percepções de aprendizagens diferenciadas. No relato das professoras Berenice e Elaine obteve-se que há a necessidade de *estímulo* e de *dedicação* para que a aprendizagem ocorra, o que foi mencionado como difícil em decorrência de terem as outras crianças no grupo. Angelina, Giovana e Jane expuseram que a aprendizagem se efetiva a *longo prazo*. Bia relatou ser um *processo lento* e Antônia narrou ser em nível de *socialização*. Com a efetivação da observação, Berenice e Jane evidenciaram outra fala:

*Ele está super bem, eu gosto muito de trabalhar ele, ele dá as fugidas, mas isso é dele precisa de um tempo até passar, aprendizagem, assim como os outros isso é a única coisa que talvez não acontece, pelos problemas dele sabe (Berenice).*

*Ela se envolve com os colegas, está aprendendo as cores, mostra os números com os dedinhos, parece que se a gente oferece um tempo, ou assim, faz perguntas eles vão aprendendo né (Jane).*

A ideologia de que os alunos com deficiência não aprendem, advém de uma convicção circulante do contexto social, ou seja, são as influências do macrosistema afetando diretamente as concepções das professoras, podendo estas apoderarem-se desta idéia, funcionando como receptoras e transmissoras das informações coletadas. Bronfenbrenner (1996, p74) afirma:

A tendência em evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas do papel é aumentada quando o papel está bem-esclarecido na estrutura institucional da sociedade, e existe um amplo consenso na cultura ou subcultura a respeito dessas expectativas, na medida em que se referem tanto ao comportamento da pessoa ocupando o papel quanto aos outros em relação àquela pessoa.

O autor referenciado esclarece que o ambiente pode ser prejudicial para a criança quando lhe oferecem poucas possibilidades e oportunidades. Daí a necessidade de avaliar quais são os recursos emocionais e materiais que estão sendo oferecidos as crianças com deficiência, apreciação que as profissionais não estavam realizando antes do início da pesquisa.

*Os efeitos desenvolvimentalmente retardantes da institucionalização podem ser evitados ou revertidos colocando-se a criança num meio ambiente com as seguintes características: um ambiente físico que ofereça oportunidades de locomoção e contenha objetos que a criança possa utilizar em atividades espontâneas, a disponibilidade de cuidadoras que interagem com a criança numa variedade de atividades e disponibilidade de uma figura a quem a criança pode desenvolver um apego sólido, BRONFENBRENNER (1996, p.113).*

A citação supracitada auxilia ao entendimento de que para a criança evoluir deve encontrar no meio em que está inserida oportunidades para variedade de atividades e para as interações, sendo capaz a partir de então, desenvolver um apego sólido. Entende-se desta forma, que o ambiente deve permitir a interação da professora com o aluno com deficiência, proporcionar materiais enriquecendo a busca do aluno, podendo este brincar só ou na companhia da profissional proporcionando-lhes mediações relevantes para o seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (1999) esclarecem que quando a pessoa se defronta com obstáculos durante sua trajetória (aqui está se considerando o trabalho que o professor desenvolve com os alunos com deficiência) é colocada frente a situações que podem conduzi-la a um esforço, vencendo as dificuldades ou, se sentindo impotente de gerar energia para transpô-las. Os autores elucidam que as características prováveis para influenciar desenvolvimento futuro são as *forças*, disposições comportamentais ativas, podendo ser chamadas de *generativas* ou *desorganizadoras*.

Bronfenbrenner (1999) conceitua as características desorganizadoras como um elemento que envolve tanto as características biológicas, quanto as construídas na interação com o ambiente, tornando-se produtoras e produtos do desenvolvimento. Ressalta-se que estas características referem-se às dificuldades da pessoa em manter controle sobre seu comportamento e sobre suas emoções, sendo possível a existência

de apatia, insegurança, desatenção e falta de interesse. Com a efetivação das observações e das entrevistas, foi possível perceber a disposição comportamental desorganizadora de Antônia e Elaine.

*Nunca sei e acho que nunca irei saber trabalhar com ela, acho que não consigo fazer nada. (Antônia).*

*Parece que tudo que realizo não é o correto. Faço mas sempre pensando que poderia ser melhor (Elaine).*

Antônia narrou no decorrer da efetivação da pesquisa sua comiseração diante a aluna Ana, a professora destacava o quanto sentia-se 'penalizada', por sua aluna ser deficiente, sempre emocionando-se ao falar sobre a criança. Em um dos encontros realizados a professora narrou à pesquisadora enquanto olhava a aluna:

*Coitada, sempre será assim, se pudesse mudar as coisas, mas não podemos! Isso é muito triste, jamais terá uma vida normal! (lágrimas nos olhos).*

No decorrer da entrevista a profissional considerou:

*Tenho um sentimento que não consigo explicar, é muito pena mesmo sabe, me sinto completamente insegura ao fazer as atividades com ela, não sei nem o que devo trabalhar ou como trabalhar.*

Divergindo do posicionamento de Antônia, apresenta-se Bia mostrando-se apática frente seu aluno, parecendo não interessar-se com este, afirmação trazida a partir de relatos que se estabeleceram durante a realização das observações e ou na entrevista.

*Não sei onde ele foi!  
 Não sei se está na escola, se estiver aqui, daqui a pouco aparece.  
 Nem vi o que está fazendo.  
 Não sei se pintou a folha.  
 Ah! não sei se comeu!*

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1999) quando as professoras apresentam algumas das propensões referenciadas acima como sentir-se apática, insegura, desatenta e desinteressada, terão dificuldades para empenharem-se nos processos que requeiram padrões progressivamente mais complexos de interação recíproca, permanecendo distantes das crianças com deficiência. Realidade verificada com Bia e seu aluno com deficiência, pois a professora pareceu não se interessar na efetivação

de interconexão com o referido aluno, mostrando na maioria dos encontros falta de interesse em chamá-lo a participar das atividades ou à interagir com os colegas.

A inclusão foi trazida pelas professoras Berenice, Jane, Janaina e Gilma, como um processo que oferece aos alunos com deficiência a possibilidade de desenvolverem-se, citando ainda que esta realidade faz bem aos referidos alunos. Colocação que veio ao encontro da postura das profissionais quando efetivaram-se as observações. Estas professoras mostravam à pesquisadora atividades que os alunos haviam realizado, explicando-lhe o desenvolvimento que as crianças vinham apresentando. Sendo que em algumas situações expunham exemplos para a pesquisadora conhecer o quão bem fazia os alunos com deficiência freqüentarem o CER.

Angelina, Elaine, Giovana e Antônia apresentaram unanimidade nas entrevistas ao narrarem que a inclusão funciona ajudando a socialização dos alunos com deficiência, com as demais crianças. Na efetivação das observações a professora Elaine considerou que a inclusão não era para todos os alunos, pois imaginava que algumas deficiências como a cegueira, autismo, precisariam receber atendimentos em instituições especializadas. Angelina nas conversas informais evidenciou que a inclusão beneficiava somente o aluno com deficiência. Segundo a percepção de Bia, a inclusão não acontece, não existe. Fazendo referência ao relato exposto pelas primeiras profissionais Berenice, Jane, Janaina e Gilma constatou-se que o processo de inclusão no ambiente imediato destas ocorreu com mais facilidade, por encontrarem-se mais flexíveis e desejosas de inserirem os alunos com deficiência. Este fato não foi verificado pelas professoras Angelina, Elaine, Giovana, Antônia e Bia, uma vez que a adaptação com os alunos em suas salas de aula demorou para se concretizar e as mediações nem sempre ocorriam.

É interessante ressaltar que de acordo com os relatos de todas as profissionais, o sentimento em relação ao aluno com deficiência apresentou-se como comisseração, mesmo aparecendo de forma implícita em alguns dos depoimentos. Os termos utilizados expressando tal sentimento foram piedade e pena. Esta verificação evidencia o quanto a deficiência em si causa nas profissionais algum transtorno ou incomodo. Pois mesmo algumas delas, tendo apreendido através dos processos

proximais, atividades molares que a criança com deficiência apresenta potenciais, sendo necessário e interessante a permanência deles no sistema regular de ensino, permaneceram relatando em alguns dos encontros o quanto sentiam 'penalizados' frente a criança. A realidade exposta evidencia que o aluno com deficiência, provavelmente, continuará por muitos anos, sendo primeiramente, visto pela deficiência que traz consigo para depois ser olhado somente como o aluno X ou Y. Entende-se que esta situação concretiza-se pelo que foi instituído como sistema de concepções ou ideologia subjacente ao macrossistema, já que se refere à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo dos níveis micro, meso e exossistema (Bronfenbrenner,1996).

Divergências de opiniões entre as professoras foram encontradas ao expressarem os sentimentos diante o trabalho com a inclusão. Angelina e Elaine manifestaram serem desafiadas com a experiência. Jane e Janaina destacaram sentirem-se impotentes. Giovana e Berenice declararam-se frustradas trabalhando com o aluno. Gilma trouxe o sentimento de alegria, afirmando que ao ver o aluno crescendo, desenvolvendo-se sentia-se muito feliz. É interessante destacar que algumas das informações acima, não foram visualizadas no decorrer das observações, como o exemplo da professora Berenice, que narrava à pesquisadora sentir-se contente ao trabalhar com a inclusão.

O processo da inclusão foi descrito por Angelina, Bia e Giovana como mal sucedido, Berenice e Antônia trouxeram a palavra temor para referenciar o processo, Elaine comentou ser complicado, Jane e Janaina manifestaram ser difícil e Gilma expôs ser desafiador. Descreve-se que as profissionais discutiram a forma como este estava sendo instituído pelas escolas, sendo unânimes ao relatarem que precisariam receber apoio pedagógico e assistência por profissionais especializados para que a inclusão pudesse ser recebida com maior aceitação pelos professores. Este foi um dos assuntos mais levantados, principalmente pelas profissionais Elaine, Giovana, Antônia e Bia, nas conversas informais realizadas nas salas de aula ou mesmo no parque. É importante a compreensão das influências dos diferentes contextos em que as profissionais estão inseridas, desde os mais imediatos aos mais remotos, além das relações destes com as

características das professoras em relação ao posicionamento frente à inclusão, cuja complexidade conceitual permite uma variedade de formas de manifestações empíricas.

Desta forma, o contexto necessita ser compreendido não só como o ambiente imediato, onde as professoras estão inseridas, mas como um ambiente que está relacionado a outras forças que interferem, como por exemplo, o macrossistema, pois é nele que encontram-se as significações culturais, trazidas pelas professoras para o microssistema sala de aula. Segundo Bronfenbrenner (1979) deve-se considerar a presente perspectiva enfatizando como as professoras são influenciadas por uma interação de múltiplos sistemas, sendo que, ao mesmo tempo, produzem influências nestes contextos, a partir daí concretizando-se os processos proximais entre a professora e seu aluno com deficiência.

Uma questão crucial na compreensão dos fenômenos relacionados à inclusão é entendê-la como um processo, que pode ser percebido nos seus contextos históricos e sociais, nos quais as relações entre as pessoas e ambientes são múltiplas, multidirecionais e complexas. Portanto, não é possível identificar o processo de inclusão somente sob um aspecto, a de se considerar os ganhos para os alunos com deficiência, com a inserção na escola regular de ensino, como visualizar as vantagens que são oferecidas as demais crianças da escola, como aos professores e equipe escolar. Segundo as professoras Angelina, Antônia, Berenice e Jane, a experiência que vivenciaram trabalhando com as crianças com deficiência, lhes trouxe crescimento pessoal, considerando-a positiva. Giovana e Janaina descreveram a experiência como aprimoramento pessoal. Bia disse que foi ruim.

Na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996) as informações coletadas podem abranger análise de duas pessoas ao mesmo tempo (professora e aluno com deficiência), o que acaba por revelar novas e dinâmicas possibilidades para os dois participantes. Assim sendo, compreende-se que a partir dos dados diádicos ambos passam por um processo de desenvolvimento, pois o reconhecimento desta relação proporciona a compreensão das mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nas professoras.

Bronfenbrenner (1996, p.28) esclarece:

Para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou

atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos. Esta demonstração é conhecida como validade desenvolvimental.

A presente definição classifica as professoras Elaine, Jane, Gilma e Janaina, ao relatarem que passaram a conversar com os filhos sobre a deficiência, explicando que são crianças com limitações, um pouco diferente das outras, mas que aprendem, que gostam de brincar. Sendo que nos relatos de Elaine e Gilma ficou explícito que dialogavam com seus familiares evidenciando que a participação dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino oferecia à estes melhores condições de desenvolvimento e participação social. Jane esclareceu que nos momentos que tinha oportunidade transmitia às pessoas que a inserção do aluno com deficiência nas escolas favorecia aprendizagem à todos, além de proporcionar à criança com deficiência oportunidade de freqüentarem um ambiente que lhe era de direito e que até então estava sendo negado.

Bronfenbrenner (1996) caracteriza a atividade molar como um comportamento continuado, podendo ser percebido pelo participante tendo significado ou intencionalidade. A atividade molar oferece maturação, uma vez que a professora ao empenhar-se nesta, constitui mecanismos internos e manifestações externas de desenvolvimento. Assim pode-se compreender que o crescimento da professora, alterando suas concepções de deficiência, transformando velhos para novos paradigmas, poderá ocorrer se esta efetivar atividades molares com a criança com deficiência, ambas envolvendo-se na atividade através de uma participação conjunta. Compreende-se que ao se relacionar com a criança, haverá o conhecimento real da professora sobre o potencial infantil. Elaine, Jane e Janaina, após iniciarem as atividades escolares, conhecendo um pouco mais os alunos com deficiência, realizaram atividades intencionais, verificando o que as crianças eram capazes de fazer, desta forma, passaram a percebê-las de maneira diferenciada, compreendendo que podiam interagir, apresentando interesse no que era proposto, efetivando as atividades, realidade que promoveu a alteração das concepções em relação à deficiência. Verificou que a professora Gilma ao solicitar os trabalhos aos alunos, lançava questionamentos diferenciados ao aluno com deficiência, estes com intenção de instigá-lo a pensar e

fazer as atividades. Segundo a profissional após agir desta maneira o aluno passou a interessar-se pelas atividades, evidenciando maior nível de concentração ao realizá-las.

Percebe-se que as atividades molares apresentam propriedades, as quais, oferecem às professoras oportunidades em alterarem suas percepções, passando a visualizarem seus alunos com deficiência como crianças que são capazes. Assim sendo, os processos que passam a se constituir no contexto propiciam o desenvolvimento das profissionais, sendo capazes de ressignificarem os paradigmas que traziam os padrões de normalidade como parâmetro comparativo a fim de se conhecer o funcionamento do aluno com deficiência.

Bronfenbrenner (1996, p.127) descreveu:

O potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta na medida em que o meio ambiente físico e social encontrado no ambiente permite e motiva a pessoa desenvolve a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíproca e relacionamentos diádicos primários progressivamente mais complexos com as outras pessoas daquele ambiente.

Verificou-se que as relações estiveram presentes entre as professoras e os alunos com deficiência, uma vez que algumas das profissionais como Berenice, Elaine e Gilma prestavam atenção no que os alunos faziam, como estes tinham interesse em verificar as atividades que as professoras estavam realizando, mesmo esta atenção não sendo efetuada todo tempo e em todos os encontros. Compreende-se que a partir da relação, ou seja, do interesse do aluno pelo que está sendo concretizado, no ambiente imediato, a profissional teria condições de envolver-se com este, construindo conjuntamente situações em que a curiosidade e descoberta estivessem presentes, o que acabaria mostrando à professora as capacidades do aluno, conhecimento capaz de gerar mudanças e transformações no posicionamento profissional.

A questão referenciada acima remete à exposição da díade (professora e alunos com deficiência). A díade representa o bloco construtor básico do microsistema, pois é na relação entre estes dois participantes que haverá condições favoráveis à aprendizagem e à motivação, originando na profissional o desejo em auxiliar seu aluno com deficiência à busca de significações, entendimentos e socialização efetiva no ambiente escolar que está participando. Para tanto, há a



necessidade da professora querer, estar desejosa para envolver-se com o aluno com deficiência, procurando conhecê-lo, o que foi possível identificar nas observações nas salas de Berenice, Elaine e Gilma, sendo que ao efetivar as entrevistas com estas profissionais, foi trazido em seus relatos que buscavam na relação com os alunos oferecer-lhes auxílios para que pudessem aprender. Ressalta-se que esta realidade foi identificada principalmente entre Berenice e Bernardo, Elaine e Elena e, Gilma e Gilberto.

Quando a profissional interessa-se pelo aluno com deficiência, efetivando mediações com este, ocorrerá a reciprocidade, passando a existir as influências de um sobre o outro. Desta forma, percebe-se que no *feedback* mútuo, poderá concretizar-se a perseverança e o engajamento em padrões de interação progressivamente mais complexa, resultando, principalmente à professora, a possibilidade de ressignificar as concepções frente a deficiência e a inclusão, o que pode ser percebido nas professoras Berenice, Elaine, Jane, Gilma e Janaina.

Conforme professoras e alunos se envolveram nas interações diádicas, foram sendo originados sentimentos, que a partir da contribuição de Bronfenbrenner (1996) podem ser positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. Na pesquisa foi possível identificar três dos sentimentos descritos, das professoras em relação às crianças com deficiência, o positivo, o negativo e o ambivalente. O ambivalente permeou o trabalho inicial de algumas das profissionais.

*Os primeiros dias eu não sabia o que fazer, eu não gostava dela sabe, mas de repente eu olhava e pensava 'não mas eu gosto dela'* (Berenice).

*Eu gostava dela, não atrapalhava, mas não me sentia muito bem, não queria ela na sala* (Elaine).

*Porque eu tenho que ficar com ela na sala, não fala direito, quase não entendo a comunicação que traz, não ouve. Mas digo passando um tempo só pensava 'posso ajudar de alguma forma, é bom que esteja aqui'* (Jane).

Com o passar as professoras supracitadas construíram através da experiência sentimentos positivos frente às crianças, o que foi percebido com o auxílio das observações naturalísticas. Gilma e Janaina apresentaram sentimento positivo, praticamente desde o início das atividades escolares.

*Eu gosto muito dele, me sinto bem com ele na sala, não penso que atrapalha (Berenice).*

*Com o tempo fui percebendo que é fácil trabalhar, é só pegar o jeito da criança (Elaine).*

*Ela é uma gracinha, sempre está acompanhando a turma. Gosto que esteja aqui (Jane).*

*Tê-lo na sala de aula é deixar-me contente, não é só ele que ganha com a inclusão, em estar junto, eu ganho muito com isso. Ele é um aluno muito querido (Gilma).*

*É muito bom vê-la brincando, dou muita risada com ela, me sinto muito bem com ela na sala (Janaina).*

Angelina e Antônia podem ser referenciadas com o sentimento de ambivalência, pois apresentaram o sentimento positivo e o negativo em vários dos momentos na pesquisa. Em suas narrações aparecem opiniões antagônicas.

*Adoro ela, é um amorzinho, mas às vezes ela atrapalha, porque não faz nada entende, então preciso fazer de conta que não existe para eu trabalhar com o resto dos alunos (Angelina).*

*Não sei se é bom ela aqui na sala, na escola, assim junto com ou outros sabe. Penso que seria melhor ela estar com outras professoras, especializadas no caso dela. Mas não faz muita diferença ela estar na sala, eu adoro muito ela, nossa! Mas é confuso, não sei! (Antônia).*

Bia e Giovana evidenciaram mais sentimentos negativos.

*Eu não gosto de trabalhar já falei isso. Não gosto nem um pouco (Bia).*

*Não sei ao certo te dizer, sinto-me bem, mas às vezes não gosto de trabalhar, acho que atrapalha um pouco, sempre atrapalha né (Giovana).*

Bronfenbrenner (1979/1996) descreveu que quando duas pessoas participam de uma atividade conjunta, é provável que desenvolvam sentimentos mais diferenciados e duradouros uma em relação à outra. Realidade percebida nos depoimentos expostos pelas profissionais nos relatos descritos acima.

Pôde ser identificado através das observações e das entrevistas, que nem todas as professoras alteraram o posicionamento diante a inclusão, mesmo tendo vivenciado a experiência com crianças com deficiência, permanecendo com a mesma postura do início ao fim da investigação, realidade que evidenciou o desenvolvimento da professora não apresentando ressignificação do ambiente imediato em que estava inserida. Considera-se que as professoras Angelina, Bia e Antônia apresentaram este comportamento.

Os resultados da pesquisa mostraram que as atividades, as mediações, as relações interpessoais, ou a falta destas, experienciadas no microsistema escolar, entre professora e aluno com deficiência, se constituíram em decorrência dos conceitos de deficiência que se instituíram no passado, tendo as profissionais se apropriado destes como verdadeiros, realizando suas atividades com base nestes conhecimentos, motivo pelo qual houve a permanência, de algumas professoras com os velhos paradigmas de deficiência, não constituindo novos conceitos, como no caso da professora Bia ao esclarecer que alunos com deficiência deveriam freqüentar classe especial, por não saberem se relacionar, por não aprenderem, posicionamento permanente no decorrer da pesquisa ou, da professora Antônia, que permaneceu do início ao término da investigação expressando que sua aluna não se desenvolvia e que não apresentava condições de ir para uma primeira série por não ter capacidade.

As mudanças educacionais, se adequadas às necessidades de seus destinatários, são indicativas de progresso. Os primeiros “passos” dessa conquista foram e estão sendo as tentativas de inserção de alunos com deficiência no ensino regular, realidade que não se pode deixar de destacar. No entanto, é preciso apresentar nitidez que as dificuldades ainda são muitas e variadas, iniciando pelas concepções trazidas pelas profissionais, estas presentes no contexto imediato.

Recebendo novos olhares, com significados livres de preconceitos e de desinformação, as crianças com deficiência poderão ser inseridas no contexto educacional regular do sistema de ensino, com os novos paradigmas, para tanto há a necessidade das professoras ressignificarem suas concepções, o que já está ocorrendo, mas que levará um pouco mais de tempo. Esse ‘novo tempo’ dará condições para que a singularidade e a pluralidade se teçam de forma articulada, modelando concepções inovadoras, proporcionando às referidas crianças, melhores condições de vida.

Um dos pontos julgados significativos neste estudo, além, de contribuir para o registro de avanços científicos no que se refere à melhoria dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras da educação infantil, incluindo crianças com deficiência, foi o de analisar e refletir sobre diferenças de toda ordem, proporcionando o ‘aprender’ um pouco mais sobre si próprio, o que foi evidenciado nos relatos de

Berenice, Elaine, Jane, Antônia e Gilma. Conhecer-se melhor faz parte da construção da cidadania, trazendo, com essa estruturação, novas concepções relacionadas ao mundo, ao ser humano e a sua razão de ser e existir. Esta investigação possibilitou à pesquisadora confirmar a complexidade que representa o “olhar” do profissional para dentro de si mesmo, redimensionar a importância do ambiente imediato que estão inseridas.

### **6.1.2. Relações entre criança X criança com deficiência X professora:**

Foi possível identificar no ambiente imediato que as percepções que as profissionais traziam dos alunos com deficiência foram transmitidas para os demais alunos. Ou seja, a maneira como as professoras falavam dos alunos, as expressões utilizadas por estas, eram reproduzidas pelos colegas dos alunos com deficiência. Os colegas de Ana, nos dois anos de investigação faziam referência a esta como: *‘ela não sabe falar’*; *‘não fala com ela tia ela não fala’*; *‘deixa ela tia vem aqui com a gente’*; *‘ela não sabe brincar’*; *‘ela é um bebê’*. Bernardo, também foi visto pelos colegas de forma menosprezível, principalmente no segundo ano da pesquisa: *‘deixa ele lá tia’*, *‘ele não gosta de brincar muito’*; *‘ele não fala’*; *‘ele não sabe fazer nada’*; *‘ele só sabe fugir da sala’*; *‘ele parece um bebezão’*. Elena no ano que participou do estudo foi vista de forma diferente do início para o fim do ano: *‘ela é quietinha’*; *‘ela brinca só com a professora’*, *‘eu brinco com ela para ela aprender’*; *‘eu ajudo minha coleguinha’*. Gilberto no primeiro ano da investigação era referenciado pelos colegas de forma diferente do que o segundo: *‘ele não sabe fazer as coisas’*; *‘ele nunca faz direito os trabalhos que a tia dá’*; *‘ele não aprende porque ele tem problema tia’*; *‘ele é amigo; eu sento para ajudar ele, assim ele faz tudinho e bem certo’*; *‘gosto de brincar com ele, é divertido, todos são amigo’*. Gilce foi identificada pelos seus colegas: *‘eu não gosto dela não tia’*, *ela briga’*; *‘é tudo como ela quer’*; *‘ela é uma menina birrenta’*; *‘ela não faz os trabalhos direito’*. As manifestações para com Janete apresentaram-se similares nos dois anos: *‘ela é*

*amiga*’; *‘a gente tem que brincar com ela*’; *‘ela não ouve, mas eu posso falar com ela*’; *‘a gente tem que brincar como ela gosta tia*’.

Os depoimentos foram trazidos com o objetivo de mostrar a similaridade entre as expressões utilizadas pelas professoras e pelas crianças. Diante a afirmação constatou-se que as crianças passaram a perceber o colega com deficiência da maneira como é visto pela professora, o que resultou em maior ou menor aproximação entre as crianças.

É interessante destacar que os colegas de Ana, a procuraram mais no segundo ano da pesquisa, o inverso deu-se com Bernardo sendo mais procurado no primeiro ano, considerou-se que esta realidade está ligada ao fato das diferenças de concepções apresentadas pelas profissionais, uma vez que a relação, a mediação, o apego entre criança com deficiência e professora constituiu-se de maneira diferente de um ano para o outro. Compreende-se que Janete foi chamada às atividades pelos seus colegas nos dois anos de maneira muito próxima devido a semelhanças nas concepções das duas professoras que trabalharam com a aluna. A realidade de Gilberto mostrou-se distinta dos exemplos acima, pois mesmo as professoras apresentando posturas diferentes frente ao aluno na forma de trabalhar, de interagir, de mediar, observou que os colegas dos dois anos o procuravam com muita freqüência, sendo que ele ia ao encontro dos amigos, mesmo quando não era chamado a participar das brincadeiras. Entendeu-se que a presente situação se estabeleceu devido a algumas características pessoais, pois Gilberto ser extremamente comunicativo, o que não foi possível observar nos outros alunos com deficiência.

O relato acima, vem ao encontro do que Bronfenbrenner (1996, p.62) descreveu:

A capacidade de uma díade de funcionar efetivamente com um contexto de desenvolvimento depende da existência e natureza de outros relacionamentos diádicos com terceiras pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma dessas díades envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apóiam as atividades desenvolvimentais.

A partir das considerações do autor percebe-se que as relações que se concretizaram no ambiente imediato entre as crianças sofriam influências das professoras, ou seja, as concepções que permeavam as interações realizadas entre as

díades criança com deficiência X demais crianças, tinham ligação com as concepções que as profissionais apresentavam dos alunos com deficiência e que haviam sido transmitidas para o ambiente.

Identificou-se que através da aproximação das crianças, das atividades que passavam a desenvolver, os processos proximais iam ocorrendo, promovendo o desenvolvimento de ambos. Destaca-se aqui que quando foi possível observar a mediação e atividades molares da professora na díade criança X criança com deficiência, o desenvolvimento tornou-se mais perceptível e duradouro. Segundo Bronfenbrenner e Evans (2000) o desenvolvimento da criança é uma função do alcance da complexidade das atividades molares realizadas por outras pessoas que se tornam parte do campo psicológico da criança, ou por envolvê-la numa participação conjunta ou por atrair a sua atenção.

É interessante destacar que não eram sempre as mesmas crianças que procuravam seus colegas com deficiência, a relação foi efetivada com vários dos alunos da classe, sendo que a criança com deficiência ora iniciava, ora era procurado para contato. No entanto há de considerar que havia 'amigos' que sempre os procuravam, mantendo-se perto, realizando as mesmas atividades, principalmente no caso de Bernardo, Gilberto e Janete, que tinham os colegas que sempre estavam a procura destes.

As atividades das crianças estão restritas às experiências no ambiente imediato, sendo que podem assumir uma ordem mais elevada de complexidade introduzindo novos elementos no microssistema, que são as 'relações com outras crianças'. Algumas atividades molares podem ser desenvolvidas solitariamente, outras, necessariamente envolvem interações, Bronfenbrenner (1996). Verificou-se, principalmente no início das observações, tanto no ano de 2004 como no ano de 2005, que algumas das crianças passavam mais tempo brincando sozinhas do que com seus colegas, o que foi o caso de Ana, Elena, Bernardo e Gilce, realidade que foi sendo transformada aos poucos, sendo que a aproximação ocorreu devido aos colegas os procurar. Destaca-se que as aproximações ocorreram por desejos das próprias crianças, sem haver o estímulo das professoras. Os demais alunos com deficiência logo

no início das atividades escolares inseriam-se nas atividades com seus colegas, ou mantinham-se, devido o próprio interesse, períodos em que brincavam sozinhos.

Analisando o contexto microssistema sala de aula, na perspectiva das relações entre as crianças, considerou-se que houve o crescimento não só do aluno com deficiência, como também do colega que interagia com este, em consequência dos processos proximais contemplarem o desenvolvimento de ambos. As relações foram efetivadas através do desejo de ‘brincar com o outro’, característica peculiar do desenvolvimento infantil, como no exemplo dos colegas de Ana, Bernardo, Gilce, Gilberto e Janete que os procuravam inserindo-os nas brincadeiras. No entanto, afirmou-se que no caso específico de Elena a busca por esta deu-se com o auxílio do estímulo proporcionado pela profissional, que solicitava que os amigos brincassem com a colega com deficiência.

## **6.2. Contexto microssistema escolar: relações entre direção e professoras.**

No contexto microssistema escolar houve a necessidade de observar as relações que se efetivaram entre as professoras e as diretoras diante o trabalho de inclusão que estava sendo desenvolvido nos CERs, com o objetivo de compreender a estruturação do trabalho inclusivo, o envolvimento da direção e o apoio que esta oferecia às professoras. A intenção se fez presente em consequência de alguns dados trazidos pelas professoras, através de conversas informais e da entrevista, evidenciarem que não recebiam ajuda das diretoras o que lhes causava ansiedade e dificuldades para realizarem o trabalho com a inclusão.

Através das entrevistas realizadas com as diretoras, foi possível verificar, que alguns dos relatos vinham de encontro com os dados trazidos pelas professoras. Na concepção das diretoras Augusta e Bianca o trabalho da itinerante era bom, oferecendo resultados positivos ao trabalho das professoras, pois a profissional auxiliava no que era preciso, informação que não combinou com os relatos das professoras Angelina, Antônia e Bia, considerando que a presença da itinerante na escola era reduzida, o que

lhes originava a permanência de dúvidas frente ao trabalho com o aluno com deficiência. Berenice foi a professora que manifestou o mesmo discurso que a diretora Augusta, relatando que gostava do trabalho que a itinerante desenvolvia, porque esta esclarecia seus questionamentos. O antagonismo também apareceu na exposição da diretora Jaqueline quando narrou que o trabalho da itinerante não funcionava, devido ao tempo escasso da presença em sala de aula, narração contrária ao que Jane e Janaina trouxeram nos depoimentos, pois apresentaram-se satisfeitas com o trabalho que a profissional desenvolvia. Gabriele não citou o trabalho da professora itinerante, narrando que o auxílio das profissionais da escola vinha através de sua ajuda, com artigos retirados da internet. Exposição que não foi narrada por Gilma ou Giovana, uma vez que não trouxeram esta informação, não mencionando a ajuda da diretora. Gilma evidenciou que às vezes que conversava com a professora itinerante esta esclarecia-lhe as indagações feitas, ainda oferecendo-lhe disponibilidade para entregar-lhe materiais esclarecedores sobre a deficiência, como atividades que poderiam ser desenvolvidas. Giovana narrou que o trabalho da itinerante não contribuía muito, pois esta não retirava o aluno da sala para trabalhar individualmente, o que em sua percepção seria o correto. Diante o exposto verifica-se os depoimentos divergentes entre as professoras e das professoras com a diretora.

Nas informações 'como eram inseridos os alunos com deficiência nas salas de aula', também houve divergência. As diretoras Augusta e Jaqueline esclareceram não poder escolher as professoras porque nos CERs as professoras trabalhavam por remoção, escolhendo a faixa etária das crianças, podendo ou não desenvolverem o trabalho com a inclusão, dependeria da escolha que cada uma faria. Esta exposição veio ao encontro do que fora dito por Angelina e Jane, no entanto Antônia e Janaina narraram que era lhes passado à elas as turmas, sem que pudessem escolher a faixa etária. Bianca e Gabriele relataram que podiam escolher as professoras, esclarecendo que as observavam, percebendo as características destas, com o objetivo de averiguarem quais delas apresentavam calma, paciência, tranquilidade o que era considerado pelas diretoras, pontos fundamentais para a efetivação do trabalho com a inclusão. A professora Bia disse que os professores escolhiam as turmas por idade e, se tivesse inclusão, e estes não quisessem trabalhar, teriam que permanecer com o



aluno com deficiência, mesmo mostrando-se em oposição. Giovana expôs que as profissionais trabalhavam todo o ano com as classes da mesma modalidade, esclarecendo que se na sala correspondente tivesse um aluno com deficiência, o professor teria que permanecer com a turma. Gilma apresentou a mesma fala que sua colega, mas ressalta-se que o 'tom' atribuído à esta explicação mostrou-se diferenciada. A partir das descrições acima, serão verificadas contrariedades nos relatos das gestoras e das professoras, sendo que há ainda contradição no que as professoras dos mesmos CERs apresentam.

Quando as diretoras foram questionadas quanto ao funcionamento da inclusão nos CERs obteve-se que a concepção destas também apresentam antagonismos ao que foi esclarecido pelas professoras. Para Augusta a inclusão acontece na escola porque não há discriminação, contudo, foi possível observar que algumas das profissionais que fazem parte da equipe escolar mostram-se contra a presença dos alunos com deficiência no ensino regular. Sendo que a professora Angelina não se mostrou muito a vontade desempenhando seu trabalho junto a aluna com deficiência.

Bianca relatou que a inclusão está funcionando de maneira efetiva, a professora Bia por sua vez, considera que esta não ocorre por que não há suporte e porque os professores não são formados para essa 'tarefa'. Berenice relatou não saber se ocorre o processo de inclusão, pois percebe muitas divergências entre os professores do CER, esclarecendo que os alunos 'parecem não serem bem quistos na escola'.

A diretora Gabriele expôs que a inclusão sempre efetivou-se na escola, porque os alunos constantemente são aceitos e bem recebidos pelas professoras, Giovana considerou que este processo apresenta dificuldades por, praticamente ser imposto aos professores este trabalho. Na opinião de Gilma o processo ocorre efetivamente, de acordo com cada professor, pois narrou que há divergências bem explícitas entre seus colegas diante a inclusão. Esclarecimento que é percebido na pesquisa como um dificultador desse processo, por entender que os professores que, hoje, não são favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência na escola, amanhã, estarão efetuando o trabalho com os referidos alunos, o que conseqüentemente vai

acarretar em resistência, constituindo-se um trabalho embasado nas concepções de negatividade destes profissionais.

Na exposição de Jaqueline evidenciou-se que as professoras 'aceitam bem' o trabalho com a inclusão, não sendo contra ao processo, este relato veio ao encontro do relato trazido pelas professoras Jane e Janaina, contudo, necessita-se esclarecer que esta percepção concretizou-se mais para o fim do ano letivo, momento em que as concepções das profissionais já apresentavam alterações em relação à deficiência.

Frente ao exposto, percebeu-se que as relações entre os microsistemas sala de aula e direção, no decorrer da investigação, não se apresentaram de maneira harmônica, realidade identificada pela pesquisadora, como inibidora do processo de inclusão, uma vez que professoras e gestoras não 'falavam a mesma linguagem', ou seja, através da inserção ecológica, foi possível verificar que as diretoras permaneceram distantes aos trabalhos que estavam sendo efetivados nas turmas com alunos com deficiência, apresentando um discurso desarticulado do que estava sendo vivenciado pelas profissionais.

Considera-se que a direção abre suas portas recebendo o trabalho das professoras itinerantes, ouvindo o que é dito pela Secretaria, em alguns momentos ouve suas professoras, no entanto, não se estabeleceu entre estes microsistemas uma relação que contemplasse as necessidades reais das professoras, que seria por exemplo, a direção ter uma visão real do que as profissionais estavam sentindo ao desempenharem o trabalho com a inclusão, o que poderia favorecer algumas trocas profissionais.

A partir das considerações de Bronfenbrenner (1996, p.62)

A capacidade de uma díade de funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência e natureza de outros relacionamentos diádicos com terceiras pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma dessas díades externas envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apóiam as atividades desenvolvimentais que ocorrem na díade original. Inversamente, o potencial desenvolvimental da díade é prejudicado na extensão em que cada uma das díades externas envolve algum antagonismo mútuo ou as terceiras pessoas desencorajam ou interferem nas atividades desenvolvimentais realizadas pela díade original.

Assim sendo, compreender a relação da díade professora X aluno com deficiência, é identificar também, as percepções que são evidenciadas pelas diretoras em relação à deficiência e à inclusão, pois entende-se que quando é oferecido suporte às professoras mesmo que verbal, favorece a realização do trabalho junto a criança com deficiência. Na perspectiva ecológica, esta descrição é relevante na relação que se estabelece entre professora e direção, no que diz respeito ao aluno com deficiência, por entender que dentro do microsistema sala de aula, as terceiras pessoas, percebidas aqui como as diretoras, podem ter um profundo impacto sobre as relações interpessoais vivenciadas no contexto, sendo plausível que esta influência possa estender-se através dos ambientes, como dentro deles.

Conhecer a visão, o interesse e a disponibilidade das diretoras em relação ao aluno com deficiência, é poder verificar como as informações e as concepções das gestoras chegam até as professoras, oferecendo estímulos frente ao trabalho com a inclusão ou não. O significado que as diretoras atribuem à deficiência, mesmo que de maneira implícita, atuam através de seus sistemas de concepções como forças ambientais que podem funcionar, dependendo da dinâmica de seu conteúdo, como elementos ativadores ou inibidores nas relações de reciprocidade com as professoras, e conseqüentemente destas com seus alunos com deficiência.

### **6.3. Contexto exossistema: relações entre Secretaria da Educação X direção X professoras:**

Através dos relatos das professoras teve-se o interesse em verificar como a Secretaria da educação estava oferecendo suporte ao trabalho destas profissionais, uma vez que traziam em suas exposições não receberem apoio por parte deste órgão. A opinião das profissionais se mostrou antagônica uma vez que as informações trazidas por ambos os lados apresentou-se com dados diferentes. As professoras relatavam à pesquisadora no decorrer dos encontros que a Secretaria não oferecia apoio ao trabalho junto a inclusão, sendo que citaram como apoio recebido ‘apenas’ o trabalho

da itinerante, a representante da Secretaria narrou proporcionar suporte às escolas, através de cursos, de acompanhamento e do trabalho com a itinerante.

A diretora e as professoras não são participantes ativas dos trabalhos realizados na Secretaria, mas compreende-se que algumas das decisões que são tomadas neste órgão influenciam de forma direta, principalmente o trabalho das professoras nas escolas, por exemplo, as resoluções referentes ao trabalho com os alunos com deficiência. A essa explicação entende-se que Secretaria e CERs são ambientes chamados de exossistema. O ambiente exossistema é definido por Bronfenbrenner (1996, p.182) “como consistindo em um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, onde ocorrem eventos que afetam ou são afetados por aquilo que acontece naquele ambiente”. Portanto, para demonstrar a operação do exossistema como um contexto que influencia o desenvolvimento é necessário estabelecer uma seqüência causal envolvendo pelo menos duas etapas: a primeira conectando eventos no ambiente externo aos processos que estão ocorrendo no microssistema da pessoa em desenvolvimento, e a segunda ligando os processos do microssistema às mudanças desenvolvimentais em uma pessoa dentro daquele ambiente.

Entende-se na pesquisa, que se a Secretaria oferece apoio aos CREs, como recursos materiais e pedagógicos, estes contemplando as professoras, sendo que o trabalho juntamente com o aluno com deficiência se concretizará com mais segurança, em conseqüência das profissionais sentirem-se amparadas, afirmação que vem ao encontro dos relatos evidenciados tanto nas entrevistas como nas conversas informais realizadas no decorrer das observações.

*Entendo que para o trabalho dar certo precisamos do apoio da Secretaria, ela que é responsável por mandar auxílio, sem o apoio dela não me sinto segura, pois sempre preciso fazer tudo sozinha (Elaine).*

*Entendo que a Secretaria funciona como uma base entende, um suporte, se pudemos contar com ela as coisas ficam mais fáceis (Jane).*

*O trabalho é meu, mas se a Secretaria ajudar com materiais, recursos, cursos, a gente se sente mais segura (Giovana).*

Bronfenbrenner (1996) menciona o ‘vínculo apoiador’, conceituando este como o momento em que uma pessoa de ligação (itinerante) se envolve nos dois ambientes (escola e Secretaria) encorajando o desenvolvimento da confiança mútua,

de uma orientação positiva, consenso de objetivos entre os ambientes e equilíbrio evolutivo de poder responsivo à ação em favor da professora, oferecendo à esta segurança e confiança para desenvolver o trabalho junto ao aluno com deficiência.

Entende-se na pesquisa, que a professora itinerante seria o elo de ligação entre CERs e Secretaria, com o objetivo de propiciar às professoras informações sobre alunos com deficiência, oferecendo através do diálogo dados que pudessem enriquecer o trabalho da professora no trabalho com o aluno com deficiência. Na opinião das profissionais a professora itinerante seria um apoio profissional, trariam atividades específicas para trabalharem com o aluno com deficiência, ou ainda o próprio apoio especializado, retirando o aluno da sala para trabalhar com este individualmente, pelo menos três vezes na semana.

O trabalho que estas profissionais destinaram às professoras foi a visita quinzenal, passando-lhes materiais pedagógicos, procurando também, responder-lhes dúvidas e necessidades, quando questionadas. Quando as professoras fizeram referência a este apoio apresentaram posicionamentos diversificados, umas colocando-se satisfeitas e outras nem tanto. Angelina, Giovana, Antônia e Bia expressaram que o trabalho da itinerante não surtia efeito por não serem todas as semanas, sendo que quando apresentavam hesitações esta não estava presente. Elaine considerou que o trabalho era bom, uma vez que a professora esclarecia-lhe muitas incertezas. Gilma, Jane e Janaina, consideraram que quando precisavam da professora esta estava pronta a auxiliar. A unanimidade entre as profissionais deu-se em considerarem pouca a presença da itinerante no CERs, recebendo a visita desta de quinze em quinze dias. Assim sendo, percebeu-se que a maioria das professoras não encontravam-se satisfeitas com a trabalho oferecido para itinerante, narrando que esse recurso era de pouca assistência. Entendeu-se desta forma que as influências no ambiente exossistema recebidas pelas professoras, não eram classificadas como proveitosas às suas ansiedades.

O que se pôde constatar através da entrevista realizada com a representante da Secretaria municipal de educação, foram as informações desconexas entre estes dois ambientes. A partir da compreensão da representante da Secretaria, foram oferecidos aos professores recursos ao trabalho da professora. No posicionamento das

professoras, a Secretaria não contribui com quase nada, pois consideram os recursos pedagógicos escassos e o trabalho da itinerante com pouco efeito. A partir desta análise, compreende-se que se as conexões entre Secretaria e professoras forem remotas, a efetividade do exossistema em promover o desenvolvimento fica reduzida. Bronfenbrenner (1996, p. 196) elucida: “O potencial desenvolvimental de um ambiente varia inversamente com o número de vínculos intermediários na rede que conecta este ambiente ao ambientes de poder”.

Na descrição acima, há a necessidade de refletir sobre o papel da Secretaria junto aos CERs, a função que cabe a este órgão oferecendo suportes às escolas, principalmente às professoras, no que se refere ao trabalho com a inclusão. Não há dúvida de que a Secretaria oferece suporte à equipe escolar, o que precisa verificar é o grau de satisfação das professoras no fato de trabalharem com a inclusão, ou seja, se estas não estiverem dispostas, não estiverem desejosas em desenvolver as atividades junto às crianças com deficiência, todo o apoio oferecido pela Secretaria, não receberá compreensão, não surtindo efeito no trabalho das profissionais, em consequência das percepções que trazem.

Para que o trabalho com os alunos com deficiência seja efetivado, há a necessidade das professoras envolverem-se, mobilizarem-se na busca de conhecimentos que lhes ofereça melhores esclarecimentos sobre a deficiência. Verificou-se que as professoras consideram que a Secretaria não oferece suporte, diante a concepção de ‘apoio’ que apresentam, realmente este órgão não está contribuindo, pois foi possível identificar através das observações e das entrevistas que o que as profissionais querem são as ‘famosas receitas’, mostrando passo a passo como devem agir, interagir e ensinar os alunos com deficiência, no entanto o que a Secretaria oferece são recursos para que as professoras possam engajar no processo respeitando a heterogeneidade das deficiências.

Ressalta-se neste momento que a maioria das profissionais não buscaram por leituras sobre a deficiência e sobre a inclusão. Este é um dado que merece destaque, uma vez que a leitura é concebida na pesquisa como fator relevante para o conhecimento da temática em questão, entendendo, que através dela as professoras

poderiam usufruir de novos conhecimentos, esclarecer dúvidas, refletir sobre a prática, entrarem em contato com idéias para a realização de atividades.

A compreensão e o entendimento das professoras diante o apoio que é oferecido pela Secretaria será concretizado no momento em que estas profissionais visualizarem o trabalho deste órgão a partir de novas concepções, identificando que o suporte proporcionado vem auxiliar-lhes o processo interno de busca. Bronfenbrenner (1996) referencia que o processo desenvolvimental no exossistema aumenta na extensão em que existem vínculos diretos e indiretos nos ambientes, sendo que o participante do ambiente original (professora) podem influenciar, sendo também influenciada.

Finalizando a triangulação dos dados entende-se que é concebível aos pesquisadores ecológicos promoverem alterações sociais perpetuando o que Bronfenbrenner propôs ao constituir seu modelo teórico. Analisando o contexto escolar, faz-se necessário estimular a presença do elemento *afetivo* e *comunicativo* de forma igualitária nas relações interpessoais. Percebeu-se que a presença da pesquisadora, a partir da inserção ecológica, foi capaz de influenciar na dinâmica das relações, promovendo às professoras reflexão sobre seus comportamentos e ações junto aos alunos com deficiência.

Para a compreensão dos processos proximais, da importância do papel da escola como contexto do desenvolvimento humano e do processo de socialização, é necessário ressaltar a mediação entre aspectos individuais em desenvolvimento e as características dos ambientes imediatos em que as professoras estão inseridas. Sendo que é fundamental utilizar uma *lente ecológica*, termo utilizado por Koller (2004), para não perder de vista a riqueza na interação entre alunos, professoras, direção, pesquisadores, Secretaria, símbolos, objetos no microssistema, o que auxiliará na compreensão da interconexão existente no contexto referenciado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O professor é como um jardineiro que trata de forma diferente as diferentes plantas e não como um produtor em grande escala que aplica um tratamento igual em toda lavoura”.*  
Lawrence Stenhouse (1998)

Ter vivenciado durante um breve espaço de tempo a rotina dos Centros de Educação e Recreação (CERs), creches da cidade de Araraquá, SP, permitiu à pesquisadora a visualização da concepção das professoras diante os alunos com deficiência, o que se considera significativo, uma vez que se acredita que conhecer como a profissional vê o referido aluno, o processo de inclusão, bem como a deficiência em si, oferece ao campo da educação infantil a percepção de como este processo está se estabelecendo, conhecimento que para a educadora especial, torna-se relevante, uma vez que oferece subsídios de como se concretiza a efetivação do trabalho com os alunos com deficiência.

Com o respaldo da teoria de Bronfenbrenner que possui como foco principal os ‘processos’ e as ‘interações’, foi possível obter os resultados da pesquisa, esses vindo ao encontro dos objetivos que foram propostos pela investigação. Assim sendo, através do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, foi identificada a concepção que a professora da educação infantil trazia em relação ao seu aluno com deficiência e em relação à inclusão. As interações que se estabeleceram entre Secretaria e direção, direção e professoras, professoras e alunos com deficiência e, destes com os demais colegas, também puderam ser identificadas, contribuindo para o entendimento do contexto no ambiente ecológico escolar.

A escolha, como suporte teórico da pesquisa, da Perspectiva Ecológica de Bronfenbrenner (1979/1996) foi de extrema valia, uma vez que este modelo possibilitou à pesquisadora, de forma adequada, ampliar o conhecimento da inclusão que perpassava o cotidiano escolar das professoras da educação infantil. Ou seja, a partir das contribuições deste modelo, a inserção



ecológica pôde ser efetivada, compreendendo com mais precisão a dinâmica estabelecida entre professores e alunos com deficiência no ambiente imediato, sendo possível a visualização real das interações e mediações efetivadas no contexto, bem como as concepções que eram trazidas pelas professoras diante a inclusão e da deficiência. A teoria permitiu ainda, estabelecer as interconexões do microsistema escolar e do exossistema (diretoras e Secretaria da Educação) conhecimento que enriqueceu a investigação, pois foi através do contato com estes participantes que a pesquisa foi contemplada com uma visão ampliada do que está ocorrendo dentro dos CERs.

Ressalta-se ainda que foi através da teoria de Bronfenbrenner que foi possível a pesquisadora permanecer com respaldo empírico no ano de 2005, quando retornou aos CERs e as professoras participantes da investigação do ano anterior não estavam mais trabalhando com a inclusão, ou seja, a realidade que primeiramente desorganizou a pesquisadora, vindo mostrar que as transformações, as mudanças ocorridas contribuem ao entendimento do desenvolvimento no contexto. Faz-se interessante destacar que perceber o aluno com deficiência no decorrer de dois anos, com professoras diferentes realizando o trabalho de inclusão, ofereceu à pesquisadora o conhecimento de que a mediação é o fator significativo no processo de desenvolvimento do aluno, pois através das diferentes efetivações de mediação que o aluno com deficiência apresentou maior ou menor crescimento.

A opção por diferentes métodos veio contribuir, significativamente, à apropriação dos objetivos da pesquisa. Esta diversidade proporcionou a verificação da realidade do processo de inclusão nas escolas de maneira mais clara, pois houve a possibilidade de entrecruzar as informações advindas das professoras obtidas através das entrevistas, com o que foi visto no decorrer das observações e obtido no questionário, sendo que este cruzamento foi realizado ainda, nas informações coletadas das diretoras e da representante da Secretaira Municipal de Educação.

O delineamento longitudinal também se mostrou muito pertinente ao estudo do processo de inclusão através da possibilidade de acompanhar o desenvolvimento deste fenômeno. Certamente um estudo transversal não permitiria a análise apresentada.

A oportunidade dada às profissionais para vivenciarem o processo de inclusão permitiu a ressignificação do que haviam sancionado como legítimo em relação à deficiência. A prática permitiu, às professoras, no microsistema sala de aula, olhar o aluno, tendo possibilidade de perceberem as potencialidades presentes na criança, conhecendo o que estas gostavam, o que e como faziam, realidade que instigou algumas delas a redefinirem seus pensamentos, alterando os velhos paradigmas que estavam presentes em suas concepções.

Apresenta-se na análise do estudo quatro relevantes aspectos que influenciaram o trabalho das professoras da educação infantil com seus alunos com deficiência. O primeiro deles é que todas as participantes da pesquisa carregam as concepções que foram instituídas no decorrer da história em relação à deficiência: *'deficientes apresentam incapacidade intelectual, não tendo condições de participarem do contexto social'*, realidade que ao trabalharem com a inclusão, inicialmente, lhes causava desconforto e insegurança. Por segundo, tem-se a *'comiseração'*, sentimento este que perpassa na percepção de todas participantes, uma vez que manifestaram em seus relatos, tanto informal, quanto na entrevista, a *'penalização'* frente ao aluno com deficiência. Destaca-se que mesmo algumas das professoras não narrando explicitamente este sentimento, ele apareceu em praticamente todos os encontros, sendo esclarecidos de formas diferenciadas pelas profissionais. Em terceiro, identificou que a *'falta de informações'* que as professoras têm em relação à deficiência dificulta o trabalho com a inclusão, por não terem a compreensão do potencial dos alunos, o que favoreceu a ansiedade profissional, não permitindo tranquilidade na efetivação do trabalho e, por último traz-se as *'contradições de comunicação'*, concretizadas dentro do ambiente ecológico escolar (direção X Secretaria), o que, no depoimento das professoras causa dúvidas, desgosto, indignação e desanimo, enfraquecendo o trabalho com a inclusão, uma vez que se sentem desamparadas na maior parte do tempo. É interessante destacar que o quarto aspecto mostrou na pesquisa algumas divergências nos relatos que foram trazidos pelas diretoras, pela representante da Secretaria Municipal de Educação e pelas professoras, contudo a de se considerar que o *'desamparo'* e *'falta de apoio'* que foram citados por algumas das profissionais em relação a Secretaria demonstram, o grau de insatisfação no o trabalho com a inclusão.

Para trabalhos futuros seria interessante ressaltar o aspecto das relações estabelecidas entre os três segmentos – professores, diretores e secretaria, uma vez que estas relações podem trazer reflexos à atuação em sala de aula com o aluno com deficiência, sobrecarregando o professor com toda a responsabilidade sobre o processo educacional do aluno em foco.

No início da pesquisa, as professoras relataram que a inclusão não dava certo porque era imposta e por não terem recebido formação. Percebeu-se desta forma, que as reações iniciais das profissionais diante os alunos foram de apavoramento, revolta e preocupação, pois estavam frente a uma situação que até então apresentava-se nova. No entanto, considerou-se que a maioria das profissionais alterou seus sentimentos a partir do convívio com as crianças com deficiência, devido à oportunidade de permanecerem com estes no ambiente imediato, conhecendo-os melhor. As profissionais constataram que a presença das crianças com deficiência na escola as auxilia na socialização, nas mediações com o outro, o que favorece ao seu crescimento, percepção não existente antes da experiência com o trabalho com a inclusão.

Ao final da investigação se tem a certeza de que o processo de inclusão, percebido e vivido pelas professoras da educação infantil é um fenômeno extremamente complexo para que se esgotem todas as discussões da temática em um único estudo e tampouco a presente pesquisa conseguiu debater todas as possibilidades de análise oferecidas pelos dados que foram descobertos no decorrer da investigação.

Assim, o fenômeno do processo de inclusão dos alunos com deficiência, visto sob a ótica da concepção das professoras da educação infantil, necessita de muitos estudos, de diversos olhares, até que sejam sanadas as dúvidas, caminho que se entende longo. As provocadoras possibilidades de investigação desse tema permanecem oferecendo espaço que atraem os pesquisadores, impulsionando-os a novas buscas, como por exemplo, investigações que venham dar ‘vez’ e ‘voz’ aos professores da educação infantil, oferecendo aos pesquisadores novos dados sobre os paradigmas da inclusão. Compreendem-se possibilidades para novas pesquisas como por exemplo, representações que os profissionais trazem diante da aprendizagem do

aluno com deficiência, as concepções de desenvolvimento do aluno com deficiência ao longo de um ano, concepções diante o próprio trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência, concepções que são instituídas no contexto escolar prejudicando ou favorecendo as mediações entre professor e aluno, concepções diante de buscas com o objetivo de compreenderem o aluno com deficiência na sua singularidade, ou mesmo pesquisas, cujas intervenções junto aos professores, ofereçam-lhes entendimento de que as 'receitas' que muitas vezes são desejadas, são impossíveis em consequência da heterogeneidade das crianças com ou mesmo sem deficiência.

As limitações na pesquisa ocorreram como, por exemplo, a troca de professores do primeiro para o segundo ano, não ter apreendido um registro permanente como a filmagem, oferecendo outra maneira de apropriar-se da realidade e, contemplando ainda, outras possibilidades.

O presente estudo contribuiu com conhecimentos na área da educação, uma vez que trouxe novos dados, estes oferecendo aos profissionais interessados, possibilidade de reflexões em torno do trabalho que está sendo desenvolvido nas escolas da educação infantil, instigando-os a irem em busca de novos conhecimentos que venham favorecer o processo de inclusão, instituindo assim, novos paradigmas diante a deficiência.

Novos caminhos precisam ser trilhados o quanto antes, por todos os investigadores que se inquietam com a realidade vivida atualmente, na qual o processo de inclusão ainda não se encontra de forma harmônica entre os profissionais. É significativo que os professores possam ser ouvidos, para que através de seus depoimentos possam refletir sobre o paradigma da inclusão, revendo suas concepções diante da deficiência, sendo capazes de construir novos ambientes ecológicos, oferecendo ao contexto imediato, novos processos de mediações entre eles e os alunos com deficiência, o que resultará em transformações do microsistema, considerando a totalidade do ambiente ecológico escolar, dentro do macrossistema educacional.

Esta pesquisa possibilitou compreender a realidade estabelecida nos CERs, conhecimento que considerado de extrema valia no campo da educação especial, o que somente foi possível através das observações de campo. A realidade vivida foi considerada um privilégio, uma vez que, vivenciar junto das profissionais a rotina destas

juntamente com os alunos com deficiência, mostrou com clareza e especificidade a relação/mediação que realmente se efetivava entre a profissional da educação infantil e a criança com deficiência.

Entendo também, que para as professoras participantes da investigação, a presença da pesquisadora favoreceu-lhes a possibilidade de ressignificarem algumas de suas concepções diante do aluno com deficiência, (re)avaliando conceitos, paradigmas e preconceitos até então estabelecidos.

É interessante destacar que as docentes afirmaram que se sentiram respeitadas e valorizadas tendo um profissional que as ouvissem. Este fato vem evidenciar a necessidade de pesquisas que apreendam o que os professores têm a falar sobre seu trabalho, conhecimento que, com certeza, auxiliará na estruturação do processo de inclusão.

*“Muitas vezes, o impossível acaba sendo  
apenas aquilo que não foi tentado”  
Oliveira (2000)*

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. C. de. **Projeto de pesquisa: guia prático para monografia**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

ALVES, D. de O. (1998). **Bem me quer, mal me quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado da Universidade federal de Santa Maria – UFSM, RS.

ALVES, R. **Concerto para corpo e alma**. 5ª Edição. Campinas, Papiros, 1998.

AMARAL, L.A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, J.G. (Coord.) **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-31.

AMORIM, K. & Rossetti-Ferreira, M.C. (1999). **Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 19, 64-69.

ANDRETTO, Y. T. T. (2000). **Os impactos iniciais da inclusão de criança com deficiência no ensino regular: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral**. Dissertação de Mestrado da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP.

ANTUNES, H. S. (2001). **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS.

AQUINO, J.G. (Coord.) **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARELARO, L. R. G. **Para onde vai a Educação Infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96**, In: *Educação Infantil em Tempos de LDB*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000, p. 51-63.

\_\_\_\_\_. **Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira**. Algumas Reflexões sobre o Documento “Balanço do Primeiro Ano do FUNDEF – Relatório MEC”. In: *Financiamento da Educação Básica*, Campinas, Editores Associados, 1999, p. 27-46.

ARROYO, M. G. **O significado Social da Infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília, Anais, Brasília: 1994.

ASSIS, M. S. S. de. (2004) **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFScar S.P.

BAILEY, K. D. **Methods of Social Research.** 4ª Edição. New York: The Free Press, 1994.

BARONE, L. M. C. **Da transmissão do saber:** uma inspiração Ferencziana. Revista IDE – SBPC/SP, Nº 25. Mededdas Educacionais, 1995.

BARRETO, A. R. **Situação Atual da Educação Infantil no Brasil.** In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol.II.

\_\_\_\_\_. **A Criança de zero a seis anos, Suas Contribuições de Vida e seu Lugar nas Políticas Públicas:** Questões para Pesquisa. In: Congresso Internacional da OMEP – Infância - Educação Infantil Reflexões para o Início do Século. Anais... , Rio de Janeiro, 2000, p.111-119.

BASTOS, M. B. (2003) **Inclusão escolar:** um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise, SP. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -Universidade de São Paulo, São Paulo.

BATISTA, M. W. (2001). **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo.

BERALDO, P. B. (1999) **As percepções dos professores de Escola Pública sobre a Inserção do aluno tido como Deficiente Mental em Classes Regulares de Ensino.** Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos/ SP, Novembro.

BERNARDES, J. L. P. (2003) **Representações Sociais Sobre o Processo de Inclusão em Escola Pública e Particular.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – D.F.

BIASOLI-ALVEZ, Z. M. E DIAS da SILVA, M. H. G. F. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** Uma proposta. *Padéia*, Ribeirão Preto, n 2, Fev\Jul, 1998.

BOMBASSARO, L. C. **Epistemologia:** produção, transmissão e transformação do conhecimento. Anais do VII ENDIPE. Goiânia - Campus Universitário, 1994.

BORDAN, R.C. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BRANTLINGER, E. et al. **Qualitative Studies in Special Education.** *Exceptional Children*, v.71, n.2, p.195-207, 2005.

BRASIL (2001). **Direito à educação**: subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro. In: MONTE, F.R.F.; SIQUEIRA, I. & MIRANDA J.R. Brasília, MEC\SEESP

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. (estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.)

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC-Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2001.

BRASIL, **Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Brasília, MEC – Secretária da Educação Especial (SEESP), 1995.

BRASIL. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. In: **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de E.A. Cunha, 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa. Oficial, Brasília D. F., 1988.

BRASIL. Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil – 1996. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Dispões sobre a proteção integral à criança e do adolescente**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Legislação Federal e Marginália.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Legislação Federal e Marginália.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996. **Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério**. FUNDEF, 1996. Legislação Federal e Marginália.

BREITENVIESER, L.P. (2001). **A face psicológica da atitude de resistência do professor à inclusão do aluno portador de deficiência – uma análise qualitativa**. Dissertação de Mestrado da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original 1979).

\_\_\_\_\_. (1989). **Ecological systems theory**. Em R. Vasta (Org.), *Annals of Child Development* (Vol.6, p. 187-249). Greenwich:Jay



\_\_\_\_\_. & Ceci, S. J. (1994). **Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model.** Psychological Review.

\_\_\_\_\_. (1995). **Development ecology through space and time: A future perspective.** In P. Moen, G. H. Elder, Jr, & K. Luscher (Orgs.), Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development (p.619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

\_\_\_\_\_. Morris, P. (1998). **The ecology of developmental processes.** In R. M. Lerner & W. Damon (Org.), Handbook of child psychology, volume 1. New York: John Wiley & Sons.

\_\_\_\_\_. & Evans G. (2000). **Developmental science in the 21 st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings.** Social Development.

CAMARGO, A.. Os usos da história de vida: trabalhando elites políticas. Dados. IN: **Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v.1, 1984.

CAMELO, A.I.F. (1999) **Educação Inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes.** Dissertação de Mestrado da Universidade do Rio Grande do Norte – Natal, R.N.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil.** In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 32-42, 1994.

CAMPOS. Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, 1999, p. 117-127.

CARDOSO, M. S. (2000) **A integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: implicações psicopedagógicas de Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado da Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, R.S.

CARLINO, E. P. (2000) **As Necessidades Educativas Especiais e as Necessidades Formativas.** Pirassununga – Universidade Metodista de Piracicaba, SP .

CARNEIRO, R. A integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. Revista Integração. Ano 7, nº19. Brasília: MEC, 1997.

CARNEIRO, R. da Cruz. (1999) **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora - RJ.

CARVALHO, R.M. (1998) **Análise histórica dos acordos internacionais relativos à educação como direito de todos.** Datilografado

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CEDRON, M. (2003). **Construindo caminhos em processo de inclusão escolar: uma experiência de pesquisa-ação com professores da rede Municipal de Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS

**Censo Escolar 2005**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>

COLARES, C. MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLI, F.A. G. **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CORRÊA, G. C. **Oficina: apontando territórios possíveis em educação**. Dissertação de Mestrado - Versão preliminar. Florianópolis: UFSC, 1998.

CORRER, R. (2000) **Desenvolvimento e implementação de um sistema de suportes comunitários para o processo de inclusão de um sujeito com deficiência mental: um estudo de caso Bauru, SP**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília S.P.

COTRIN, J. T. D. (2002). **Grupo escolar e inclusão: um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais da escola frente à inclusão educacional**. Dissertação de Mestrado, UNESP.

CRAIDY, C. M. **A Política de Educação Infantil no Brasil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília, Anais... Brasília: 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e as Novas Legislações**. In: Educação Infantil Pra que te quero? Artmed, Porto Alegre, 2000, p.23-26.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol.II.

DANNA, M. F. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: EDICON, 1982.

DE ROSA, A. S. From **Theory to metatheory in social representations: the lines of argument of a theoretical – methodological debate**. Social Science Information. Vol. 33, n2, 1994.

DECHICHI, C. (2001) **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do mental**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DELORS, J. (org.) **Educação um Tesouro a Descobrir**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/UNESCO, 1999. 288 p.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade Petrópolis, 1994

DESSEN, M. A. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto alegre: Artemed, 2005.

Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica - Seminário conferido a resolução CNE/CEB nº 2. PUC/ Porto Aleg re. Dezembro, 2001. Disponível em: <http://www.unescocuenca.org\brazil/html>

DUARTE, M. (2003) **Síndrome de Down sobre a inclusão na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Universidade Estadual Paulista.

EDLER C.R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is” / Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediações, 2004.

EIZIRIK, Mariza Faerman. **(Re)pensando a representação de escola**: um olhar epistemológico. In: Representação social da educação. Campinas: Papirus, 1999.

FALEIROS, M. H. S. (2001) **A inclusão dos alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produção acadêmicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFScar, S.P.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 67-98, 1999.

FERRARO, F. M. **A inclusão de um surdo em sala de aula regular**. Monografia de conclusão de curso. UNESP, Rio Claro, 2001.

FERREIRA, M. E. C. e GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

\_\_\_\_\_ (2002). **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo, SP.

FLEITH, D. S.; COSTA Jr., A. L. Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr., A. L. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artemed, 2005. p.37-49.

FONSECA, S. M. de F. P. da (2002). **Testemunhos de professores sobre a integração/inclusão de lunos com necessidades educativas especiais**: um recorte da realidade de Natal/RN. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade do Rio Grande do Sul.

FONSECA, V. Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

FORDAS, J.P. (Eds) **Social cognition**: perspectives on everyday Understanding. \London: Academic Press, 1981 (p. 181 – 209).

FRANÇA, M. de (2003). **A inclusão sob o olhar do professor**: um estudo de representação social. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, SC.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra (6ª Edição), 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura, 2ºed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. B. de L. **A reprodução de ignorância da escola**.: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GAMA, L. T. (2001). **Imaginários dos jovens com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

GAPARETTO, M. E. R. F. (2001). **Visão subnormal em escolas públicas:cohecimentos, opinião e conduta de professors e diretores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP.

GARCIA, C. A. (2002). **Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança de Dismotria Cerebral**. Dissertação de Mestrado, UNESP – Araraquara.

GÓES, M. C. R. de. LAPLANE, A. L. F.de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea. 2004.

GOFFAMN, E. **Estigma**: notas sobre a amnipulação da identidade deteriorada. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, M. R. B. (2002) . **Inclusão: uma perspectiva educacional real ou imaginária?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadula de Ponta Grossa, M.G.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Lisboa, Porto. S/d. 1990.

GUARESCHI, P. **Representações sociais**: alguns comentários oportunos. Revista Coletâneas da ANPEPP , nº 10, Vol 1, setembro, 1996.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 9ª edição. São Paulo, Editora Vozes, 1999.

JENSEN, J. J. **Educação infantil na comunidade Européia**. In: Simpósio Nacional de educação infantil. Anais, Brasília, p.157-164, 1994.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e sociedade**. v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

JUSEVICIUS, V. C. C. (2002). **Inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: pensamentos de professores. Dissertação de Mestrado, Pontífica Universidade Católica de Campinas, S.P.

KOLLER, S. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Silvia Koller (org) - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUHLMANN, Jr. M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

L'ABATE, L. **A Theory of personality development**. New York: John Wiley & Sons, 1994.

LACERDA, D. H. de (2003). **Educação Inclusiva e cotidiano escolar**: concepções e práticas de professores. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba MG.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. cap. 3, p. 58-72.

LAPLANE, A. "**Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**". Trabalho apresentado na 24 Reunião da ANPED – Sessão Especial: Educação para Todos: tensões, impasses e desafios. Caxambu, outubro, 2000.

LEFEBVRE, H. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno**. S.P.: Ática, 1991.

LINDSAY, G. Inclusive education: a critical perspective. British Journal of Special Education. V.30, n.01, p. 3-11, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, F. C. B. de (1999). **Viver a igualdade da diferença: a formação dos educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino regular.** Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UFRJ - RJ.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Mennon, 1998.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre saúde e educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 115-133, Dezembro/2000.

MARQUES, M. O. **Professores falantes de Si na sala de aula, na escola e na constituição pedagógica.** In: Valeska F. De Oliveira. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente.* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, (coleção educação) 2000.

MATTOS, E. A. De (2000). **Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais - deficiente mental na escola regular.** Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo/SP.

MATTOS, N. M. de. (2002). **Prática pedagógica e concepções de deficiência: um estudo do processo de inserção de alunos com deficiência em escolas regulares na cidade Valença-BA.** Dissertação de Mestrado, Universidade da Bahia – BA.

MAZZILLO, I. B. C. V. (2003). **Barreiras Invisíveis Presentes na Educação Inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – URJ

MAZZOTTI, A. J. A. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa qualitativa e quantitativa. Editora Pioneira, São Paulo, 1998.

MEDEIROS, W. A. (2002). **Representação de professores sobre educação especial diante a inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S.P.

MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MENDES, E. G. In: **Escola inclusiva.** PALHARES, Marina Silveira, e MARINS.

MENTIS, M. Et al. . **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula.** Programa de pesquisa cognitiva, divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia aplicada, 1997. Tradução: José Francisco Azevedo.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Temas Sociais. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. J. e MITTLER P.A. **Training for inclusion**. Canadian Exceptionality, 2000.

MOREJÓN, K. (2001). **A inclusão escolar em Santa Maria/RS**: um retrato do processo na voz das pessoas com deficiência mental, de seus pais e de seus professores. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos.

NOGUEIRA, D. **Pesquisa social**: introdução as suas técnicas. São Paulo: Ed: Nacional, 1975.

OLIVEIRA, A. D. E Mori, N.N. R. (2000). **Desenvolvimento aprendizagem e deficiência mental**: o pensar dos educadores. Revista Educação Especial: Olhares e Práticas. Ed: UEL, Londrina.

OLIVEIRA, F. O. & WERBA, G. C. Representações sociais. In: **Psicologia social contemporânea**. São Paulo, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 104-117.

OLIVEIRA, V. F. de. **Imagens de professor**: significação do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, (coleção educação) 2000.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ONU – Organização das Nações Unidas (1990). Declaração **Mundial de educação Para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Versão Portuguesa. Jomtien, Tailândia. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SÁNCHEZ G. S. **Fundamentos para la investigacion educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

\_\_\_\_\_ (1948). **Declaração Universal dos direitos Humanos**. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/dir\\_huma.html](http://www.unicef.org/brazil/dir_huma.html). acesso em 9 setembro 2004.

ORLANDI, E. B. **As formas do silêncio**.: no movimento dos sentidos. Campinas, UNIcamp, 1995.

PANTONI, R.V., TELES, R., MELLO, A.M. & ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1998). **A formação nossa de cada dia**. Em M.C. Rossetti-Ferreira, A.M. Mello, T. Vitória, A. Gousen & A.C. Chaguri (Orgs.), Os fazeres na educação infantil (pp. 26-31). São Paulo: Cortez.

PERRENOUD, P.. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília: Plano, 2000.

PLATT, A. D. (1998) **A Escola é deficiente: a crise de formação de educadores diante ao ingresso de alunos deficientes no ensino regular.** Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica de Campinas – PUC, S.P.

RAMALHO, M. N. (2001). **Portadores de síndrome de Down em João Pessoa.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba / PB.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, B. M. de A. (2001). **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, RJ.

ROMANELLI, G. (Org) **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa.** Ribeirão Preto: Editora: Legis Summa, 1998.

ROSEMBERG, F. **Creches Domiciliares: Argumentos ou Falácias,** In: CRECHE, Autores Associados, 1986, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A Educação da Criança Pequena, a Produção de Conhecimento e a Universidade.** Fundação Carlos Chagas, 1989, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão.** São Paulo, Cadernos de pesquisa, 1999-a, nº107, p 7-40.

\_\_\_\_\_. **O Estado dos Dados para Avaliar Políticas de Educação Infantil.** In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1999-b, p. 5-57.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação. Anped. Rio de Janeiro, 2001. Nº16, p. 19-26.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **A necessária associação entre educar e cuidar.** Pátio Educação Infantil nº1. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

SANTOS, A. **Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo.** Revista Nova escola, n134, p.34-35, ago.2000.



SANTOS, N. A. S. (2002). **A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora** - MG. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos/UFScar

SARMENTO, M. J. **A Infância: Paradigmas, Correntes e Perspectivas**. IEC, Braga, Portugal, 2000 (mimeo).

SCHARMM, R.C. (2001). **Inclusão de Portadores de síndrome de Down na rede regular de ensino**. Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Pelotas – UPL/RS.

SEKKEL, M. C. (2003). **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo/SP.

SELLTZ, C. JAHODA, M. **Métodos de pesquisa ns relações sociais**. São Paulo. EPU, 1974.

SILVA, M. O. E da (2000). **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. Tese de doutorado da Universidade de São Paulo/SP.

SKLIAR, C. **Ainvenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade**. Mimeo, 2000.

SOBRINHO, F. de P. N. (Org). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

SOUZA, V. dos R. M. (2000 - B). **Vivência de Inclusão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Aracaju - SE.

SOUZA, V. L. V. de (2000 - A). **Caracterização da comunicação alternativa: Um estudo sobre alunos com deficiência física em escolas de uma região do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ.

SPERBER, D. **Anthropology and psychology: towards na epidimiology of representations**. Mann (news series) 1985.

STAUFER, A. de B. (1999). **Autonomia e inclusão: questões para a educação especial**. Dissertação de Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, RJ.

STOBÄUS, C. D. MOSQUEIRA, J.J.M. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

TESSARO, N. S. (2004). **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Tese de Doutorado – PUC Campinas, S.P.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**: como conceber e realizar o Processo de Investigação em educação. Lisboa: Serviço e educação Calouste Gulbenkian, 2000.

VALSINER, J. (1987). **Culture and the development of children's action**: A cultural-historical theory of developmental psychology. Chichester: Wiley. VIEIRA, D. F.(2000). **Integração, Inclusão**: trajetórias escolares do aluno especial. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

VIENNA, H.M. **Pesquisa em Educação**:a observação. Brasília:Plano Editora, 2003.

WONG, W. **Co-constructing the personal space-time totality**: Listening to the dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner and Stern. Journal for the theory of Social Behaviour. v. 31, p.365-382, 2001.

YAZLLE, C. H. D. (2001). **Pré-escolas convivendo com a paralisia cerebral**: uma análise do processo de inclusão/ exclusão. Dissertação de Mestrado da Universidade de Ribeirão Preto/SP.

#### SITES CONSULTADOS

<http://www.scielo.br>

[http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0101-3262/Ing\\_en/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-3262/Ing_en/nrm_iso)

[www.revistacriar.com.br/index.phd](http://www.revistacriar.com.br/index.phd)

[www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia)

<http://portal.mec.gov.br/mec/default.htm>

<http://portal.mec.gov.br/seb/>

<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>

<http://www.veradias.pro.br/inclusao/>

<http://www.inclusao-escolar.hpg.ig.com.br/>

<http://www.lerparaver.com/node/179>

<http://www.ibict.br/>

<http://www.capes.gov.br/>

[http://bibliotecascruesp.usp.br/scripts/odwp502k.dll?t=dfb&pr=cruesp\\_profile&db=cruesp\\_catalogo&sm=b&sort=on](http://bibliotecascruesp.usp.br/scripts/odwp502k.dll?t=dfb&pr=cruesp_profile&db=cruesp_catalogo&sm=b&sort=on)

[www.vikipédia.com.br](http://www.vikipédia.com.br)

## ANEXOS

**Anexo 1:** Informações pessoais das professoras que trabalhavam com a inclusão, relação das deficiências presentes nas salas de aula e a idade dos alunos com deficiência.

Nome do Professor	Formação	Experiência com a inclusão	Tipo de Deficiência do aluno	Idade do aluno	Tempo de formação(atuação pedagógica)
Prof. 1	Pedagoga	2 <sup>a</sup>	Dificuldade Aprendizagem	5	7 anos
Prof. 2	História	1 <sup>a</sup>	Não Diagnóstico	6	16 anos
Prof. 3	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Síndrome de Down</a>	6	10 anos
Prof. 4	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Síndrome de Down</a>	5	6 anos
Prof. 5	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Síndrome de Down</a>	5	17 anos
Prof. 6	Magistério	2 <sup>a</sup>	Surdo	5	3 anos
Prof.7	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Síndrome de Down</a>	4	15 anos
Prof. 8	Magistério	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Surdo</a>	3	17 anos
Prof. 9	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	Dificuldade na fala	2	5 anos
Prof. 10	Magistério – Cursando Pedagogia	1 <sup>a</sup>	Não diagnóstico	2	11 anos
Prof.11	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	Não diagnóstico	2	10 anos
Prof. 12	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Hidrocefalia</a>	3	7 anos
Prof. 13	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	Diag. Indef.	4	6 anos
Prof. 14	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	Diag. Indef.	3	1 ano
Prof. 15	Magistério	1 <sup>a</sup>	Não Diag.	5	11 anos
Prof. 16	Direito	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Ataxia</a>	6	7 anos
Prof. 17	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Deficiência Visual Parcial</a>	5	2 anos
Prof.18	Pedagogia	3 <sup>a</sup>	Surdo	3	2 anos
Prof. 19	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	Surdo	2	3 anos
Prof. 20	Magistério – Cursando Pedagogia	2 <sup>a</sup>	Surdo	2	6 anos
Prof. 21	Final do Curso de Pedagogia	2 <sup>a</sup>	Não Diagnóstico	5	8 anos
Prof. 22	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	PC	2	2 anos
Prof. 23	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	Não Diagnóstico	4	10 anos
Prof. 24	Pedagogia	2 <sup>a</sup>	Não Diagnóstico	2	5 anos
Prof.25	Pedagogia	1 <sup>a</sup>	<a href="#">Deficiente Físico</a>	5	13 anos
Prof. 26	Pedagogia	3 <sup>a</sup>	Não Diagnóstico	2	9 anos

**Anexo 2: Entrevista Semi Estruturada com as Professoras –  
(Outubro) - segundo semestre de 2004 e (Maio/Abril) - primeiro semestre do ano  
de 2005**

1. Como sentiu-se quando ficou sabendo que iria trabalhar com um aluno com deficiência?
  2. Na sua infância ou adolescência, conheceu, brincou, conviveu com alguém que tivesse alguma deficiência?
  3. Você lembra o que as pessoas falavam para você sobre as pessoas com deficiência
  4. Já leu a respeito da deficiência?
  5. Em sua visão o aluno com deficiência aprende?
  6. Como você vê o aluno com deficiência?
  7. Como você vê a deficiência?
  8. Como percebe a inclusão?
  9. Você sente facilidade ou dificuldade em trabalhar com o aluno com deficiência?
  10. Como sente-se ao trabalhar com o aluno com deficiência?
  11. O que você pensa sobre o aluno com deficiência estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil?
- 
1. Como e quando ficou sabendo que teria que trabalhar com a inclusão?
  2. Que auxílio você recebeu para trabalhar com o aluno com deficiência?
  3. Agora que conhece seu aluno, acredita que possa trabalhar com ele mesmo sem ter feito um curso especializado?
  4. Fale um pouco sobre a experiência que está vivendo com essa inclusão.
  5. Fale um pouco sobre o seu aluno .
  6. Como desenvolve as atividades com o aluno com deficiência?
  7. Que informações você teve a respeito de seu aluno com deficiência, pela professora anterior?

8. Você precisa fazer uma avaliação diferenciada para o aluno com deficiência no final do ano, este sendo entregue à direção ou à Secretaria da Educação Especial?
9. Qual é o sentimento em relação ao processo de inclusão?
10. Qual é o sentimento em relação ao aluno com deficiência que está presente em sua sala de aula?

**Anexo 3: Última entrevista realizada com as professoras – Outubro de 2005**

1. Em quais aspectos seu aluno com deficiência cresceu ? Desenvolveu-se?
2. Ele permanece com você no ano que vem ou troca de professora?
3. Você sabe se irá receber outra inclusão no ano que vem?
4. Fale sobre a experiência que teve com a inclusão.
5. Como receberia uma inclusão no ano que vem?

#### **Anexo 4: Roteiro de Entrevista com as Diretoras do Centro de Educação e Recreação (CERs)**

1. Como você fica sabendo que o CER irá receber alunos com deficiência?
2. Em que período do ano você fica sabendo?
3. Que auxílio a professora tem para a realização dessa tarefa?
4. Quantos alunos para a inclusão você recebe por ano?
5. Como faz a escolha da professora que irá trabalhar com a inclusão?
6. Em que época a professora toma conhecimento em que irá trabalhar com a inclusão?
7. As diretoras e as professoras do CER recebem cursos que falem sobre a deficiência, sobre a inclusão?
8. Os pais dos alunos com deficiência respondem algum questionário que contribua com o trabalho da professora, como por exemplo, os atendimentos especializados, medicação, desenvolvimento?
9. No final do ano a professora entrega avaliação desse aluno à direção ou à Secretaria da Educação Especial?
10. Como avalia o trabalho da professora que trabalha com a inclusão na sua escola.
11. Como avalia o trabalho da Secretaria da Educação Especial.
12. Como você define o processo de inclusão em seu CER.



## **Anexo 5: Roteiro de Entrevista com a Representante da Secretaria Municipal de Educação.**

1. Como vocês ficam sabendo da existência das crianças que necessitam da inclusão?
2. Como são encaminhadas as crianças para os CERs?
3. Os pais passam todo os tipos de informações sobre o filho. Informações que os CERs possam precisar (atendimentos especializados, medicação, desenvolvimento)
4. Existe uma preparação para a direção ou para o corpo docente do CERs para esses receberem e trabalharem com a inclusão?
5. Como as diretoras recebem a informação sobre os alunos que serão incluídos nos CERs?
6. As diretoras procuram auxílio junto a Secretaria para que o trabalho com a inclusão em sua escola seja melhorado?
7. Que acompanhamentos a Secretaria faz para saber sobre o andamento da inclusão nos CERs?
8. A secretaria exige alguma avaliação do professor, sobre o aluno com deficiência no final do ano?
9. Como você define o processo de inclusão nos CERs?

**Anexo 6: Questionário para a Professora – Final de maio de 2005**

**1. Quais são suas necessidades para trabalhar com o aluno com deficiência**

( 1 ) Nenhum (a) ( 2 ) Poucos (as) (3) Moderado (a) ( 4 ) Muitos (as)

- A) Recursos materiais ( )
- B) Recursos Pedagógicos ( )
- C) Informações claras e objetivas sobre o aluno incluído ( )
- D) Outras ( )

**2. O que você faz para preparar-se para a inclusão**

( 1 ) Não faço ( 2 ) Faço Pouco ( 3 ) Quase não faço ( 4 ) Faço muito

- A) Cursos pedagógicos ( )
- B) Leituras Particulares ( )
- C) Conversas informais com professores, diretores ( )
- D) Outras ( )

**3. O que você sabe sobre o problema do aluno com deficiência**

( 1 ) Nenhuma ( 2 ) Pouca ( 3 ) Modera ( 4 ) Muita

- A) Informação que criança incluída oferece dia à dia ( )
- B) Informação oferecida por professores anteriores ( )
- C) Informação oferecida pelos pais ( )
- D) Outro ( )

**4. O que você faz para conseguir informações sobre o aluno com deficiência**

( 1 ) Nunca ( 2 ) Pouco ( 3 ) Moderadamente ( 4 ) Muitas vezes

- A) Procuro a família ( )
- B) Procuro informações com a direção ( )
- C) Procuro Interagir com o aluno ( )
- D) Outras ( )

**5. Para você, trabalhar com a inclusão o professor precisa**

- ( ) De curso de formação específico
- ( ) De cursos específicos ao longo de sua carreira
- ( ) Trabalhar conforme a necessidade que encontra
- ( ) Outros

**6. O que você 'sente' trabalhando com o aluno com deficiência**

( 1 ) Nada ( 2 ) Pouca ( 3 ) Moderadamente ( 4 ) Muitas vezes

- A) Tristeza ( )
- B) Normalidade ( )
- C) Incomodada ( )
- D) Outro ( )

**7. Como você se relaciona com o aluno com deficiência**

( 1 ) Nunca ( 2 ) Muito Poucas Veze ( 3 ) Poucas Vezes ( 4 ) Muitas vezes

- A) Afetiva ( )
- B) Igualmente como com os outros ( )
- C) Procuro diferenciar ( )

**8. Como você se comunica com o aluno com deficiência**

( 1 ) Nunca ( 2 ) Pouquíssimas Vezes ( 3 ) As vezes ( 4 ) Sempre

- A) Igual ( )
- B) Diferente ( )
- C) Outra forma ( )

**9. Como você trabalha com o aluno com deficiência**

( 1 ) Nunca ( 2 ) Muito Pouco ( 3 ) Pouco ( 4 ) Muito

- A) Igualmente como com os outros ( )
- B) Diferente ( )
- C) Depende da situação ( )

**10. A profissão professora significa**

( 1 ) Nenhuma ( 2 ) Muito Pouco ( 3 ) Pouco ( 4 ) Muito

- A) Profissão gratificante
- B) Profissão massificante
- C) Profissão que já foi gratificante

**11. Como sente-se trabalhando com a educação infantil**

( 1 ) Nenhum pouco ( 2 ) Muito Pouco ( 3 ) Pouco ( 4 ) Muito

- A) Cansada
- B) Estimulada
- C) Dificuldade

**12. Para trabalhar com a educação infantil necessito**

( 1 ) Nenhum pouco ( 2 ) Pouco (a) ( 3 ) Moderada (o) ( 4 ) Muita (o)

A) Paciência

B) Amor

C) Calma

**13. Se pudesse escolher o que estaria fazendo atualmente**

A) Estaria desenvolvendo outra atividade

B) Estaria trabalhando com crianças mais velhas (ensino fundamental)

C) Continuaría trabalhando com a educação infantil

**Anexo 7: Relação dos alunos com deficiência que encontram-se matriculados nos CERs até o final do ano de 2005:**

<b>Número de alunos nos CERs em 2005</b>	<b>Tipo de Deficiência do aluno</b>	<b>Idade do aluno</b>	<b>Modalidade de atendimento</b>
1	Diag. Indef.	6	Pré – Nível 3
2	Diag. Indef.	6	Pré – Nível 3
3	Não Diagnóstico	6	Pré – Nível 3
4	Não Diagnóstico	6	Pré – Nível 3
5	Não Diagnóstico	6	Pré – Nível 3
6	Síndrome de Down	6	Pré – Nível 3
7	Síndrome de Down	6	Pré – Nível 3
8	Síndrome de Down	6	Pré – Nível 3
9	Síndrome de Down	6	Pré – Nível 3
10	Síndrome de Down	6	Pré – Nível 3
11	Síndrome de Down	6	Pré – Nível 3
12	Ataxia	6	Pré – Nível 3
13	Surdo	6	Pré – Nível 3
14	Deficiente físico	5	Pré – Nível 2
15	Dificuldade Aprendizagem	5	Pré – Nível 2
16	Dificuldade Aprendizagem	5	Pré – Nível 2
17	Dificuldade Aprendizagem	5	Pré – Nível 2
18	Síndrome de Down	5	Pré – Nível 2
19	Síndrome de Down	5	Pré – Nível 2
20	Surdo	5	Pré – Nível 2
21	Não Diagnóstico.	5	Pré – Nível 2
22	Deficiência Visual Parcial	5	Pré – Nível 2
23	Deficiente Físico	5	Pré – Nível 2
24	Não Diagnóstico	5	Pré – Nível 2
25	Dificuldade de aprendizagem	4	Pré – Nível 1
26	Síndrome de Down	4	Pré – Nível 1
27	Diag. Indef.	4	Pré – Nível 1
28	Não Diagnóstico	4	Pré – Nível 1
29	Não Diagnóstico	4	Pré – Nível 1
30	Não Diagnóstico	4	Pré – Nível 1
31	Distrofia muscular	4	Pré – Nível 1
32	Deficiência visual parcial	4	Pré – Nível 1
33	Paralisia cerebral	3	Maternal
34	Diag. Indef.	3	Maternal
35	Diag. Indef.	3	Maternal
36	Diag. Indef.	3	Maternal
37	Surdo	3	Maternal
38	Surdo	3	Maternal
39	Hidrocefalia	3	Maternal
40	Diag. Indef.	3	Maternal
41	Deficiente físico	3	Maternal
42	Def. visual: visão sub-normal	3	Maternal
43	Diag. Indef.	2	Berçário
44	Diag. Indef.	2	Berçário
45	Não diagnóstico	2	Berçário

46	Não diagnóstico	2	Berçário
47	Surdo	2	Berçário
48	Surdo	2	Berçário
49	Surdo	2	Berçário
50	Paralisia Cerebral	2	Berçário
51	Não Diagnóstico	2	Berçário
52	Não Diagnóstico	2	Berçário
53	Não Diagnóstico	2	Berçário
54	Não Diagnóstico	2	Berçário
55	Síndrome de Down	2	Berçário
56	Síndrome de Down	2	Berçário
57	Síndrome de Down	2	Berçário
58	Deficiente físico	2	Berçário
59	Deficiente físico	2	Berçário
60	Hidrocefalia	2	Berçário
61	Deficiência múltipla	1	Berçário
62	Síndrome de Down	1	Berçário
63	Deficiente físico	1	Berçário
64	Deficiente físico	1	Berçário