

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



VERONICA APARECIDA PEREIRA

**CONSULTORIA COLABORATIVA NA ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO SURDO**

São Carlos

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



VERONICA APARECIDA PEREIRA

Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para
inclusão escolar do aluno surdo

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de doutora em Educação
Especial – Área de Concentração: Educação do
Indivíduo Especial.

**Orientadora: Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves
Mendes**

São Carlos

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P436cc

Pereira, Veronica Aparecida.

Consultoria colaborativa na escola : contribuições da
Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo / Veronica
Aparecida Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
164 f.

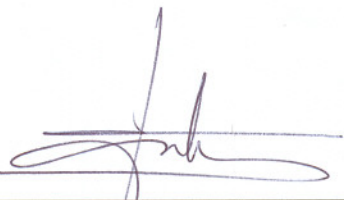
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2009.

1. Educação especial. 2. Psicologia. 3. Consultoria
colaborativa. 4. Inclusão escolar. 5. Surdos - educação. I.
Título.


CDD: 371.9 (20^a)

Banca Examinadora da Tese de **Veronica Aparecida Pereira**

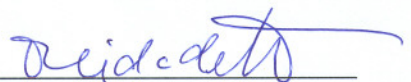
Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
(UFSCar)

Ass. 

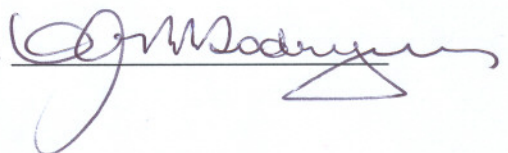
Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Ana Claudia Moreira de Almeida Verdu
(UNESP/ Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
(UNESP/Bauru)

Ass. 

***Dedico este trabalho a todos
Os professores que acreditam
Que a Educação pode
Transformar o mundo.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força para mais esta etapa de formação profissional e humana.

Ao Rogério, esposo e parceiro que sempre participa dos meus sonhos e desafios e aos meus filhos, pela paciência que tiveram durante minha ausência, principalmente durante o período de conclusão dos créditos.

Às professoras participantes do estudo, que me receberam e contribuíram com a realização da pesquisa e com as quais pude aprender muito.

Aos alunos, em especial, os surdos, com os quais constantemente aprendo um pouco mais.

Às minhas professoras que dia a dia me ajudam a romper barreiras, neste momento em especial, Enicéia e Olga.

Ao Avelino e a Elza, que sempre deram todo suporte necessário na secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

E a todos os amigos que torceram e acreditaram no meu trabalho.

RESUMO

PEREIRA, Verônica Aparecida. **Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 165p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2009.

Neste estudo, buscou-se investigar sobre práticas psicológicas no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão a partir da consultoria colaborativa. Participaram da pesquisa seis professoras de três classes comuns dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, três efetivas e três substitutas. As professoras autorizaram a observação quinzenal de suas aulas e atividade de consultoria na semana que intercalava as observações. As três salas contavam com alunos surdos, num total de seis alunos (G1). A consultora solicitou às docentes indicações de seis outros alunos com indicativos de comportamento socialmente aceito (G2) e outros seis com problemas de comportamento (G3), todos identificados a partir de duas escalas comportamentais, respondidas pelas professoras. Como medida de desempenho escolar, os alunos ouvintes e surdos participaram de um teste de desempenho escolar (TDE). Tanto as escalas comportamentais como o TDE foram reaplicados no final do ano letivo. No período de maio a dezembro de 2006, a consultora realizou quinzenalmente, observação sistemática das aulas, nas três classes envolvidas, registrando dados no diário de campo. O conteúdo registrado era discutido na semana seguinte, com cada docente, para avaliação e planejamento de práticas inclusivas. Ao final do processo, a atividade de consultoria foi avaliada como uma possibilidade de formação tanto para o consultor como para os docentes envolvidos. As escalas comportamentais possibilitaram a discriminação de comportamentos socialmente aceitos e orientações de manejos comportamentais que contribuiriam para o aumento de oportunidades para que os mesmos ocorressem. A avaliação de desempenho acadêmico apontou para uma correlação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, além de indicar que práticas vigentes têm contribuído para o ensino de aritmética aos surdos, mas ainda não lhe garantiam, pelo menos nesta escola, a alfabetização, requisito este essencial para acessibilidade ao conhecimento escolar.

Palavras chave: Inclusão Escolar. Surdo. Consultoria Colaborativa. Psicologia. Educação Especial.

ABSTRACT

PEREIRA, Veronica Aparecida. **Collaborative Consultation at school: contributions of Psychology for inclusion of deaf student in school.** 2009.165p. Thesis (Doctorate in Special Education) – Post Graduation Program in Special Education: UFSCar, São Carlos,2009.

This study aimed to investigate the psychological procedures in the school environment which may favor the inclusion with the aid of the collaborative consultation. A total of six teachers from regular classes of the first initial years of the Elementary School, 3 of them were hired from the school and 3 were substituting. The teachers authorized the observation of their classes twice a month and also authorized the consultation procedures every other week. There were deaf students in the three classrooms, a total of six students (G1). The consultant asked the teachers to indicate other six students who presented socially accepted behavior (G2) and other six students who presented some behavioral problems (G3); all of them were identified by the employment of two behavioral scales, answered by the teachers. In order to evaluate the school performance, the hearing students and the deaf ones took part in a school performance test. Both, the behavioral scales and the school performance test were reemployed at the end of the school year. From May to December 2006, the consultant realized every 15 days, systematic observation of the classes, in the three classrooms, making observations on the diary. The registered content was discussed on the following week with each teacher, for evaluation and practices planning. At the end of the process, the consulting activity was evaluated as a possibility of baseline, either for the consultant as for the teachers in charge. The behavioral scales enabled the discrimination of socially accepted behavior and orientation for behavioral procedures which have contributed for the enhancement of opportunities. The evaluation of the scholar performance presented a correlation between behavioral problems and learning difficulties, besides indicating that actual procedures have contributed for teaching math to deaf students, but it was not assured yet, at least in that school, the alphabetization, which is an essential requirement for accessibility to the academic knowledge.

Key words: School Inclusion. Deaf. Collaborative Consultation. Psychology. Special Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - O ATENDIMENTO DA PESSOA SURDA – ENTRE O LEGAL E O REAL	23
CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO.....	31
CAPÍTULO 3 - A CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA ESCOLAR	38
3.1 <i>Consultoria Colaborativa</i>	38
3.2 <i>Consultoria Colaborativa e Educação Especial no cenário brasileiro ..</i>	39
3.3 <i>Consultoria e Psicologia – refletindo sobre práticas possíveis</i>	42
3.4 <i>Problemas de comportamento</i>	46
4. MÉTODO	50
4.1. Participantes	50
4.2 Local	55
4.3 Instrumentos e equipamentos	56
4.4 Procedimento	57
Fase 1 – Etapa Preliminar	61
Fase 2 – Pré-teste	62
Fase 3 – Consultoria colaborativa	64
Fase 4 - Pós-teste	69
Fase 5 – Avaliação	69
4.5 Procedimento de Análise de dados	70

Capítulo 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.	72
5.1 Dados qualitativos sobre o processo de consultoria na sala de aula ...	72
5.2 Análise comparativa dos possíveis efeitos da consultoria sobre problemas comportamentais	106
5.3 Comparação do desempenho acadêmico dos alunos no pré e pós-teste.	113
5.3.1 Comparação do desempenho dos participantes durante pré e pós-teste.	115
5.3.2 Comparação entre os Grupos G1 (surdos), G2 (ICSA) e G3 (IPC) ..	124
CONCLUSÕES	129
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	149
APÊNDICES	153

LISTA DE ABREVIATURAS

Aasi	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
Cedalvi	Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão
Cedau	Centro Educacional do Deficiente Auditivo
CPA	Centro de Pesquisas Audiológicas
ECI	Escala Infantil B. de Rutter
GP-	Grupo de Pesquisa – Formação de recursos Humanos e Ensino em
Foreesp	Educação Especial
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICSA	Índice de Comportamentos Socialmente Adequados
IPC	Índice de Problemas de Comportamento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua de Sinais Brasileira
Nirh	Núcleo de Integração e Reabilitação Humana
QCSA	Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Acadêmico
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Usp	Universidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
(UFRGS)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma de serviços da USP-Bauru disponibilizados à pessoa surda	26
Figura 2. Exemplo de adaptação da atividade de ditado do Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994) para aplicação com alunos surdos	67
Figura 3. Exemplo de adaptação da atividade de leitura do Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994) para aplicação com alunos surdos	68
Figura 4. Exemplo do quadro organizado para atividade de escrita, a partir da atividade de ditado do TDE. As palavras selecionadas foram as que as crianças tiveram maior dificuldade.....	92
Figura 5. Painel para contratação de regras da sala entre os alunos da turma de terceira série de P2.	96
Figura 6. Exemplo de quadro montado a partir das felicitações dos alunos entre si na turma da quarta série de P3.....	105
Figura 7. Resultado dos escores obtidos durante a 1ª e 2ª avaliação do índice de comportamentos socialmente adequados (ICSA), na 2ª série	108
Figura 8. Resultado dos escores obtidos durante a 1ª e 2ª avaliação do índice de problemas de comportamento (IPC) dos alunos da 2ª série	112
Figura 9. Desempenho geral dos alunos no TDE.	114
Figura 10. Percentual obtido pelos alunos da 2ª série, participantes do estudo, durante o pré e pós-teste de desempenho escolar.....	117
Figura 11. Percentual obtido pelos alunos da 3ª série, participantes do estudo, durante o pré e pós-teste de desempenho escolar.....	119
Figura 12. Percentual obtido pelos alunos da 4ª série, participantes do estudo, durante o pré e pós-teste de desempenho escolar	121

Figura 13. Percentual obtido pelos alunos surdos (G1), ouvintes ICSA (G2) e ouvintes IPC (G3), nas áreas de escrita, aritmética, leitura e desempenho geral no TDE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características das professoras que participaram da pesquisa ..	50
Tabela 2. Características das turmas das classes comuns regidas pelas professoras participantes da pesquisa.....	52
Tabela 3. Análise estatística do desempenho escolar dos participantes a partir dos níveis obtidos na classificação do teste.	124
Tabela 4. Análise estatística do desempenho escolar dos participantes a partir do desempenho obtido em função do esperado por série...	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos grupos dos alunos participantes da pesquisa.....	55
Quadro 2. Delineamento com as fases do estudo na escola	59
Quadro 3. Descrição dos resultados da primeira quinzena de atividades na turma de P1.....	73
Quadro 4. Descrição da intervenção com a coordenadora pedagógica	74
Quadro 5. Descrição da reunião com os pais dos alunos da 2ª série de P1.....	76
Quadro 6. Descrição das atividades de avaliação do desempenho baseada no TDE na turma da segunda série de P1.	77
Quadro 7. Descrição da consultoria realizada após aplicação do TDE na turma da segunda série de P1.	78
Quadro 8. Síntese das primeiras iniciativas de introdução de adaptações curriculares na turma da segunda série de P1.....	80
Quadro 9. Síntese da consultoria no início do segundo semestre letivo na turma de segunda série de P1.	81
Quadro 10. Síntese das iniciativas de consultoria para questões disciplinares na turma da segunda série de P1.	82
Quadro 11. Síntese do processo de consultoria com na turma da segunda série de P1	84
Quadro 11. Síntese da primeira quinzena das atividades na turma de terceira série de P2.....	86
Quadro 12. Síntese das intervenções na aula de matemática na turma de a série de P2.	88
Quadro 13. Síntese da atividade de avaliação do desempenho acadêmico baseada no TDE na turma de terceira série de P2.....	89
Quadro 14. Síntese das primeiras iniciativas de colaboração na turma de terceira série de P2.	93
Quadro 15. Síntese das primeiras iniciativas de consultoria para questões disciplinares na turma de terceira série de P2.	94
Quadro 16. Necessidades apontadas pelas crianças para construção das regras da sala na turma de terceira série de P2.	95

Quadro 17. Síntese do processo de consultoria com P2	97
Quadro 18. Síntese das atividades com a professora substituta P5 na turma de terceira série.	99
Quadro 19. Síntese das primeiras iniciativas de intervenção na turma da quarta série de P3	102

APRESENTAÇÃO

Na minha infância, vivenciada na pequena cidade de Passos, interior de Minas Gerais, ainda não existia escola infantil. Lembro-me que visitava a escola, bem próxima a minha casa, perguntando a diretora quando poderia começar minhas aulas. Os seis anos, indicados por ela, pareciam nunca chegar.

Ao iniciar meus estudos, pude encontrar professoras que sempre me apresentaram a Educação como esperança de um mundo melhor. Acreditei tanto nisso, que até hoje tento encontrar a forma com que me fizeram acreditar nessa premissa, pois, por mais difíceis que meus caminhos tenham sido, nunca deixei de acreditar nela.

Nesta escola, de primeira a quarta série, ouvi pela primeira vez falar em classe especial. Não entendia o critério, pois para mim eram crianças como todas as outras. Achava que pelo fato de serem especiais, eram melhores, era essa a definição que tinha de especial. Cheguei a perguntar a professora porque eu não poderia ir para a classe especial também. Ela simplesmente disse que eu não precisava, e fiquei muito triste, mas acredito que, nesse momento, comecei a compreender o sentido mais profundo de ser especial: ter que dar sempre o melhor de si, fazer mais que o possível para conquistar o respeito de todos.

Ao final da quarta série não iria mais estudar, pois minha mãe disse que não teria condições de adquirir o material para o ginásio. Para minha sorte, consegui minha primeira bolsa de estudos. Minha professora foi visitar minha família para levar uma cesta de natal. Quando soube da notícia, de que eu não estudaria por falta de recursos, disse a minha mãe que manteria meus estudos até a oitava série, responsabilizando-se por tudo que eu precisasse. Solicitou que não me deixasse fora da escola visto que eu era uma excelente aluna e só através dos estudos nossa vida poderia ser diferente.

Agradeço por este dia, pois se tivesse interrompido meu estudo, provavelmente mais tarde, de alguma maneira retomaria, mas a força de acreditar na escola como lugar de transformação e inclusão social provavelmente nasceu ali. Necessitei de apoio financeiro apenas na 5ª série, já na sexta, conseguia adquirir o material a partir do meu trabalho, vendendo cosméticos e trabalhando em um salão de beleza, no período contrário às aulas. Para concluir o 2º grau, trabalhei em uma

fábrica de costura durante o dia e freqüentei o curso noturno. Embora, já nessa época, quisesse optar pelo magistério, aconselharam-me a fazer contabilidade, pois seria mais fácil de conseguir trabalho.

A vinda para Bauru deu-se pelo ingresso em uma congregação religiosa, mantida pelos Irmãos do Sagrado Coração. A vivência nesta comunidade propiciou a reflexão sobre a necessidade de desenvolvimento de trabalhos comunitários, voltados para a formação humana e preocupados com a inserção social.

Nesta ocasião, tive oportunidade de conhecer a irmã Pilar, uma senhora espanhola que veio para o Brasil logo após a segunda guerra mundial, com o objetivo de desenvolver um trabalho missionário. Ela me ajudou com o trabalho de Educação Popular para adultos, reconhecer a grande mudança que a educação pode trazer à vida das pessoas, em especial, àquelas que, de alguma forma, foram negligenciadas ou prejudicadas.

Ainda na congregação, iniciei os estudos em Psicologia em faculdade particular, inicialmente mantidos pela congregação dos Irmãos do Sagrado Coração. Quando me afastei da congregação, optando por continuar meus trabalhos como leiga, tive que interromper temporariamente meus estudos, até que conseguisse manter-me financeiramente.

Em 1999, consegui ingressar na Unesp, no curso de Psicologia, mediante processo de transferência. Foi um processo difícil, envolvendo 116 candidatos para três vagas, com prova de conteúdo específico em Psicologia. Aprovada, em primeiro lugar, tive a maior das oportunidades de inclusão social. Quando antes, trabalhava o dia todo, sem ter o suficiente para pagar nem metade da mensalidade de uma universidade particular, ingressar em uma universidade pública de qualidade e, ainda, conseguir bolsa de apoio acadêmico, foi o ponto marcante para dedicação integral aos estudos. Enquanto os alunos reclamavam de cursar 36 créditos, eu os realizava participando de dois projetos de extensão e um de Iniciação Científica, pois queria aproveitar ao máximo a oportunidade conquistada.

A iniciação científica foi motivada pela grande influência da convivência com Renato Lira e sua esposa Adriana, a quem agradeço muito, pois eles, um casal de surdos, foram capazes de me ensinar a ouvir o mundo de outra forma. Encantada pela forma como viviam e buscavam romper as barreiras para a educação dos surdos, apaixonei-me pela causa e iniciei meus estudos nessa direção, apoiada pelo Prof. Dr. Jair Lopes Junior e a Prof. Dra. Ana Cláudia Moreira Almeida Verdu, que

me orientaram no período de 2000 a 2002, quando terminei a graduação.

Em 2002, realizei o estágio em Processos de Intervenção junto ao portador de deficiência, sob supervisão da Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, onde pude reafirmar minha opção em trabalhar na Educação Especial, buscando promover melhores condições de inclusão escolar e social ao indivíduo com necessidades especiais. Na ocasião, pude realizar atendimentos clínicos individuais com crianças e familiares e um trabalho pautado no treino de Habilidades Sociais para Adolescentes. Além disso, pude participar do projeto de extensão “Atendimento emergencial de crianças contaminadas por chumbo”, tema que acabou motivando os estudos do Mestrado em Ensino de Ciências, realizado na Unesp de Bauru, no período de 2004 a 2006, voltado para formação continuada dos professores envolvidos. Também, foi durante o mestrado que consegui iniciar a carreira docente, como professora substituta nos cursos de Psicologia e Pedagogia.

No ano de 2006, fui aprovada no processo seletivo do Doutorado, na UFSCar, direcionando os meus estudos para a formação de professores de classes regulares com alunos surdos, escolarizados em classes comuns, aliando minha experiência da Iniciação Científica aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado.

Sob orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, passei a integrar o grupo de pesquisa “GP-Foreesp- Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, o qual congrega as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. O presente estudo está integrado a este grupo.

O GP-Foreesp tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da educação especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos, partindo do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

Há um princípio, assumido pelo grupo de pesquisa em defesa da inclusão escolar pautado na importância de produzir conhecimento sobre a realidade dos alunos com deficiência e a necessidade de formar profissionais que atuarão

nesta área e, portanto, investir na Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico preservando tanto sua identidade quanto sua relevância. A principal questão da inclusão escolar, segundo os princípios deste grupo, é como melhorar a educação para todos os alunos e, não, onde os alunos com necessidades educacionais especiais serão escolarizados.

Analisando os trabalhos do GP-Foreesp, pude perceber que houve avanços no âmbito do Ensino Colaborativo e da Consultoria Colaborativa, demarcando possibilidades de atuação na escola, por diferentes profissionais: pedagogos, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. No âmbito da Psicologia, há ainda a necessidade de delimitar papéis e possibilidades neste campo de conhecimento.

Norteados por tais pressupostos o presente trabalho se propõe, dentro do grupo, produzir conhecimento sobre a temática da inclusão escolar, na perspectiva da consultoria colaborativa, apontando possibilidades de interlocução com a prática do psicólogo no ambiente escolar, tendo em vista contribuir para a construção de uma escola que sirva indistintamente a todos.

A tese apresentada aqui é, portanto, a de que o profissional psicólogo pode contribuir para a construção do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira e, em particular, para a escolarização dos alunos surdos.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, ao considerar que a escola tenha um papel tão crucial no desenvolvimento humano, falar sobre inclusão envolve o planejamento de estratégias para que, de fato, os processos inclusivos possam garantir tanto a aprendizagem social quanto acadêmica.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência tem seu início no século XVI, quando alguns visionários acreditaram ser possível educar os até então considerados ineducáveis. Todavia, este movimento ocorreu em ambientes segregados e tutoriados.

Foi somente no Século XX, em razão das constantes lutas sociais de correntes minoritárias, bem como, o interesse político econômico em diminuir o ônus gerado pelas escolas especializadas, que surgiu a perspectiva de integrar as pessoas com deficiência em escolas comuns (JANNUZZI, 1992; 2004; MENDES, 2006).

Em resposta a tais necessidades, surgiu a perspectiva de integrar o aluno com deficiência em escolas regulares. Mendes (2006) apontou que foi no cenário norte americano, mais especificamente nos Estados Unidos, que, no início de 1990 outras iniciativas surgiram e influenciaram o contexto mundial, substituindo o termo de integração por inclusão.

A partir de pesquisas sobre o desempenho educacional, foi possível constatar o grande número de insucesso e evasão de alunos, além da necessidade de uma reestruturação curricular e métodos instrucionais. Surgiram duas iniciativas, ambas com origem no movimento pela integração escolar, propondo a fusão dos sistemas de ensino regular e especial.

A idéia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Entretanto, a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como população-alvo os indivíduos com limitações leves ou no máximo moderadas, enquanto a “inclusão total” era defendida pelos advogados dos direitos dos portadores de deficiências mais severas (SALE & CAREY, 1995 citado por MENDES, 2006).

Segundo a autora, duas propostas emergiram desse cenário: a de “Inclusão Total”, em defesa do direito civil da pessoa com deficiência, independente

do seu comprometimento, em ter acesso a escola regular e da “Educação Inclusiva”, que defendia a matrícula de alunos com necessidades especiais em classes regulares, sem abrir mão de recursos da Educação Especial em função das necessidades de cada aluno, podendo estas necessidades serem atendidas também fora do espaço da sala regular.

No contexto brasileiro, Francelin (2001) apontou que, nas três últimas décadas, as escolas têm buscado adaptar-se a diversidade, inserindo o diferente em um mesmo espaço pedagógico. Ampararam esta tomada de decisão documentos importantes como a Constituição Federal, artigo 5, aliado ao artigo 208, que defende o direito a educação e, no caso de pessoas com necessidades especiais, que o atendimento seja preferencialmente na rede regular de ensino.

Também a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB n.9494/96), assegurou ao aluno com deficiência física, sensorial e mental, a possibilidade de estudar em escola comum. É possível que esta iniciativa tenha sido inspirada na Declaração de Salamanca, de junho de 1994, quando representantes de diversos países e organizações internacionais assumiram o lema de Educação para Todos, surgindo a expressão “educação inclusiva”.

No entanto, Silva e Pereira (2003) apontaram que o direito do aluno surdo à educação através da língua de sinais, apesar de ter sido assegurado na Declaração de Salamanca, em seu artigo 19, não foi incorporado nos documentos que regulam a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino no Brasil. Embora os professores ainda não se encontrem devidamente preparados, o Decreto 5.626/2005 instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Libras na formação inicial docente, buscando garantir a presença de professor bilíngüe na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (dois primeiros ciclos) e intérprete de Libras nas séries posteriores (inclusive no Ensino Superior). No entanto, há vários professores que encontram-se nas escolas sem ter sido expostos a essa nova política educacional, para os quais deverão ser direcionados programas de formação continuada.

Considerando o princípio da inclusão como um imperativo moral, aponta-se para a necessidade de sustentação de métodos de ensino para esta clientela, visto que não basta transferi-los para uma sala comum e ‘socializá-los’ no papel de ineficientes, sendo necessário um investimento nas escolas em recursos materiais e humanos. Como apontou Rodrigues (2006), não se pode acreditar que a inclusão

seja mais barata, visto que os recursos necessários precisam e podem ser disponibilizados em função das necessidades do aprendiz.

A educação inclusiva, segundo Rodrigues (2006), é aquela que promove uma “*escola para todos e para cada um*”, uma vez que possibilita ao aluno a primeira e decisiva experiência de inclusão e previne a exclusão. Nesta escola, deverá ocorrer o acolhimento das diferenças, a colaboração e a convivência, princípios elementares no combate à exclusão social. Embora esse princípio seja norteador do olhar do educador, sob o nosso olhar o que pode ser de fato avaliado é a Inclusão Escolar.

A inclusão escolar estabelece como princípio que o aluno tenha condições de desenvolver competências sociais e acadêmicas no ambiente escolar, tendo, desta forma, um maior suporte para enfrentar as exigências deste contexto vivenciado pelo aprendiz, tendo ele, ou não, algum impedimento. No caso do aluno com deficiência, devem ser geradas condições para que ele tenha a aprendizagem acadêmica e condições de acessibilidade.

Para o estabelecimento de práticas inclusivas na escola, persiste o grande desafio de promover condições de equidade, para uma sociedade tão desigual, que busque atender a coletividade, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno. Para tanto, o professor terá um papel crucial, mas não se trata de uma tarefa que deva realizar sozinho. Para que ele possa obter êxito, estratégias precisam ser planejadas, por toda a equipe escolar, de forma a realizar-se a tarefa educacional de modo competente e colaborativo.

A Educação Especial pode contribuir com métodos e recursos diferenciados em função da especificidade de cada aluno e sua necessidade. Nesta pesquisa, volta-se o olhar para a temática da educação de alunos surdos escolarizados em escolas comuns, tomando como problema de pesquisa a atuação de seus professores, investigando possíveis dificuldades existentes. Em caso afirmativo, a meta é investigar se estas dificuldades estariam relacionadas às práticas educativas ineficazes, extensivas também a outros alunos que não conseguem atender as demandas da escola.

Também nos interessa responder a questão de se e como os psicólogos podem contribuir para favorecer a participação das crianças surdas no processo de escolarização em classes comuns e, quais as habilidades e competências do

psicólogo poderiam contribuir para a proposição de práticas de consultoria colaborativa que possam favorecer a inclusão escolar.

A partir desta problemática, o presente estudo tem como objetivos:

1. Analisar o processo de consultoria junto a professoras de classes comuns com alunos surdos;
2. Descrever o impacto da consultoria colaborativa sobre comportamentos sociais de alunos surdos e ouvintes indicados;
3. Descrever o impacto da consultoria no desempenho acadêmico de alunos surdos e ouvintes indicados.

A pesquisa foi estruturada com uma primeira parte dividida em três capítulos, os quais buscaram: (1) contextualizar diferentes nomeações da surdez/deficiência auditiva, legislação e serviços públicos nacionais para atendimento da pessoa surda, descrevendo de modo mais específico os serviços disponíveis na cidade de Bauru, cidade onde foi realizada a pesquisa. São apresentadas também neste capítulo as características da escola onde se realizou a coleta; (2) refletir sobre pressupostos e desafios para implementação da inclusão escolar; (3) apresentar o conceito de Consultoria Colaborativa, ilustrando algumas práticas e possibilidades, apresentando o psicólogo como consultor viável ao ambiente escolar frente os desafios da aprendizagem social e acadêmica.

A segunda parte apresenta o delineamento da pesquisa, numerado como capítulo quatro. Os resultados e discussões foram organizados no capítulo cinco, seguido das conclusões, no capítulo seis.

CAPÍTULO 1 – O ATENDIMENTO DA PESSOA SURDA – ENTRE O LEGAL E O REAL

Na literatura é comum que encontrar nomeações distintas sobre a surdez. Segundo Sasaki (2002), a utilização de deficiência auditiva está relacionada a pessoas com perda parcial da audição, para as quais a utilização de amplificadores sonoros pode compensar o resíduo auditivo. A utilização de surdez estaria relacionada a pessoas com perda auditiva mais significativa, com pouco resíduo auditivo e necessidade de desenvolvimento de outras práticas para inserção em um mundo de maioria ouvinte.

De acordo com Moura (2000) os surdos, em razão de suas necessidades e características próprias, organizam-se em comunidades desenvolvendo uma cultura própria, criando um modo peculiar de comunicação e expressão. Possuem uma língua própria, que no Brasil é reconhecida como Língua de Sinais Brasileira (Libras), a qual lhes permite a apropriação de uma segunda língua no país em que se encontram, neste caso a Língua Portuguesa. Esta última, permitirá maior proficiência na comunicação com ouvintes, principalmente a partir da escrita.

Ao discorrer historicamente sobre as possibilidades de comunicação dos surdos, a autora apontou as seguintes possibilidades:

a) oralismo – voltado para desenvolvimento de recursos que utilizem de forma eficiente o resíduo auditivo que o indivíduo possui, nomeando o usuário deste sistema como pessoa com deficiência auditiva;

b) língua de sinais – historicamente desenvolvida, possibilita a aquisição de significados culturais da comunicação, expressos de forma gestual, desde o início do desenvolvimento infantil, sendo a língua natural dos surdos;

c) comunicação total – filosofia que incorpora as diferentes formas de comunicação, manuais e orais, buscando assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas. Nesta modalidade, há utilização de português sinalizado, ou seja, língua falada seguida da apresentação de sinais da língua de sinais, linguagem orofacial (Lof – leitura orofacial) e toda e qualquer estratégia que possa facilitar a comunicação;

d) bilingüismo – reconhece a língua de sinais e uma cultura própria do surdo e apresenta a possibilidade de aprendizado de uma nova língua da

comunidade ouvinte onde o surdo se encontra. Diferentemente da comunicação total, as duas línguas não ocorrem simultaneamente, uma vez que possuem estruturas gramaticais diferentes. Contudo, na escrita, como toda tradução, requer-se a escrita formal do português, mesmo que inicialmente o texto apresente a compreensão do aluno em libras.

Desta forma, entende-se que a nomeação *pessoa com deficiência auditiva* ou *deficiente auditivo*, esteve mais associada ao oralismo ou comunicação total, e *surdez* ou *pessoa surda* à utilização de língua de sinais e a proposta bilíngüe. Contudo, com a questão da inclusão do aluno (deficiente auditivo ou surdo) na escola comum, alunos advindos de diferentes propostas educacionais passam a ocupar um mesmo espaço. *Surdo ou Deficiente Auditivo?* Mais que a nomeação, requer-se que a escola tenha um posicionamento quanto ao seu real papel – proporcionar educação para todos. Contudo, nesta pesquisa, optou-se pela utilização de surdos para caracterização dos participantes e discussão da literatura.

Para que a educação possa cumprir seu papel, há direitos garantidos por lei que precisam, sobretudo, ser conhecidos e respeitados. No estado de São Paulo, diante da temática em discussão, cumpre ressaltar sobre as questões da acessibilidade.

Conforme Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006, entende-se por acessibilidade:

[...] a condição para utilização, com segurança e autonomia, dos serviços, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência auditiva, visual ou intelectual.

Ter acesso a escola é muito mais que simplesmente ter sua matrícula assegurada por lei. O aluno surdo precisa de condições que lhe assegurem comunicação e informação para desenvolver suas competências.

Diferentes tipos de surdez requerem tratamento e instrumentos diferenciados, os quais, devem sempre tomar como base a necessidade da pessoa atendida. Há pessoas que, apesar de apresentarem perdas auditivas, conseguem utilizar sua audição residual, pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, obtendo, nestes casos, o acesso a informação pelos mesmos meios que o ouvinte, desde que

devidamente assistidos e orientados. Outros porém, precisaram utilizar libras e, necessariamente, contar com um professor bilíngüe.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Artigo 1º regulamentou a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002; e o art. 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata sobre a Libras. Neste Decreto, reconheceu como pessoa surda aquela pessoa que, por ter perda auditiva, *“compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura”*.

Assegurar a utilização adequada de Libras nas escolas é gerar condições de acessibilidade às pessoas surdas, uma vez que está seria a sua primeira língua. A Língua Portuguesa, segunda língua oficial dos surdos no Brasil, permitiria o acesso à tradução das informações presentes em seu meio e a interlocução com as mesmas.

[...] Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Este decreto propôs, também, diretrizes para formação de professores, intérpretes de Libras e demais profissionais da escola. A Libras deverá integrar os conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores, nas diferentes modalidades de ensino, obrigatoriamente nas instituições de ensino federais e sugestivamente nos estados e municípios, dando aos mesmos dez anos para adequação às mudanças.

[...] Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

[...] Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Uma vez garantidas o acesso a informação e produção do conhecimento, as tecnologias, asseguradas por leis que propõem uso de legendas e outras medidas visuais pautadas na Língua Portuguesa, podem ser efetivamente cumpridas.

As conquistas no âmbito da legislação requerem organizações políticas e estruturais para que o atendimento da pessoa surda possa se concretizar.

No Brasil, algumas cidades oferecem suporte ao atendimento de pessoas surdas, oportunizando um maior número de serviços desde o processo de triagem, atendimento especializado, intervenções cirúrgicas e desenvolvimento de aparelhos de amplificação sonora. São estas:

- No estado de São Paulo: três centros de atendimento da Universidade de São Paulo (em São Paulo, Ribeirão Preto e Bauru) e outro em Campinas, junto a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);

- Em Minas Gerais – um centro em Belo Horizonte, junto à Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);

- No Rio Grande do Sul – um centro em Porto Alegre, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e;

- No Rio Grande do Norte – um centro em Natal, no Centro de Otorrinolaringologia do Hospital do Coração.

Entre os centros supramencionados, neste estudo, são descritos os serviços da cidade de Bauru, por tratar-se do local onde foi realizada a pesquisa.

A Universidade de São Paulo (USP), disponibiliza serviços diferenciados à comunidade. Entre eles, encontram-se: 1) Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (Cedauvi); 2) Centro de Pesquisas Audiológicas (CPA); 3) Centro Educacional do Deficiente Auditivo (Cedau); e 4) Núcleo de Integração e Reabilitação Humana (Nirh) (DEFICIÊNCIA..., 2008).

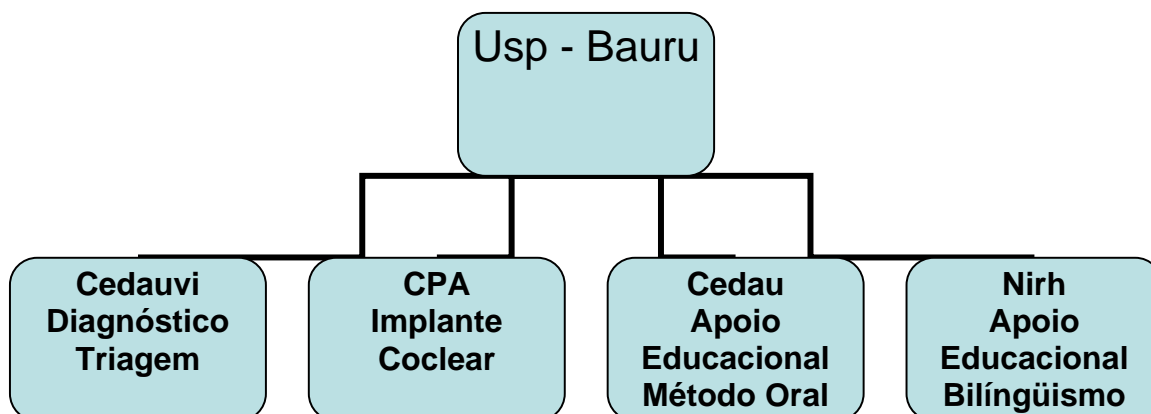


Figura 1. Organograma de serviços da USP-Bauru disponibilizados à pessoa surda.

O Cedalvi atende pessoas com deficiência auditiva, de linguagem e visão subnormal, residentes em Bauru e provenientes de outras regiões brasileiras. Para o atendimento da pessoa surda, possibilita o diagnóstico por meio de triagens, avaliações e exames específicos, visando à seleção e adaptação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), além de terapias fonoaudiológicas e/ou encaminhamento a outros serviços da comunidade, promovendo a aquisição da linguagem oral.

O CPA realiza pesquisas sobre surdez profunda, conservação da audição e novos procedimentos terapêuticos na reabilitação do deficiente auditivo. Entre as tecnologias desenvolvidas, merece destaque o implante coclear, que é uma prótese computadorizada, inserida cirurgicamente no ouvido interno, substituindo parcialmente as funções da cóclea por meio da transformação de energia sonora em sinais elétricos. Estes sinais são codificados e enviados ao córtex cerebral. O Implante Coclear possibilita a sensação da audição ao indivíduo com deficiência auditiva com certa qualidade para que a percepção dos sons da fala ocorra. (COSTA; BEVILACQUA; AMANTINI, 2005). Os candidatos ao implante devem atender a alguns critérios, como: perda bilateral, condições de acompanhamento fonoaudiológico pós-cirúrgico e idade (priorizam-se às crianças por estas apresentarem maior probabilidade de desenvolvimento da linguagem após a realização do implante) (DEFICIÊNCIA...,2008).

O objetivo do Cedau, como do CPA, é favorecer a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral. Para tanto, o Programa conta com terapeutas graduadas em Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia, habilitadas em áudio-

comunicação, as quais além do atendimento a pessoa com deficiência auditiva, realizam aconselhamento aos familiares dos participantes do Programa. Seus profissionais preocupam-se com a inclusão escolar dos participantes do programa no ensino regular e fornecem orientações aos professores das crianças, promovendo atividades na escola onde elas estudam e seminários para educadores da comunidade no próprio Cedau.

O Nirh é a seção que trabalha com uma proposta bilíngüe, ensinando crianças, familiares e educadores a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e favorecendo a compreensão da Língua Portuguesa para melhor vivência em sociedade. O atendimento a crianças é feito em horário contrário às aulas do ensino regular. Este núcleo realiza, ainda, um trabalho de orientação profissional, buscando capacitar e acompanhar a pessoa surda no processo de adaptação ao trabalho e desenvolvimento de maior autonomia. O que diferencia usuários do Cedau e do Nirh é o nível de perda auditiva e o aproveitamento do resíduo auditivo, sendo encaminhados para propostas orais àqueles que melhor se beneficiam do AASI (DEFICIÊNCIA...,2008).

Diante destas possibilidades de diagnóstico, tratamento e apoio educacional são diversos os casos de pessoas surdas de outras regiões do país que se mudam para Bauru, com o objetivo de conseguir melhor assistência e acompanhamento, gerando desta forma um contingente significativo de pessoas surdas na cidade.

O município de Bauru, atualmente, possui uma população de aproximadamente 356 mil habitantes. O sistema educacional para a população escolar, no que se refere à educação fundamental, é composto de 14 escolas municipais de Ensino Fundamental e 48 estaduais. Duas das escolas municipais tinham sala de recurso e profissional especializado para atendimento ao surdo e nas escolas estaduais, seis tinham salas de recurso, três delas destinadas ao trabalho com surdos, uma para deficiência visual e as demais para deficiência intelectual.

Na rede estadual as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais são realizadas, preferencialmente, nas escolas que tenham atendimento específico em salas de recursos, e para os alunos que moram distante das escolas, o município se responsabiliza pela provisão do transporte. Isso faz com que, mesmo matriculados em escolas comuns, os surdos estejam sempre relativamente juntos.

A clientela de alunos com necessidades educacionais é diversificada nas diferentes escolas e regiões do município, sendo predominante a presença de crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental leve. Os casos de deficiência auditiva e visual, embora estejam presentes nos diferentes pólos regionais, contam com os serviços de unidades que centralizam os atendimentos em sala de recursos para esta clientela, onde são atendidos por uma professora especialista.

A escola onde foi realizada a pesquisa é um dos pólos organizados no município, contando com salas de recursos para deficiência intelectual e surdez, bem como, a presença de professor especialista.

A escola tem uma história em relação aos surdos que teve seu início na década de 90 com as salas especiais. Por ocasião da pesquisa, a escola contava com duas salas, regidas por professoras distintas, com cerca de seis a nove alunos. As salas eram multiseriadas, com professora especialista e organização curricular pautada em proposta bilíngüe.

Neste período, respondendo ainda a critérios da integração, embora os surdos compusessem uma sala segregada, as professoras especialistas tinham um trabalho junto à comunidade escolar, alunos, servidores e pais, promovendo o ensino de Libras e a participação dos alunos surdos em horários comuns aos demais alunos, tais como: intervalo, aulas de Educação Física, merenda escolar, oração inicial para entrada da sala (em Libras).

As professoras atuavam como intérpretes para a tradução simultânea de falas da direção, coordenação e outros eventos comuns a todos os alunos. No período inverso às aulas, os alunos recebiam ainda formação especializada no Nirh.

A escola era toda sinalizada com desenhos e sinais da Libras (banheiro, biblioteca, sala de professores etc.), bem como cartazes e anúncios da escola.

As professoras tinham habilitação em Educação Especial e cursos de Libras oferecidos pelo Nirh e pela Federação Nacional dos Surdos (Feneis). Elas enfatizavam a importância dos pais, profissionais da escola e alunos de modo geral conhecerem Libras e em algumas vezes conseguiam apoio do Nirh para

disponibilizar cursos gratuitos à comunidade, principalmente aos pais dos alunos e funcionários da escola.

Com as mudanças exigidas pela LDB nº 9394/96, a escola precisou responder às exigências da inclusão dos surdos em sala comum. Essa adaptação foi gradual e as professoras especialistas buscaram, a princípio, acompanhar o desempenho dos alunos incluídos e sua adaptação. Como permaneciam na sala de recursos, era comum que eles saíssem da sala à sua procura, tanto pelo fato da professora da sala comum não estar preparada como pelo vínculo que os alunos tinham com a professora especialista. Com o decorrer dos anos, mudaram os alunos e tais evasões temporárias da classe comum passaram a ser menores.

Os frutos desta história ainda permanecem na escola: sinalização dos espaços, utilização de Libras em eventos comuns, alunos e funcionários que se comunicam com os surdos por sinais da Libras. No entanto, as professoras especialistas foram transferidas e a questão da acessibilidade às informações já não é tão presente como antes.

Na sala de recursos para surdos havia materiais didáticos em Libras, computador, dicionário digital de Libras e TV. No entanto, as professoras especialistas raramente se encontravam com as professoras regentes¹, pois, a escola funciona como um pólo de atendimento para alunos também de outras escolas, que saíam de suas salas de aula duas vezes por semana e eram trazidos de ônibus para o atendimento.

As atividades eram diversificadas e voltadas principalmente para a alfabetização, independente do conteúdo que o aluno esteja estudando naquele momento. A comunicação entre professora regente e especialista, nesta escola, foi observada em ocasiões de avaliações, quando os alunos eram encaminhados à especialista para aplicação.

Além de alunos surdos a escola atendia a pessoas com deficiência intelectual e alguns casos de deficiência física. Para estes últimos, foi observada, na ocasião da pesquisa, uma série de barreiras arquitetônicas, pelo fato da escola ter sido construída antes das exigências de acessibilidade e ainda não ter passado por reforma estrutural. O acesso às salas ocorre por escadas, sendo comum a prática de alunos com locomoção reduzida serem carregados por funcionários.

¹ Professora regente: responsável pela sala comum.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO.

Uma das principais dificuldades da educação do aluno surdo, a princípio, situa-se na barreira da comunicação. Muito se espera em relação à utilização de Libras, no entanto, a aprendizagem de uma nova língua requer tempo, domínio e formação específica, quesitos que nem sempre estão presentes nas nossas escolas. Além disso, não é possível ao professor falar em Português e Libras ao mesmo tempo, visto que são línguas com estruturas diferentes.

A organização seqüencial – sujeito, verbo, predicado – da Língua Portuguesa tem outro formato em Libras, a partir de uma configuração espacial e dinâmica, na qual todo o corpo gera a informação. Simultaneamente, o máximo que poderia ser produzido com esforço seriam sinais da Libras com Português, algo que mais se aproximaria da comunicação total.

Segundo Dorziat (1997) a comunicação total pode ser considerada como uma variação entre o uso de Libras e Português, combinando a língua de sinais, a oralidade e demais possibilidades de comunicação, como os gestos naturais, expressões faciais e linguagem orofacial. Porém, essa combinação, gera mudanças tanto para a língua oral como para a língua de sinais. O surdo bilíngüe irá valer-se ora de uma língua ora de outra para se comunicar, dependendo das características do seu interlocutor. Portanto, o uso de comunicação total, por mais que se apresente como um recurso, requereria uma metodologia específica para o ensino dos surdos em escolas comuns. A utilização de um método na escola e outro em centros especializados poderiam acarretar em confusões e ruídos de comunicação.

Embora a autora tenha apontado para ocorrência de problemas com a utilização de métodos diferenciados, com a inserção de alunos de diferentes contextos educacionais, e diante do despreparo de profissionais para atendimento do aluno surdo, o que se verifica na escola é a utilização de sinais da Libras, Português Sinalizado e uso de gestos e mímicas que tornam a comunicação insuficiente e confusa.

Garantir a expressão do aluno surdo é reconhecer que, ainda que ele participe do meio ouvinte, as apropriações da língua falada raramente ocorrem, visto

que a mesma é incompatível com sua modalidade sensorial. Todavia, uma modalidade escrita, torna-se acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação, o que reforça a necessidade da alfabetização. É a apropriação da língua escrita que garantirá ao surdo a característica bilíngüe (PEIXOTO, 2006).

Diante desta problemática, no Brasil, pesquisadores têm se preocupado em investigar como tem ocorrido o processo de escolarização do aluno surdo na rede regular de ensino (LORENZETTI, 2000; SILVA; PEREIRA, 2003; GUARINELLO; BERBERIAN; SANTANA, 2006; LACERDA, 2006; 2007, entre outros).

Lorenzetti (2000) apresentou discussões sobre experiências de professoras no processo de inclusão/integração do aluno surdo em seis escolas do Ensino Fundamental em Santa Catarina. Entre as necessidades apontadas, as docentes ressaltaram a importância da aquisição da língua de sinais utilizada pelos alunos. A autora ressaltaram a importância de formação permanente, não só garantindo uma forma de comunicação, mas partilhando as conquistas envolvendo práticas inclusivas de alunos surdos naquele período. Os resultados permitem hipotetizar sobre os possíveis ganhos que a presença de um profissional que ofereça tanto capacitação em relação ao uso da língua de sinais como a tradução dos conteúdos poderia possibilitar para as escolas envolvidas no estudo.

Gatti (2000) realizou uma pesquisa com 27 participantes com deficiência auditivos, em Bauru, com 7 a 14 anos, matriculados em escolas regulares ou não. Constatou que o sistema de ensino não oferecia um atendimento adequado, pois os alunos com perda auditiva grave (22,2%) necessitavam de recursos que não estavam disponíveis, tendo menor possibilidade de sucesso, ficando evidente a dificuldade acadêmica para esta clientela. A presença de recursos materiais, por sua vez, não garantia a utilização adequada dos mesmos. Evidenciou-se, então, a necessidade de formação dos professores envolvidos com estes alunos para que pudessem, inclusive, saber o que solicitar como apoio em sua prática escolar.

Na mesma cidade, Pereira-Figueiredo et. al. (2002) avaliaram habilidades de leitura e escrita em crianças com surdez profunda e severa, estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que se comunicavam em Libras. Os autores adaptaram um instrumento de avaliação mediante a substituição

de estímulos sonoros por visuais e compararam os resultados com os dados de crianças ouvintes. Verificou-se, neste estudo, que ao se ultrapassar a barreira da comunicação, a avaliação foi viável e os resultados foram muito semelhantes aos das crianças ouvintes, nos quais foram destacadas dificuldades em leitura e ditado. A observação destes dados possibilitou refletir sobre práticas educativas que não funcionam mesmo para alunos sem histórico de deficiência, retomando discussões no âmbito de políticas públicas sobre o grande contingente de analfabetismo funcional que está presente nas escolas.

Silva e Pereira (2003) realizaram entrevistas e observações com sete professoras do Ensino Fundamental regular em Campinas, investigando as concepções das professoras sobre os potenciais de seus alunos surdos e recursos necessários para educação dos mesmos. Entre os seus achados, destacam-se os seguintes:

- Quanto às características de seus alunos, as docentes os consideraram inteligentes, de modo geral, atribuindo adjetivos como “*esperto, participante, atento a tudo e até xereta*” (p.175). Entre as habilidades dos mesmos, foram destacadas: fazer cópias e exercícios de matemática, atividades práticas como colagem, pintura, montar objetos. No entanto, reclamam que eles não percebem quando é hora para brincar ou fazer lição.
- Como dificuldades, centraram-se na questão da linguagem, tanto para se comunicar com o aluno surdo como para comunicar-se com os pais, uma vez que não sabem Libras. Destacam que o aluno surdo é inteligente para tarefas que não envolvem linguagem, sem, contudo reconhecer que o entrave da comunicação está na prática educativa. Por não saberem o que fazer, fazem por eles, permitindo que apenas copiem ou que façam o que quiserem (e até por isso, não têm limites, não sabem quando brincar ou fazer a lição, porque não há regras claras). Ao fazer por eles ou permitir que copiem, cria-se uma falsa idéia de inteligência ou mesmo de aprendizagem, o que leva as professoras a não se preocuparem mais com os alunos, como se já fossem atendidos em condições de igualdade.

Pode-se constatar, a partir dos estudos de Silva e Pereira (2003), que há incongruências entre o que o professor diz sobre o surdo e o que ele faz, levando a uma prática excludente que trata o aluno surdo aquém de suas possibilidades. A

formação docente para a inclusão do aluno é uma necessidade urgente para enfrentar esta contradição.

Guarinello, Berberian e Santana (2006) realizaram uma pesquisa, no estado do Paraná, com 36 professores verificando as principais dificuldades relacionadas à inclusão escolar do surdo. Entre os achados, perceberam falas que ora se centravam na prática docente, como falta de conhecimento acerca da surdez, dificuldades na interação com o aluno surdo e desconhecimento de Libras; ora nos alunos surdos, como dificuldades relacionadas a surdez e à compreensão. Tais dificuldades, na fala das professoras, não foram relacionadas à aprendizagem dos alunos, como se a prática docente pudesse estar dissociada do processo de aprendizagem de seus alunos. As professoras apontaram a necessidade de se proporcionar recursos para que a escola se torne inclusiva. Entre os recursos apontados tiveram destaque a presença de intérprete, formação docente, necessidade de que o professor saiba Libras, uso de mais recursos visuais e material adequado, bem como acompanhamento paralelo do aluno. Os dados assemelham-se aos achados de Silva e Pereira (2003), reforçando a idéia de que na escola é espaço para presença de especialistas que possam contribuir com a prática docente, seja em sua formação, acompanhamento ou apoio direto.

Uma das principais reivindicações de pais e educadores de alunos surdos refere-se à presença de intérprete de Libras na sala de aula regular, com a esperança de que a problemática da inclusão do surdo seja resolvida. Contudo, Lacerda (2006) apontou alguns cuidados relativos a esta questão, principalmente no tocante a definição de papéis do professor regente, intérprete de Libras e alunos envolvidos nesse processo, bem como as dificuldades relacionadas às adaptações curriculares e estratégias de ensino. A partir do panorama da educação dos surdos no Brasil, a autora constatou que os surdos, embora inseridos no ensino regular, têm apresentado um desempenho escolar aquém do desempenho de alunos ouvintes, embora, inicialmente, apresentem a mesma capacidade cognitiva, o que denuncia o atual sistema de ensino como inadequado para os surdos. Para reversão desse quadro a autora destacou a necessidade de oferecimento de suporte e assistência às crianças com necessidades especiais e aos professores, para que o atendimento seja adequado e sejam geradas condições de acessibilidade. Para tanto, destacou ser importante que, professores e especialistas que participam da atividade escolar

integrem uma equipe, com tempo para planejamento de atividades, tendo como objetivos comuns o atendimento das necessidades de todos os alunos.

Ao avaliar o relato de professores, intérpretes e alunos (surdo e ouvintes) de uma escola da rede privada, Lacerda (2006) descreveu o quanto é necessário que a equipe escolar esteja integrada e os papéis de cada um, bem definidos. Na escola pesquisada, a contratação de duas intérpretes foi de iniciativa da família da criança surda. A princípio, a direção da escola se mostrou aberta a experiência, mas não cumpriu os planejamentos propostos quanto à periodicidade de reuniões com a equipe escolar e discussão dos objetivos e resultados do trabalho. A autora propôs avaliar este processo por meio de entrevistas com os envolvidos, mas houve muita esquivia em responder as questões que avaliavam o processo inclusivo e, aqueles que se dispuseram a responder, buscavam abreviar a fala dizendo que estava tudo bem.

A autora relatou dificuldades para ser atendida, mesmo cumprindo os horários previstos. Apenas dois dos oito professores da 5ª série se dispuseram a responder juntos (professores das disciplinas de História e Língua Portuguesa). A entrevista com o aluno surdo, além de contar com a presença de intérprete, foi filmada, para garantir a transcrição em Libras e as demais entrevistas foram gravadas em áudio. O relato dos professores consistiu em apontar que o processo de escolarização estava adequado, contradizendo-se pela falta de planejamento de atividades inclusivas. Os alunos ouvintes apontaram aspectos positivos quanto a socialização. O aluno surdo, por sua vez, descreveu sua situação como adequada, até por não conhecer nenhuma outra opção melhor. Porém, suas relações sociais são bastante restritas, no meio de professores que não sabem Libras e alunos ouvintes que conhecem poucos sinais, restando apenas as intérpretes. Estas últimas, em suas falas, apontaram o quanto a falta de planejamento coletivo pode comprometer seu trabalho, uma vez que interpretar não é apenas traduzir, e sim, tornar acessível às informações para que a aprendizagem ocorra. Para isso, precisam de colaboração por parte de quem ministra os conteúdos curriculares. Diante das dificuldades verificadas nas entrevistas, a autora alertou para o cuidado de não se aceitar que a inclusão, entendida como a inserção do aluno na sala, por si só seja um bem para o aluno. Para que a inclusão escolar possa acontecer, toda a equipe escolar, apoiada por especialistas, sempre que necessário, deverão planejar

objetivos comuns e estratégias de ensino que se pautem na necessidade do incluído, gerando condições de acessibilidade.

Em outra pesquisa, na mesma escola, Lacerda (2007) buscou compreender mais profundamente os sentimentos dos alunos ouvintes e o aluno surdo, entrevistando-os. Os alunos ouvintes mostraram-se favoráveis à presença da intérprete, destacando características até mesmo lúdicas em relação a sua presença. Eles aprenderam alguns sinais, o que lhes possibilitava uma comunicação básica com o aluno surdo. Acreditam que, na ausência da intérprete, seriam também capazes de fazer os sinais para o aluno surdo, pois não têm clareza sobre a complexidade de seu papel e da língua de sinais. Uma das alunas que ocupava a carteira ao lado do aluno surdo, disse que ainda não havia recebido sinal para o seu nome, o que denota falhas na socialização, pois é como se você sentasse um semestre do lado de um colega de quem não soubesse o nome. Do ponto de vista do aluno surdo, a relação com os ouvintes foi considerada satisfatória. Como o aluno surdo não tinha contato com outros alunos surdos, acredita que os ouvintes saibam a língua de sinais e conseguem, inclusive, lhe ajudar nas tarefas escolares (na ausência da intérprete). Em relação às intérpretes, o aluno surdo destacou o seu papel como mediadoras, ficando um pouco confuso se elas também seriam ou não professoras. Deixou claro também, que não se comunicava com os professores sem a presença da intérprete, visto que os mesmos não sabiam Libras. Na ausência da intérprete, informou que os amigos o ajudavam e conseguiam ter uma *folga*, visto que os amigos não o requisitariam tanto quanto a intérprete frente as tarefas.

A descrição deste cenário apresentado por Lacerda (2006; 2007) promove a reflexão de que a presença de especialistas na escola, sejam estes intérpretes ou outros profissionais, não pode ter pleno êxito quando funciona de modo isolado. Pelo contrário, pode mascarar realidades de exclusão com a premissa de cumprimento da lei.

Os relatos apresentados auxiliam na identificação de problemáticas e necessidades frente às tentativas de práticas de inclusão escolar. Embora esta seja um imperativo moral e legal, não basta crer que o fato de estar matriculado no ensino regular garanta ao aluno surdo ou qualquer outro aluno a condição de ser participante a aceito.

Para que a inclusão escolar se efetive, processos formativos precisam ser disponibilizados, preparando a escola e seus integrantes para vivenciar

corretamente esta prática. Sobretudo, ao aluno surdo escolarizado em classe comum, devem ser garantidos o acesso ao currículo comum, suporte adequado as suas necessidades e condições para o desenvolvimento da aprendizagem, tanto social quanto acadêmica.

Assim, muita investigação ainda é necessária para descobrir como a formação, o acompanhamento e os suportes necessários poderão ser fornecidos pelo educador especial ou profissional devidamente capacitado.

A questão fundamental é quanto o aluno surdo encontra-se privado de informação básica por não ter acesso à linguagem. Na medida em que o aluno tem acesso às informações, podem ser geradas condições para que se possa operar sobre as mesmas, do contrário, estaria totalmente excluído do processo.

O problema de aprendizagem pode ser considerado quando, em condições acessíveis, o aluno não consegue produzir algo. Em relação às dificuldades de alunos surdos, Pereira e Silva (2003) consideraram que, apesar de muitos surdos conseguirem se comunicar oralmente e por escrito, há um número considerável que não ultrapassa o nível de codificação e de decodificação das mensagens, não atribuindo nenhum sentido aquilo que se produz. Isto irá comprometer sua aprendizagem em diversas áreas.

Na escola onde a presente pesquisa foi realizada, algumas mães chegaram a declarar que, se tivessem escolham seus filhos freqüentariam salas para surdos, pois não os percebiam como integrantes da sala comum.

Tal processo é definido por Skliar (1998) como inclusão excludente, ou seja, uma forma a partir da qual parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, dentro da escola é praticada a exclusão. Talvez essa exclusão seja mais difícil de retratar, pois a escola cumpre a lei, aceita a matrícula do aluno surdo. Porém, ao ser questionada, como nos trabalhos descritos por Lacerda (2006; 2007), relata que tudo está bem, quando na realidade, não são geradas condições reais de ensino aprendizagem da leitura escrita, pré-requisitos essenciais para aquisição de outros saberes.

Diante do exposto, cumpriu à presente pesquisa, a proposição de uma consultoria colaborativa do psicólogo como um processo de formação, tanto para os docentes envolvidos como para a consultora.

CAPÍTULO 3 – A CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

3.1 Consultoria Colaborativa

A colaboração está relacionada com a contribuição, implicando direta ou indiretamente, em ajuda mútua ou unilateral. Segundo Friend e Cook (1990), pode ser definida como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Weiss e Lloyd (2003) definiu dois modelos de colaboração: 1) consultoria colaborativa: na qual o professor de educação especial presta assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula; 2) co-ensino: no qual o professor de educação especial trabalha junto com o professor do ensino regular para prestar serviços diretos dentro da sala de aula do ensino regular.

Gargiulo (2003) apontou para três diferentes formas de trabalho coletivo na implementação de práticas inclusivas, os quais seriam: a) serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, b) ensino cooperativo (co-professor ou co-regente) e, c) equipes de serviços.

A consultoria colaborativa pode ser compreendida como um modelo de suporte à inclusão escolar, envolvendo educadores da escola regular e profissionais especializados, que teriam a responsabilidade de planejar estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais inseridos em salas regulares (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; GARGIULO, 2003).

Embora se trate de um modelo de suporte viável, Jordan (1994) alertou para uma série de dificuldades quanto a implementação da consultoria colaborativa. A primeira delas se refere à resistência que muitos professores apresentam frente à possibilidade de mudança. O autor apontou que alguns professores podem se sentir mais vulneráveis frente a situações novas, para as quais não teriam determinado controle e, nesta condição, podem sentir medo de serem julgados como incompetentes, passando a evitar situações de exposição. O consultor que encontrar resistências ao seu trabalho, deverá compreender que não se trata de uma questão

peçoal, mas de uma situação incômoda da qual o outro se defende. Com flexibilidade e comunicação, podem ser geradas condições para a expressão daquilo que incomoda, criando-se um clima de acolhimento e compreensão, essenciais para o início do trabalho e estabelecimento do respeito mútuo. Outra dificuldade pode estar relacionada ao conflito de interesses entre o sistema escolar, objetivos da escola, do professor e necessidades do aluno. Não é possível planejar quando os objetivos são distintos, é necessário o estabelecimento de objetivos comuns. A falta de controle, comumente sentida pelo professor, pode ser restaurada na medida em que ele passa a reconhecer as possibilidades de mudar este mesmo ambiente, construindo espaços inclusivos. O papel do consultor é de, junto com o professor, criar condições para o sucesso do aluno (JORDAN, 1994).

3.2 Consultoria Colaborativa e Educação Especial no cenário brasileiro

Embora nos Estados Unidos a relação entre a consultoria colaborativa e a prática da consultoria colaborativa no contexto da Educação Especial já esteja bem definida, no Brasil ainda é um caminho a ser trilhado, que alguns pesquisadores têm buscado traçar.

Considerando a importância do trabalho colaborativo com as escolas, é possível que os professores, a partir de suas experiências, auxiliem nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos. Desta forma, se estabelece uma parceria na qual professor e consultor tem a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Na perspectiva do trabalho cooperativo, considerado por Weiss e Lloyd (2003) como co-ensino, podem ser considerados estudos como os de Zanata (2004) e Capellini (2004).

Zanata (2004) partiu da busca pela melhoria na qualificação docente, no sentido de tornar as práticas pedagógicas do professor do ensino comum mais efetivas, no que se refere às necessidades de alunos surdos. Seu estudo teve como objetivo implementar e avaliar um programa de formação continuada, baseado em uma das instâncias do ensino colaborativo, o co-ensino, que seria o co-planejamento, de professor para professor. Sua atuação buscava tornar o professor

mais autônomo e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. A pesquisa foi desenvolvida durante vinte semanas, junto a três salas do Ensino Fundamental (2ª, 3ª e 4ª) com um aluno surdo em cada uma delas. Primeiramente, realizou um planejamento inicial a partir da avaliação da aprendizagem dos alunos surdos bem como das estratégias utilizadas para ensiná-los. Após o diagnóstico, passou a filmar aulas aleatórias de cada professor. As aulas filmadas eram editadas e o conteúdo orientava as reuniões com as três professoras, as quais, com apoio de material didático previamente selecionado pela pesquisadora, discutiam práticas inclusivas. À medida que refletiam, planejavam coletivamente estratégias diferenciadas de ensino. A colaboração entre professor do ensino comum e especial (pesquisadora) apontou para melhorias na qualidade de ensino, embora não tenha solucionado as dificuldades de comunicação com o aluno surdo. A descrição de episódios de sala de aula ilustrou como a consultora conduziu o trabalho de modo a refletir sobre a inclusão escolar, como um processo extensivo a todos os alunos e o quanto a inclusão poderia beneficiar toda a classe.

Capellini (2004) atuou em duas escolas comuns de ensino fundamental, em quatro turmas de 1ª a 4ª série, nas quais estavam inseridos seis alunos com deficiência mental. Assim como no estudo de Zanata, foi realizado inicialmente uma fase de diagnóstico, com registro em diário de campo, visando conhecer melhor a realidade das escolas. Após esta fase, a pesquisadora buscou implementar apoios sistemáticos junto ao professor do ensino regular, além de reuniões quinzenais com os professores onde desenvolviam atividades extra-classe de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. A autora realizou avaliações antes e depois de sua intervenção em relação ao desempenho acadêmico e social dos alunos das turmas envolvidas.

No início deste trabalho de ensino colaborativo, a autora relatou que as professoras apresentavam sentimentos de desânimo e constrangimento. No entanto, como a pesquisadora passou a vivenciar as atividades, tanto no planejamento como na execução, elas conseguiram sair da situação estática em que se encontravam, passando a planejar situações criativas de aprendizagem, relacionando teoria e prática, aproximando o 'saber' da universidade da experiência pedagógica. Contudo, ao final do trabalho, uma das professoras ainda sentia-se incomodada e avaliou que não gostaria de repetir a experiência de dividir a sala com outra colega. Outra

dificuldade relatada esteve relacionada às expectativas das professoras sobre o desempenho dos alunos. Três delas, acreditavam que o aluno era incapaz, estando pouco dispostas a mudar a sua prática e delegavam a função de ensiná-los a um especialista. No entanto, houve flexibilidade das professoras para a atividade de planejamento e mudanças em sua prática. A partir dos dados observados, referendou a necessidade de formação do professor, afirmando que este, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações ocasionadas nas escolas, buscando criar meios para reformular sua prática e adaptá-la as situações de ensino que se fizerem necessários. A autora concluiu que, diante das deficiências no processo de formação docente, é grande a necessidade de formação continuada que possibilite compreender o processo de inclusão escolar para que de fato ela aconteça, tanto no caráter social como acadêmico.

Alpino (2008) verificou os efeitos da consultoria colaborativa do fisioterapeuta junto a professoras de alunos com Paralisia Cerebral (PC), estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental no ensino regular, que apresentavam comprometimento funcional moderado ou grave. A autora realizou avaliações em relação a: a) acessibilidade, b) habilidades funcionais e necessidade de apoio ao aluno, c) conhecimento das professoras sobre a PC, d) participação dos alunos nas atividades, e) satisfação dos participantes em relação ao serviço de consultoria e alterações de postura com o uso de carteira adaptada. Durante a consultoria buscou promover capacitação docente, orientações especializadas, adaptações de baixo custo para melhora de postura, mobilidade e participação dos alunos na escola. Foi possível observar melhora postural, nas habilidades acadêmicas, de alimentação e higiene. A avaliação das professoras foi positiva, tanto em relação à observação de melhora de postura do aluno como pelo fato de se sentirem mais seguras no atendimento aos alunos com paralisia cerebral.

Para realização da consultoria colaborativa o que irá determinar o tipo de profissional como consultor viável para escola serão as necessidades da escola frente às necessidades diferenciadas dos alunos e a especificidade da formação profissional que o trabalho requer.

3.3 Consultoria e Psicologia – refletindo sobre práticas possíveis

O termo consultoria, na literatura em Psicologia, costuma estar mais associado a práticas voltadas para instituições hospitalares, empresas e centros esportivos.

No ambiente hospitalar o papel do consultor tem sido associado a práticas de treinamento, seleção e recrutamento profissional, além de orientar tomadas de decisões, questões éticas em saúde e trabalhos com pacientes terminais (ZAVASCHI, 1993). Também é comum o trabalho com equipes de profissionais e seus conflitos no ambiente de trabalho (GONÇALVES, 2005).

Iema (1999) apresentou como perfil do psicólogo que atua como consultor em contextos organizacionais, a competência para orientar pessoas em diferentes funções ou cargos, estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo, ser capaz de diagnosticar problemas que envolvam os recursos humanos e propor soluções para os mesmos. Para isso, o profissional deverá agir de modo flexível, em equipe, saber negociar, ter boa comunicação, ser generalista, crítico e, sobretudo, conhecer as expectativas da organização e seus empregados.

No contexto esportivo, o psicólogo como consultor, tem a função de ajudar o atleta e sua equipe técnica a desenvolver um desempenho consistente, considerando sua preparação física, técnica e tática e, para isso, deve promover trabalhos de autoconhecimento que favoreçam autocontrole, disciplina, planejamento de metas e auto-realização (SCALA, 2001).

A descrição de práticas, na literatura, do psicólogo como consultor no Brasil é bastante comum, na perspectiva dos trabalhos acima descritos.. Porém, na escola, a figura do psicólogo como consultor ainda é pouco citada, embora em alguns estudos seja possível perceber sua atuação. Os trabalhos de Sukiennik (2000) e Mouta e Nascimento (2008) podem contribuir para reflexões importantes para definição do papel do psicólogo como consultor. O trabalho de Elzirik (1986), descreveu o consultor mais estritamente no ambiente escolar.

Sukiennik et. al. (2000) realizaram um estudo que problematiza a incidência de depressão em adolescentes e o risco de tentativas de suicídio dos mesmos. Para os autores, a maior dificuldade consiste em conseguir diagnosticar a tempo os indivíduos sob risco, uma vez que apresentam comportamentos de apatia e retraimento e até baixo desempenho escolar, mas que não chegam a atrapalhar a dinâmica da sala de aula, passando muitas vezes despercebidos. Nestes casos, a presença na escola de um psicólogo, como consultor, ajudaria orientar os docentes quanto à ocorrência e risco deste evento e, possibilitando discriminar com antecedência comportamentos de risco e realizar encaminhamento para atendimento psicológico e/ou psiquiátrico. Os autores deixam claro que não é função do psicólogo (consultor) realizar atendimento psicológico na escola.

Mouta (2008) descreveu um projeto de consultoria a professores, em Portugal, na perspectiva de orientação profissional. Seu objetivo foi, a partir das vivências das escolhas profissionais do próprio docente, que o mesmo fosse capaz de provocar, nos alunos, processos de escolha mais autônomos e responsáveis. O projeto foi desenvolvido em três módulos: 1) reflexões sobre a história do professor em relação a sua escolha profissional; 2) reflexões sobre que tipo de professor é; 3) reflexões sobre que tipo de professor quer ser. As experiências vivenciadas permitiram aos professores a exploração, o confronto pessoal e a tomada de perspectiva social quanto às necessidades e prioridades dos alunos e dos colegas de profissão, além de constituírem um modelo de referência para a extensão de aprendizagens sobre as estratégias de exploração vocacional para o contexto da sala de aula. Além disso, as experiências possibilitaram maior compreensão dos professores sobre o que significa escolher, desenvolver-se e orientar-se, bem como, a necessidade de respeitar os momentos de transição de cada indivíduo. A consultoria promoveu condições de maior empoderamento dos professores, reconhecendo-se como agentes importantes no processo de desenvolvimento profissional do adolescente, procurando estratégias para implementação de conteúdos relativos a orientação profissional nos conteúdos curriculares

Elzirik (1986) reconheceu a escola como uma organização, assim como hospitais e empresas, tendo, contudo, suas especificidades. A autora destacou como uma das características principais do consultor a habilidade para lidar com grupos e seus conflitos relacionados ao ambiente de trabalho,

considerando importante o manejo de grupos, atividade esta que pode desencadear resistência e desconfiança do trabalho que, para a equipe, ainda é desconhecido. Considerou que muitas vezes, a luta por poder em determinados grupos, ou mesmo, conflitos pessoais, podem inviabilizar o trabalho de consultoria. Diante das dificuldades, Elzirik (1986) designou ao consultor o papel daquele que precisa encontrar formas de entrar em uma organização que resiste à ajuda, apesar de demandar e precisar de suporte. Embora não use o termo colaborativo, foi comum em seu relato a função do consultor de ajuda ou apoio. A autora apontou para características da atuação do consultor no ambiente escolar. Ela organizou seu trabalho inicial por meio de reuniões quinzenais com a equipe escolar, nas quais conseguiu identificar o modo de funcionamento da escola e as constantes verbalizações que descreviam sentimentos de desânimo, angústia e frustração. Nesta fase, a autora considerou importante o estreitamento dos vínculos, a acolhida das queixas e reflexão sobre as possíveis causas relacionadas a tais sentimentos. Houve, ainda, uma avaliação pessoal e grupal sobre os desempenhos de cada membro da equipe. Na fase seguinte, foram estabelecidos, pelo grupo, objetivos e procedimentos para mudança, fase que também apontou para sentimentos de medo, causando impacto e sofrimento inicial. A fase de avaliação e planejamento apontou para contradições no ambiente escolar, principalmente quanto ao número de horas necessárias para realização dos objetivos propostos, tempo para planejamento e discussão. A reflexão sobre as condições de trabalho promoveu na equipe maior tolerância e flexibilidade, fazendo com que revisassem seus objetivos e se atentassem a maiores detalhes do cotidiano escolar. Os participantes passaram a descrever melhor os eventos nos quais sentiam maior dificuldade e sentiam-se impotentes, o que provocou vontade de mudar.

No estudo de Elzirik (1986) os processos de mudança sempre eram acompanhados de muita resistência, os quais, segundo a autora, costumam ser comuns sempre que há o questionamento e direcionamento para novas ações. No entanto, isso não foi suficiente para dificultar ou impedir a consultoria. Conhecendo melhor suas possibilidades, os participantes passaram a se posicionar mais criticamente sobre os problemas, os quais estavam situados na área do currículo; da avaliação, da relação professor-aluno, professores-direção, família, filosofia da escola e, sistema de prêmios e punições pautados no que a escola considerava ser

um bom professor. A consultora buscava esclarecer que não havia uma fórmula mágica para resolução dos problemas, mobilizando o grupo a reflexão, ação, mudança e, mesmo que houvesse erros ou falhas, alertava que essa postura seria importante para a formação docente. Na medida em que as mudanças foram implementadas na prática, o grupo passou a ter atitudes mais positivas, como: apresentar assertivamente suas idéias, aprender a ouvir e questionar, expor o seu ponto de vista respeitando os demais, compreender as causas do eventos e as relações que estabelecem com os problemas, desenvolver auto-controle para lidar com sentimentos e emoções negativas, e ampliar a compreensão do coletivo. Como resultados do trabalho, foram observadas mudanças na postura da equipe como um todo e maior empenho na busca tanto da resolução de problemas quanto de formação docente e, além disso, novos objetivos foram traçados, dando início a uma nova fase do trabalho.

O estudo de Elzirik (1986) ajuda a refletir quanto o papel do consultor pode ser de alguém que pode mobiliza um grupo rumo a resolução de problemas, enfrentando dificuldades distintas. No entanto, o trabalho de consultoria foi definido a partir da fala do professor que, apesar de importante, nem sempre consegue traduzir o real cotidiano da sala de aula e, quando o faz, pode ser parcial, pois traz seu ponto de vista. Assim, o fato de descrever práticas, não significa ser capaz de cumpri-las, pois o professor pode aprender a discorrer sobre elas, principalmente na presença de pessoas que exerçam um controle importante, como coordenadores e diretores. Quando a autora diz que finaliza um processo, iniciando outro, deixa claro que o consultor continuará presente e que o grupo ainda não tem autonomia para implementar as mudanças.

Diferentemente do contexto dos Estados Unidos, as relações entre psicologia e consultoria escolar no Brasil não estão diretamente relacionadas a Educação Especial.

A Psicologia têm se inserido nas escolas, comumente, em duas perspectivas: a Psicologia da Educação, voltada para a formação do profissional que atua no ambiente escolar e a Psicologia Escolar, que busca estabelecer um trabalho de parceria com a escola de forma a favorecer melhores condições de desenvolvimento do aprendiz. Os trabalhos da área têm sido motivados principalmente em razão do fracasso escolar, evasão e queixas escolares

(MOYSÉS; COLARES, 1997; PATTO, 1999). Na literatura, a busca de artigos com utilização de unitermos Psicologia e escola, normalmente, remetem a esse tipo de trabalho do psicólogo. Tais estudos apontam críticas ao trabalho do psicólogo que, respondendo a modelos da psicometria, centraliza no aluno problemas verificados na escola, quando tais problemas teriam inúmeras variáveis envolvidas (PATTO, 1999; MOYSÉS; COLARES, 2003).

No entanto, no ambiente escolar, são comuns também as falas de professores que dizem que *“na teoria é uma coisa, na prática é outra”* e que, muito se fala e pouco se faz, no sentido de tornar o professor mais competente, por exemplo, no manejo de problemas de comportamento, que é uma das principais queixas presentes nas escolas. Mas o conceito de “problemas de comportamento” tanto quanto o de “problemas de aprendizagem” é muito polêmico.

3.4 Problemas de comportamento

O Ministério da Educação (BRASIL, 1994) especifica o conceito de condutas típicas, como uma das condições com implicações educacionais que justificam o encaminhamento para serviços de apoio, definindo-as como manifestações comportamentais de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, diretamente relacionados a prejuízos na vida social, requerendo atendimento educacional especializado. Entretanto, esta definição é vaga e não permite diretrizes seguras para identificar quem deve ou não ser considerado como aluno com necessidades educacionais especiais em função do comportamento.

Kaplan, Sadock e Grebb (1997) classificaram os problemas de comportamentos como padrões persistentes de comportamentos negativistas, hostis e desafiadores, sem que haja graves violações da norma social, observados no período mínimo de seis meses.

Também devem ser considerados os problemas de comportamentos internalizantes, tais como timidez, medo, ansiedade, depressão, excesso de apego aos adultos, tristeza e outros *déficits* em interação social (ACHENBACK; EDELBROCK, 1979). Entretanto, estes são menos comuns nas queixas escolares, visto que não interferem diretamente na dinâmica de aula.

Weissberg e O'Brien (2004) apontaram a grande preocupação, nos Estados Unidos, em relação ao desempenho escolar dos alunos e problemas de comportamento. Em razão disso, pesquisadores e educadores têm se voltado para identificar abordagens eficazes para prevenir problemas de comportamentos e promover comportamentos pró-sociais de seus alunos. Estes autores descreveram a integração das dimensões social, emocional e acadêmica como parâmetro para favorecer o desenvolvimento saudável, evitando comportamentos anti-sociais, delinqüentes e autodestrutivos.

Graminha (1994) traduziu uma escala de comportamentos inadequados, tanto internalizantes como externalizantes, originalmente publicada por Rutter em 1964. Esta escala é composta por 26 descrições comportamentais que estabelecem um Índice de Problema de Comportamento (IPC), identificando crianças que seriam elegíveis para programas de intervenção, auxiliando educadores e pais na identificação de problemas de comportamento. No ambiente escolar, a autora apontou para uma correlação entre alunos com problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico, orientando a necessidade de se prevenir problemas de aprendizagem pelo manejo adequado de problemas de comportamento.

Os problemas de comportamento externalizantes são mais comuns, nos discursos de pais e educadores, do que os internalizantes. Também são pouco mencionadas, as habilidades pró-sociais, possivelmente, em razão de uma cultura que dá pouca ênfase a essa questão. Sabendo-se que há uma correlação entre problemas de comportamento e desempenho acadêmico, seria plausível favorecer intervenções para o aumento de comportamentos que seriam socialmente aceitos.

Os comportamentos pró-sociais podem favorecer melhores condições de convivência com os pares e bem estar social. Para valorizá-los, é preciso conseguir identificá-los em diferentes contextos. Como instrumento para essa caracterização, pode ser considerado o trabalho de Bolsoni-Silva (2003) que elaborou uma escala com a descrição de 24 comportamentos pró-sociais, a qual estabelece um Índice de Comportamentos Socialmente Aceitos (ICSA). A autora destacou ser de fundamental importância a descrição e análise comportamental, visto que as pessoas apresentam comportamentos problemas porque conseguem ganhos com eles, por exemplo, podem obter atenção dos adultos e/ou dos colegas e podem resolver problemas.

Desta forma, cabe ao educador ensinar comportamentos pró-sociais capazes de garantir a atenção e a resolução de problemas e com isso as crianças e/ou adolescentes não precisarão recorrer a problemas de comportamento. Em relação ao surdo, comportamentos problemas podem ocorrer quando a comunicação não se estabelece de forma adequada, sendo comum, principalmente, a ocorrência de comportamentos agressivos (SILVA; PEREIRA, 2003).

Nem sempre o professor está devidamente preparado para lidar com os problemas de comportamento em sala de aula, mantendo por vezes a função dos mesmos, ou seja, estabelecendo a conseqüência desejada pelo aluno a partir dos comportamentos inadequados. Partindo da hipótese de que os problemas comportamentais possam interferir diretamente no desempenho acadêmico, a prática pedagógica pode ficar comprometida. Outra dificuldade pode ser reconhecida se, além de alunos com problemas de comportamento, o professor tiver em sala de aula algum aluno com deficiência. Sem conseguir ter controle e autonomia satisfatória, justificativas de fracasso escolar centradas no comportamento ou histórico de deficiência podem tornar-se comuns.

Uma das possibilidades de atuação do psicólogo está centrada na competência desse profissional em identificar possíveis classes de respostas que estão relacionadas a uma mesma função. A título de exemplo, poderiam ser listados comportamentos inadequados de determinado aluno, como: agredir o colega; gritar; andar pela sala continuamente e não realizar atividade proposta. Ao apresentar tais comportamentos, o aluno consegue obter atenção da professora, embora de forma inadequada. Desta forma, os comportamentos acima mencionados exerceriam uma mesma função: chamar atenção para si. O professor, por sua vez, mantém o comportamento do aluno oportunizando a conseqüência por ele esperada.

Uma vez identificada a função do comportamento, as intervenções se voltariam para o estabelecimento de outras contingências, em outras palavras, ensinar ao aluno outras formas de chamar atenção do professor, desta vez, por meio de comportamentos positivos, os quais devem ser seguidos de elogios e valorização social.

O modelo de análise acima descrito está pautado no conceito de análise funcional, estabelecido por Skinner (1953/1998), a partir do estudo de contingências que se propõem a descrever *as variáveis das quais o comportamento é função*. Na análise funcional, estão envolvidos três termos, sendo estes: o evento

antecedente, a resposta e a consequência. Durante a análise, é possível perceber que o comportamento se modifica quando uma das variáveis também é modificada, de tal forma que, consequências diferenciadas podem alterar futuras respostas do indivíduo, aumentando ou diminuindo a probabilidade de ocorrência.

Segundo Haynes e O'Brien (1990), a análise funcional constitui-se em um método para se buscar compreender um comportamento, estabelecendo relações entre variáveis. Algumas dessas variáveis são causais, outras correlacionais; algumas são controláveis ou modificáveis, outras não; algumas são importantes em magnitude, enquanto outras são triviais. O papel do analista do comportamento é indicar as relações existentes entre tais variáveis e o comportamento em questão. Em um contexto tão amplo como a escola, compreender como as redes de relações se estabelecem e o impacto que produzem umas às outras, possibilita identificar, dentre as práticas vigentes, variáveis que precisam ser mantidas, em razão de sua efetividade para a educação, bem como, pontos de partida para efetivação de mudanças.

Nesta pesquisa, a luz da análise do comportamento e dos construtos da Educação Especial, acreditou-se que o psicólogo pudesse assumir o papel de consultor junto a professores que, em sala de aula regular tivessem alunos surdos e ouvintes.

Considerando que os alunos, surdos ou ouvintes, poderiam apresentar índices de problemas de comportamento (IPC), assim como atraso escolar, consultor e professor tiveram o desafio de planejar e implementar estratégias que viabilizassem tanto a aprendizagem social como acadêmica.

CAPÍTULO 4 – MÉTODO

O método selecionado para o estudo foi o quase-experimental (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1976), cujo delineamento, envolveu cinco etapas, cada qual com seus respectivos objetivos e procedimentos, a saber: etapa preliminar, pré-teste, consultoria colaborativa, pós-teste e avaliação final.

Segundo o autor, quase-experimentos são delineamentos de pesquisa que não tem distribuição aleatória dos participantes por tipo de tratamento, nem grupo controle. As comparações entre grupos podem ser organizadas intersujeitos (com características distintas) ou intrasujeitos, em diferentes momentos da avaliação.

4.1. Participantes

Participaram da pesquisa seis professoras de classes regulares do Ensino Fundamental (2ª, 3ª e 4ª série), seis alunos surdos e doze alunos ouvintes, indicados pelas docentes a partir de repertório comportamental e avaliação por escalas comportamentais, e a pesquisadora, como consultora.

A Tabela 1 apresenta a descrição das características das professoras.

Tabela 1. Características das professoras que participaram da pesquisa

Série	Professoras	Formação	Tempo de docência (anos)	Experiência com outros alunos incluídos	Experiência com surdos	Uso de sinais da Libras
2ª	P1	Letras	25	Sim/DI*	Não	Inicial
	P4 (Sub)	Pedagogia	02	Não	Não	Não
3ª	P2	Pedagogia	15	Sim/DI	Não	Inicial
	P5 (Sub)	Pedagogia	22	Sim/DI	Não	Não
4ª	P3	Pedagogia	12	Sim/DA*	Sim	Sim
	P6 (Sub)	Letras	24	Sim/DI	Não	Não

*DI – Deficiência intelectual, DA – Deficiência auditiva. Sub.=substituta

As três docentes efetivas, na ocasião da pesquisa, tinham ensino superior completo e realizavam cursos de aperfeiçoamento promovidos pela divisão de ensino. Entretanto, informaram não ter recebido formação específica em

Educação Especial. De modo geral, pode-se considerar que todas tinham um bom tempo de experiência docente, com exceção de P4. As professoras P1, P5 e P6 já estavam, inclusive, se preparando para aposentadoria.

A princípio, a intenção era envolver no estudo apenas as professoras P1, P2 e P3, mas P1 e P2 tiraram licença-prêmio e P3 entrou com licença saúde por ter realizado uma cirurgia no joelho, não podendo voltar, principalmente por causa das escadas da escola. Assim, as professoras substitutas entraram nas turmas e acabaram atuando nos seguintes períodos: P4 – outubro a dezembro; P5 – novembro a dezembro e P6 – agosto a dezembro.

A substituição implicaria em reiniciar o processo de intervenção baseado na consultoria, mas como isto ocorre normalmente no cotidiano das escolas, julgou-se importante avaliar o processo de consultoria dentro destas condições objetivas e, por isso, optou-se, também, pelo envolvimento das professoras substitutas P4, P5 e P6, como participantes do estudo.

As seis docentes já haviam passado pela experiência de ter um aluno com deficiência em sala, mas apenas P3 já tinha trabalhado com surdos e por isso, já havia recebido formação em Libras.

As professoras P1, P2 e P3 recebiam do Nirh aulas de Libras, sempre na última quarta-feira do mês. No entanto, durante o período que entraram de licença, elas, conseqüentemente, não freqüentavam tais cursos e não havia qualquer curso para as substitutas que, por sua vez, não tinha nenhuma informação sobre o trabalho com surdos.

Quando questionadas sobre quem trabalhou com alunos surdos nos anos anteriores, as professoras efetivas relataram que as professoras especialistas (que poderiam atuar como bilíngües) não estavam mais na escola, pois uma havia se aposentado, outra estava afastada e uma terceira professora, experiente, foi transferida para outro pólo para atuar na sala de recursos.

As características dos alunos selecionados para o estudo estão organizadas na Tabela 2.

Tabela 2. Características das turmas das classes comuns regidas pelas professoras participantes da pesquisa.

Série	Nº de alunos	Alunos surdos	Sexo	Idade	Outras deficiências associadas	Uso de A.A.S.I *	Uso de Libras
2ª	29	M	M	09 anos	Não	Não	Inicial
3ª	28	LC	M	11 anos	Não	Sim	Sim
		LG	M	12 anos	Nanismo	Sim	Sim
		BR	F	12 anos	Não	Não	Sim
4ª	25	PR	F	12 anos	Não	Sim	Sim
		DR	F	12 anos	Anomalia Craniofacial/ Fissura de palato superior	Não	Sim

*AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual. As informações sobre os alunos foram retiradas dos prontuários da escola.

Na turma da segunda série havia um aluno surdo com as seguintes características:

- **M**, sexo masculino, nove anos e estava ingressando na escola naquele ano, sem nunca antes ter freqüentado outra escola. Neste mesmo ano, começou a freqüentar o Nirh, no período inverso as aulas, iniciando desta forma o aprendizado em Libras. Ele tinha surdez profunda, bilateral e não usava AASI. Embora não tivesse cursado a primeira série, já tinha nove anos e foi matriculado na série em questão por sua idade, conforme justificativa da escola. Segundo relato da escola, ele apresentava comportamentos muito agressivos, que diminuíram à medida que conseguiu se comunicar. Ele freqüentava o Nirh, no período inverso às aulas e recebia apoio da sala de recursos, duas vezes por semana, logo após o intervalo, e dentro do horário regular de aula.

Na terceira série estudavam três alunos surdos: LC, BR e LG. Os três apresentavam histórico de repetência, porém, diferentemente de M., freqüentavam a escola desde a primeira série. No período inverso as aulas LC e BR freqüentavam o Nirh e LG o Cedau. As características dos alunos surdos da terceira série são as seguintes:

- **LC**, sexo masculino, 12 anos, surdez profunda bilateral, usava AASI nos dois ouvidos, porém tinha pouco resíduo auditivo e comunicava-se muito bem em Libras, além de utilizar sinais naturais (gestos ou mímicas).
- **LG**, sexo masculino, 11 anos, surdez severa, bilateral, usava AASI em ambos ouvidos e fazia acompanhamento fonoaudiológico constante com ênfase no aprendizado da fala. Embora a família preferisse que a comunicação dele fosse oral, na socialização entre os colegas, surdos e ouvintes, prevalecia a utilização de sinais a maior parte do tempo (visto que em sua sala, pelo histórico de alunos que já o acompanhavam a algum tempo, muitos alunos sabiam sinais, ainda que não fossem fluentes em Libras). LG, além da surdez, tinha problemas de crescimento e quando completou 12 anos, era menor que os companheiros de sua turma, que em geral tinham oito anos;
- **BR**, sexo feminino, 12 anos, surdez profunda bilateral, não utilizava AASI e comunicava-se em Libras. Era bastante sociável, sempre rodeada de duas ou três amigas ouvintes. Sua mãe enfatizava a importância da utilização de Libras pela escola e chegou a propor ação na justiça para que a escola conseguisse uma intérprete (embora, para essa fase de ensino, o indicado fosse uma professora bilíngüe). Quando requisitada, Br ajudava seus amigos surdos a compreender o objetivo da tarefa.

Na quarta série havia duas alunas surdas, comunicavam-se em Libras e emitiam alguns vocábulos. Frequentavam aquela escola desde os sete anos e recebiam atendimento no Nirh no período inverso às aulas. Suas características eram as seguintes:

- **PR**, sexo feminino, 12 anos, surdez severa, bilateral, utilizava AASI nos dois ouvidos. Sentava-se sempre com a aluna surda, comunicando-se em libras durante a resolução de problemas (os demais alunos sentavam separados uns dos outros). Frequentemente utilizava a escrita de algumas palavras ou apontamentos de figuras e objetos para comunicar-se com a educadora. Embora tivesse a mesma idade de alunos da 3ª série, já apresentava mais características de adolescente (uso de maquiagem, brincos e presilhas diferentes, pouco engajamento durante brincadeiras com crianças menores, além de reclamar da substituição do professor de Educação Física por uma professora).

- **DR**, 12 anos, surdez profunda, fissura labiopalatal, não utilizava AASI. Tinha comportamentos muito parecidos com os de PR, em relação a autocuidados e socialização. Comunicava-se bem em libras (às vezes, dava a impressão que elas aceleravam os sinais entre si para não correr o risco de que alguém compreendesse o que falavam). Sempre trazia materiais escolares diferentes (estojos coloridos, borrachas perfumadas, lápis de cor especial) que chamavam atenção de outros alunos, dando-lhe a oportunidade de escolher para quem emprestaria. A mãe de DR também estava participando da ação movida pela mãe de BR da 3ª série.

Embora as atividades previstas na fase de intervenção para este estudo, baseado na consultoria colaborativa, se estendessem a sala de aula como um todo, o delineamento da pesquisa exigia, para composição da amostra de comparação, o pareamento de alunos ouvintes e surdos. Para tanto, as docentes escolheram para cada aluno surdo, um aluno ouvinte com indicativos de comportamento socialmente adequado (ICSA) e outro com indicativos de problemas de comportamentos (IPC). Depois da escolha, as professoras respondiam escalas comportamentais, para verificação de adequação ao critério IPC e ICSA. Os pareamentos foram formados sempre com alunos da mesma série e do mesmo gênero. A idade dos surdos era superior pelo fato de serem mais velhos que os colegas, em todas as classes. A composição dos grupos encontra-se descrita no Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos grupos dos alunos participantes da pesquisa.

Série/ Docente	Grupo 1 – G1 (alunos surdos)	Grupo 2 – G2 (alunos ouvintes ICSA)	Grupo 3 – G3 (alunos ouvintes IPC)
2a série (P1 e P4)	M (M, 9)	I (M, 8)	T (F, 8)
3a série (P2 e P5)	LC (M, 11)	AF (F, 9 a)	AM (F, 9)
	LG (M, 12)	EM (M, 9)	EC (M, 9)
	BR (F, 12)	JS (F, 9)	LM (F, 9)
4a série (P3 e P6)	DR (F, 12)	LD (M, 10)	LG (M, 10)
	PR (F, 12)	MA (M, 10)	IS (F, 10)
Total	6 Surdos (3F, 3M)	6 (4M, 2 F)	6 (3F, 3 M)

As letras F e M, identificadas entre parênteses, referem-se ao gênero do aluno, (F) Feminino e (M) Masculino, e o número é a idade em anos.

O papel de consultora, neste estudo, foi desempenhado pela própria pesquisadora que é psicóloga, com experiência na área de pesquisa e atendimento sobre a aquisição de leitura e escrita por crianças surdas e programas de habilidades sociais para adolescentes com deficiência. Durante o mestrado, na área de Ensino de Ciências, atuou na formação de professores de crianças em condição de risco. Na ocasião da pesquisa, estando esta veiculada a atividade de doutoramento, a pesquisadora cursou a disciplina 'Consultoria Colaborativa na Escola', realizando em período anterior a coleta de dados, uma intervenção supervisionada em escola com um adolescente com problemas de aprendizagem e comportamento (na ocasião, não foi possível realizar o projeto piloto com aluno surdo).

4.2 Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola, vinculada a Secretaria do Estado da Educação, do Estado de São Paulo, no município de Bauru. As atividades foram realizadas em três classes comuns de ensino regular, com um dia por semana dedicado a cada turma, no seguinte esquema: às terças, quartas e quintas-feiras o trabalho era realizado com as professoras da 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente.

Às segundas-feiras as docentes tinham reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), das 17 às 19 horas. Neste horário seria possível o

trabalho de consultoria, quando esta envolvesse questões comuns. O espaço reservado para estas atividades era a sala de reuniões de professores. Em algumas sessões de observação, foram, também, utilizados os espaços da quadra poliesportiva, pátio da escola e sala de vídeo.

4.3 Instrumentos e equipamentos

Para realização do estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para diretores (Apêndice A), docentes (Apêndice B) e pais dos alunos participantes (Apêndice C);
- Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados (BOLSONI-SILVA, 2003) – para Professores (QCSA-PR) (Anexo 2), composto por uma lista de 24 comportamentos pró-sociais;
- Escala Infantil B. De Rutter (GRAMINHA, 1994) – para Professores (ECI) (Anexo 3), composto por uma lista de 26 descrições de problemas de comportamento;
- Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994), composto por avaliações de escrita (escrita do nome e ditado de 34 palavras contextualizadas em frases), leitura (70 palavras com diferentes dificuldades ortográficas, considerando-se pronuncia correta, inclusive em relação a acentuação) e aritmética (parte oral, com três problemas de simples resolução, sem utilização da escrita, e operações de soma, subtração, multiplicação, divisão, potência, raiz quadrada, operações entre frações, números decimais e noção de horas. O TDE é indicado a alunos de 7 a 12 anos de idade, que estejam cursando da primeira a sexta série do Ensino Fundamental. Para aplicação com os alunos surdos, foram realizadas algumas adaptações, descritas a seguir na seção de procedimentos.
- Filmadora, fitas de vídeo, televisor, vídeo, computador portátil;
- Diário de campo para registro das observações e conteúdo da consultoria, conforme modelo indicado no Apêndice D.

4.4 Procedimento

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Protocolo n. 339/2006 – Anexo 1) o qual, durante o segundo semestre de 2006, julgou os critérios de Ética em Pesquisa, obedecendo às normas do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa, assegurando total sigilo e respeito aos participantes. Neste período, a pesquisadora preocupou-se com a caracterização da demanda da cidade de Bauru, local onde a pesquisa seria realizada.

Foi realizada, então, uma visita à escola estadual que tinha alunos surdos matriculados nas séries iniciais. Durante a visita, previamente agendada, o projeto foi apresentado à Diretoria e a Coordenação. A coordenadora pedagógica relatou a existência de três salas de aula, com seis alunos surdos freqüentando classe comum. A escola contava também com sala de recurso, com professor especialista que atendia necessidades específicas dos alunos, com atividades e avaliações diferenciadas.

Estando de acordo com a realização do projeto, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola solicitaram à pesquisadora que retornasse em HTPC para realizar o convite às docentes responsáveis pelas salas com alunos surdos. Em reunião com as professoras, durante o HTPC, a pesquisadora apresentou os objetivos do projeto e as características do trabalho colaborativo, ressaltando, principalmente, a necessidade de se destacar práticas educativas que estejam obtendo bons resultados com alunos surdos, auxiliando, assim, o trabalho de outras docentes. Duas das três professoras, que tinham aluno surdo em sala de aula, destacaram que, embora a escola já tivesse adotando uma perspectiva inclusiva, ao receber alunos com as mais diferentes necessidades educacionais, para a maioria, era o primeiro ano que atuaria com alunos surdos, não sabendo o que fazer. Elas freqüentavam um curso de capacitação para o trabalho com alunos surdos, oferecido pela Universidade de São Paulo, campus de Bauru. Este curso era oferecido uma vez por mês, em horário de trabalho, sendo as mesmas dispensadas para participação. No entanto, as docentes relataram que ainda tinham muita dificuldade, pois a aprendizagem de Libras demandava tempo e dedicação e estas já estavam na condição de precisar se comunicar com os seus alunos. Achavam a freqüência da capacitação mensal insuficiente.

Ao final da apresentação da pesquisa, as três professoras concordaram com a realização, solicitando apenas que não fosse utilizado nenhum registro de filmagem enquanto os pais dos alunos não se manifestassem.

O Quadro 2 apresenta uma síntese de todas as etapas do estudo, com seus respectivos objetivos e procedimentos de coleta de dados, os quais foram detalhados a seguir.

Quadro 2. Delineamento com as fases do estudo na escola

Fase	Nome	Objetivo	Procedimento de coleta de dados
1	ETAPA PRELIMINAR	Estabelecer a parceria para o trabalho e garantir procedimentos éticos.	Aprovação do projeto pelo comitê de Ética, explanação do projeto aos envolvidos e obtenção da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com professores 	a) Apresentar o projeto e esclarecer quanto aos objetivos e procedimento de coleta de dados b) Ampliar a compreensão das condições dos alunos surdos	Apresentação coletiva em HTPC, Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os pais 	a) Apresentar o projeto e esclarecer quanto aos objetivos e procedimento de coleta de dados b) Ampliar a compreensão das condições dos alunos surdos	Apresentação individual em reunião previamente agendada pela escola, Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2	CONSULTORIA COLABORATIVA		
	<ul style="list-style-type: none"> • Observação sistemática das aulas 	a) Registrar ações realizadas e conseqüências estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem.	Registro em diário de campo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os professores 	a) Refletir, junto a docente, práticas educativas que contribuíam ou dificultavam a inclusão escolar, b) Planejar ações diferenciadas, em função das necessidades dos envolvidos.	Registros em diário de campo. Devolutiva da observação sistemática. Reflexão conjunta sobre práticas vigentes e possibilidades.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a coordenadora 	a) Refletir sobre o impacto da consultoria e as manifestações de resistência à mudança.	Esclarecimento dos procedimentos e acolhimento das queixas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com o coletivo dos professores 	Refletir sobre as adaptações curriculares e inclusão escolar.	Palestra realizada aos docentes da escola.

Fase	Nome	Objetivo	Procedimento de coleta de dados
3	PRÉ-TESTE	<p>a) Avaliar as Habilidades Sociais para identificar repertórios comportamentais de alunos surdos e ouvintes.</p> <p>b) Preparar o TDE para aplicação com os alunos surdos.</p> <p>c) Identificar repertórios acadêmicos de alunos surdos e ouvintes.</p>	<p>a) Aplicação da Escala de Avaliação comportamental infantil de Rutter (GRAMINHA, 1994) e Bolsoni-Silva (2003).</p> <p>b) Substituição dos estímulos auditivos por sinais de Libras, com supervisão de professor surdo fluente em Libras.</p> <p>c) Aplicação do TDE (STEIN, 1994).</p>
4	<p>PÓS-TESTE</p> <p>a) Reavaliação das Habilidades Sociais;</p> <p>b) Reavaliação acadêmica dos alunos.</p>	<p>a) Identificar possíveis mudanças de repertórios comportamentais de alunos surdos e ouvintes</p> <p>b) Identificar possíveis mudanças de repertórios acadêmicos de alunos surdos e ouvintes.</p>	<p>a) Aplicação da Escala de Avaliação comportamental infantil de Rutter (GRAMINHA, 1994) e Bolsoni-Silva (2003).</p> <p>b) Aplicação do TDE (STEIN, 1994).</p>
5	AVALIAÇÃO	Refletir junto as docentes sobre a validade social da pesquisa junto à escola.	Reflexões quinzenais durante a consultoria e análise das sessões.

4.4.1 Descrição das fases da pesquisa

Fase 1 – Etapa Preliminar

As professoras expuseram sobre a necessidade de apoio quanto ao ensino dos alunos surdos, indicando pontos favoráveis em relação à presença da pesquisadora, elogiando a disposição de permanecer na escola até o final do ano, quando muitos outros projetos acabam sendo pontuais, representando pouco para a escola e, em algumas vezes, atrapalhando. Elas se mostraram apreensivas quanto à filmagem, mas deixaram que a resposta final fosse dos pais, preocupadas com a exposição dos alunos.

Aos poucos, porém, foi possível perceber que elas de fato não gostariam de ser filmadas, pois não autorizaram a filmagem nem durante o processo de consultoria, quando os alunos não estariam presentes.

Procedimentos de reunião com os pais

Buscando promover maior participação dos pais durante as reuniões bimestrais, os dirigentes da escola planejaram o calendário escolar de modo a propiciar a dispensa dos alunos no dia da reunião, e garantindo a disponibilidade do professor durante todo o período de aula para atendimento individualizado aos pais e/ou cuidadores. Os dias foram organizados em função das séries, sendo um dia da semana para cada série.

Na semana de maio destinada a esta reunião, a pesquisadora realizou plantão com a professora responsável pela sala, conversando individualmente com os pais e/ou cuidadores sobre a pesquisa. Logo depois de serem esclarecidos e se manifestarem favoravelmente pela realização do trabalho, assinaram o TCLE.

A maioria dos pais dos alunos da 2ª, 3ª e 4ª série compareceu à reunião. No caso de falta, foi encaminhado junto com o material escolar do aluno, no dia seguinte à reunião, um bilhete e um TCLE para assinatura.

Entre os alunos surdos, apenas os pais do aluno da 2ª série não compareceram. Neste caso, a pesquisadora solicitou à escola o endereço e telefone do aluno e agendou visita domiciliar para conversar com a eles e apresentar os objetivos da pesquisa. Durante a visita, a mãe autorizou a realização da pesquisa e justificou a ausência por motivo de trabalho.

Embora a pesquisa envolvesse diretamente a observação de alunos selecionados, como a observação envolvia a sala de aula como um todo, solicitou-se autorização de todos os pais para as atividades coletivas e, dos alunos surdos, autorização também para filmagem das avaliações de leitura e escrita constantes do TDE.

Depois de obtida a autorização dos pais, foi realizada apenas a filmagem das avaliações das crianças surdas com o objetivo de fazer uma avaliação mais detalhada dos sinais emitidos durante a leitura e escrita.

Observadas as condições de realização da pesquisa, foi firmado o acordo entre docentes e pesquisadora, havendo, a qualquer momento, possibilidade de modificação ou suspensão do mesmo.

Fase 2 – Consultoria colaborativa

O processo de consultoria colaborativa envolveu procedimentos de observação sistemática das aulas, reuniões sistemáticas com os professores, reuniões esporádicas com os coordenadores e o coletivo dos professores da escola.

Procedimento de observação sistemática das aulas

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em geral, os conteúdos programáticos são distribuídos nas disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Na rede pública estadual, da cidade de Bauru, as cinco primeiras disciplinas eram ministradas por um professor polivalente, o qual poderia atuar

de forma interdisciplinar com os docentes das demais disciplinas. As últimas disciplinas ficam a cargo de professores especializados. A intervenção baseada na consultoria colaborativa foi direcionada ao professor polivalente.

No início das observações os alunos foram informados sobre a presença da pesquisadora e o trabalho que realizaria na sala.

De acordo com a indicação do professor, foi estabelecido um dia da semana para observação sistemática das aulas, com registros da atividade docente em diário de campo. Na semana seguinte, era realizada a reunião com os professores, de modo que, tanto a atividade de observação como a consultoria fossem quinzenais. Durante as observações, a pesquisadora efetuava registro das atividades e procurava interferir o mínimo possível na dinâmica da sala, salvo quando, no planejamento com a docente, era solicitada alguma intervenção de sua parte.

Procedimentos de reuniões sistemáticas com os professores

As reuniões foram realizadas seguindo a ordem estabelecida pelas docentes, nos horários destinados às aulas de Educação Artística ou Educação Física, de forma que os alunos tinham atividades com outro professor. O docente polivalente ficava, então, disponível para os encontros, nos quais os conteúdos observados durante a semana anterior e anotados no diário de campo, eram analisados com o docente, para oportunizar a reflexão sobre sua prática.

O desafio, nesta fase, consistiu em identificar ações que poderiam contribuir para aprendizagem efetiva do aluno, bem como, ações que poderiam ser modificadas. A pesquisadora esteve atenta aos sentimentos gerados nesta análise, procurando sempre encontrar algo de favorável que o professor tivesse realizado, elogiando, buscando condições de estabelecimento de vínculo e, ao deparar com algum procedimento inadequado, procurava ser assertiva ao indicá-lo, tentando evitar que o professor se sentisse julgado ou constrangido. Lidar com essas situações foi um dos maiores desafios da consultoria.

Procedimento de reunião com o coletivo dos professores

A pedido da coordenação da escola foi realizada uma reunião com todas as professoras, durante o HTPC, para apresentação do projeto e para conversar com os mesmos sobre a inclusão escolar e a questão das adaptações curriculares.

Estiveram presentes cerca de 20 professoras, entre elas as participantes da pesquisa. Embora as demais professoras não tivessem alunos surdos em suas salas, foi um momento importante para se falar da inclusão escolar e sobre outras crianças com necessidades diferentes.

A reunião durou cerca de uma hora, havendo espaço para interlocução entre os participantes.

Fase 3 – Pré-teste

Esta fase teve como objetivo estabelecer uma linha de base sobre as habilidades sociais e acadêmicas dos alunos selecionados para o estudo. As habilidades sociais e problemas de comportamento foram avaliadas por meio da percepção do professor sobre a ocorrência ou emissão de determinados comportamentos, ao passo que as habilidades acadêmicas foram avaliadas por instrumento padronizado respondido pelos alunos.

a) Avaliação das Habilidades Sociais²

Durante o horário da aula de Educação Física e/ou Educação Artística as professoras responderam as questões das escalas de comportamento, conforme apresentada nos Anexos 2 e 3, tanto para os alunos ouvintes indicados como também para os alunos surdos.

b) Avaliação acadêmica dos alunos:

² Nesta pesquisa, habilidades sociais e comportamentos pró-sociais são utilizados como sinônimos.

Considerando a necessidade da utilização de sinais em Libras para aplicação da avaliação de leitura e escrita para os alunos surdos, a pesquisadora buscou apoio de um professor surdo para sondagem dos sinais envolvidos na aplicação do teste. Após ser feita a adaptação dos sinais para atividade de ditado, os instrumentos foram aplicados e este professor surdo se disponibilizou a assistir as sessões de avaliação para análise dos sinais emitidos pelos alunos surdos durante a leitura, e contabilização dos seus resultados.

Para verificação do desempenho acadêmico foi aplicado o TDE. A princípio, o mesmo seria aplicado individualmente, apenas com os alunos indicados para o estudo. Houve, porém, por parte das docentes, a solicitação de que a avaliação fosse realizada com toda a classe. Para atendimento desta solicitação, algumas adaptações foram necessárias, considerando-se o tempo de aplicação.

A primeira modificação foi a aplicação coletiva, das atividades relativas a ditado e aritmética, tomando-se o cuidado de evitar cópias e interferências nas respostas dos alunos. Considerando-se o amplo espaço da sala e o número de alunos de cada classe (25 a 29), as carteiras foram suficientemente afastadas para evitar consultas e comunicação entre eles. Antes da aplicação, a pesquisadora instruiu as professoras para que fornecessem a instrução para os alunos ouvintes, enquanto ela passaria as instruções para os alunos surdos. A aplicação teve os seguintes passos:

a) Orientações iniciais: Cada aluno recebeu um caderno de exercícios e a instrução para que escrevessem o seu nome, data e série. Em seguida, foram avisados de que os exercícios seguiam uma ordem: do mais fácil ao mais difícil, considerando que seriam questões para alunos da 1ª a 6ª série. Desta forma, os alunos poderiam responder apenas aquilo que soubessem, sem se preocupar com possíveis exercícios que ainda não teriam aprendido. Caso tivessem alguma dúvida, deveriam erguer a mão e a pesquisadora iria até a carteira. Quando a questão exigisse explicação do conteúdo, a mesma seria respondida depois da aplicação, para a sala toda.

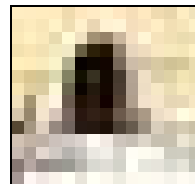
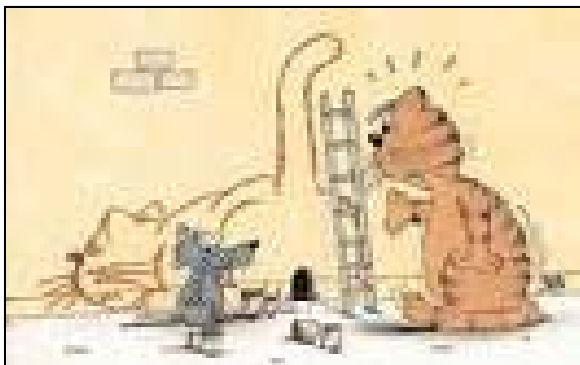
b) Ditado: a atividade de ditado foi aplicada de modo diferencial para os alunos surdos e ouvintes.

b1) Para os alunos ouvintes, a professora solicitava que na primeira linha cada aluno escrevesse seu nome. Em seguida, o caderno apresentava 34 traços, numerados seqüencialmente. Na frente de cada número, os alunos escreveriam uma palavra, que seria antes contextualizada em uma frase. Ex.: a professora lia a frase: “*a toca dos ratos é pequena*”, em seguida, solicitava que o aluno escrevesse “*toca*”.

b2) Inicialmente, esperava-se que os alunos surdos escrevessem a palavra diante do sinal equivalente em Libras. No entanto, na primeira aplicação, com a 3ª série, percebeu-se que somente o sinal não seria suficiente para evocação da escrita. Sendo assim, com a 3ª série, no momento da aplicação, a pesquisadora apresentava inicialmente o sinal e, na ausência de resposta, apresentava a palavra em alfabeto digital (datilologia³). Para atender os critérios da avaliação, foram considerados apenas os sinais em Libras, mas o uso do alfabeto digital possibilitou manter a comportamento de responder, além de estreitar o vínculo com a pesquisadora. Para a aplicação com a 2ª e 4ª série, a aplicadora preparou também outro recurso visual, apresentando figuras na tela de um computador, sinais e, se necessário, alfabeto digital. Um exemplo dessa situação de avaliação é apresentado na Figura 2.⁴

³ A datilologia é um dos recursos mais antigos na educação dos surdos, criado por Ponce de Leon no início do Século XIV. Atualmente, em Libras, ela serve como um recurso sempre que não há um correspondente em sinais, normalmente, nomes de pessoas, lugares ou algumas palavras específicas, bem como palavras em outros idiomas (BREGA, 2009)

⁴ Para a consultora, além do resultado do teste, era necessário manter o participante respondendo, explorando toda possibilidade de resposta. Ao manter a taxa de resposta, tornou-se possível a aplicação do caderno de aritmética.



Mostra-se o desenho, acompanhado da sinalização da frase: “a *toca dos ratos* é *pequena*”.

Em sinais, aponta-se um recorte do desenho e solicita-se ao aluno que escrevesse **toca**. Neste momento, se ela escreve outra palavra, do mesmo campo semântico, como **casa**, era considerado como acerto.

Na ausência de resposta a pesquisadora sinalizava com alfabeto digital.

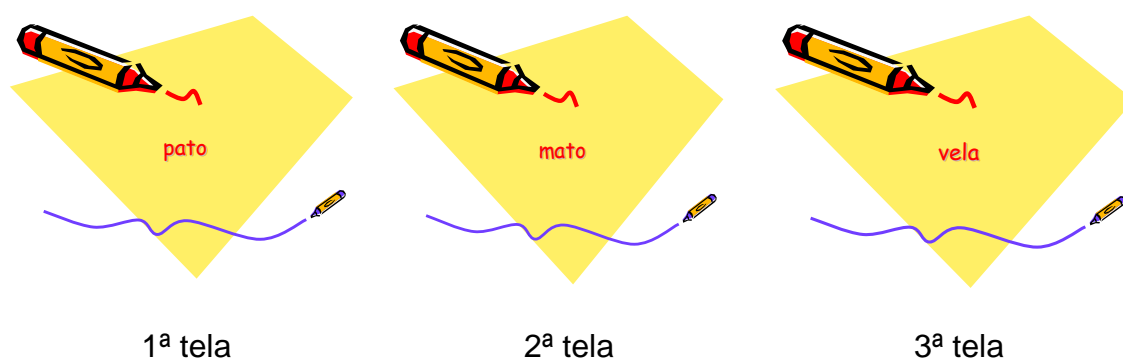
Figura 2. Exemplo de adaptação da atividade de ditado do Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994) para aplicação com alunos surdos.

Para aplicação desta fase, adaptada para surdos, a pesquisadora optou por realizar a atividade individualmente, no fundo da sala de aula do aluno, filmando a interação do aluno e momento em que ele escrevia. Esse procedimento foi necessário para devida correção do caderno e indicação da real necessidade do aluno para a emissão do comportamento de escrita.

c) Atividade de Aritmética: A aplicação desta parte do caderno foi coletiva. A docente responsável pela sala passou as instruções aos alunos ouvintes e a pesquisadora aos alunos surdos. A primeira parte se referia à resolução oral de problemas simples, envolvendo soma e subtração, sem o uso de lápis ou outro recurso para construção das operações. Após a apresentação do problema a criança colocaria a resposta por escrito no caderno. Exemplo: Questão 1. “*Que número é maior, 42 ou 28?*” (STEIN, 1994, p.5). Depois de pensar sobre a resposta, o aluno escrevia o correto na frente do número 1. Tendo resolvido as questões orais, os alunos passaram à fase de resolução dos problemas por escrito, podendo para tanto utilizar todo o espaço do caderno para rascunhos, desenhos e recursos que julgassem necessários. Apenas na 3ª série, houve,

por parte de LC, a solicitação da utilização do Material Dourado⁵, que foi disponibilizado para os outros dois alunos surdos. Para os demais alunos, não houve adaptação alguma.

d) A atividade de leitura, composta por 70 palavras de diferentes níveis ortográficos, foi realizada individualmente. A pesquisadora colocou uma carteira e uma cadeira, do lado de fora da classe, chamando os alunos por ordem alfabética. As palavras do ditado, no caderno de atividades do TDE, se encontram em uma única folha. Para os alunos surdos, em razão da necessidade de sinalização de cada palavra, as mesmas foram transportadas para um arquivo do *Microsoft Power Point*, visando segmentar a apresentação, facilitando a filmagem do sinal emitido pelo aluno. Um exemplo da exibição das palavras encontra-se apresentado na Figura 2.



Diante de cada tela, o aluno é orientado a realizar o sinal que corresponda a palavra apresentada. Quando o aluno não conhecia o sinal, usava datilologia.

Figura 3. Exemplo de adaptação da atividade de leitura do Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994) para aplicação com alunos surdos.

Para favorecer a compreensão da instrução, quando o aluno não sinalizava diante da primeira palavra, a pesquisadora dava o sinal como modelo e orientava para que as demais seguissem da mesma forma.

⁵ Material dourado: cubos de madeira que representam unidades, dezenas e centenas, a partir de junções dos mesmos, visando facilitar a concretização das operações lógicas.

Fase 4 - Pós-teste

No final do ano, as escalas comportamentais e a avaliação acadêmica dos alunos foram reaplicadas. Em relação às escalas comportamentais, não houve necessidade de nova indicação, replicando a avaliação dos mesmos alunos indicados inicialmente. A forma de aplicação seguiu os mesmos passos da Fase 6.

Para avaliação acadêmica dos alunos, houve dificuldade em realizar novamente a avaliação da sala como um todo, visto que nesse período do calendário escolar houve grande concorrência de números de avaliações aplicadas, tais como SARESP⁶, Prova Brasil⁷ e avaliações finais do ano letivo. Diante disso, as professoras solicitaram que a avaliação ocorresse apenas com os alunos indicados para a pesquisa, sendo liberada uma aula de Educação Artística para convocação das mesmas. A pesquisadora realizou as atividades coletivas em uma sala disponível, no mesmo andar em que os alunos estudavam. Para as atividades individuais, valeu-se da mesma estratégia utilizada no pré-teste.

O procedimento adaptado para a atividade de ditado foi disponibilizado para todas as séries nesta fase de avaliação.

As medidas obtidas no pré e pós-teste foram comparadas em função da percepção do professor sobre o comportamento do aluno e do desempenho acadêmico do mesmo.

Fase 5 – Avaliação do desempenho do professor

A avaliação com o professor foi processual, pois em cada passo do trabalho, foi verificada a necessidade de mudanças e novas

⁶ Saresp: avaliação estadual do desempenho escolar dos alunos, realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

⁷ Prova Brasil - avaliação nacional do desempenho escolar dos alunos no Brasil, realizada pelo Ministério da Educação.

implementações, caracterizando o movimento de permanência e mudança de práticas educativas.

Após o período de reflexão, análise e reestruturação, com o docente, de práticas educativas vigentes, foi importante avaliar as implicações no processo de inclusão escolar. Para tanto, foram retomadas, a partir do diário de campo, as principais intervenções realizadas durante o ano, solicitando ao docente que refletisse e avaliasse o impacto das ações em seu cotidiano escolar.

Assim, ao longo do período de maio a dezembro de 2007 foram realizadas 65 sessões de coleta de dados, incluindo os diferentes momentos do delineamento.

4.5 Procedimento de Análise de dados

Os dados registrados por meio de diário de campo foram analisados, retirando dos mesmos a síntese das intervenções realizadas. Buscando compreender o impacto da intervenção, os comportamentos foram estruturados, em um modelo inspirado no conceito de análise funcional do comportamento.

A análise funcional, implica em estabelecer a descrição da contingência em que o comportamento ocorre, discriminando antecedente (evento que antecede a resposta do sujeito), a resposta emitida e consequência estabelecida. A partir dessa descrição, conforme proposto por Skinner (1953), busca-se compreender as variáveis que estabelecem uma função para o comportamento, sendo este diretamente relacionado às consequências que produz em seu meio.

No presente caso, os dados do diário de campo foram organizados de modo a apresentar o ciclo de atividades do processo de consultoria, começando pela descrição da observação de como a professora ensinava (antecedente), sobre que impacto isso tinha em termos de comportamentos dos alunos (respostas), os pontos identificados e analisados na consultoria (conseqüentes) como tais pontos mudavam conseqüentemente

a prática do professor na sala de aula, como suas mudanças afetavam o comportamento do aluno.

Os dados obtidos, no resultado das escalas comportamentais e teste de desempenho escolar, foram classificados segundo a frequência, organizados em tabelas e comparados de acordo com o que o manual estabelece para a série em que o aluno se encontra. Comparou-se, também, o desempenho dos próprios participantes no pré e pós-teste, sempre considerando o desempenho dos alunos surdos em comparação com os demais colegas apontados pelas professoras por ter comportamento social adequado ou inadequado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a finalidade de avaliar as possibilidades do trabalho de consultoria colaborativa do psicólogo para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos surdos, que estão sendo escolarizados em classes comuns do ensino regular, foram coletados dados qualitativos sobre o processo de consultoria nas três turmas. Além disso, foram efetuadas medidas quantitativas sobre o desempenho acadêmico e o comportamento social de alunos surdos e de alunos indicados, a fim de comparar medidas anteriores e posteriores à intervenção baseada no modelo de consultoria colaborativa.

Os resultados foram organizados em três sessões, a saber:

- 1) Dados qualitativos sobre o processo de consultoria na sala de aula;
- 2) Resultados do comparativo baseado nos dados das escalas comportamentais sobre comportamentos sociais;
- 3) Resultados do comparativo baseado nos dados de desempenho acadêmico.

5.1 Dados qualitativos sobre o processo de consultoria na sala de aula

Os dados estão apresentados nesta parte foram organizados de modo a retratar como foi o processo de consultoria em cada uma das turmas que participaram do estudo.

Este processo pode ser representado, esquematicamente, por uma rede de relações que tem como ponto central a interação entre consultor e professor. Na medida em que esta relação se estabelece, provoca interferência em outros contextos.

As diferentes experiências vivenciadas neste processo são descritas a seguir.

5.1.1 O processo de consultoria na turma da 2ª série

Nesta sala há um aluno surdo, M, e as professoras foram identificadas como P1, e sua substituta, como P4. P1 esteve presente na pesquisa de maio a outubro de 2006, enquanto P4, assumindo a turma em meados de outubro, permaneceu até o final do ano. No Quadro 3 encontra-se descrita a análise da primeira quinzena envolvendo as observações em sala e os encontros com a professora.

Quadro 3. Descrição dos resultados da primeira quinzena de atividades na turma de P1.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<p>- P1 trabalhou com o tema relacionado ao dia do trabalho, tendo solicitado anteriormente que os alunos elencassem até 5 profissões.</p> <p>- Com o aluno surdo, M, trabalhou outro conteúdo, voltado para alfabetização.</p> <p>- Os alunos ao terminarem a atividade sobre as profissões, iniciaram espontaneamente a leitura de livros que ficavam disponíveis em armários da própria sala. (Os livros tratavam de histórias infantis, sem relação com o tema trabalhado).</p>	<p><i>Consultoria:</i></p> <p>- A pesquisadora elogiou a contextualização do tema no trabalho com os alunos, bem como o incentivo à leitura, a qual favoreceu o engajamento de alunos em uma nova atividade e evitou conversas paralelas.</p> <p>- A pesquisadora apoiou a docente em relação a sua preocupação de alfabetizar M, visto que para ter acesso ao conteúdo seria essencial que o mesmo aprendesse a ler e escrever. Ressaltou porém a importância de que as atividades voltadas para a alfabetização estivessem relacionadas com o conteúdo trabalhado com o restante da sala.</p>	<p>- Durante a consultoria, P1 demonstrou concordar com os apontamentos realizados pela pesquisadora.</p> <p>- Depois da consultoria, procurou a coordenadora e reclamou da atuação da pesquisadora, alegando que lhe pareceu que havia feito tudo errado, e que se incomodou com tal julgamento.</p>

As primeiras observações nesta classe indicaram que a professora ministrava aos alunos ouvintes os conteúdos curriculares e, para o aluno surdo, trabalhava questões voltadas para a alfabetização, sem, contudo, manter o conteúdo curricular. Primeiramente, ela passava instrução aos alunos ouvintes, e depois que os mesmos estivessem ocupados, passava atividade para o aluno surdo. Ao assim fazer, demonstrava estar preocupada com o que achava essencial para ele – leitura e escrita, sem perceber que não estava propiciando condições equiparadas de acesso ao currículo. Assim, ela

substituía o conteúdo para M, ao invés de adaptar a atividade. Mesmo presente na classe, M. ficava a margem do que a turma fazia.

Neste início, embora a consultora tenha se preocupado em elogiar o que havia observado de positivo na aula de P1, considerou que não poderia deixar de comentar sobre a necessidade de ensinar o aluno surdo dentro do mesmo conteúdo programático da série em que este se encontrava. Talvez a forma como isso tenha sido dito, ou mesmo a história de P1 em relação a críticas, ou, ainda, o momento em que isso foi feito, não tenha sido adequado, pois gerou sentimentos negativos em relação à atividade de consultoria.

A análise da sessão seguinte com a coordenadora segue descrita no Quadro 4.

Quadro 4. Descrição da intervenção com a coordenadora pedagógica.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>Diante da reclamação de P1, a coordenadora chamou a consultora/pesquisadora para conversar.</i>	<i>A pesquisadora acolheu as observações da coordenadora, explicando que são comuns sentimentos de resistência inicial ao trabalho e que, por mais que tenha tentado falar de modo assertivo, acabou provocando sentimentos negativos na professora.</i> <i>Prometeu conversar com a mesma e garantir-lhe liberdade para continuar ou não o trabalho.</i>	<i>A pesquisadora procurou colocar-se no lugar de P1.</i> <i>Em conversa com a professora, a pesquisadora disse que, provavelmente, se tivesse alguém observando o seu trabalho e discordasse, mesmo que sutilmente de algo que fizesse, também se sentiria incomodada. No entanto, garantiu que não estava ali para julgá-la e sim para também aprender e desenvolver seu trabalho, de forma a estabelecer uma parceria.</i>

Assim, a pesquisadora procurou ser acolhedora sem, contudo, perder de vista os objetivos de seu trabalho e o papel do consultor.

Entretanto, vale ressaltar que é comum que, no início do trabalho, haja resistência em relação à consultoria. Segundo Jordan (1994) a resistência é algo muito natural, na maioria das vezes, inevitável. Quando o consultor se depara com esta situação, é preciso extremo cuidado para que não exerça influência direta sobre o papel do consultor, suas habilidades ou experiência, mas sobre fatores que são internamente experienciados com o cliente.

Diante da compreensão de sentimentos expressados pelo professor, o consultor deve lembrar que não há uma receita de atuação para toda e qualquer atuação. Uma palavra que pode parecer plenamente aceitável para uma pessoa pode gerar, em outra, sentimentos muito negativos. Para o consultor, pode ser uma oportunidade de ajudar o professor a enfrentar o medo de ser exposto ou errar. É comum que surjam reações como respostas a um ataque pessoal. No entanto, a arte do enfrentamento da resistência do professor, implica em: i) refletir sobre a resistência; ii) evitar comportamentos estritamente defensivos; iii) considerar os motivos do professor e o que ele pode estar sentindo e iv) auxiliá-lo na expressão de seus sentimentos, respeitando suas decisões. Por fim, tendo exposto as possíveis contribuições do trabalho colaborativo, respeitar o posicionamento do professor sobre a continuidade do trabalho.

Ciente destas circunstâncias, a pesquisadora procurou acolher P1, colocando-se no lugar da mesma e encorajando-a a falar sobre seus sentimentos. P1 demonstrou compreender o trabalho e autorizou a continuidade do mesmo. A pesquisadora agradeceu e anunciou as novas fases do trabalho: reunião com os pais, aplicação das escalas e avaliação acadêmica dos alunos. O fato destas atividades não se aterem à observação direta das aulas, pode ter minimizado os sentimentos de resistência ao trabalho, visto que a professora esteve menos exposta neste período. O Quadro 5 apresenta a análise da reunião com os pais.

Quadro 5. Descrição da reunião com os pais dos alunos da 2ª série de P1.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
À pesquisadora realizou com a professora, durante um período de aula, o plantão de atendimento individual aos pais. P1 apresentou a pesquisadora, que explicou os objetivos da pesquisa e solicitou autorização para realização do trabalho.	Ao serem esclarecidos sobre a pesquisa, os pais que compareceram ao atendimento autorizaram a participação de seus filhos.	A pesquisadora obteve autorização para realização da pesquisa dos pais que compareceram.
<i>Alguns pais não comparecem, inclusive os de M.</i>	- <i>A pesquisadora solicitou a P1 o envio pelo caderno de tarefas do TCLE, colocando-se à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizessem necessários.</i> <i>No caso de M., a pesquisadora solicitou à secretaria da escola e endereço do mesmo e foi pessoalmente conversar com a mãe dele.</i>	<i>Os alunos devolveram os termos, devidamente assinados, porém, com a restrição de dois pais quanto à filmagem dos alunos.</i> <i>A mãe de M. autorizou a realização da pesquisa, além de justificar sua ausência à reunião por motivo de trabalho.</i>

A atividade realizada com os pais, embora tenha demandado maior tempo do que em reuniões coletivas, foi um momento importante para real esclarecimento dos objetivos da pesquisa, além de possibilitar junto ao docente, melhores condições de detalhamento das condições de cada aluno. Este fato, somado a solicitação de também não ser filmadas durante a consultoria, revelou o receio de serem avaliadas e a dificuldade em expressar o incômodo, considerando que desde o início tiveram a liberdade de opor-se claramente a este procedimento.

O Quadro 6 apresenta a contingência de aplicação das escalas comportamentais e teste de desempenho escolar.

Quadro 6. Descrição das atividades de avaliação do desempenho baseada no TDE na turma da segunda série de P1.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>Pré-teste A pesquisadora solicitou indicação de dois alunos ouvintes para composição da amostra.</i>	<i>P1 indicou os alunos e respondeu as escalas comportamentais. P1 solicitou que o TDE fosse aplicado com toda a classe.</i>	<i>A medida que P1 analisava os comportamentos descritos nas escalas, percebia que os alunos ouvintes e M. tinham muito em comum, tanto em relação a problemas de comportamento quanto a algumas habilidades. A pesquisadora aceitou avaliar a classe toda, desde que P1 se dispusesse a ajudar na aplicação.</i>

A percepção de habilidades e problemas comuns entre alunos contribuiu para a reflexão de que, muitas vezes, não é o aluno surdo que requer do professor maior empenho e trabalho diversificado. Ele pode requerer sim, estratégias diferenciadas, sendo que muitas delas acabam por contribuir para o desempenho de outros alunos.

Dessa forma, mais do que indicar se há diferenças significativas entre alunos surdos e ouvintes, as escalas comportamentais contribuíram durante sua aplicação, para a reflexão sobre habilidades e necessidades de todos os alunos. A partir da reflexão sobre comportamentos habilidosos, torna-se possível pensar em estratégias que possam aumentar a emissão destes comportamentos, em detrimento daqueles considerados inadequados.

Para aplicação do TDE, a pesquisadora solicitou colaboração de P1, orientando-a sobre os procedimentos necessários. Os alunos realizaram coletivamente as atividades de escrita e aritmética e, individualmente, a atividade de leitura. A pesquisadora agradeceu a participação de P1, percebendo uma melhora na comunicação de ambas.

Apesar da recomendação do TDE ser realizado em aplicação individual, estabelecer critérios para uma aplicação coletiva, nestas circunstâncias, foi importante para se mostrar sensível à solicitação docente, em função de suas necessidades e não, simplesmente, realizar tarefas para cumprimento de metas. O cuidado em evitar comunicação entre os alunos

pôde garantir a fidelidade dos resultados. Atender a solicitação de P1 ajudou a estabelecer um início de parceria, ainda sutil, conforme descrição do Quadro 7.

Quadro 7. Descrição da consultoria realizada após aplicação do TDE na turma da segunda série de P1.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>Depois da correção do TDE, a pesquisadora apresentou os resultados e elogiou P1 quanto ao desempenho da classe, principalmente em relação à leitura.</i>	<i>P1 sentiu-se valorizada e pediu ajuda para adaptar atividades para M e para isso ofereceu à pesquisadora o livro de atividades de Português que utilizava com a classe.</i>	<i>A pesquisadora retirou o livro de atividades de Língua Portuguesa, comprometendo-se a levar uma sugestão de atividade inicial, e que futuramente, poderiam preparar juntas. Houve abertura para o início do trabalho colaborativo</i>

À medida que P1 sentiu-se reconhecida em seu trabalho, começou a se sentir mais confiante e abriu espaço para que um maior vínculo fosse firmado. A consultora deve estar atenta às necessidades do atendido e, ao realizar elogios, ter o cuidado para que sejam fundamentados em fatos reais.

P1 comentou com a coordenadora pedagógica sobre as adaptações de atividades para alunos surdos. A coordenadora solicitou à pesquisadora a realização de uma palestra, com todos os docentes, sobre adaptações curriculares. Atendendo a solicitação, a pesquisadora realizou palestra às docentes, possibilitando maior espaço de inserção da temática da inclusão escolar, conversando com os professores não só sobre a educação dos surdos e sim de todos os alunos.

A palestra ocorreu durante o HTPC e teve como objetivo a apresentação da pesquisa e a necessidade de estabelecer parcerias para o processo de inclusão escolar. O conteúdo sobre adaptações curriculares, pautado nos documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2000) e Zanata (2004), foi ponto de partida para pensar em estratégias que se fazem necessárias para a prática inclusiva.

Inicialmente houve apresentação das professoras, indicando nome, a série com que trabalhavam e se tinham ou não alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas turmas. A maioria das

docentes estava nessa condição e, aquelas que não atendiam nenhum aluno com necessidade especial naquele momento, já tinham passado por esta experiência, principalmente em relação à deficiência mental. Eram 20 docentes, entre eles, os de Educação Artística, Educação Física e os polivalentes, incluindo as três participantes da pesquisa.

O encontro começou com uma atividade de sensibilização. Foi exibido um trecho de um filme: Valentin (VALENTIN, 2002). O filme apresentava a história de uma criança cega que busca uma melhor interação com seus pais. A exibição do trecho do filme foi realizada sem som durante cerca de 5 minutos. Após a exibição, foi solicitado às professoras que dissessem o que elas haviam conseguido captar do filme. As docentes apontaram falas como:

... nada, pois estava sem som;
... parece que estavam conversando sobre algum problema, pois o personagem da cena parecia estar bravo.
... A criança parecia estar triste, mas não foi possível identificar o motivo.

Perguntadas sobre uma estratégia para melhorar a compreensão do exposto, foi unânime a indicação de colocar o som. Depois, apontaram também a legenda.

A legenda foi o ponto de partida para falar-se sobre leitura escrita, a principal estratégia requerida para o uso de diversos recursos, tais como: internet, programas de TV a partir do *closed caption*⁸, vídeo, uso de mensagens de celulares, telefones para surdos entre outros. Tais recursos, principalmente aos surdos, podem garantir o acesso a informações valiosas, desde que a alfabetização tenha ocorrido de forma satisfatória. Dessa forma, pode-se afirmar que a maior tecnologia é a Educação, tendo os docentes grandes desafios em sua atuação.

Ao término de uma hora, tempo disposto pela coordenadora pedagógica, a pesquisadora concluiu as discussões, agradeceu a oportunidade

⁸ *Closed Caption* é um recurso utilizado por alguns programas de TV que disponibilizam a digitação simultânea do conteúdo apresentado, além de sons onomatopéicos, tais como barulho de passos, chuva, vento, trovão, colisões etc. Por vezes, o fato de ser simultâneo à apresentação, possibilita a distorção de conteúdo, que fica sob controle da compreensão do digitador, que realiza o trabalho em um tempo muito restrito.

e colocou-se disponível para eventuais solicitações com as quais pudesse contribuir.

No próximo encontro entre P1 e a pesquisadora, conforme solicitação da docente, a pesquisadora levou uma atividade adaptada a partir do livro didático de Português, com o conteúdo indicado por P1. O Quadro 8 apresenta uma análise sobre este evento.

Quadro 8. Síntese das primeiras iniciativas de introdução de adaptações curriculares na turma da segunda série de P1.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<p><i>Observação:</i> A pesquisadora levou para P1 uma adaptação de atividade para ser realizada com M., pautada no mesmo conteúdo que P1 trabalharia com a classe.</p>	<p><i>P1 mudou o conteúdo da aula e apresentou como trabalharia com M o conteúdo atual, o qual havia preparado com sugestões da professora da sala de recursos.</i></p>	<p><i>Consultoria</i> A pesquisadora valorizou a iniciativa de P1, reforçando que era justamente isso que seria necessário, trabalhar o conteúdo curricular, atendendo as necessidades e possibilidades do aluno surdo. Houve o estudo de outras estratégias para adequação do conteúdo, com figuras, ilustração de sinais em Libras e alfabeto digital.</p>

Depois das férias do meio do ano letivo, as observações na sala começaram a indicar uma maior preocupação de P1 em favorecer a participação do aluno surdo, mudando os arranjos das carteiras, se posicionando de modo a ser mais bem observada pelo aluno surdo e tentando garantir a atenção dele no momento da instrução, conforme se pode observar na descrição do Quadro 9.

Entretanto, para o aluno surdo, M., tais mudanças não pareceram suficientes para que ele compreendesse o que teria que fazer, e o mesmo ainda assim apresentava muitos comportamentos de se esquivar da tarefa, sendo necessário apontar este fato à professora, que compreendeu o problema e o atribuiu a dificuldade de se comunicar com M. em função da ausência de um intérprete na sala de aula.

Quadro 9. Síntese da consultoria no início do segundo semestre letivo na turma de segunda série de P1.

Antecedente	Resposta	Consequência
<i>P1 mudou a disposição das carteiras em um semicírculo, justificando melhor interação com os alunos.</i>	<i>Os alunos conseguiram se ver e, aparentemente, movimentaram-se menos pela sala.</i>	<i>P1 pareceu ter mais controle da sala. A pesquisadora elogiou a iniciativa.</i>
<i>Aula de matemática P1 colocou-se à frente de M, chamou sua atenção e tentou explicar-lhe um problema que envolvia soma.</i>	<i>M. demonstrou interesse: olhou para a professora, tentou entender o que ela verbalizava</i>	<i>P1 percebeu que ele não entendeu e mudou de estratégia. A pesquisadora buscou valorizar a tentativa de comunicação. P1 pediu a uma aluna que esclarecesse o ocorrido. A aluna colaborou e M. pareceu compreender.</i>
<i>P1 utilizou-se de objetos do aluno, constantes em seu estojo. P1 solicitou ajuda de uma outra aluna, para que esta traduzisse em Libras parte da explicação.</i>	<i>M. Irritou-se quando ela mexeu em seu estojo, não entendendo que se tratava de um exemplo.</i>	<i>A pesquisadora sugeriu que a professora utilizasse de materiais próprios, assim como o material dourado. Elogiou a iniciativa de pedir ajuda da aluna do lado, apontando que ela poderia ser uma excelente mediadora. P1 aproveitou para sair da situação e voltou sua atenção para o restante da sala. P1 e a pesquisadora conversaram sobre a dificuldade de atender diferencialmente e cuidar da sala como um todo, destacando a importância de lutar por uma intérprete em sala de aula.</i>
<i>P1 estabeleceu regras diferentes quanto a sair para o banheiro.</i>	<i>A aluna colaborou e M. escreveu por alguns instantes no caderno. Logo depois, pediu para sair. Alunos ouvintes, precisavam terminar a tarefa, enquanto que M. saiu três vezes da sala, sinalizando banheiro e sem aguardar resposta</i>	<i>Ao permitir que M. saísse, P1 esquivou-se de outras possíveis intervenções, inclusive em relação ao cumprimento de regras. A pesquisadora apontou que M. poderia estar fugindo de situações que não conseguisse resolver e que ele também precisaria seguir as mesmas regras.</i>

Na aula seguinte constata-se que P1 continua tentando melhorar a comunicação, mas ainda assim, percebe-se nela certa descrença quanto às mudanças introduzidas tanto no aspecto da comunicação, quanto a necessidade de fazer com que M. seguisse as mesmas regras de saída da sala que os demais alunos. Tais assuntos foram abordados no próximo encontro.

Quadro 10. Síntese das iniciativas de consultoria para questões disciplinares na turma da segunda série de P1

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>A pesquisadora elogiou as iniciativas da professora, quanto à interação dos alunos, comunicação com M. e busca de estratégias de comunicação.</i>	<i>P1 recebeu os elogios, no entanto, não demonstrou entusiasmo quanto às estratégias, voltando a alegar que seria um custo muito alto para ela tantas mudanças, visto que já estaria prestes a se aposentar e nunca mais atenderia outro aluno surdo.</i>	<i>A pesquisadora buscou valorizar a importância daquele momento para o aluno surdo, dizendo que as oportunidades são únicas e cada momento de aprendizagem seria marcante em sua vida. Argumentou também que o fato das estratégias serem registradas na pesquisa, posteriormente, talvez pudesse ajudar outras pessoas que passassem por situações parecidas.</i>
<i>A pesquisadora questionou sobre as regras diferentes para alunos ouvintes e para M.</i>	<i>P1 disse que não adiantava dizer não, que ele saía de qualquer jeito. Que no início do ano, quando ela tentava impedir, derrubava carteira, xingava, jogava-se no chão. Ela falou que não estaria mais disposta a passar por isso.</i>	<i>A pesquisadora disse que é comum que as crianças não queiram ouvir NÃO, embora, precisem. Uma forma de fazê-lo seria dizer o que fazer no lugar de ir ao banheiro, tal como: termine seu trabalho primeiro, leia um livro, pinte o desenho, ou qualquer outra tarefa que ele possa demonstrar interesse, visto que quando sai da sala também não vai ao banheiro</i>
<i>P1 disse que iria tentar estabelecer regras com M., mas não achava que seria fácil.</i>	<i>A pesquisadora concordou, acolhendo o olhar de desapontamento de P1 e procurou incentivá-la, buscando elementos de sua própria fala sobre a melhora de comportamento de M. quando obtém atenção e é compreendido.</i>	<i>Na semana seguinte P1 solicitou que a pesquisadora não fizesse observação visto que estaria realizando a avaliação. (Esquiva da situação) <i>A pesquisadora concordou e marcou retorno para a outra semana.</i></i>

Mesmo considerando o fato de que a prova era uma situação real, a pesquisadora considerou como um comportamento de esquiva por parte da professora, visto que o conteúdo da última consultoria havia chamado atenção para o trabalho com regras, algo que ela não pareceu muito disposta a assumir.

Nas duas semanas seguintes, M. faltou às aulas às terças-feiras, dias destinados ao trabalho com a 2ª série. A pesquisadora solicitou outro dia para observação, no entanto, P1 disse que seria difícil prever, pois ele estava

faltando muito às aulas e ela não sabia o motivo. Dessa forma, a pesquisadora se dispôs a realizar uma visita domiciliar, para verificar se estava acontecendo algum problema mais grave.

Durante a visita, a mãe de M. alegou que trabalhava por 12 horas noturnas e que às vezes dobrava o turno também durante o dia. Nestas circunstâncias, informou que não conseguia mandar os filhos para a escola, os quais ficavam com uma cuidadora. Sabia que isso poderia prejudicá-los, mas não poderia rejeitar o trabalho visto que era separada e única responsável pelos filhos. Ela prometeu comparecer à escola para conversar com a professora, mas não foi. Infelizmente, a ausência da mãe colaborou para o discurso de P1 ao afirmar que a falta de limites de M. e dificuldades que apresentava estavam relacionados a questões familiares e que ela “*não conseguiria fazer milagre*”.

Na semana seguinte, alegou que estavam trabalhando na festa da primavera e, na outra, tirou licença-prêmio, que foi comunicada à pesquisadora pela secretaria da escola. O Quadro 11 apresenta uma síntese do processo de consultoria com P1.

Quadro 11. Síntese do processo de consultoria com na turma da segunda série de P1

Antecedente	Resposta	Conseqüência
Consultora observou conteúdos diferentes para alunos ouvintes e M (alfabetização).	Consultora elogiou a dinâmica da sala, questionou participação de M.	P1 Concordou durante a consultoria Reclamou para coordenadora. (fuga da situação).
Coordenadora conversou com a consultora	Explicou o trabalho e a possibilidade de resistência. Disse que iria acolher P1 e respeitá-la se acaso recusasse participar	Acolheu P1 e explicou a parceria. P1 condicionou a realização do projeto à aprovação dos pais. (esquiva)
Consultora participa de reunião com pais e esclarece o projeto	Os pais autorizaram.	P1 'aceitou' a consultoria.
Os pais autorizaram projeto, porém, alguns faltaram.	P1 enviou os TCLE's pelo caderno dos alunos.	Alguns TCLE's retornaram com restrição da filmagem. (Diminuíram a condição de exposição de P1).
Aplicação das escalas comportamentais. Aplicação do TDE	P1 fez indicação e responde Solicitação para classe toda (aumento de demanda)	P1 Discriminou aspectos positivos em M. e negativos em outros alunos. Aumenta exigência para consultora, que pede colaboração de P1.
Resultado do TDE	Consultora elogiou desempenho dos alunos ouvintes (acima do esperado).	P1 sentiu-se valorizada. Pedi ajuda para adaptar atividade para M. Iniciou a parceria.
Consultora levou atividade adaptada ao conteúdo.	P1 apresentou outra atividade e outro conteúdo. Para isso, buscou apoio da especialista da sala de recurso.	Consultora elogiou e apontou outras possíveis estratégias.
Mudança no ambiente da sala.	Consultora elogiou a visualização e integração dos alunos.	P1 pareceu ter mais controle das atividades.
P1 tentou explicar tarefa de matemática para M.	M. tentou entender, mas não conseguiu.	P1 solicitou apoio de uma aluna como mediadora. M1 passou a fazer a atividade. A consultora elogiou a iniciativa.
P1 usou objetos concretos e mediação de uma aluna.	M. incomodou-se pelo fato de P1 pegar seu estojo.	Consultora sugeriu outro material – P1 deixou de interagir com M.
Regras diferentes para uso do banheiro.	M. saia a hora que queria.	Diminui o período de interação entre P1 e M.
Consultora elogiou a tentativa de P1 em se comunicar com M.	P1 mostrou-se desmotivada, alegando que irá se aposentar.	Consultora aponta a importância daquele momento na vida de M.
Discussão de regras P1 dispôs-se (verbalmente) a tentar.	P1 não se dispôs a tentar estabelecer limites com M. Consultora deu exemplos da mudança do comportamento de M. quando era compreendido.	Consultora relacionou comportamentos inadequados a dificuldade de comunicação. Até sair de licença.
P1 passou a evitar as observações.	Consultora continuou oferecendo serviços.	P1 saiu de licença-prêmio.

A professora substituta (P4) acolheu a pesquisadora de forma muito educada, no entanto, alegou que durante as aulas de Educação Artística e Educação Física, teria que acompanhar a turma, não tendo horário para consultoria. Apontou que a sala estaria disponível para qualquer trabalho que precisasse ser feito com M. A pesquisadora agradeceu e explicou que o foco de sua pesquisa era principalmente o professor, mas que compreendia sua situação e respeitava seu posicionamento. Avisou ainda que, no final do ano, faria uma avaliação com M. e duas outras crianças.

No entanto, descrever sucessos e insucessos de todo trabalho científico, permite reestruturar ações futuras. Além disso, manejos e intervenções comportamentais não se aplicam da mesma forma a todas as pessoas.

Para realização do pós-teste, a consultora aplicou com P4 as escalas, relativas às crianças inicialmente indicadas por P1 e convocou as crianças para realização do TDE.

M. durante o ditado escrevia sílabas sem significado. Logo, percebendo que não estava acertando, interrompeu a atividade e quis brincar com o computador. A pesquisadora interrompeu-o, solicitando que voltasse à atividade, mas ele se recusou. Diante deste fato, ela pediu que retornasse à sala da 2ª série e chamou as duas outras crianças.

Quando a pesquisadora realizava avaliação com as demais crianças, M. voltou à sala onde estavam e tentou atrapalhar, puxando lápis, caderno, fazendo caretas. Não obtendo atenção, voltou-se para uma janela basculante, com cerca de três metros de altura, escalou-a ameaçando se jogar. A pesquisadora conseguiu retirá-lo da janela, levou-o para a sala onde estava P4 e contou-lhe o ocorrido. P4 pediu auxílio da diretora para contê-lo. Esta situação revelou a falta de controle e limites pelo qual M. estava passando e o quanto precisaria de maior atenção.

Na semana seguinte, a pesquisadora convidou M. para a realização do encerramento da avaliação e, desde o início, buscou esclarecer que ele poderia não fazer a atividade se não quisesse. Ele acompanhou-a até a sala ao lado. A pesquisadora não levou o computador e realizou atividade de leitura com o próprio protocolo, evitando assim que a problemática da semana

anterior se repetisse, visto que brincar no computador concorria com a atividade. M. realizou a leitura com alfabeto digital, foi elogiado pela melhora em seu desempenho e, ao terminar, foi até o laboratório de informática com a pesquisadora, onde pôde colorir um desenho no computador.

Durante o intervalo, a pesquisadora conversou com P4, relatando como deixou claras as regras e, diante da adequação do comportamento do aluno, buscou reforçá-lo. No momento de crise, principalmente se o aluno tem comportamentos autolesivos ou de agressividade, a contenção se faz necessária. Porém, passado este episódio, é necessário retomar a situação esclarecendo ao aluno o que se espera e estabelecendo conseqüências reforçadoras.

5.1.2 Na turma da 3ª série

Nesta série estudavam três crianças surdas: LG, LC e Br. Nas descrições seguintes, a professora efetiva foi identificada como P2, e a substituta como P5. No Quadro 11 encontra-se a análise funcional da primeira quinzena de observação e consultoria realizada com P2.

Quadro 11. Síntese da primeira quinzena das atividades na turma de terceira série de P2.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>A consultora se apresentou a turma</i>	<i>LG fez várias caretas e pediu para a pesquisadora sair da sala.</i>	<i>A professora interveio, ressaltando que a pesquisadora estaria ali para trabalhar com toda sala. A pesquisadora agradeceu a acolhida e a intervenção junto aos alunos para aceitarem a sua presença.</i>
<i>LG tentou o tempo todo chamar atenção para si. Apresentou comportamentos agressivos em relação a dois colegas.</i>	<i>Uma das crianças enfrentou, pediu que ele parasse por meio de comportamentos não verbais de quem estava bravo (baixou as sobancelhas, ficou sério) A outra criança tentou ignorar.</i>	<i>LG ficou quieto. LG continuou a incomodá-la. Havia um vínculo favorável entre P2 e LG.</i>

<i>Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Consequência</i>
<i>LG constantemente a chamava a professor para mostrar bolsa, boné, apontador, pedir algo, mas não conversavam sobre o conteúdo.</i>	<i>P2 era afetuosa, sempre respondia a seus chamados e fazia elogios. “Que boné bonito... bolsa linda... vai ver o filme do homem aranha, que legal..”</i>	<i>A pesquisadora disse a P2 que LG tentava monopolizar toda a aula em torno de si, no entanto, tendia a respeitar limites, visto que diante da criança que o enfrentava ele parava. Por mais que ele estivesse socializado, a realização das tarefas era prejudicada. Ele parecia chamar atenção justamente para esquivar-se das atividades.</i>
<i>Atividades da sala</i>	<i>P2 olha o resultado final de LC e elogia, dizendo que ele estava trabalhando bastante.</i>	<i>P2 mantinha o comportamento de LC, que copiava adequadamente as tarefas.</i> <i>A pesquisadora questionou como P2 conseguia avaliar a produção de LC e qual seria a função da amiga do lado. P2 refletiu e reconheceu que de fato ele poderia apenas copiar e se propôs a solicitar à aluna que não respondesse por ele.</i> <i>A pesquisadora ressaltou que, tanto LG como LC poderiam ter bons mediadores, visto que suas companheiras de carteira comunicavam-se por sinais de Libras. O cuidado seria justamente orientar para que não respondessem por eles.</i>
<i>LC sentou-se ao lado de uma criança ouvinte, com a qual interagia a maior parte do tempo.</i>	<i>Copiou a tarefa do caderno da amiga e não da lousa, talvez copiasse também a resposta.</i>	<i>Quando falavam entre si não era sobre a matéria (que seria de expressões numéricas) e sim sobre objetos pessoais, lápis, cores, horário da aula, tempo para o intervalo entre outros.</i> <i>Esquiva de atividades.</i>
<i>A sala toda se comunicava, usando sinais Libras, inclusive os ouvintes entre si, enquanto a professora passava tarefa na lousa.</i>	<i>A sala parecia silenciosa, quando na realidade os alunos estavam conversando o tempo todo usando Libras.</i>	<i>Os alunos não faziam a tarefa no tempo proposto mas evitavam punição, pois a aparentemente a classe era silenciosa.</i> <i>A pesquisadora elogiou quanto à integração das crianças, destacando a necessidade de uma intérprete em sala.</i>

Durante a consultoria P2 ressaltou que a presença da pesquisadora em sala fez com que as crianças, de modo geral, ficassem mais agitadas, mas que assim que acostumassem seria mais tranqüilo. As indicações da pesquisadora pareceram ser bem acolhidas, não sendo possível perceber nenhum incômodo ou constrangimento durante a consultoria.

Na semana seguinte, a pesquisadora participou da reunião com os pais, que seguiu os mesmos critérios da 2ª série, apenas ocorrendo em dia diferente. Os pais dos três alunos surdos compareceram a reunião e elogiaram a realização da pesquisa. Apontaram, também, que estavam lutando na justiça pela contratação de uma intérprete em sala de aula.

No segundo dia de observação os três alunos estavam presentes. Os pontos principais da observação encontram-se descritos no Quadro 12.

O material dourado não fala por si, e, pelo comportamento de LC e LG, ficou claro que eles ainda não entenderam os conceitos de unidade, dezena e centena, visto que contaram os bloquinhos um a um. Dessa forma, não conseguiram realizar a atividade no tempo esperado. A pesquisadora apontou este fato a P2, indicando que talvez este fosse um ponto importante para se pedir apoio da professora da sala de recursos. Valorizou o fato de P2 disponibilizar o mesmo conteúdo para toda a sala, mesmo ainda não tendo muitas estratégias para trabalhar diferencialmente.

Quadro 12. Síntese das intervenções na aula de matemática na turma de terceira série de P2.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>P2 posicionou-se frente à LG, falou devagar, apontou símbolos e palavras, gravuras e outros ícones de comunicação para explicar tarefa de matemática. Solicitou a apoio à aluna do lado recorrendo a sinais para parte da explicação. Também utilizou o material dourado como apoio. Repetiu o procedimento com LC e BR enquanto os demais alunos realizavam a tarefa.</i>	<i>Os três alunos surdos copiaram a tarefa e manipularam o material dourado. LG e LC aguardavam a resposta do quadro e copiavam. BR conseguiu resolver a operação de multiplicação, sem aguardar resposta da lousa.</i>	<i>A professora elogiou o fato de estarem acompanhando a tarefa. A pesquisadora valorizou a postura da professora, quanto a comunicação e uso de material diversificado. Ressaltou que LG e LC parecem precisar um pouco mais de apoio para resolução de atividades, mesmo com o uso do material dourado. Elogiou ainda o fato de P2 trabalhar o mesmo conteúdo com a sala, valendo-se de estratégias diferentes.</i>

Para estruturação do pré-teste entre alunos surdos e ouvintes da 3ª série, P2 indicou três alunos com comportamentos socialmente adequados e três com problemas de comportamento. Assim como P1, à medida que falava sobre os comportamentos dos alunos, refletia o quanto apresentavam os comportamentos de ambas as escalas, independente de serem surdos, alunos com comportamento socialmente adequado ou com problemas de comportamento. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para comentar que isso acontece com grande parte das pessoas, mas que, no entanto, culturalmente as pessoas são levadas a dar maior ênfase aos problemas de comportamento, quando na realidade, deveriam valorizar os comportamentos adequados, aumentando a probabilidade de emissão dos mesmos.

Para aplicação do TDE, também houve solicitação de avaliação de toda a turma. Nesta descrição, a seqüência de 2ª, 3ª e 4ª é meramente didática, contudo, a primeira sala a ser avaliada foi a terceira série, na qual foi possível avaliar e reestruturar a adaptação do teste de leitura e escrita para surdos. O Quadro 13 apresenta as adaptações necessárias durante a aplicação do TDE:

Quadro 13. Síntese da atividade de avaliação do desempenho acadêmico baseada no TDE na turma de terceira série de P2.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<p><i>Pré-teste</i></p> <p><i>Orientação da professora para apoio durante a aplicação do TDE.</i></p> <p><i>Organização da sala, separação das carteiras e distribuição dos cadernos nas mesmas.</i></p>	<p><i>LG jogou o caderno no chão, fez careta e cruzou os braços.</i></p>	<p><i>P2 pegou o caderno, devolveu-o a LG mostrando que todos os alunos fariam o teste.</i></p> <p><i>LG conferiu e aceitou realizar.</i></p>
<p><i>Iniciou-se o Teste: P2 dita para os ouvintes enquanto a pesquisadora realizava o ditado em sinais.</i></p>	<p><i>Os alunos surdos não escreveram, mas tentaram comunicar-se com a pesquisadora, também em sinais.</i></p>	<p><i>Embora atentos, não produziram nenhuma palavra escrita.</i></p> <p><i>Buscando manter o comportamento de responder, a pesquisadora usou datilologia.</i></p>
<p><i>A pesquisadora apresentou as palavras em datilologia.</i></p>	<p><i>Os alunos escreveram todas as palavras e mantiveram-se atentos durante a atividade.</i></p>	<p><i>A pesquisadora elogiou o desempenho dos mesmos e, em seguida, pediu que realizassem a atividade de aritmética.</i></p>

Embora o comportamento de escrever mediante ditado de sinais seja diferente da escrita realizada com datilologia, a estratégia utilizada naquele momento garantiu a manutenção do comportamento de responder dos alunos surdos, permitindo que realizassem as demais atividades e sentissem que estavam produzindo, assim como toda a sala. O comportamento de LG no início do teste deixou claro o quanto seria importante para ele realizar as mesmas atividades que os demais alunos, o que deixou a pesquisadora sensível a esta contingência.

Pode se afirmar que não houve interferência nas respostas das crianças ouvintes, pela utilização do alfabeto digital com os alunos surdos, visto que as palavras não eram apresentadas em tempo simultâneo e, tão logo P2 terminou o ditado, orientou-os para realização das atividades de aritmética.

Para realização da atividade de leitura, foi utilizado o mesmo procedimento descrito na 2ª série.

Durante as sessões seguintes houve uma melhora no vínculo de LG com a pesquisadora. Ao invés de caretas, este passou a cercá-la no corredor perguntando quando iria voltar em sua sala, abraçando-a e contando fatos do cotidiano. Estas condições foram favoráveis para realização da tarefa de leitura, que precisou ser individual e filmada, além de gerar uma condição mais confortável durante as aulas de observação.

Durante a leitura, inicialmente foi solicitado que as crianças surdas fizessem o sinal equivalente à palavra escrita. Caso não conseguissem, poderiam soletrar.

A aplicação do pré-teste do TDE e a realização de palestra às docentes da escola encerraram as atividades do primeiro semestre.

No retorno das atividades, após o período de férias, além da apresentação dos resultados do TDE, a quantificação de acertos houve uma análise qualitativa dos mesmos, com a docente, a partir do desempenho dos alunos. Foram apontadas: as principais dificuldades ortográficas (omissão de acento agudo, utilização de n antes de p, substituição de s por ç, z por s e l por u), dificuldades de aritmética (substituição dos sinais da operação apresentada, ficando sob controle da operação anterior sem discriminar o que era solicitado; dificuldade em realizar operação de divisão que não tinham resultado exato;

operacionalização de problemas de adição com mais de duas parcelas; utilização do uso de parênteses; operações com frações; divisão com números decimais; conversão de horas em minutos e multiplicação com dois números na base e de leitura (os alunos ouvintes obtiveram um bom desempenho, apenas quatro deles liam com divisão silábica).

Diante da apresentação dos resultados, P2 justificou que a maioria dos conteúdos de matemática ainda não havia sido trabalhado. Quanto ao desempenho em Língua Portuguesa, disponibilizou-se a realizar atividades diferenciadas para leitura e escrita. Com apoio da pesquisadora, programaram uma contingência de disponibilizar livros para leitura ao término de cada atividade, além da reescrita das frases, com utilização do dicionário (para os alunos ouvintes). Para os alunos surdos, foi sugerida a utilização de pareamento de algumas palavras com sinais da libras, com uso de dicionário digital. A consultora apontou também a necessidade de trabalhar melhor os conceitos de unidade, dezena e centena para melhor utilização do material dourado.

A atividade de leitura ajudou principalmente a diminuir a queixa de alunos que terminavam a tarefa e incomodavam aqueles que ainda precisavam concluir a atividade. Para os alunos, ler o livro era demonstrar que já tinham conseguido concluir com êxito o trabalho, gerando uma espécie de competição positiva entre eles.

Para a atividade de escrita, a professora alertou que várias palavras do teste eram desconhecidas. Dessa forma, a pesquisadora e a docente planejaram uma atividade a partir da utilização de figuras e busca de significado no dicionário. Com a observação do desenho as crianças reescreviam a palavra, buscavam seu significado e criavam uma nova frase. O protocolo utilizado nesta atividade encontra-se disponível no Apêndice D e um exemplo da atividade é apresentado na Figura 4.

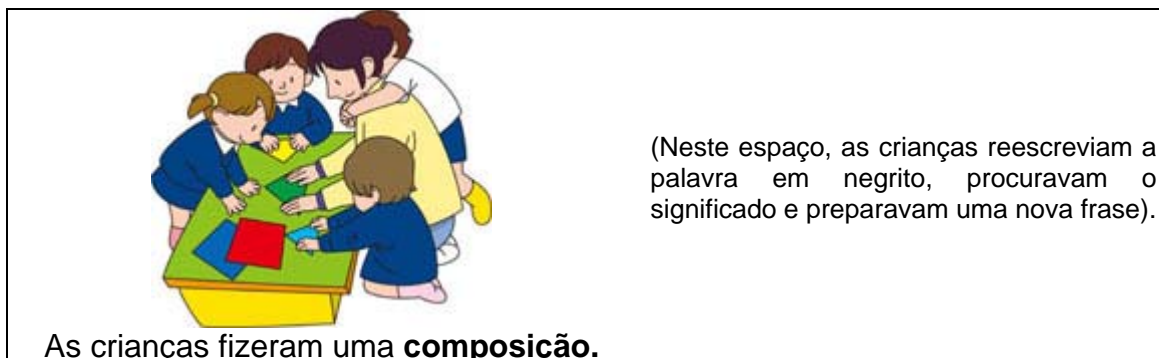


Figura 4. Exemplo do quadro organizado para atividade de escrita, a partir da atividade de ditado do TDE. As palavras selecionadas foram as que as crianças tiveram maior dificuldade.

LG, LC e BR copiaram a palavra, procuraram o significado com a ajuda de P2 e repetiram a mesma frase, mudando apenas a palavra em negrito.

O trabalho colaborativo entre a pesquisadora e P2 começava a se firmar, com um vínculo bem estabelecido e boas condições de parceria. O Quadro 14 apresenta os eventos mais significativos da consultoria que seguiu a atividade de reescrita do TDE.

Assim nesta experiência com a terceira série foi possível estabelecer claramente com P2 os limites e possibilidades do trabalho do consultor, a importância da parceria e a busca de outros tipos de apoio, no caso de atendimento clínico ao aluno.

Quadro 14. Síntese das primeiras iniciativas de colaboração na turma de terceira série.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>P2 agradeceu pelo apoio em relação à atividade desenvolvida, dizendo que as crianças gostaram muito.</i>	<i>A pesquisadora retomou o significado de parceria, elogiou o trabalho de P2 e o excelente nível que a sala encontra-se.</i>	<i>P2 aceitou a sugestão e teve a idéia de eleger ajudantes diferentes, todos os dias, para mediação com sinais da Libras.</i>
	<i>Retomou a importância de buscar apoio nos colegas de sala para mediação com os alunos surdos.</i>	<i>A pesquisadora sugeriu que sempre que um dos alunos atuasse como mediador, deveriam ter o cuidado de não deixá-los atrasados em relação às suas atividades, as quais poderiam ser oferecidas por meio de xérox ou mesmo mimeografadas, visto que a escola ainda utilizava esse recurso.</i>
<i>P2 reclamou sobre dois alunos ouvintes com grandes dificuldades em sala de aula, um deles, com queixa de hiperatividade, outro com suspeita de dislexia.</i>	<i>A pesquisadora ressaltou que muitas vezes o professor pode ter mais dificuldades com outros alunos do que propriamente com os surdos.</i>	<i>A professora concordou e reconheceu que a inclusão é para todos, não só para quem tem alguma deficiência já diagnosticada.</i>
	<i>Solicitou que a docente procurasse atividades que chamassem a atenção do primeiro aluno, procurando mantê-lo com atividade direcionada, longe de janelas e situações que pudessem distraí-lo.</i>	<i>Prontificou-se a mudar o aluno com queixa de hiperatividade de lugar, longe da porta e da janela, além de oferecer trabalho diferenciado para ele (desenhos para colorir ou livros de aventura, disponíveis na sala)</i>
	<i>Quanto ao segundo aluno, a pesquisadora dispôs-se a observá-lo.</i>	<i>Na semana seguinte o aluno foi observado e a pesquisadora orientou sobre as possibilidades de atendimento no Centro de Psicologia da Unesp, encaminhando-os e explicando que não seria seu papel retirá-lo da sala para atendimento.</i>

O aluno indicado por P2, com suspeita de dislexia, na realidade passava por uma série de dificuldades em seu cotidiano familiar que estavam interferindo diretamente no seu rendimento escolar. Sendo necessário seu atendimento individual, bem como de seus cuidadores, o mesmo foi encaminhado ao Centro de Psicologia da Unesp, campus de Bauru, para realização de um processo de psicodiagnóstico e terapia psicológica. Na oportunidade, a pesquisadora esclareceu que em sua pesquisa não poderia

realizar nenhum processo de atendimento psicológico individual, mas que haveria outras formas de resolução de problemas que pudessem ser observados durante sua permanência na escola, como neste caso de encaminhamento ao setor clínico.

Foi necessário deixar claro a P2 que nem todas as crianças que têm problemas de comportamento em sala de aula podem precisar de atendimento psicológico. Em muitos casos, há uma série de estratégias que podem ser implementadas, visando diminuir a ocorrência de comportamentos indesejados e aumentando os comportamentos orientados para as tarefas.

O Quadro 15 apresenta uma análise funcional de sessão de consultoria realizada com P2.

Quadro 15. Síntese das primeiras iniciativas de consultoria para questões disciplinares na turma de terceira série de P2.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>A pesquisadora solicitou a P2 a descrição de comportamentos que ela gostaria que aumentassem de freqüência em sala de aula.</i>	<i>P2 elencou atitudes como colaboração, respeito e cumprimento de regras.</i>	<i>A pesquisadora perguntou como ela acreditava que isso pudesse ser conquistado.</i>
<i>Diante do questionamento da Pesquisadora, P2 refletiu sobre seu cotidiano.</i>	<i>P2 disse que era difícil o cumprimento de regras.</i>	<i>A pesquisadora a incentivou em realizar um contrato com as crianças, a partir de regras que elas mesmas estabelecessem.</i>

As crianças foram levadas para uma sala de vídeo e assistiram o filme “Não tem choro” (1990), um desenho animado, que apresenta como Charlie Brown e seus amigos de escola são levados a refletir sobre a realidade de uma colega que está doente e enfrenta uma série de problemas, inclusive hospitalização.

Para os alunos surdos, a consultora deixou que primeiro eles assistissem, podendo observar o contexto dos personagens e outras dicas visuais. Quando o filme terminou (vinte minutos) os alunos realizaram desenhos e escritos sobre comportamentos em sala de aula que consideravam bons e que gostariam de realizar, mesmo em outras situações que não envolvessem diretamente o adoecimento de alguém. Com os alunos surdos e a

professora a consultora formou um círculo perguntando, com sinais da Libras, o que haviam entendido do filme e complementando dados que faltaram. Percebeu-se que eles conseguiam descrever o contexto geral a partir de comportamentos não verbais dos personagens, mas não sabiam o que a menina tinha, porque ficou careca, o que aconteceu no hospital. Sabiam, porém que ela tinha melhorado e estava feliz e com os cabelos bonitos. Na seqüência a pesquisadora solicitou que desenhassem o que gostariam de fazer na sala de aula que tivesse alguma semelhança com os comportamentos dos personagens.

Depois de escreverem e desenharem, as crianças apresentaram em círculo, oralmente e em sinais (inclusive os ouvintes), o que haviam escolhido. O tema para apresentação era *“Para minha turma ser melhor, eu preciso”*. As necessidades indicadas pelas crianças encontram-se no Quadro 16.

A partir das frases e desenhos apresentados pelas crianças, a pesquisadora agrupou as frases que tinham sentidos semelhantes e organizou-as em um painel, conforme apresentado na Figura 5.

Quadro 16. Necessidades apontadas pelas crianças para construção das regras da sala na turma de terceira série de P2.

<i>Ajudar os amigos</i>	<i>Carinho</i>
<i>Deus</i>	<i>Amizade</i>
<i>Ser bom e companheiro, como o Snoop</i>	<i>Pedir ajuda quando não souber</i>
<i>Amizade e Amor</i>	<i>Procurar e oferecer ajuda quando precisar</i> <i>Ajudar a ser feliz</i>
<i>Fraternidade, Amizade</i>	<i>Ser companheiro, como o Snoop</i>
<i>Amor, Amizade e Solidariedade</i>	<i>Ajudar a fazer a atividade da escola</i>
<i>Respeito</i>	<i>Ser fiel</i>
<i>Respeito</i>	<i>Ajudar os amigos na sala de aula</i>
<i>Carinho</i>	<i>Respeito e carinho</i>
<i>Carinho, amizade, convivência, respeito, falar baixo</i>	<i>Amizade e carinho</i>
<i>Ajudar a ser feliz</i>	<i>Carinho e respeito</i>
<i>Ajudar e estudar</i>	<i>Não falar alto</i>
<i>Dar carinho</i> <i>Pedir para falar baixo</i>	<i>Não falar palavrão, ser bonzinho com todos.</i>

O que posso fazer para minha turma ser melhor



Dar carinho



Pedir para falar baixo, não falar alto



Pedir ajuda quando não souber



Oferecer amizade, amor, fraternidade e solidariedade



Ajudar a estudar e ser feliz



Ser bom companheiro



Respeitar as diferenças



Precisamos de Deus



Ser parceiros na aprendizagem

Figura 5. Painel para contratação de regras da sala entre os alunos da turma de terceira série de P2. As ilustrações deste painel foram obtidas a partir do site www.fotosearch.com, sendo isentas de direitos autorais.

Abaixo de cada figura e frase foram colocados os nomes das crianças que indicaram tais necessidades. P2 pediu às crianças que observassem o painel e verificassem se de fato o desenho e a frase representava o que haviam escrito no dia da apresentação do filme. Depois de concordarem e reconhecerem as necessidades, os alunos assinaram um documento, que continha as frases originais. Este documento foi colado no final de cada caderno, firmando o compromisso de fazer de tudo para que as necessidades apontadas fossem atendidas.

O painel foi colado no fundo da classe e, sempre que necessário P2 retomava o compromisso firmado pelos alunos, apontando alguma frase do painel e questionando o comportamento do aluno, verificando congruência

entre os mesmos. Exemplo: “será que quando estou fazendo isso eu estou ajudando o meu amigo a estudar e ser feliz? O que vocês acham?”

A implementação de regras com a classe foi um momento importante vivenciado por P2 e pela turma. No entanto, P2 também saiu de licença prêmio, em um momento que o trabalho colaborativo estava bem estabelecido, sendo possível programar estratégias em conjunto, conversar sobre avanços e dificuldades dos alunos e, acima de tudo, pesquisadora e docente tinham um ótimo vínculo.

O Quadro 17 apresenta uma síntese da consultoria realizada com P2.

Quadro 17 Síntese do processo de consultoria com P2.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>Apresentação da consultora</i>	<i>LG apresenta não verbais recusando sua presença.</i>	<i>P2 interveio, solicitando acolhida.</i>
<i>LG apresentou comportamentos agressivos.</i>	<i>Um colega enfrentou. Uma colega ignorou.</i>	<i>LG ficou quieto. LG continuou a incomodá-la</i>
<i>LG buscou chamar atenção.</i>	<i>P2 demonstrou afeto, atenção.</i>	<i>Mantinha solicitações de LG, que esquivava-se de fazer as atividades.</i>
<i>Atividades da sala</i>	<i>P2 conferiu o resultado de LC e elogiou.</i>	<i>P2 mantinha o comportamento de cópia.</i>
<i>Consultora questiona P2 sobre a possibilidade de cópia.</i>	<i>P2 refletiu e reconheceu que a cópia poderia ocorrer.</i>	<i>Solicitou a companheira do lado que não respondesse por LC. Consultora apontou possíveis mediadores em sala.</i>
<i>LC continuou a cópia</i>	<i>P2 não interveio.</i>	<i>Conversas paralelas. Esquiva de atividades (LC) Esquiva de mudança (P3)</i>
<i>Ouvintes e surdos usam sinais da Libras</i>	<i>Sala ‘silenciosa’</i>	<i>Mantém interação social e esquiva de punição pela ocorrência de barulho.</i>
<i>P2 tenta se comunicar com LG / Solicitou a apoio à aluna do lado / Usou material dourado como apoio / Estendeu o procedimento a LC e BR.</i>	<i>P1 Conseguiu maior participação dos três alunos surdos.</i>	<i>A professora elogiou o fato de estarem acompanhando a tarefa. A consultora elogiou sua iniciativa.</i>
<i>Consultoria aplicou o TDE junto com P2.</i>	<i>LG inicialmente recusou-se.</i>	<i>P2 mostrou a sala toda e LG aceitou realizar.</i>

<i>Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Conseqüência</i>
<i>Surdos não escrevem diante dos sinais.</i>	<i>Consultora usa datilologia.</i>	<i>mantêm o comportamento de responder.</i>
<i>A pesquisadora apresentou as palavras em datilologia.</i>	<i>Os alunos escreveram todas as palavras.</i>	<i>A consultora elogiou e pediu que realizassem a atividade de aritmética.</i>
<i>P2 agradeceu o apoio da consultora.</i>	<i>Pesquisadora explicitou a consultoria.</i>	<i>P2 passou a utilizar mediação dos ouvintes como apoio.</i>
<i>P2 passou a utilizar mediação dos ouvintes como apoio.</i>	<i>Auxílio no desempenho de tarefas.</i>	<i>Reflexão como atividade possível, sem abrir mão da necessidade de lutar por um professor bilíngüe.</i>
<i>P2 reclamou sobre dois alunos ouvintes.</i>	<i>Consultora propôs reflexão sobre a inclusão. Disponibiliza encaminhamento aos alunos. Orientou atividades em sala.</i>	<i>A professora concordou e reconheceu que a inclusão é para todos.</i>
<i>Diagnóstico de problemas em sala de aula.</i>	<i>P2 apontou necessidade de estabelecimento de regras.</i>	<i>Consultora procurou planejar atividade em comum.</i>
<i>Planejamento de regras</i>	<i>P2 sai de licença-prêmio.</i>	<i>Interrupção.</i>

O evento que descreve o ingresso da professora substituta (P5) encontra-se descrito no Quadro 18.

P5 encontrou um ambiente favorável para o trabalho e durante o mês que atuou com a classe só pediu auxílio em relação à criança com queixa de hiperatividade. Dizia que iria conquistá-lo pelo afeto e atenção que ele tanto solicitava, mas percebendo que ele também pedia por limites, ela estabeleceu algumas contingências de extinção, evitando valorizar tentativas do aluno em obter atenção para si por meio de comportamentos inadequados. Em contrapartida, elogiava comportamentos como conclusão da tarefa, participação espontânea de resolução de exercícios na lousa e contribuições para o andamento da aula em momento oportuno.

Quadro 18. Síntese das atividades com a professora substituta P5 na turma de terceira série.

Antecedente	Resposta	Conseqüência
<i>Mudança de professora, em razão de Licença prêmio de P2.</i>	<i>A pesquisadora reiniciou explicação da pesquisa, preparando-se para, em pleno mês de novembro, começar de novo.</i>	<i>P5 aceitou participar e autorizou inclusive a filmagem da consultoria. Compreendeu o momento de estabelecimento de regras e se dispôs a dar continuidade ao trabalho.</i>
<i>A professora substituta, P5, iniciou sua atividade preocupada em estabelecer um ambiente sociável e integrador. Realizou dinâmica de apresentação da sala, conseguindo gravar o nome de cada criança e, desde o primeiro dia de aula até o último dia, sempre chamou cada aluno pelo nome.</i>	<i>O vínculo foi estabelecido muito rapidamente. A classe toda respondeu prontamente as condições apresentadas por P5, retomando as regras no painel que ficou afixado na sala.</i>	<i>Houve boa continuidade do trabalho. Quem observasse a sala aquele momento, não notaria que a sala estava com uma professora substituta.</i>

Em relação aos alunos surdos, P5 procurou trabalhar muito com imagens, desenhos, descrições e, seguindo orientação da pesquisadora, buscou apoio de outros alunos como facilitadores da comunicação a partir do uso de sinais da Libras.

Considerando fim do período letivo, a pesquisadora precisou dar início ao pós-teste, neste momento, realizado apenas com as crianças inicialmente indicadas por P2 e os alunos surdos. O procedimento adotado no pós-teste seguiu as mesmas condições de aplicação do pré-teste.

A atuação de P5 foi muito condizente com as práticas educativas adotadas por P2. P2 retornou no período final de avaliações, momento em que pode avaliar a consultoria colaborativa.

5.1.3 Na turma da 4ª série

Diferentemente das professoras da 2ª e 3ª série, P3 conhecia um pouco mais sobre sinais. Na prática, realizava Português Sinalizado⁹, que de

⁹ Português Sinalizado: modalidade presente na proposta da comunicação total, na qual ocorre tradução simultânea da Língua Portuguesa em sinais. Embora os sinais fossem os

alguma maneira cumpria a função de estabelecer uma comunicação com as suas duas alunas surdas: PR e DR. Além disso, a sala era composta por 25 alunos, mas dificilmente todos estavam presentes e, em geral, a professora trabalhava com 20 alunos presentes, número favorável para realização do trabalho em classe heterogênea.

P3 foi bastante acolhedora em relação à proposta de consultoria colaborativa, embora deixasse bem claro que em sua classe não tinha nenhuma dificuldade com as alunas surdas, visto que elas já conseguiam ler e escrever tinham um bom nível de socialização com a classe e sempre realizavam as atividades propostas. Em contrapartida, apontou suas dificuldades em lidar com outra criança com problemas de comportamento, queixa de hiperatividade, agressividade e falta de limites. Ela informou que os pais deste aluno foram convocados pelo Conselho Tutelar e que havia uma exigência judicial para que ele freqüentasse a escola. A professora tentava estabelecer condições de trabalho com ele, porém, sentia muita falta da participação da família, que não se dispunha a colaborar.

No primeiro dia de observação, foi possível identificar estratégias importantes implementadas pela professora com a classe como um todo. Neste dia DR. não estava presente, apenas PR. A atividade era sobre expressões numéricas e P3 valorizava a descoberta de caminhos diferentes para se obter o mesmo resultado, possibilitando aos alunos a resolução na lousa explicando o processo de resolução e o caminho encontrado.

Segundo P3, a aluna surda PR não apresentava problemas em matemática e ela costumava passar o exercício na lousa e, em seguida, orientava a atividade com o uso de sinais. Todas as crianças sentavam-se sozinhas e apenas PR tinha uma colega do lado que a auxiliava na tradução de instruções sempre que P3 solicitava ou, ainda, quando PR tinha dúvidas. Neste dia, a criança com problema de comportamento, indicada por P3, não estava presente.

Durante a reunião, a pesquisadora elogiou P3 pelo manejo favorável que exercia sobre a sala, conseguindo atenção e cooperação das

crianças durante todo o tempo. P3 falava em tom suave, mesmo quando chamava atenção de algum aluno. Incentivava a criatividade no processo de resolução de problemas e promovia a participação de todos, além de conferir individualmente as atividades no caderno dos alunos.

Em relação à PR a comunicação pareceu bastante efetiva, favorecendo condições para que a aluna realizasse a mesma atividade que toda a sala, fato também bastante valorizado pela pesquisadora.

Na seqüência, foi combinada a reunião de pais e aplicação das escalas comportamentais, que seguiram a mesma estrutura das outras séries. As escalas foram respondidas durante o plantão de atendimento aos pais, quando não havia nenhum pai em sala. P3 indicou duas crianças com comportamento adequado e duas com comportamento inadequado (um deles, L). Os pais das duas alunas surdas compareceram e concordaram com a realização da pesquisa. Também houve envio do TCLE aos pais que faltaram, pelo caderno das crianças. No recolhimento, havia indicação em um dos termos restringindo a filmagem.

No segundo dia de observação, estavam presentes as duas alunas surdas e o aluno que era foco de atenção da professora, o qual será identificado como L. A análise da observação e reunião realizada com P3 encontra-se descrita no Quadro 19.

O fato de alguns alunos ouvintes esperarem a explicação da professora para as crianças surdas e só depois começarem as atividades, é um indicativo do quanto a presença de alunos surdos pode fazer com que o professor adote estratégias diferenciadas e, com isso, beneficie a outros alunos, para os quais talvez nem percebesse a necessidade de mudança em sua prática educativa. Este conteúdo foi discutido na consultoria, levantando aspectos positivos da prática de inclusão escolar.

A contingência estabelecida em relação a L. foi que ele, ao final de cada aula seria avaliado pela classe e pela professora. Sua nota deveria sempre ser superior a sete, caso contrário, a professora enviaria uma carta ao juiz falando sobre o seu comportamento. Como ter sido apresentado ao juiz deve ter sido um evento aversivo, L. cedia sempre a essa ameaça, embora precisasse sempre ser lembrado. No momento de avaliação, P3 chamava

atenção da sala para coisas positivas que L. tivesse feito e, normalmente, ele obtinha a nota sete ou superior. A pesquisadora indicou à professora a necessidade de se valorizar, também, comportamentos positivos de outros alunos.

Quadro 19. Síntese das primeiras iniciativas de intervenção na turma da quarta série de P3

Antecedente	Resposta	Consequência
<i>P3 explicou a atividade: operação de multiplicação com dois números na base. Depois, explicou em sinais a atividade, dando um exemplo como modelo.</i>	<i>Os alunos iniciaram a atividade. Alguns esperam a explicação da professora para as crianças surdas e só depois começam as atividades.</i>	<i>A adaptação da explicação, que inicialmente seria para as alunas surdas, orientou também àqueles que tinham dificuldade em relação à atividade. A pesquisadora elogiou o modo assertivo com o qual explicou a atividade para PR. e DR.</i>
<i>L chegou a resposta antes dos demais alunos, sem registrar o caminho em seu caderno. Falou a resposta em voz alta, interferindo na resolução de outros alunos.</i>	<i>P3 irritou-se e pediu para ver o caderno de L. Como não havia nada escrito ela disse que ele olhou de outro colega e que deveria fazer em seu caderno. (observação: nenhum outro colega tinha terminado)</i>	<i>L. não fez a atividade por escrito e tentou chamar atenção: mexia na cortina, debochava do outro aluno, desenhava na carteira. A pesquisadora alertou que L. conseguia resolver os exercícios sem recorrer ao processo escrito. Talvez fosse importante elogiá-lo por isso, pedir que escrevesse logo depois para conferir o caminho e, se necessário, passar atividade complementar, visto que ele tinha facilidade para resolver os problemas.</i>
<i>P3 ameaçou L. dizendo que sua nota no final da aula seria baixa.</i>	<i>Ele retomou a atividade, pedindo para que ela reconsiderasse.</i>	<i>Diminuíram, momentaneamente, os comportamentos inadequados de L. Nos momentos que antecederam a avaliação L. esforçou-se em ser adequado. A pesquisadora elogiou a postura da professora, em valorizar os aspectos positivos, e observou que seria interessante que esse tipo de avaliação também fosse realizado com os demais alunos.</i>
<i>Durante a avaliação de L. a professora ressaltou os pontos positivos do mesmo.</i>	<i>A sala foi conduzida a dar nota sete a L.</i>	<i>Mantém o comportamento de L. por esquia de punição.</i>

Nesta fase, teve início a avaliação do TDE, que seguiu os mesmos critérios anteriormente descritos. Logo após a aplicação, deu-se início ao período de férias escolares, sendo interrompido o trabalho até o mês de agosto.

No retorno às aulas, a pesquisadora apresentou, durante a consultoria, o resultado do TDE à professora, que se responsabilizou em cumprimentar a sala pelo excelente desempenho dos alunos em leitura e escrita. Em matemática, os resultados indicaram que eles precisariam melhorar um pouco em relação à multiplicação com mais de dois números na base, números decimais e operações com fração, conteúdos esses que ainda seriam desenvolvidos naquele semestre e nos anos seguintes.

A pesquisadora retomou, também, a necessidade de enfatizar comportamentos positivos dos alunos. Propôs a professora a realização da caixa do 'felicito', um manejo comportamental descrito por Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000). A dinâmica consiste na disposição periódica de uma urna em sala de aula para que as crianças depositassem felicitações a colegas que elas identificassem um bom comportamento. No final de um período estabelecido, uma semana, por exemplo, abria-se a urna para leitura das felicitações. O objetivo era sensibilizar os alunos a comportamentos positivos dos colegas, ajudar a descrevê-los e, ao mesmo tempo, aumentar a probabilidade de emissão dos mesmos ou de novos comportamentos positivos. Desta maneira, a sala entraria em certa 'competição' por comportamentos positivos, diminuindo conseqüentemente a emissão de negativos.

A professora aprovou a idéia e iniciou a implementação na semana seguinte, com grande aceitação da turma. O momento não poderia ser mais oportuno, visto que, como a escola oferece apenas até a 4ª série, os alunos estavam envolvidos na organização de um passeio de formatura no final de ano. Como alguns não poderiam pagar, propunham estratégias para arrecadação de fundos, tais como venda de doces no intervalo, rifas, venda de recicláveis e doações. Desta maneira, estavam muito propensos à emissão de comportamentos positivos.

Embora estivessem em uma situação favorável para desenvolvimento do trabalho colaborativo, P3 precisou ausentar-se para uma

cirurgia no joelho. A princípio, sua licença saúde seria de dois meses, mas em razão da complexidade da cirurgia e impossibilidade de subir escadas, infelizmente P3 ficou afastada do início de setembro até o final do ano.

Os objetivos do trabalho foram retomados com a professora substituta, denominada como P6. Esta aceitou participar da pesquisa, no entanto, durante as consultorias mostrava-se distante, quase monossilábica, às vezes realizando até outra atividade concomitantemente. Ela se engajou no projeto das crianças de captar verba para o passeio de final de ano. Em relação às alunas surdas, passava instrução verbal, sempre reduzida e dificilmente voltava avaliando a produção das mesmas, recorrendo à professora da sala de recursos para aplicação das avaliações.

A maior dificuldade de P6 na turma foi em relação a L, e houve grande dificuldade no estabelecimento de vínculo entre eles. L praticamente não realizava mais nenhuma atividade na sala, dizia que ela não era professora dele e que não a respeitaria. Houve um episódio que chegou a agredi-la fisicamente. A direção o deixou suspenso por uma semana. Quando retornou estava apático, não queria falar com ninguém. Embora perdesse aulas e não tivesse realizado atividade quando esteve presente, fez as avaliações individualmente e tirou dez em quase todas as provas. A pesquisadora tentou conversar com P6 para planejarem alguma ação em colaboração, mas ela deixou claro que iria ignorá-lo completamente e que não faria mais nada em relação ao mesmo enquanto estivesse com a classe.

Em relação ao trabalho de valorização de comportamentos positivos (a caixa do felicito), disse que realizou uma vez, mas que houve descontentamento de alguns alunos que não receberam nenhuma felicitação. A pesquisadora explicou o objetivo e propôs mudarem a contingência.

A pesquisadora fez um cartaz, com o nome de todos os alunos para que eles pudessem indicar um comportamento do outro que considerassem positivo durante a semana, só que não poderiam repetir as escolhas, garantindo que todos recebessem. Eles indicariam o amigo com um círculo adesivo prateado. Uma vez por mês, usariam um adesivo dourado, que seria dado a si mesmo, diante da descrição de um comportamento positivo que tivessem realizado e, outro para o amigo, desta vez podendo repetir. O cartaz

Questionada sobre possíveis necessidades durante a consultoria, P6 disse que terminaria o ano cumprindo o programa estabelecido pela coordenação, de acordo com o que acreditava ser sua função. O seu único problema (relação com L.) continuaria ignorando-o e, quanto às alunas surdas, sempre que necessário, encaminhava-as para a sala de recurso para que a professora especialista realizasse intervenção justificando que não tinha formação para lidar com elas. No mais, informou que aguardaria o retorno da professora efetiva (o qual não ocorreu aquele ano).

Assim, P6 praticamente dispensou o trabalho de consultoria, e desta forma, a pesquisadora encaminhou os procedimentos para realização do pós-teste e encerramento das atividades daquele ano.

5.2 Análise comparativa dos possíveis efeitos da consultoria sobre os comportamentos sociais

Duas escalas de comportamento foram utilizadas a fim de se identificar indicadores de repertórios comportamentais sociais e avaliar possíveis efeitos do processo de consultoria e, por isso, previu-se a aplicação das mesmas escalas em dois momentos, maio e dezembro de 2007, ou seja, no início e no final da intervenção baseada na consultoria colaborativa.

Entretanto, em função das substituições ocorridas no segundo semestre, nas três turmas estudadas, em dezembro as escalas foram respondidas pelas professoras substitutas. Assim, considerando-se que a avaliação foi realizada por pessoas diferentes, não se pode atribuir, necessariamente, as mudanças comportamentais dos alunos ao processo de consultoria, visto que, mesmo que as avaliações fossem realizadas simultaneamente, estariam sujeitas à diferenças que passam por análises subjetivas do professor, relacionadas a sua história de interação com o aluno, estabelecimento de vínculo e outras variáveis de contexto.

De qualquer modo, o cruzamento de dados de uma mesma professora avaliando alunos diferentes, e de professoras diferentes avaliando os mesmos alunos, permitiu algumas análises comparativas.

A primeira escala utilizada visava levantar indicadores de comportamentos socialmente adequados, organizados em um questionário elaborado por Bolsoni-Silva (2003) (Anexo 2). Em relação aos comportamentos descritos no questionário, o professor deveria apontar a observação da ocorrência dos mesmos para cada criança indicada, da seguinte forma:

- (i) *não se aplica*, quando o comportamento nunca fosse observado, ou raramente: 0 ponto;
- (ii) *se aplica um pouco*, quando o comportamento ocorresse às vezes: 1 ponto;
- (iii) *certamente se aplica*, quando o comportamento sempre ocorresse.

Ao final, os pontos atribuídos a cada item são somados para se obter o escore total, podendo este alcançar um máximo de 48 pontos. Os escores

obtidos na primeira e segunda avaliação são apresentados por série, na Figura 6.

Na segunda série a primeira avaliação foi realizada por P1 e a segunda por P4. As letras indicadas para os alunos referem-se a: M (surdo); I, (aluno com indicativo de comportamento adequado) e T (com indicativo de problemas de comportamento). Os resultados indicam que a segunda avaliação, feita por P4 foi aparentemente consistente com a primeira avaliação, feita por P1, apontando número ligeiramente maior de comportamentos adequados para os alunos ouvintes.

Entretanto, para o aluno surdo a avaliação de P4, indicou um número bem menor de comportamentos adequados, em comparação com a primeira avaliação, feita por P1. Por tratar-se de dados apontados por professoras diferentes, pode ser que diante de P4 M. tenha aumentado a apresentação de comportamentos inadequados, ou P4 estava mais sob controle de comportamentos inadequados, sendo menos sensível a descrição de reservas comportamentais do aluno.

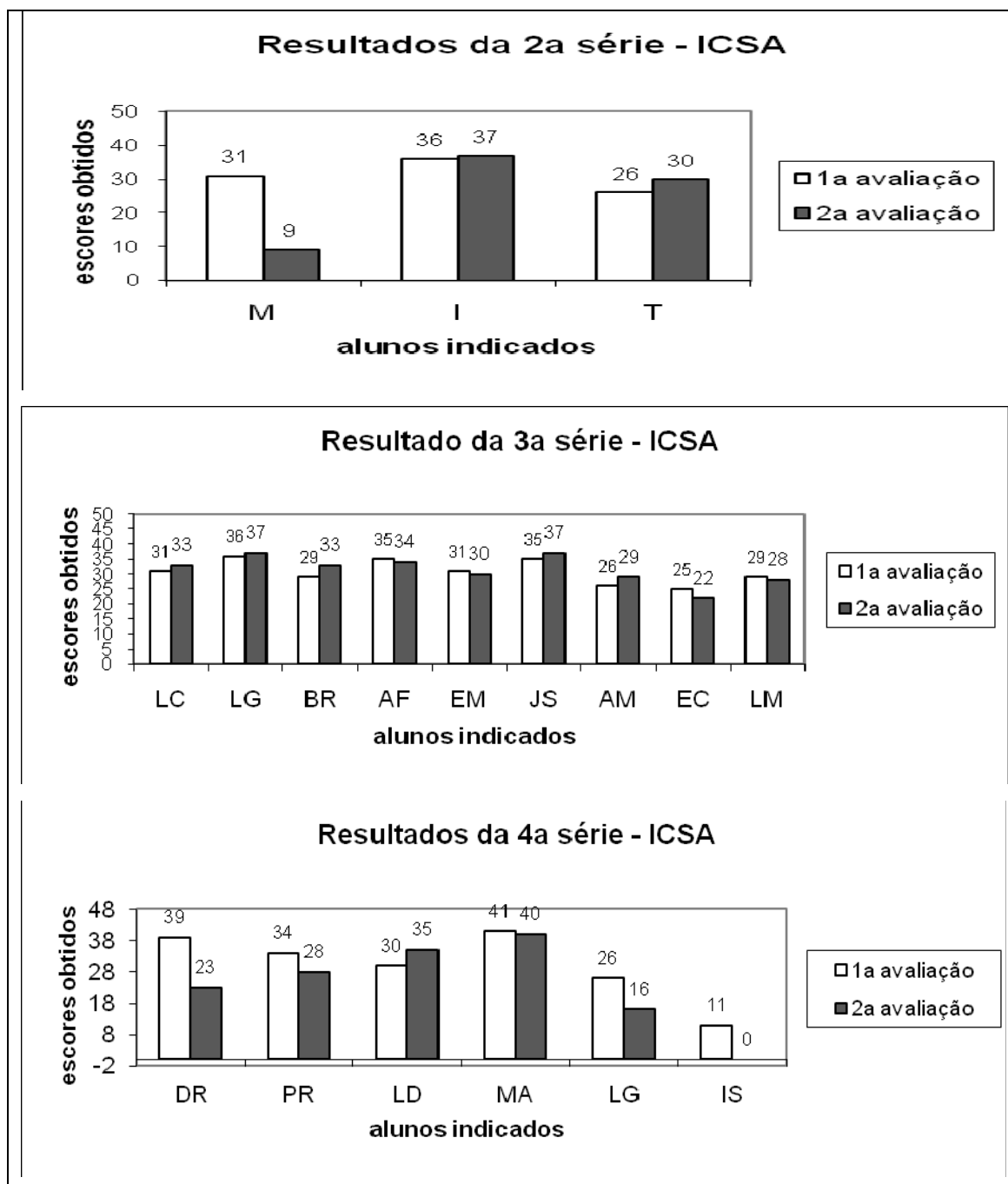


Figura 7. Resultado dos escores obtidos durante a 1ª e 2ª avaliação do índice de comportamentos socialmente adequados (ICSA), na 2ª série (M é o aluno surdo; I, aluno com indicativo de comportamento adequado e T com indicativo de problemas de comportamento), na 3ª (LC, LG e BR são alunos surdos; AF, EM E JS, alunos com indicativo de comportamento adequado e AM, EC e LM com indicativo de problemas de comportamento) e 4ª série (DR e PR, são alunas surdas; LD e MA, alunos com indicativos de comportamento socialmente adequado; LG e IS, com problemas de comportamento).

Embora as pessoas surdas, como as ouvintes, possam apresentar problemas de comportamento, há diferenças em relação à

ocorrência das mesmas, visto que, para alunos surdos, tais problemas comportamentais podem ser respostas às dificuldades de comunicação. Como observado na Figura 7, na medida em que a seriação aumenta (conseqüentemente, o nível de interação com os pares e professores), aumentam também os indicativos de comportamentos socialmente habilidosos e diminuem os indicativos de problemas de comportamento.

Na terceira série a primeira avaliação foi realizada por P2 e a segunda por P5. As letras indicadas para os alunos referem-se a: LC, LG e BR (surdos); AF, EM E JS, alunos com indicativo de comportamento adequado e AM, EC e LM com indicativo de problemas de comportamento.

Nesta série os escores obtidos durante ambas as avaliações foram bastante próximos, sendo que P5, que foi a professora substituta que atuou durante menor tempo com a classe (um mês, ao passo que P4 ficou dois meses e P6, quatro meses), fez uma avaliação mais otimista do comportamento social dos alunos desta turma.

No geral constata-se que no caso dos três alunos surdos a avaliação final foi mais positiva, quando comparada aos outros dois grupos. Entre os alunos do G2 e G3 apenas em um dos três casos de ambos os grupos, houve aumento neste índice. Tal diferença pode ser indicativa de melhora nas habilidades sociais dos alunos surdos, ou pode ser atribuída a uma maior condescendência na avaliação da professora substituta em relação a eles, assim como apontam os estudos de Lacerda (2006, 2007). Ao não se mencionar os problemas têm-se a falsa idéia de que eles não existam, não requerendo portanto, nenhuma mudança.

Na quarta série, a primeira avaliação foi indicada por P3 e a segunda por P6. As crianças indicadas são: DR e PR (surdas); LD e MA, alunos com indicativos de comportamento socialmente adequado; LG e IS, com problemas de comportamento. IS não tem valor indicado na segunda avaliação pelo fato de ter mudado de escola no segundo semestre, não participando do pós-teste.

Em relação aos alunos desta turma, houve maior percepção de comportamentos socialmente adequados apenas para LD, sendo que nos demais casos, incluindo os dois alunos surdos, diminuiu o número de

comportamentos considerados socialmente adequados. Tais resultados parecem indicar uma avaliação mais rigorosa por parte da professora substituta em relação aos comportamentos sociais dos alunos desta turma. Além disso, cabe ressaltar que P6 foi a professora substituta que teve maior tempo com a sua classe (agosto a dezembro), tempo semelhante ao de P3.

O segundo instrumento utilizado avaliou problemas de comportamento a partir da Escala Comportamental Infantil de Rutter (GRAMINHA, 1994) (Anexo 3). A indicação de ocorrência dos comportamentos seguiu as mesmas orientações da escala anterior: não se aplica (0), se aplica um pouco (1) ou certamente se aplica, podendo totalizar um valor máximo de 52 pontos. Segundo critérios de avaliação desta escala para que a criança seja considerada com problema de comportamento o escore geral dos comportamentos apontados deverá ser igual ou superior a nove pontos. A Figura 8 apresenta os resultados por série.

Na segunda série, aplicando os critérios da escala utilizada, estariam classificados como alunos com problemas de comportamento os alunos M e T, tanto na 1ª como na 2ª avaliação, ressaltando que o aluno surdo foi avaliado como apresentando mais problemas de comportamento do que o outro aluno da turma.

Na 2ª avaliação, a relação entre números de comportamentos é assimétrica, visto que P4 identificou maior frequência de problemas de comportamentos inadequados em relação ao aluno surdo, ao passo que a frequência observada nos alunos ouvintes diminuiu. Comparando-se os dados com a Figura 6, que aponta frequência de comportamentos socialmente adequados, a consistência se mantém, visto que P4 também identificou menor número de comportamentos adequados para o aluno surdo e maior número para os ouvintes. A percepção de P4 em relação aos problemas de comportamento do aluno surdo foi mais grave do que a efetuada anteriormente por P1.

Quanto aos alunos da 3ª série, a partir dos critérios estabelecidos pela escala, pode-se considerar que as percepções de P2 e P5 quanto ao estabelecimento de indicativos para caracterizar alunos com problemas de comportamento foram semelhantes, uma vez que para ambas apenas os três

alunos com IPC atingiram o escore igual ou superior a nove pontos. O aluno que apresentou maior índice de comportamentos inadequados também apresentou menor índice de comportamentos socialmente aceitos, mantendo a coerência durante avaliação de ambas as professoras. No caso específico desta sala percebe-se que a avaliação de P5, a substituta, houve aumento nos indicadores para os três alunos com indicativos de problemas de comportamento. Os resultados encontram-se organizados na Figura 8.

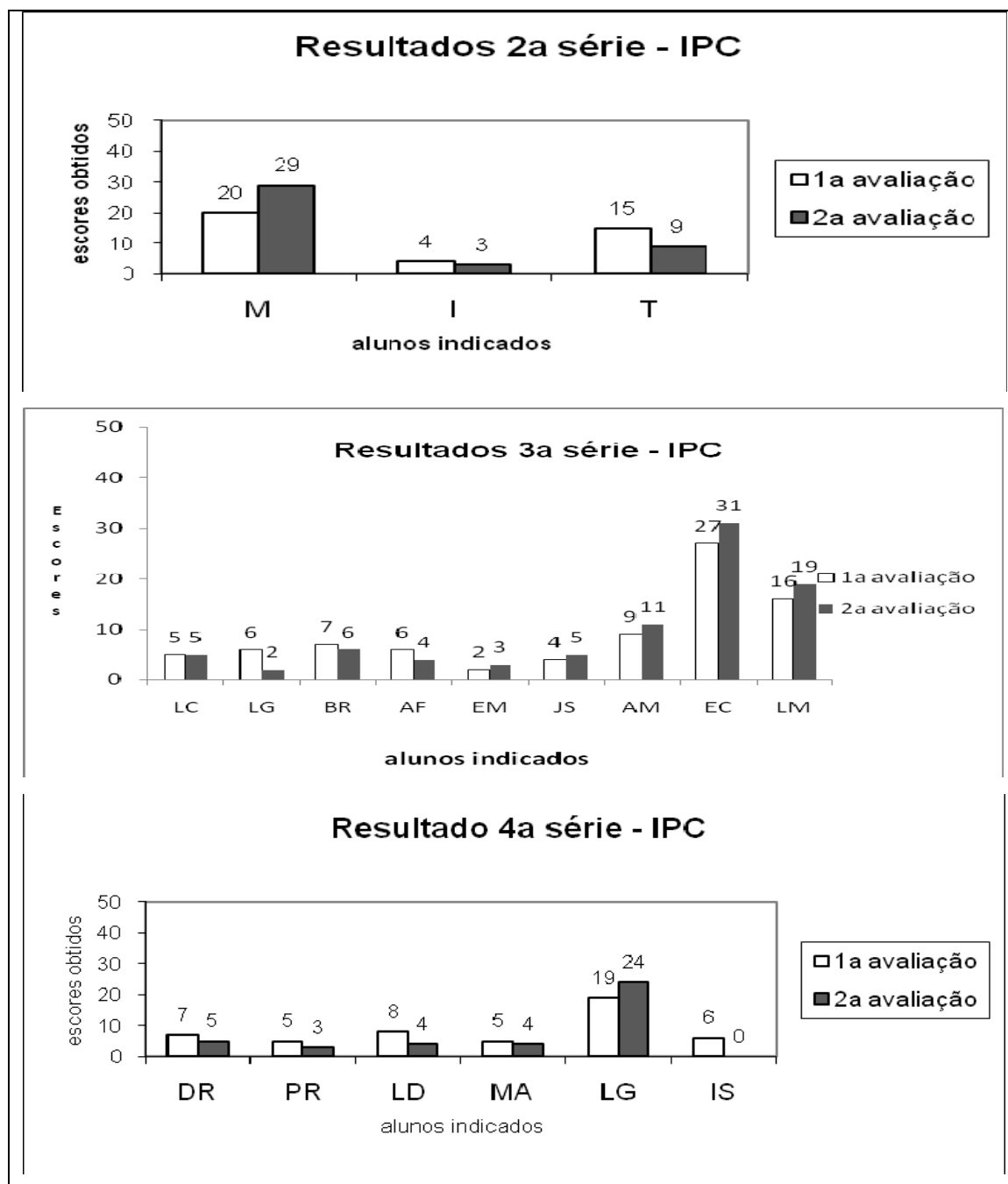


Figura 8- Resultado dos escores obtidos durante a 1ª e 2ª avaliação do índice de problemas de comportamento (IPC) dos alunos da 2ª série (M é o aluno surdo; I, aluno com indicativo de comportamento adequado e T com indicativo de problemas de comportamento), na 3ª (LC, LG e BR são alunos surdos; AF, EM E JS, alunos com indicativo de comportamento adequado e AM, EC e LM com indicativo de problemas de comportamento) e 4ª série (DR e PR, são alunas surdas; LD e MA, alunos com indicativos de comportamento socialmente adequado; LG e IS, com problemas de comportamento).

Na 4ª série, a partir dos escores obtidos na Escala de Avaliação infantil de Rutter (GRAMINHA, 1994), apenas LG seria considerado com

problema de comportamento, atingindo escore superior a nove nas duas avaliações. A aluna IS, não atingiu a pontuação mínima para 1ª avaliação e não realizou a segunda.

Comparando-se os dados aos apresentados na Figura 8, o aluno LG, apesar de apresentar indicativos de problemas de comportamento, apresentou um alto índice de comportamentos adequados, os quais, durante a reunião realizada com P3 foram alvo de intervenção.

Os alunos surdos apresentaram altos escores de comportamentos adequados e baixos índices de problemas de comportamento, tanto na 3ª como na 4ª série, diferentemente do quadro da 2ª série. Um dado diferencial entre eles seria a questão da linguagem. Na fala de P1, durante a reunião, ela apontava que M. diminuiu os comportamentos agressivos na medida em que conseguiu ser compreendido. Os alunos da 3ª e 4ª série usavam Libras há mais tempo e tinham pares na mesma condição como interlocutores, além de conviverem a mais tempo com ouvintes que sabiam alguns sinais da Libras, possibilitando-lhes maior socialização.

5.3 Comparação do desempenho acadêmico dos alunos no pré e pós-teste.

O TDE, na fase de pré-teste, foi aplicado com todos os alunos das séries envolvidas nesta pesquisa. Os resultados desta fase de avaliação foram apresentados às docentes responsáveis pelas salas, norteando práticas já descritas no processo de consultoria. Nesta seção, encontram-se os resultados gerais de acordo com a série, conforme apresentação da Figura 9.

Stein (1994) estabeleceu escores de frequências esperadas para cada série em que o aluno se encontra, classificando-os nos níveis: inferior, médio e superior.

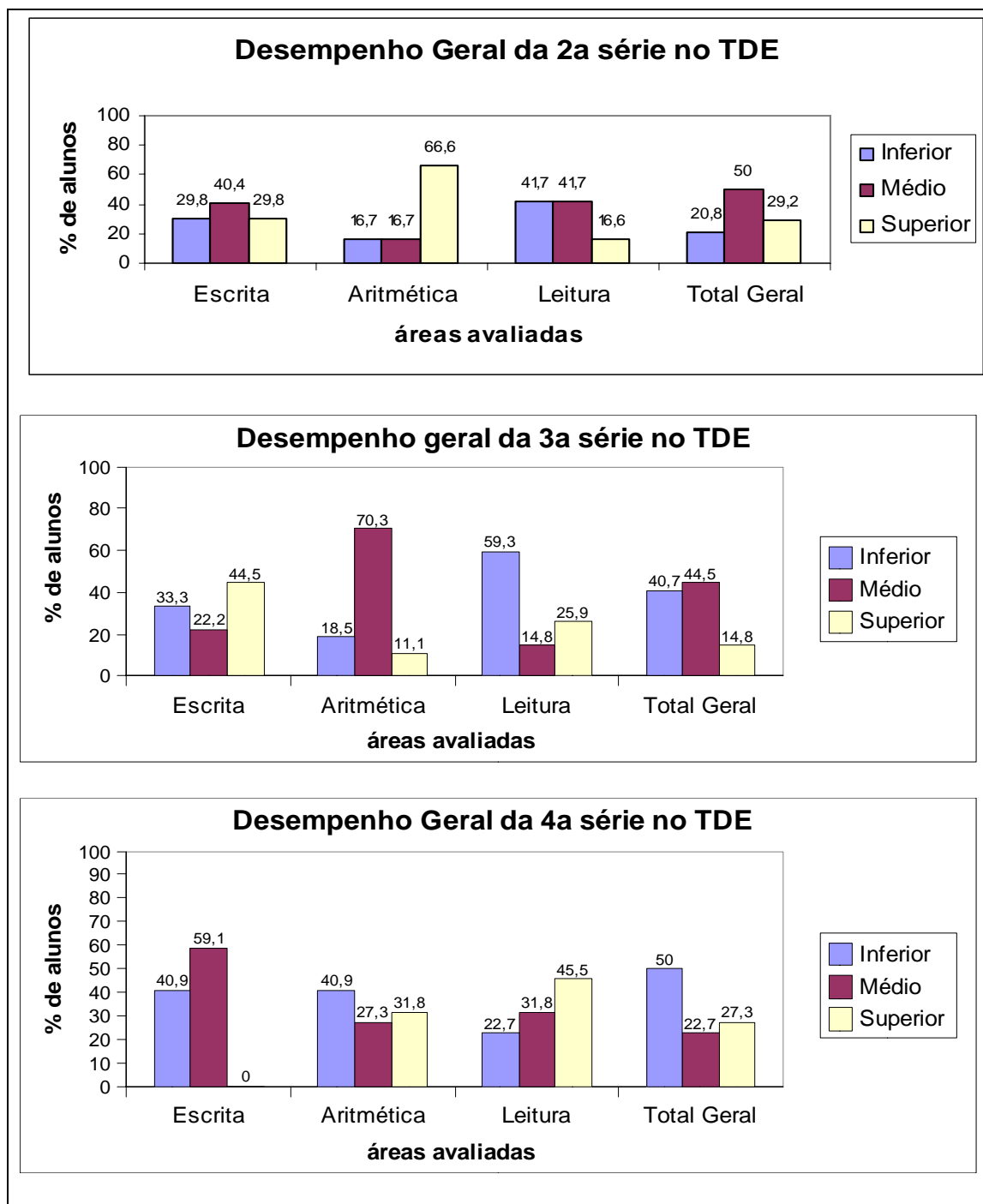


Figura 9. Desempenho geral dos alunos no TDE.

A classificação apresentada na Figura 10 seguiu os critérios estabelecidos pela autora, na qual se podem observar os seguintes dados: (i) os alunos da 2ª série, em sua maioria, encontram-se entre os níveis médio e superior em aritmética (83,3%), destacando-se como principal necessidade de intervenção a área de leitura e escrita; (ii) na 3ª série, a maioria dos alunos

(81,4%) obteve um excelente desempenho em aritmética, entre os níveis médio e superior, ao passo que as áreas de escrita e leitura mereceriam maior atenção, principalmente leitura; (iii) a maioria dos alunos da 4ª série (77,3%) obteve um bom desempenho entre os níveis médio e superior em leitura, necessitando de intervenção em relação às áreas de aritmética e escrita; (iv) Em relação ao total geral, o melhor resultado foi observado na 2ª série, com 79,2% dos alunos entre os níveis médio e superior, seguidos da 3ª (59,3%) e 4ª série (50%).

Na devolutiva para as professoras responsáveis pelas séries em referência, não houve preocupação em indicação dos níveis dos alunos e sim, das áreas de maior atenção, destacando as dificuldades que se repetiram ao longo do teste, tais como:

- a) Em relação à escrita – omissões de letras e acentos, substituições de letras;
- b) Em relação à aritmética – falta de atenção com o sinal da operação apresentada;
- c) Em relação à leitura – dificuldade na pronuncia de palavras que apresentavam consoante sem vogal (advogado, excepcional) além do som nasal provocado pelo uso de (~), verificado, por exemplo, na palavra saguões.

5.3.1 Comparação do desempenho dos participantes no pré e pós-teste.

Embora comparar o Grupo 1 com qualquer um dos demais, sem ter gerado condições de acessibilidade a informação, de antemão, possa parecer injusto, faz-se necessário o desvelamento da realidade em que alunos surdos se encontram, até para que providências possam ser tomadas.

Quanto à análise dos alunos participantes do estudo, a comparação obedeceu a dois critérios:

(1) comparação do desempenho dos participantes nos dois diferentes momentos de avaliação: pré e pós-teste, tendo como linha de base o seu próprio desempenho e dos pares estabelecidos por série;

(2) comparação entre os grupos formados por todas as séries, compostos por: Grupo 1 - seis alunos surdos; Grupo 2 – seis alunos com indicativo de comportamento socialmente aceito; Grupo 3 – seis alunos com indicativos de problemas de comportamento.

A apresentação do desempenho dos alunos foi organizada em figuras, a partir da classificação de nível superior indicada por Stein (1994), considerando-se o escore designado como nível superior igual ao esperado para série/área (100%). Por exemplo: para a 2ª série, entre os 35 pontos possíveis para a área de escrita, o aluno precisa obter no mínimo 26 acertos, para então ser classificado como superior. Assim, para os alunos desta série, passou a ser considerado o número de 26 acertos como 100%. Da mesma forma, procedeu-se em relação ao cálculo das demais áreas e séries do TDE. Na Figura 10 encontram-se os resultados observados em relação aos participantes da 2ª série.

Embora, durante a aplicação da prova de leitura e escrita os alunos surdos tenham usado datilologia, como resposta de leitura e escrita, o acerto só foi considerado quando o estímulo (para escrita) ou a resposta (para leitura) foi o sinal referente à palavra em Libras.

Comparando-se o resultado da escrita, os alunos ouvintes I e T, obtiveram um excelente resultado. T, mesmo com indicativo de problema de comportamento, ultrapassou o esperado para série, tanto no pré como no pós-teste. O aluno surdo obteve resultado inferior, não escrevendo nenhuma palavra sem utilização do alfabeto digital, em ambos os momentos de avaliação. No entanto, embora não atingisse o esperado, mesmo com o uso de datilologia, cumpre destacar o fato de que ele chegou à escola sem conseguir se comunicar com ninguém, emitindo uma série de comportamentos agressivos. Na medida em que ele conseguiu se comunicar, não só diminuíram os comportamentos agressivos como aumentaram as possibilidades de interação. Durante aplicação do pós-teste, a compreensão e emissão de alfabeto digital pelo participante puderam ser consideradas como um avanço, quando comparado ao momento anterior da avaliação no qual ele se quer reconhecia letras. No entanto, é insatisfatório do ponto de vista da alfabetização. A escola é lugar de socialização, mas, principalmente, de

construção de conhecimento. Para este aluno, apenas uma das funções foi cumprida.

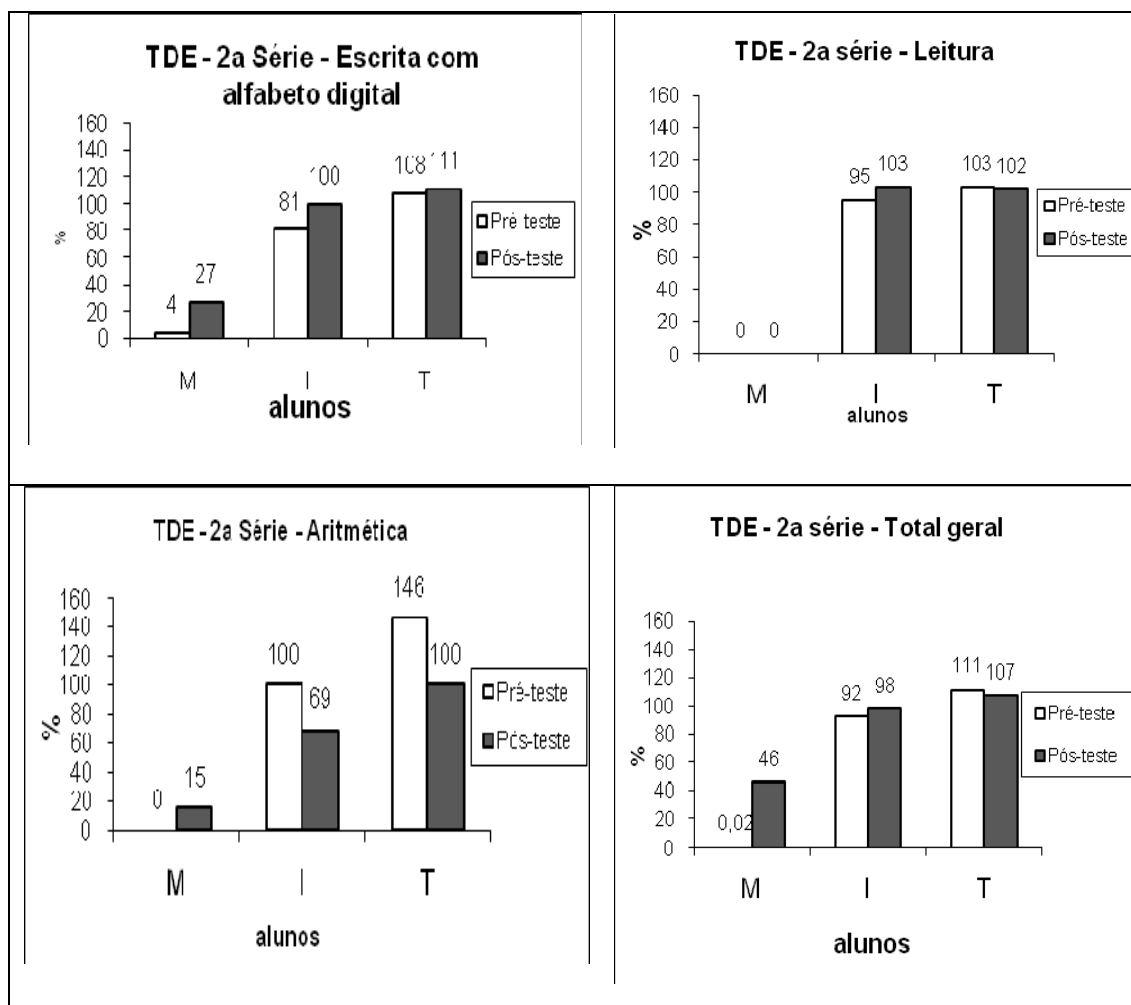


Figura 10. Percentual obtido pelos alunos da 2ª série, participantes do estudo, durante o pré e pós-teste de desempenho escolar.

Quanto à linguagem, embora M esteja em um estágio inicial de aprendizagem da língua de sinais, e não tenha em sua sala interlocutores, por ser o único surdo, percebeu-se um avanço em tentar uma comunicação ainda que pautada em gestos. Tal postura talvez possa estar relacionada aos incentivos recebidos pelo Nirh, onde recebe instrução em Libras, pelas tentativas da professora em adaptar atividades e a presença de alunos ouvintes que usavam sinais da Libras.

Em relação à leitura, os alunos ouvintes mantiveram um excelente desempenho. M., durante o pós-teste, realizou atividade de leitura em dia diferente da escrita, estando mais colaborativo. Considerando o cansaço gerado pela atividade datilológica, foram apresentadas as primeiras quatro linhas da proposta de leitura do TDE, reduzindo-se o número de palavras de 70 para 31, mesmo porque o objetivo era apenas mantê-lo respondendo.

Na área de aritmética, os alunos ouvintes apresentavam melhor desempenho do pré-teste, podendo ter interferido no resultado o cansaço de provas concorrentes, culminando em distrações como inversão de sinais. Contudo, o desempenho dos mesmos foi satisfatório. M. apresentou melhor desempenho no pós-teste, embora ainda distante de alcançar o esperado.

Considerando-se o resultado geral da 2ª série, não foi possível apontar diferenças marcantes entre o aluno com indicativo de comportamento socialmente aceito ou comportamento inadequado.

Na Figura 11 encontram-se apresentados os resultados obtidos pelos alunos da 3ª série. Os três primeiros alunos são surdos, seguidos de três alunos ICISA e três alunos IPC.

A partir do desempenho nas tarefas de escrita, observou-se baixo desempenho dos alunos ouvintes com indicativos de problemas de comportamento, tanto no pré como no pós-teste. Quanto ao aluno com indicativos de comportamentos socialmente aceitos o desempenho foi melhor, apenas um dos alunos, AF, obteve índice de 60% do esperado no pré-teste, mas reverteu o seu quadro para 100% no pós-teste.

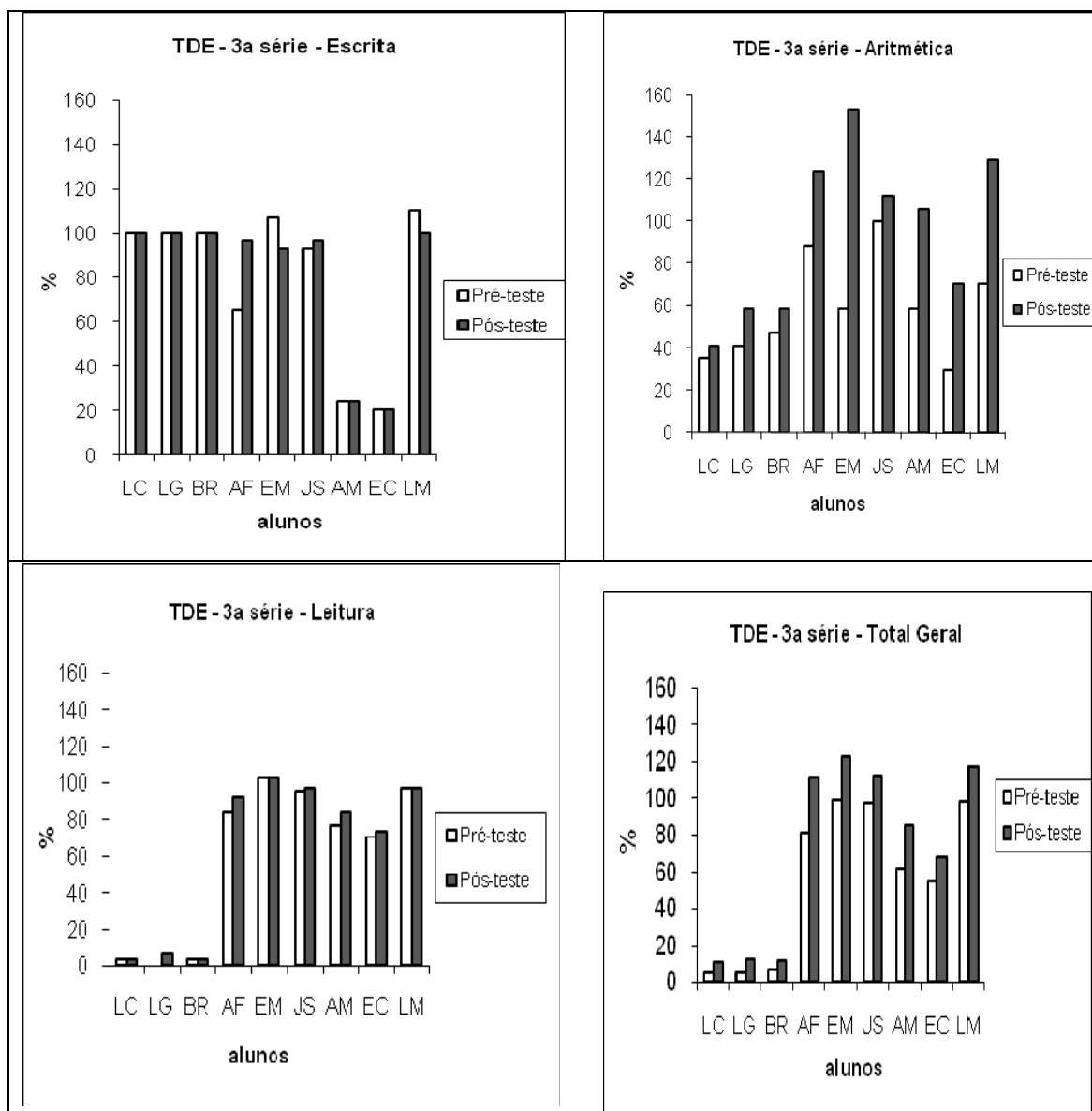


Figura 11. Percentual obtido pelos alunos da 3ª série, participantes do estudo, durante o pré e pós-teste de desempenho escolar.

Em relação à leitura, o resultado foi bastante semelhante. Embora tenham obtido melhor resultado, os mesmos alunos que tiveram baixos índices em escrita apresentaram o menor desempenho em leitura. No entanto, ao invés de 20%, obtido em escrita, obtiveram níveis superiores a 70%, indicando dificuldade maior com a escrita. Os alunos surdos realizaram o alfabeto digital para as 31 palavras apresentadas. Sem este recurso, emitiram o sinal de pato (LC, LG e BR) e mel (LG), obtendo o resultado bem abaixo do esperado para a

série que se encontram. Depois que o aluno sinalizava que não sabia a palavra e fazia o alfabeto digital a pesquisadora apresentava o sinal. Durante o pós-teste, LG chegou a verbalizar algumas palavras como pato, sapato, mel e janela e, embora se esforçasse por nomear as palavras, não deixava de se comunicar em sinais.

Em aritmética, todos os alunos obtiveram melhor desempenho no pós-teste, confirmando a afirmação da docente de que uma série de conteúdos, exigidos pelo teste, fariam parte do conteúdo programático do segundo semestre. Embora tenham utilizado o material dourado os surdos obtiveram resultado abaixo dos demais (35 a 60% do esperado para a série), com exceção do aluno EC que durante o pré-teste obteve 29% do esperado, mas que reverte esse dado para 71% no pós-teste. Durante o pós-teste, os três alunos ICSA superaram o esperado, bem como um aluno IPC (LM).

A partir da observação do desempenho geral dos alunos, foi possível afirmar que os alunos com indicação de problemas comportamentais obtiveram menor evolução no desempenho. Este dado corroborou com afirmações de P2 e P3 quando indicavam que, muitas vezes, não era o aluno surdo que apresentava maior dificuldade na sala. A dificuldade que sentiam em relação ao surdo era romper a barreira da comunicação, ao passo que com outros alunos, muitas vezes elas alegavam que não sabiam o que fazer. As deficiências do ensino ultrapassam a condição de deficiência e, muitas vezes, não são eficazes mesmo para aqueles que têm acesso às informações básicas dos conteúdos.

Os resultados de desempenho dos alunos da 4ª série encontram-se organizados na Figura 12, obedecendo a seqüência de duas alunas surdas (DR e PR), dois alunos ICSA (LD e MA) e dois alunos IPC (LG e IS). A última aluna não realizou o pós-teste pelo fato de ter sido transferida de escola.

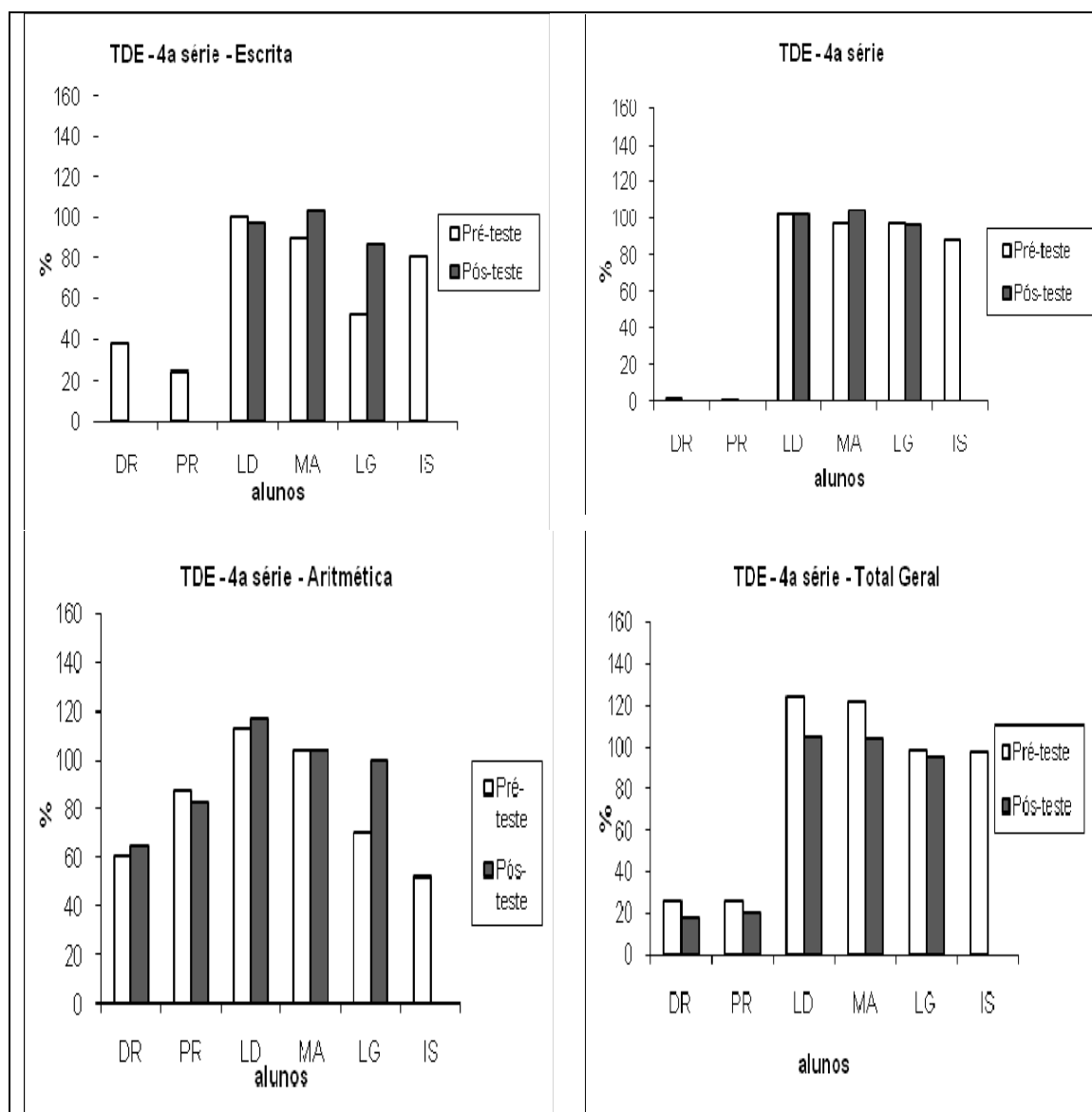


Figura 12. Percentual obtido pelos alunos da 4ª série, participantes do estudo, durante o pré e pós-teste de desempenho escolar.

Na área de escrita, apenas LG apresentou índice de 50% de acerto no pré-teste, quando o desempenho dos demais superou o índice de 80%. No pré-teste, as alunas surdas escreveram palavras com o mesmo significado semântico da palavra solicitada, ou com alguma proximidade ao conteúdo da frase, sem utilização de alfabeto digital. As palavras apresentadas foram: *só/apenas*; *casa/toca*; *bom/efetivo*; *água/bica*; *triste/soturno*; *brincar/balanço*; *escola/composição*; *frio/calafrio*; *Lula/legitimidade presidente*; *comprar/comercializar*, *irmã/similaridade* (em itálico, a palavra que era exigida pelo TDE, em letra comum, escrita produzida pelas alunas). No entanto, na

segunda avaliação, não apresentaram esse comportamento, mesmo diante da solicitação da pesquisadora. Uma das hipóteses seria o fato de se lembrarem que houve apoio do alfabeto digital e evitarem uma possível exposição a erro. Outro dado seria o cansaço, visto que estavam enfrentando um mês repleto de outras avaliações, sem considerar ainda a substituição da professora.

O desempenho verificado em leitura foi excelente, principalmente considerando-se o fato de, para esta série, o esperado seria o acerto de 68 palavras das 70 possíveis. O desempenho das alunas surdas, sem o uso de alfabeto digital foi baixo, houve emissão de apenas dois sinais por DR e três por PR {pato (PR e DR), mato e saco (PR), vela (DR)}. Além da possibilidade de emissão do sinal, foi dada a oportunidade de representar a palavra por desenho, para eliminar a hipótese de que a aluna lesse mas não soubesse o sinal, contudo, ambas não desenharam. No entanto, durante as observações realizadas em sala de aula, foi possível observar que as alunas utilizavam-se tanto da leitura como da escrita para melhorar sua comunicação com P3, inclusive, utilizando-se da lousa para se expressarem. Uma hipótese é que talvez as palavras utilizadas no TDE não façam parte de seu repertório ou que simplesmente elas tenham tentado se esquivar da atividade.

O desempenho em aritmética foi melhor entre os alunos com indicativo de comportamentos socialmente adequados, chegando a superar o esperado para a série em que se encontravam. Os alunos com indicativos de problemas de comportamento obtiveram menor desempenho no pré-teste, sendo que LG reverte seu quadro no pós-teste. Cabe lembrar que LG era o aluno que enfrentava dificuldades de interação social na sala, inclusive com P6, além de histórico de suspensão das aulas. As alunas surdas tiveram desempenho entre 61 e 83%, sem utilização de nenhum recurso para realização das atividades, salvo tradução da parte de resolução oral e orientações para realização da atividade.

Quanto ao desempenho geral dos seis alunos da 4ª série, considerou-se satisfatório para os ouvintes, chegando a ultrapassar o esperado para a série no pré-teste, mas não para os surdos, que tem seu resultado próximo de 20%. A queda no desempenho dos alunos ICESA no pós-teste também pode estar relacionada ao período de provas e a mudança de

professor. O resultado dos alunos surdos pautou-se principalmente no desempenho em aritmética, pois em relação à leitura e escrita o desempenho foi muito abaixo do esperado para a série em que se encontravam.

A utilização do TDE, como instrumento de diagnóstico das habilidades acadêmicas, mostrou-se efetiva para nortear habilidades e dificuldades em leitura escrita. Possibilitou, ainda, nortear intervenções em atividade de consultoria, além de identificar a evolução do comportamento de leitura nas turmas, desde a ausência total de emissão de respostas para leitura escrita, observado no pré-teste da 2ª série, até o momento de representação semântica, na 4ª série.

A tentativa de adaptação do instrumento aponta para elementos importantes, como: a utilização de alfabeto digital, língua de sinais e desenhos para leitura e escrita, bem como material concreto para operações de aritmética.

Talvez o comportamento de leitura e escrita pudesse ser melhor caracterizado, inicialmente, a partir de palavras identificadas na cultura do surdo, mediante sondagem de repertório inicial.

5.3.2 Comparação entre os Grupos G1 (surdos), G2 (ICSA) e G3 (IPC)

O TDE possibilita a avaliação de habilidades referentes à leitura, escrita e aritmética, estabelecendo escores para alunos que estejam cursando da 1ª a 6ª série. Os escores foram classificados a partir do número de acertos obtidos em cada área e sua respectiva classificação em níveis – (0) inferior, (1) médio e (2) superior. Os resultados de ambas as avaliações foram organizados e analisados estatisticamente a partir do *software* SPSS, versão 17. Não foram computados, nesta análise, os resultados da aluna L, da 4ª série, pelo fato da mesma não ter feito a 2ª avaliação e não atender ao critério de IPC. Considerando-se o número de participantes do estudo, foi selecionado o teste não paramétrico com 2 variáveis independentes *Wilcoxon*. Os resultados do teste encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3. . Análise estatística do desempenho escolar dos participantes a partir dos níveis obtidos na classificação do teste.

	Escrita Pré	Escrita Pós	Leitura Pré	Leitura Pós	Aritmética Pré	Aritmética Pós
Grupos G 1 e G2	,006	,001	,023	,014	,006	,019
Grupos G 1 e G3	,031	,005	,139	,139	,031	,139
Grupos G 2 e G3	,006	,001	,023	,014	,006	,019

*Os resultados iguais ou superiores a 0,05 apontam para diferenças significativas.

A partir dos resultados foi possível identificar que, entre o grupo de alunos surdos (G1) e alunos com indicativos de comportamento socialmente adequado (G2), houve diferença significativa para as três áreas avaliadas, nos dois momentos de avaliação. Entretanto, quando há comparação entre G1 e G3 (alunos com indicativos de comportamento) esta diferença deixa de ser significativa no que se refere à habilidade de leitura, nas duas avaliações, e aritmética na segunda avaliação. Quando os alunos ouvintes (G2 e G3) tem seu desempenho comparado, o resultado é idêntico ao encontrado no primeiro cruzamento.

Os dados obtidos permitem pelo menos duas reflexões importantes: 1) Reforçam dados da literatura sobre a correlação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento; 2) Alertam o educador que além do aluno com deficiência, há outras demandas na sala de aula que nem sempre são supridas.

Registros das observações em sala de aula permitem afirmar que, quando o professor estrutura práticas diferenciadas para os alunos surdos em sala de aula, também se beneficiaram da nova metodologia os alunos que apresentavam dificuldade frente a explicação formal. Diante disso, é possível afirmar que a sala que possui alunos com alguma deficiência pode fazer com que o professor busque outras estratégias de ensino e que, quando ele faz isso, acaba atendendo não só a demanda de alunos com deficiência como outras necessidades da sala.

A análise por score não possibilitou perceber mudanças mais sutis no desempenho dos alunos, visto que os níveis exigidos não possuem uma escala gradual entre os níveis de desempenho. Como exemplo disso

pode-se citar a exigência para leitura na 3ª série: das 70 palavras apresentadas, o aluno que obtém escore igual ou inferior a 65 está no nível inferior, o nível médio encontra-se entre 66 e 68 palavras e superior entre 69 e 70. Porém, é possível afirmar que um aluno que não lê nenhuma palavra no início do ano, e na segunda avaliação acerta 50 palavras, teve seu desempenho melhorado. Frente a esta questão, foi realizada outra análise do desempenho.

Os escores obtidos foram transformados em percentuais relativos ao esperado por série. A Figura 13 apresenta um panorama geral entre os grupos das três séries envolvidas no estudo (G1, G2 e G3), quanto ao percentual de acertos obtido no TDE relativos à série em que se encontravam.

O desempenho do G1 em escrita e leitura apresentou resultados muito abaixo do esperado para a série em que se encontram, enquanto que, na atividade de aritmética o resultado indicou melhora para a maioria dos alunos, apresentando no G2 índices acima do esperado. Comparando os grupos 2 e 3, apenas dois alunos (AM e EC, ambos da 2ª série) se distanciariam mais do resultado dos alunos do G2. Para os alunos surdos, em aritmética, há uma melhora gradual de desempenho na medida em que as séries avançam, comportamento que não se observa em leitura e escrita, alvos de intervenção urgente. Entretanto a evolução dos demais alunos, exceto na aritmética, também atinge acréscimos modestos no final do ano.

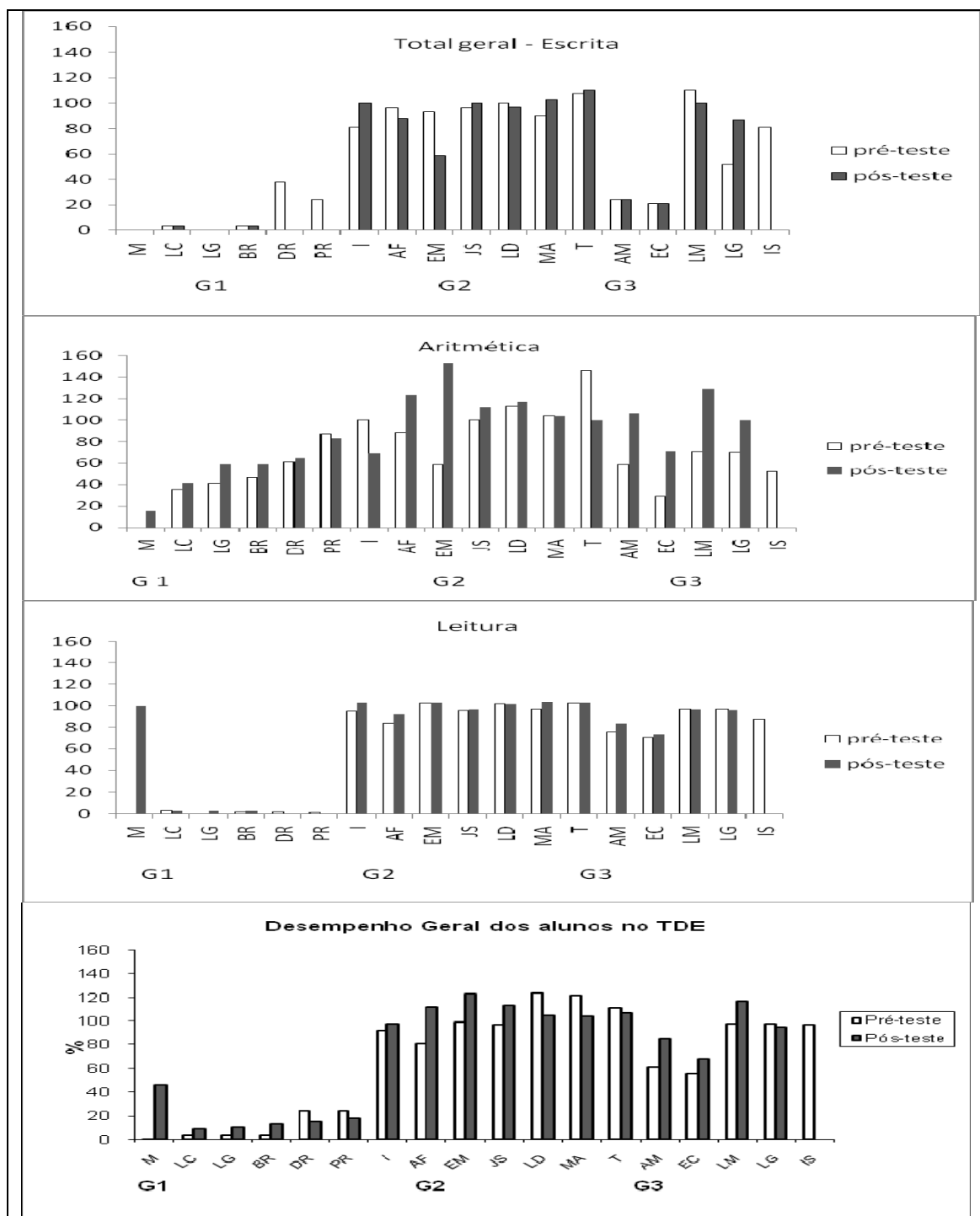


Figura 13. Percentual obtido pelos alunos surdos (G1), ouvintes ICSA (G2) e ouvintes IPC (G3), nas áreas de escrita, aritmética, leitura e desempenho geral no TDE. Os Grupos encontram-se dispostos seqüencialmente, sendo os seis primeiros pertencentes ao G1, do 7º ao 12º G2, 13º ao 18º G3.

Considerando que tanto o desempenho de G1 como de alguns alunos do G3 encontram-se abaixo do esperado, o professor precisaria

identificar estratégias que pudessem atender tanto as exigências específicas de um grupo, para o qual são necessárias adaptações curriculares e acesso às informações básicas para cumprimento de atividades (comunicação), como a implementação de manejos comportamentais.

A literatura tem apontado uma relação direta entre problemas de comportamento e baixo desempenho escolar (GRAMINHA, 1992; FERREIRA E MARTURANO, 2002; SANTOS E GRAMINHA, 2006). Diante desta problemática, além de estratégias educativas o professor precisa atentar-se para a estruturação de dinâmica de trabalho que diminua a ocorrência de problemas de comportamento, tais como: reforçamento do comportamento que concorre com o indesejado; elogio ao aluno que apresenta comportamento contrário, auxílio discriminativo de comportamentos pró-sociais que visem a socialização e integração entre os alunos etc. Este foi um dos direcionamentos da atividade de consultoria. Para os alunos surdos, cabe lembrar que apenas um deles apresentou indicativos de problemas de comportamento e, para o mesmo, a questão central pareceu ser a acessibilidade.

Chamou atenção, durante as observações em sala de aula, o fato de alguns alunos esperarem a explicação para os alunos surdos para, só então, começarem a atividade. Este é um dado favorável à inclusão, visto que, se o professor usa estratégias diferenciadas de ensino, ele acaba por atender também outras necessidades de alunos que talvez nem tenham identificado.

Os resultados apresentados na Tabela 4 receberam também tratamento estatístico seguindo os mesmos parâmetros da análise por níveis de desempenho.

Os dados reafirmaram diferenças significativas entre G1 e G2. Porém, entre G1 e G3 a diferença deixa de ser significativa em relação a leitura e em aritmética apresenta uma relação assimétrica. A comparação entre G2 e G3 só apresenta significância na segunda avaliação da leitura.

Tabela 4. Análise estatística do desempenho escolar dos participantes a partir do desempenho obtido em função do esperado por série.

	Escrita Pré	Escrita Pós	Leitura Pré	Leitura Pós	Aritmética Pré	Aritmética Pós
Grupos G 1 e G2	,004	,003	,004	,004	,010	,006
Grupos G 1 e G3	,016	,003	,004	,004	,262	,037
Grupos G 2 e G3	,470	,228	,519	,037	,127	,199

*Os resultados iguais ou superiores a 0,05 apontam para diferenças significativas

Os dados, desta vez, ajudam a focalizar maior atenção do educador quanto à habilidade de leitura para o G3 e sugerem ao educador que as estratégias implementadas para G1 tem, de alguma maneira, contribuído para a aprendizagem de conteúdos em aritmética, mas não são suficientes para o ensino de leitura escrita. Sendo estas últimas habilidades pré-requisitos necessários para aprendizagem de outros conteúdos, cada vez mais exigidos em séries posteriores, cumpre afirmar que, seja para alunos surdos ou ouvintes com dificuldade de aprendizagem, o desafio da alfabetização ainda é a maior barreira a ser transposta.

No caso dos surdos, é condição essencial de acessibilidade, visto que a linguagem escrita garantiria condições de acesso às tecnologias existentes. Tornaria possível, por exemplo, o uso de telefones (especiais para surdos e comuns, por meio de mensagens em celulares), a realização de provas e exames seletivos e exercício da cidadania de forma autônoma. É possível afirmar, portanto, que o acesso a alfabetização para o surdo é o que pode remover as barreiras de aprendizagem e inclusão social.

CONCLUSÕES

O presente estudo abordou a temática da escolarização de alunos surdos em classes comuns de escolas regulares, e partiu da premissa de que a Educação Especial pode contribuir com métodos e recursos diferenciados. Tomando como foco a atuação dos professores das classes comuns, buscou-se investigar, se e como suas práticas respondem às necessidades diferenciadas dos alunos surdos em comparação com os demais alunos e, se a consultoria de um psicólogo poderia contribuir para favorecer a participação das crianças surdas no processo de escolarização em classes comuns.

O objetivo geral consistiu em avaliar, a partir da análise das práticas educativas de docentes do ensino regular com alunos surdos, as possibilidades do trabalho de consultoria colaborativa do psicólogo que possam favorecer o processo de inclusão escolar. Para isso buscou-se analisar e identificar, e se fosse necessário, implementar mudanças na atuação docente, que resultassem em práticas de remoção de barreiras para aprendizagem e a participação de alunos surdos e, conseqüentemente, avaliar se a consultoria colaborativa teve algum efeito sobre as habilidades sociais e o desempenho acadêmico de crianças surdas e em alguns de seus colegas.

As atividades da rotina escolar, que permitem a contribuição do psicólogo, são diversificadas. Portanto, avaliar o impacto da consultoria na prática do professor e no desempenho dos alunos surdos não se mostrou uma tarefa fácil.

A princípio, foi necessário considerar que a proposta do estudo tinha como premissa uma parceria realmente efetiva. Entretanto, nas três turmas, a colaborativa somente se efetivou com três das seis docentes (P2, P3 e P5) e, que em função das substituições, a parceria colaborativa somente se consolidou numa das três turmas, que foi a da terceira série. Dado que não foi possível implantar um modo de trabalho em parceria em todas as turmas, se tornou difícil avaliar o impacto da consultoria colaborativa como se pretendia.

O que é possível analisar, a partir de então, são as variáveis que pareceram importantes no processo de construção deste trabalho em

colaboração e, aquelas que dificultaram e, por conseguinte, aumentaram a resistência dos professores.

O ponto principal que parece ter determinado uma parceria mais bem sucedida foi o voluntarismo, pois quando faltou vontade mútua, houve resistência à interação e a relação entre professor-consultor não avançou até chegar à fase de colaboração.

Além da vontade de colaborar ser um diferencial ressalta-se, também, o fato de que a experiência foi bem sucedida, justamente com as professoras que já demonstravam, mesmo de antemão, mais competência para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos surdos. Assim, embora fossem as que menos pareciam precisar de consultoria, foram as professoras com as quais a parceria de fato aconteceu.

Ressalta-se, entretanto, na experiência, o fato de que nas três turmas estudadas houve afastamento das professoras efetivas. Em futuras intervenções, a possibilidade de afastamento de professoras no segundo semestre é um dado a ser considerado, sendo importante investigar se a presença de alunos com deficiências, ou mesmo a presença da consultora, não estaria relacionado a este fato.

De qualquer modo percebe-se que em duas das três turmas a substituição de professores parece ter ocasionado prejuízo para todos os alunos, mas especialmente na turma onde a classe era mais heterogênea e na qual a professora substituta demonstrava muita competência para lidar com as necessidades dos alunos. Especialmente no caso do aluno com queixa disciplinar o efeito da substituição foi devastador, este apresentou um retrocesso grande em problemas comportamentais, que estavam melhor controlados.

Como apontaram Margolis e McGettigan (1988 *apud* JORDAN, 1994) professores de sala de aula relutam em integrar estudantes alegando que isso os obriga a mudar o modo de trabalhar. Para mudar, seria necessário trilhar novos caminhos e essa é a dificuldade, pois teriam que demandar excessivo esforço e auto-análise. Portanto, alguns professores manifestaram claramente, e as observações confirmaram, que eles não estavam preparados para a mudança. Além disso, não havia por parte da escola nenhuma demanda

para que os alunos surdos tivessem acesso a um Projeto Político Pedagógico que contemplasse suas necessidades.

O que cabe ressaltar aqui é que não é esperado que a relação entre consultor-professor seja totalmente harmoniosa e livre de conflitos ou dificuldades. Pelo contrário, o conflito faz parte do processo e é nos embates de pontos de vista que as mudanças se processam, sendo que o que tem que ser garantido é a participação e o aprendizado de todos os alunos indistintamente. Entretanto, neste caso, os conflitos quando aconteceram foram decorrentes da falta de objetivos comuns, pois algumas professoras, com a convivência da escola, pareciam conformadas com a situação dos alunos que não aprendiam, fossem eles os surdos, ou, ainda, os alunos com indicativos de comportamentos inadequados.

Nesta situação, a presença de uma pessoa externa à escola pode ter pouca influência sobre as mudanças necessárias. Para que a mudança ocorra, quem está no ambiente interno precisa querer que ela ocorra, acreditar que será importante. O comportamento de P4 ao dispensar a consultoria, pode revelar o medo do desconhecimento e o fechamento para uma possibilidade de troca e aprendizagem. Ao mesmo tempo, assim como os professores no trabalho de Lacerda (2006) negam-se a responder sobre sua prática, fugir de uma situação em que possa ser vigiado evita o contato com suas próprias dificuldades e limitações, que poderiam ser julgadas e analisadas pelo outro. Segundo Jordan (1994), é comum que o professor sinta medo de ser julgado em sua prática e, por isso, evite colocar seu trabalho em 'xeque'. Isso pode valer para a condição de substituta e, mais ainda para alguém que já conseguiu um lugar de prestígio e reconhecimento dentro da escola. O fato das professoras terem muito tempo de experiência docente faz com que recaia sobre as mesmas uma certa obrigatoriedade de saber o que fazer, sem, contudo, levar em consideração a falta de preparo na área da Educação Especial e a possibilidade de continuar sempre aprendendo coisas novas.

O fato de localizar a escola para atuação somente em meados de abril, depois de uma longa busca no município, também acabou prejudicando a pesquisa por ter menor prazo de intervenção com as professoras efetivas. Assim, a intervenção basicamente se restringiu a um semestre, além de ter se

iniciado já com o ano letivo em andamento. Este período pode ter sido insuficiente uma vez que a relação consultor-professor é adaptativa, pois requer tempo. Talvez se o estudo tivesse sido iniciado concomitantemente ao ano letivo, os resultados fossem mais promissores. Este dado ajuda a planejar ações futuras na escola como a inserção do consultor no final do ano letivo anterior, para trâmites burocráticos, estabelecendo-se as condições para execução da pesquisa para o início do ano seguinte. Contudo, mesmo nestas circunstâncias, poderão novas atribuições de aula e presença de pessoas alheias ao processo, requerendo do consultor grande flexibilidade, principalmente no âmbito das relações interpessoais. A dinâmica burocrática das redes não se pauta pelas necessidades pedagógicas.

No caso específico da consultoria com P1, a experiência mostrou os limites, não só com o trabalho de consultoria, mas também a proposta organizada pela escola para responder as necessidades de alunos surdos. Cabe ressaltar que a realidade do aluno surdo M pode ser a de muitas crianças surdas em nosso país, considerando que não há vagas na educação infantil para todas as crianças entre zero a seis anos. Especialmente no caso da surdez isso é especialmente problemático por que esta seria a etapa ideal para que ela adquirisse uma forma de comunicação e um nível de proficiência da língua que a escola demandará para possibilitar a alfabetização. Segundo Skliar (1999), é essencial que o aluno adquira, desde cedo, o domínio de duas línguas, pois isso lhe garantirá condições de enfrentamento de situações adversas, em um mundo organizado para ouvintes.

Assim, apesar da obrigatoriedade do ensino fundamental e do dispositivo legal que estabelece a etapa do ensino fundamental como direito subjetivo, ainda assim a criança ficou fora da escola dos seis aos nove anos, mostrando que de alguma forma houve negligência tanto da família quanto do sistema que é responsável por fazer valer a lei.

A criança chega, então, com nove anos de idade sem nunca ter freqüentado uma escola, sem nenhum tipo de comunicação estabelecida e é colocada numa segunda série, sem condições de atender às demandas acadêmicas e sociais deste ambiente escolar.

Possivelmente a professora continuou a demandar resposta do seu aluno surdo, mas sem se fazer entender. O aluno surdo por sua vez, logo desenvolveu comportamentos desafiadores, tais como ir freqüentemente ao banheiro, sair da carteira ou a desviar a atenção da professora para o fato de que não conseguia entender o que lhe estava sendo solicitado. Tais comportamentos desafiadores são reforçados duplamente: para o aluno pois lhe permitem se esquivar das demandas que não consegue atender, e também para a professora, pois a libera da difícil tarefa de ensinar este aluno.

A partir daí a criança é “esquecida” pela professora que não sabe como ensiná-la e ambos entram numa zona de conforto, que é finalmente desestabilizada, com a entrada da consultora na sala mostrando que esta criança precisa participar e seguir regras. Infelizmente, o resultado alcançado foi a esQUIVA de P1, com seu pedido de licença. Ela manifestou claramente estar em final de carreira e ter pouca disponibilidade para mudar o modo como vinha ensinando seus alunos há 25 anos. A resistência de P4, que possivelmente foi alertada previamente, se manifestou na recusa em continuar o trabalho em colaboração.

Durante o curto período de consultoria com P1, foram observadas posturas contraditórias, pois, ora ela dizia não saber o que fazer e posteriormente, mudava a sua prática, sem reconhecer qualquer processo de intervenção. Isso requer, do consultor, maturidade e paciência, pois nem sempre o professor irá reconhecer que mudou em função da presença ou ação do outro, mas o simples fato de buscar ajuda, reconhecer que precisa de algo diferente, já justifica a sua presença.

O que cabe ressaltar aqui é que a prioridade neste caso seria intensificar a aprendizagem da comunicação, algo que uma escolarização inclusiva dificulta porque tal tipo de currículo não é compatível com as atividades da sala comum. Neste caso específico, a presença de um professor bilíngüe na sala de aula poderia, quando muito, pode ajudar a diminuir a tensão e individualizar a atenção ao aluno, mas, também, pouco apoiaria o aprendizado acadêmico, pois a criança não era usuário proficiente de língua de sinais. Por outro lado, a freqüência aos serviços de apoio, como o Nirh ou na classe de recurso, onde ele estaria tendo este aprendizado da língua, poderia,

a longo prazo, melhorar esta condição. Na sala de aula, pelas observações feitas, ele pouco se beneficiava no aspecto da socialização, porque já apresentava comportamentos desafiadores freqüentes e um tanto cristalizados, provavelmente em decorrência da frustração de não conseguir se comunicar ou compreender o que lhe era solicitado. A função da professora bilíngüe, neste contexto, provavelmente seria sufocada com outras atribuições junto ao aluno e demais ouvintes, no entanto, garantiria ao surdo a presença constante de alguém que tentaria lhe proporcionar o acesso ao que, até então, era intangível.

Sendo a presença do professor bilíngüe um fator que pode contribuir para o contexto da educação do surdo, além de ser um aparato legal, a consultora forneceu à escola informações sobre uma ação civil pública, movida em face do governo do Estado de São Paulo, na cidade de Piracicaba (Jurisprudência nº 1788/07) julgada pela Dra. Juíza de Direito Gisela Ruffo, que concedeu à escola com surdos a presença de intérprete de Libras. Uma vez concedida a ação civil dentro do estado, abre a possibilidade de que outras cidades se beneficiem do mesmo direito, fortalecendo a luta pela presença de intérprete em escolas em todo o estado. Também foram informados os pais dos alunos surdos, pois, mesmo que estes venham a mudar de escolas, é importante que os pais estejam suficientemente informados para serem seus colaboradores na luta por acessibilidade. Contudo, conforme apontado pela literatura (LORENZETTI, 2000; SILVA; PEREIRA, 2003; GUARINELLO, BERBERIAN; SANTANA, 2006; LACERDA, 2006; 2007) é urgente a necessidade de formação do professor, tanto quanto aprendizado da língua de sinais como conhecimento das necessidades do aluno surdo.

Os dados sobre desempenho acadêmico indicam que houve pouca evolução no aprendizado e, pela observação se percebeu que ele pouco se beneficiava do tipo de ensino que ali era ministrado, e que, no seu caso, a “inclusão escolar” era uma mera formalidade e significava: permanecer sem ser “escolarizado” numa mesma classe onde estaria se não fosse surdo. No entanto, a escola não oferecia nada de diferente para suprir suas necessidades.

Nos termos descritos por Skliar (1998), pode ser considerado um sistema de exclusão escolar. A inclusão escolar não significa retirada de serviços da educação especial (MENDES, 2006) para se fazer economia no setor político (RODRIGUES, 2006). Todo o construto que pode beneficiar o surdo precisa estar disponível e acessível na escola, caso contrário, não há inclusão, não há cumprimento da lei e sim, uma distância muito longa entre o real e o ideal para a educação dos surdos.

Embora, na reunião de pais, tenha surgido o comentário de que se houvesse uma escola exclusiva para surdos os pais optariam por ela, cabe lembrar que o estudo de Pereira-Figueiredo et. al. (2002) foi realizado nesta mesma escola, com surdos ainda segregados em sala especial, mas que, embora houvesse serviço de apoio especializado, as habilidades de leitura e escrita também foram avaliadas abaixo do esperado. Nesse sentido, acreditamos que a mudança necessária não está na segregação, mas em uma inclusão que realmente saia do papel. Por esse motivo, não se defende aqui a presença de um psicólogo escolar e sim, de um consultor, que terá o papel de mapear necessidades, discutir e planejar ações que venham supri-las.. A especificidade dos serviços mudará em função da necessidade do aluno e do professor, principais agentes neste ambiente.

No caso da terceira série o que chamou a atenção, a primeira vista, foi a presença de três alunos surdos numa mesma turma. Esta questão de quantos alunos com necessidades educacionais especiais podem ser inseridos em cada turma tem sido freqüente e, pela lógica, o recomendado seria uma proporção que é a esperada na população geral (em torno de 10%). Em se tratando de alunos surdos pareceu ser conveniente para a escola agrupá-los numa mesma turma. Embora possa, a primeira vista, parecer uma sobrecarga para o professor, do ponto de vista de interação e uso da linguagem de sinais este é um ponto favorável, pois o surdo passa a ter maior possibilidade de comunicar-se. Entretanto, o fato da escola servir como pólo para deficiência intelectual e auditiva, agregando alunos de diferentes bairros da cidade de Bauru, gera possibilidade de um contingente maior que o esperado em sala de aula (na população geral a estimativa de ocorrência é 10%, o que estabeleceria um parâmetro para a inclusão em sala comum). Esta

realidade precisa ser monitorada, para verificar se o sistema contribuiu para a transformação todas as escolas como ambientes acessíveis para todos os tipos de aluno. No caso da terceira série (com vinte e cinco alunos), além da inclusão de três alunos surdos (próximo à margem de 10%) havia a inclusão também de quatro alunos, dois com deficiência mental e dois com diagnóstico de Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDHA). Neste caso, o número de alunos incluídos seria de 28%. O risco que se corre nas escolas 'Pólo', é de gerar novas salas especiais com múltiplas deficiências.

De fato, a terceira classe desta escola parecia diferenciada, pois os colegas ouvintes eram usuários sinais de Libras, como resultado de um trabalho feito anteriormente pela própria escola, de modo que o recurso da tutoria de colegas era bastante utilizado pelas professoras. Ainda assim, pode-se perceber a falta que fazia o professor bilíngue, pois o uso freqüente da tutoria em determinados momentos, acabava prejudicando os colegas que atuavam como tutor, e que algumas vezes ficavam atrasados no cumprimento de suas próprias tarefas. Além disso, Lacerda (2007) apontou para a precariedade da utilização de Libras por alunos ouvintes, os quais, muitas vezes, se limitam a sinais básicos da língua, não conseguindo uma comunicação efetiva. Neste caso, a presença de um professor bilíngüe poderia agilizar o ensino e beneficiar não apenas o aluno surdo, mas seus colegas e, também, sua professora.

Assim, o que esta terceira série mostrou, em contraste com a segunda, foi a importância de se garantir, no caso dos surdos, alguma forma de comunicação. Uma vez que a comunicação foi estabelecida, o suporte de outros profissionais, como por exemplo, da consultora, pode ser maximizado. Nesta turma, percebeu-se ainda que a mudança de professor não teve um impacto significativo sobre a dinâmica da sala e que as três crianças surdas seguramente se beneficiavam daquele ambiente, na perspectiva da socialização e do desempenho acadêmico.

No caso da quarta série a experiência de consultoria com P3 foi bastante interessante, pois esta professora conseguia se comunicar com os alunos surdos. Para tanto, usava o recurso da tutoria de colegas que conheciam sinais de Libras, conseguindo, dessa forma, favorecer o mínimo

acesso à informação aos alunos surdos. Esta professora tinha muito a oferecer relação de parceria, principalmente no âmbito das relações interpessoais. Apesar de sua habilidade como professora, desde o início ela demandou uma mudança no foco da consultoria, dos alunos surdos para os alunos com problemas de comportamento, com os quais ela considerava ter muitas dificuldades de lidar.

Neste aspecto, foi muito importante atender a esta demanda da professora e mudar o foco do trabalho, a fim de conseguir estabelecer a parceria, mesmo porque ela realmente não tinha problemas de lidar com os alunos surdos. A partir daí, o trabalho de análise da situação, planejamento, implementação e avaliação de intervenções voltadas para problemas comportamentais foram feitos em parceria colaborativa entre consultora-psicóloga. Infelizmente neste caso, a substituição de P3 prejudicou o andamento do trabalho, pois P6 se mostrou pouco disponível a manter as prioridades estabelecidas por P3 para a turma. Conseqüentemente, a pouca evolução alcançada se perdeu e o aluno alvo sentiu muito a saída de P3 aumentando a incidência de problemas comportamentais.

As dificuldades no estabelecimento da consultoria, em relação aos sentimentos de desânimo e resistência também foram relatadas por Elzirik (1986) e Capellini (2004). Embora tais sentimentos possam ser freqüentes no ambiente escolar, principalmente perante alguém desconhecido, não podem ser suficientes para impedir o processo.

A partir dos dados observados, tanto na literatura como na pesquisa de campo, foi possível verificar que o professor do Ensino Fundamental que atua em classes de ensino regular com alunos surdos, pode passar por dificuldades em adaptar sua forma de ensinar às necessidades de alunos diversos, pois ainda que dois dos seis professores demonstrassem competências bastante diferenciadas em lidar com alunos surdos, eles manifestavam apreensão e dificuldades em lidar com os alunos com problemas disciplinares em suas turmas. Considerando ainda a possibilidade deles virem, no futuro, a ter que lidar com alunos cegos, com baixa visão, com paralisia cerebral, com autismo, com deficiência mental, superdotados etc., pode-se imaginar a complexidade do desafio que se impõe ao professor do ensino

comum para atuar em classe heterogêneas, quando alunos com necessidades educacionais diferenciadas em suas turmas.

A presença do professor bilíngüe (nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental – E.F.) e intérprete (3º e 4º ciclo do E.F.) em sala de aula, por sua vez, tem sido um aparato legal comumente requisitado. Cabe lembrar que para o sucesso da inclusão desse profissional em sala de aula com o professor, é necessária a definição clara de papéis, objetivos e adaptações curriculares bastante claras (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000, LACERDA, 2007).

Na ausência do professor bilíngüe e do domínio de Libras, outros fatores verificados nas salas onde as participantes do estudo atuavam, contribuíram para romper a barreira da comunicação, tais como: o uso de gestos, desenhos, fala bem articulada e de frente para o aluno, uso de material didático adaptado ou diferenciado (lições pautadas no conteúdo apresentado com acréscimo de figuras e/ou sinais de Libras) e, principalmente, a atuação de mediadores, no caso, alunos ouvintes que usavam sinais da Libras. Ficou claro para as participantes a importância de o aluno surdo fazer-se compreender por meio de alguma expressão (escrita, desenho, alfabeto digital ou tradução do colega) e isso interferia diretamente na participação, desempenho, interesse e manifestação de comportamentos adequados. Na ausência desses fatores, o havia o aumento de comportamentos agressivos. No entanto, embora haja uma contribuição na esfera da socialização, os fatores supramencionados não são efetivos para gerar condições de aprendizado da língua escrita, condição essencial para a educação bilíngüe (SKLIAR, 1999) a qual poderá gerar reais condições de acessibilidade.

Apesar das dificuldades apontadas pelas participantes, foi possível perceber, também, que a escolarização de alunos surdos exigia as mesmas estratégias diferenciadas de ensino, que acabavam por auxiliar também outros alunos com dificuldade acadêmica.

Entretanto, nem sempre o professor tem os recursos necessários para adaptar todas as atividades, às vezes se cansa ou não sabe como realizá-lo. Como apontado por Jordan (1994), ter alguém com quem partilhar sua prática pode aliviar-lhe a sobrecarga. Este apoio pode ocorrer por parte do

consultor ou mesmo do professor especialista, que poderia atuar na perspectiva de co-ensino em sala de aula. Na escola onde a pesquisa foi realizada, o professor especialista atuava exclusivamente na sala de recursos, visto que atendia demanda de outras escolas que enviavam seus alunos. O ideal seria que este profissional estivesse mais presente em cada escola, e na sala de aula, podendo ser um parceiro mais presente e efetivo do professor do ensino comum.

O intervalo proporcionado pelas aulas de Educação Física e Educação Artística gerou um momento oportuno para os encontros. No cotidiano de professor, sendo quatro aulas semanais, este intervalo pode ser o momento de buscar apoio e planejar estratégias, mais do que no HTPC, quando normalmente as pautas têm objetivos comuns a toda escola. Neste caso, o HTPC seria oportuno para ações voltadas para grupos, conforme observou, também, Zanata (2004).

O comparativo de desempenho entre alunos surdos e ouvintes, enfatizando questões comportamentais e acadêmicas, gerou a oportunidade de refletir o quanto a inclusão escolar é para todos e que nem sempre o docente tem clareza sobre as reais necessidades de seus alunos, com ou sem histórico de deficiência. Investir na aprendizagem social parece continuar sendo o caminho para buscar-se melhor desempenho acadêmico, assim como apontaram os estudos de Graminha (1992).

A aprendizagem do aluno surdo durante as séries parece melhor, possivelmente, atrelada a melhores condições de linguagem, sinalizada ou escrita. Por isso, garantir algum espaço e tempo para este tipo de aprendizagem parece ponto crucial, restando, portanto, a questão de como este processo pode ser maximizado para que a criança surda ao chegar a escola do ensino fundamental para ser alfabetizada, já tenha uma língua suficientemente desenvolvida para servir de alicerce para a aquisição da leitura e da escrita. Aponta-se, para tanto, a necessidade e rediscussão sobre a continuidade dos serviços de apoio e tecnologias desenvolvidas pela Educação Especial, os quais podem propiciar melhores condições de inclusão escolar, apoiando o aluno no quesito em que ele possa apresentar desvantagem perante os demais (MENDES, 2006; RODRIGUES, 2006).

Mudar é difícil e há situações que podem não ser motivadoras. Continuar fazendo aquilo que já se sabe é mais cômodo e seguro, ao passo que mudar pode gerar desconforto. Quanto mais cristalizada for a prática do professor, menor será a abertura para a mudança requerida pelo processo de inclusão escolar. Algumas condições podem aumentar a probabilidade de resistência, tais como: medo de ser julgado ou de errar perante o outro, ter pouco tempo de atuação a cumprir (proximidade de transferências, aposentadorias ou licenças), como verificado no presente estudo.

Para que o processo de consultoria seja avaliado como positivo, a adesão precisa ter sido verificada, pelo vínculo estabelecido, aplicação das estratégias implementadas, retirada gradual do consultor com generalização das mudanças implementadas (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000). A substituição das três professoras efetivas dificultou tanto o estabelecimento da parceria, a retirada gradual quanto a verificação de generalização, visto que houve rupturas, descontinuidade e reinstalação do processo colaborativo.

A retirada gradual do consultor em Psicologia é o que mais difere seu trabalho das propostas então conhecidas do psicólogo escolar. Este último demarca politicamente um espaço na escola que requer uma permanência e continuidade do trabalho. O consultor, por sua vez, busca gerar, em sua especificidade, melhores condições para a inclusão escolar, requisitando presença de outros especialistas e desenvolvimento de maior autonomia do professor. O que irá configurar sua permanência ou saída serão as necessidades da escola, principalmente, do aluno com necessidades especiais. Quanto às habilidades e competências do psicólogo como consultor, puderam ser comprovados alguns apontamentos de Jordan (1994):

- Ter competência política para negociar com os administradores da rede escolar;
- Saber lidar com sentimentos negativos do professor gerados pelo medo de ser julgado e com possíveis resistências ao processo de mudança;
- Revelar uma realidade, mesmo que contrária a anunciada, para que possam ser planejadas mudanças.

Cumprido, ainda, a compreensão de que no processo de colaboração, consultor e consultado se apóiam e a aprendizagem tem dupla via de direção. A análise do comportamento pode oferecer subsídio para que o psicólogo possa implementar mudanças significativas no ambiente escolar, a partir da análise funcional do processo de inclusão escolar. Na medida em que o consultor apontou práticas que foram efetivas em determinados procedimentos, conseguiu, também, apontar possibilidades de ação para outros professores.

No entanto, cumpre lembrar que as intervenções não são receituários de medidas a serem implementadas. Cada classe, cada aluno, está dentro de um contexto que precisa ser analisado e consultor e docente precisam prever as implicações de suas ações. Skinner (1953/1998) aponta como grande contribuição da análise funcional a possibilidade de predição e controle, tão sutis quando se trata de procedimentos implementados com seres humanos, que podem responder a diferentes variáveis em seu ambiente.

Ao avaliar a evolução dos alunos em termos de comportamentos sociais e acadêmicos, ao longo do ano letivo, o estudo trouxe alguns resultados que requerem reflexão por parte dos gestores, professores e pesquisadores.

Primeiramente, cumpre destacar que a colocação de crianças com deficiências ou comportamentos desafiadores em classes comuns, com o apoio de atendimentos paralelos em centros de apoio e classes de recursos, parece produzir impactos muito variados, a depender da competência e compromisso das professoras, das características dos alunos e do clima de sala de aula. Na maioria dos casos alguns benefícios podem ser observados, mais em termos de comportamentos sociais do que acadêmicos. Tais resultados parecem alimentar as posições favoráveis a proposta de escolarização em classe comum.

Entretanto, o ponto a ser observado nesta questão deveria ser o quanto este tipo de colocação, em comparação aos demais, consegue responder melhor as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo todo seu potencial e com menor custo. Mas, esta ainda é uma questão a ser respondida sendo que, no presente, ela tem sido ignorada pois se parte da premissa de que a classe de recurso é o único e o melhor tipo

de apoio à escolarização em classe comum, mesmo sem se ter dados que evidenciem isso.

Finalmente, temos que considerar que mesmo num município considerado como um centro de referência na área de atenção a surdez, pode-se identificar muitos problemas na implantação de políticas de inclusão escolar. Infelizmente os dados indicam que os alunos com algumas condições diferenciadas, continuam se beneficiando muito menos do que seus colegas, e talvez muito menos do que o potencial deles permitiria. O problema da falta de aprendizagem continua sendo da nossa incapacidade de melhorar a qualidade de ensino para todos os alunos indistintamente.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 girls aged 6-11 and 12-16. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.

ALPINO, A. M. S. **Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta: Acessibilidade e Participação do Aluno com Paralisia Cerebral em Questão**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5626/2005**. 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BREGA, J. R. F. et. al. **Um sistema interpretador para datilologia com saída tridimensional**. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/wrva/artigos/50455.pdf>>. Acessado em: 15/05/2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

COSTA FILHO, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; AMANTINI, R.C.B. Considerações sobre implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriane Limas Mortari (Org.) **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 123-138.

DEFICIÊNCIA auditiva. Disponível em:
http://www.centrinho.usp.br/hospital/diversos/dest_da.html. Acesso em:
10/10/2008.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, Brasília, v. 1, n. 18, p. 13-18, 1997.

ELZIRIK, M. F. Uma experiência de consultoria em uma organização escolar. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 178-185, abr./jun. 1986.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n.1, p. 35-44, 2002.

FRANCELIN, M. A. S.; MOTTI, T. F. G. Questões atuais sobre o ensino para Deficientes Auditivos no Brasil. **Espaço**, Rio de Janeiro, n.16, p.14-20, dez. 2001.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.1, n.1, p. 69- 86, 1990.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. United Station: Thomson Learning, 2003.

GATTI, G. G. **Situação escolar e familiar das crianças e adolescentes deficientes auditivos**. Bauru: Faculdade de Serviço Social de Bauru, 2000. Trabalho de Conclusão de Curso.

GONÇALVES, T. R.; SILVA, R. N. Encontro com Ciborgues no hospital: cartografias de um campo cirúrgico. **Psicologia & Sociedade**; Porto Alegre, v. 17, n.1: 17-28, jan/abr. 2005

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da Criança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 44, p. 74-92, 1992.

GRAMINHA, S. S. V. A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n.3, 34-42, 1994.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.3, p.317-330, set./dez. 2006

Haynes, S. N. e O'Brien, W. H. **Functional analysis in behavior therapy**. *Clinical Psychology Review*, 1990. p. 649-668.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. *Colaborative consultation*. 3. ed. Austin: Pro-Ed, 2000.

IEMA, C. R.D. Um estudo teórico sobre a formação do Psicólogo Organizacional no Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.1, n. 1, p. 31-41; 1999.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation**. Toronto: Routledge, 1994.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de psiquiatria**: ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 7. ed. 1997

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 69, p.163-184, ago 2006.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Marília, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Campinas, v.13, n.2, p.257-280, ago 2007.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular**: a voz das professoras. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2000.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v.11, n.33, p.387-405, dez 2006,

MOUTA, A.; NASCIMENTO, I. Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: uma experiência de consultoria a professores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 9, n.1, p. 87-101, 2008.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

NÃO TEM CHORO. Criação de Charles M. Chulz. Stamford – Califórnia – USA. Mendelson & Charles M. Chuz Creative Production Association, 1990. Vídeocassete (22 min.), color., son.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

PEREIRA-FIGUEIREDO, V. A. et. al. A Utilização da Libras em procedimentos de avaliação de habilidades educacionais em surdos. In:

III CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2002, Londrina. **Anais do III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL, 2002. p. 658-662.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In. RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e inclusão**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.299-318.

SANTOS, P. L. dos GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos em Psicologia**, Natal, v.11, n.1, p.101-109, abr 2006.

SCALA, C. T. **Consultoria em psicologia do esporte**: orientações práticas em análise do comportamento de Garry L. Martin. Campinas: Instituto de Análise do Comportamento, 2001.

SELLTIZ, S.; WRIGHTSMAN, A.; COOK, C. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Delineamentos de pesquisa. São Paulo. E.P.U., 1976. v. 1.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.2, p.173-176, maio./ago. 2003.

SKLIAR, C. A. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Texto originalmente publicado em 1953.

STEIN, L. M. **T.D.E.- Teste do desempenho Escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

SUKIENNIK, P. B. et. al. Implicações da depressão e do risco de suicídio na escola durante a adolescência. **Adolescência Latinoamericana**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 36-44; 2000.

VALENTIN. Criação de Alejandro Agresti. Buenos Aires - Argentina. First Floor Pictures; Patagonik Film Group & RWA, 2002. DVD (86 min.), color. son.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v.26, n.1, p. 27-41, 2003.

WEISSBERG, R. P.; O'BRIEN, M. U. What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. **ANNALS OF THE AMERICAN ACADEMY, AAPSS**, 591, January 2004. p. 86-97.

ZANATA, Eliana Marques. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

ZAVASCHI, Maria Lucrécia Scherer et. al. A reação da criança e do adolescente à doença e à morte: aspectos éticos. **Revista Bioética**, Brasília, v.1, n.2, p.165-172, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Protocolo de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética	146
Anexo 2 - Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados – Professores (QCSA-Pr)	153
Anexo 3 - Escala Infantil B. de Rutter – Professores (ECI)	154



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - www.propq.ufscar.br

CAAE 0126.0.135.000-06

Título do Projeto: Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inclusiva: contribuição da psicologia mediante a consultoria colaborativa

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Verônica Aparecida Pereira, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (orientadora)

Parecer Nº 339/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.2), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

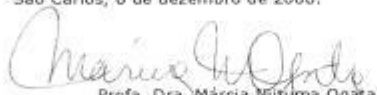
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nº 228/2006, de 13/09/2006, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 6 de dezembro de 2006.


 Profa. Dra. Márcia Nituma Ogata
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO 2

**QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS SOCIALMENTE ADEQUADOS –
PROFESSORES (QCSA-PR)**

Abaixo há uma série de descrições de comportamento freqüentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos freqüentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

COMPORTAMENTOS	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
1. Faz pedidos?			
2. Presta ajuda ao professor(a) e colegas?			
3. Faz amigos?			
4. Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
5. Procura sua atenção?			
6. Faz perguntas?			
7. Cumprimenta as pessoas?			
8. Tem relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade para preocupar-se com eles?			
9. Expressa frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
10. Não é facilmente intimidado por crianças violentas ou agressivas?			
11. Brinca com colegas?			
12. Faz elogios?			
13. Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
14. Toma iniciativas?			
15. Expressa carinhos?			
16. Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
17. Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
18. Usualmente está de bom humor?			
19. Expressa opiniões?			
20. Negocia e convence outras pessoas de seu ponto de vista?			
21. Participa de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula?			
22. Participa de temas de discussão, dando contribuições relevantes?			
23. Toma a palavra facilmente?			
24. Mostra interesse pelos outros, muda de opinião e aceita informação de outros de forma adequada?			
Escore total:			

ANEXO 3

ESCALA INFANTIL B. DE RUTTER – PROFESSORES (ECI)

Abaixo há uma série de descrições de comportamento freqüentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos freqüentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

AFIRMAÇÃO	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
1. Muito irrequieto. Freqüentemente correndo ou pulando para cima e para baixo. Dificilmente está calmo.			
2. “Mata aula”.			
3. Retorce-se, criança inquieta.			
4. Freqüentemente destrói suas próprias coisas ou as dos outros.			
5. Freqüentemente briga com outras crianças.			
6. Não é muito querido pelas outras crianças.			
7. Freqüentemente preocupado, preocupa-se com muitas coisas.			
8. Tende a fazer as coisas preferencialmente sozinho.			
9. Irritável. Perde o controle rapidamente.			
10. Freqüentemente parece triste, infeliz, choroso ou angustiado.			
11. Repuxa, tem mecanismos ou tiques do rosto ou corpo.			
12. Freqüentemente chupa dedo.			
13. Freqüentemente rõe unhas ou dedos.			
14. Tende a estar ausente da escola por razões triviais.			
15. É freqüentemente desobediente.			
16. Tem concentração pobre ou curto período de atenção.			
17. Tende a ser medroso ou ficar amedrontado frente a coisas ou situações novas.			
18. Muito exigente, cuidadoso ou criança muito particular.			
19. Freqüentemente conta mentiras.			
20. Roubou coisas em uma ou mais ocasiões.			
21. Molhou-se ou sujou-se na escola este ano.			
22. Freqüentemente queixa-se de dores de cabeça.			
23. Chorou ao chegar na escola ou se recusou a entrar na escola este ano.			
24. Gagueja.			
25. Tem outra dificuldade de fala.			
26. Maltrata outras crianças.			
Escore total: (= < 9 indicação clínica)			

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Informado – Via do Diretor	147
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Informado – Via do Educador	149
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Informado – Via dos Pais	151
Apêndice D - Proposta de atividade realizada com a 3ª série, a partir dos resultados de Ditado do TDE	155
Apêndice E - Diário de campo para registro das observações e conteúdo da consultoria	

APÊNDICE A

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciência Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Nome do Projeto: **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inclusiva: contribuições da Psicologia mediante a Consultoria Colaborativa**

(Via do Diretor)

Informações dadas aos diretores: Estamos realizando uma pesquisa com educadores de crianças com Deficiência Auditiva, matriculados em salas regulares do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, em escolas públicas. Esta pesquisa tem por objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em salas regulares, tanto no que se refere a socialização quanto a aprendizagem, identificando práticas educativas vigentes e construindo, com o professor, subsídios que se façam necessários para uma melhor qualidade de ensino. Também participarão da pesquisa crianças ouvintes, uma vez que estão inseridas em um mesmo contexto escolar. Os professores serão solicitados a: a) indicar crianças com deficiência auditiva, crianças ouvintes que tenham desempenho escolar dentro do esperado para a série que se encontra e crianças ouvintes que tenham desempenho escolar abaixo do esperado; b) responderem a dois instrumentos que investigam comportamentos adequados e indicativos de problemas de comportamento das crianças indicadas; c) autorizar a filmagens de situações que envolvam práticas educativas em sala de aula. A pesquisadora fará as perguntas e anotarás as respostas, filmará as aulas sempre avisando previamente, analisará o conteúdo com o docente e auxiliará no planejamento de novas práticas educativas, quando necessário. Informamos que os professores não terão quaisquer despesas ao participarem desta pesquisa. Os professores têm liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles. Esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções, os participantes estarão ajudando a encontrar estratégias de ensino que facilitem a inclusão de crianças com

necessidades especiais de ensino em salas regulares. Nós as pesquisadoras (eu e minha orientadora) estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, estou ciente de que minha escola faz parte de uma pesquisa sobre Educação Inclusiva. Os docentes e crianças que aceitarem participar, contribuirão com dados através das respostas aos questionários e cenas filmadas em sala de aula. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade e c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Concordo Discordo

Coordenadora da escola
Gonçalves Mendes

Profa Dra Enicéia
Orientadora do projeto

Verônica Aparecida Pereira
Pesquisadora

Bauru, _____, de _____, de 2007.

Informações para contato:

Pesquisadora: Verônica Aparecida Pereira

e-mail: veronica@fc.unesp.br

APÊNDICE B
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciência Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

(Via do Educador)

Nome do Projeto: **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inclusiva: contribuições da Psicologia mediante a Consultoria Colaborativa**

Informações dadas aos professores: Estamos realizando uma pesquisa com educadores de crianças com Deficiência Auditiva, matriculados em salas regulares do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, em escolas públicas. Esta pesquisa tem por objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão de crianças com Deficiência Auditiva em salas regulares, tanto no que se refere a socialização quanto a aprendizagem, identificando práticas educativas vigentes e construindo, com o professor, subsídios que se façam necessários para uma melhor qualidade de ensino.

Também participarão da pesquisa crianças ouvintes, uma vez que estão inseridas em um mesmo contexto escolar. Os professores serão solicitados a: a) indicar crianças com deficiência auditiva, crianças ouvintes que tenham desempenho escolar dentro do esperado para a série que se encontra e crianças ouvintes que tenham desempenho escolar abaixo do esperado; b) responderem a dois instrumentos que investigam comportamentos adequados e indicativos de problemas de comportamento das crianças indicadas; c) autorizar a filmagens de situações que envolvam práticas educativas em sala de aula.

A pesquisadora fará as perguntas e anotarás as respostas, filmará as aulas sempre avisando previamente, analisará o conteúdo com o docente e auxiliará no planejamento de novas práticas educativas, quando necessário.

Informamos que os professores não terão quaisquer despesas ao participarem desta pesquisa. Os professores têm liberdade de se recusar a participar, de não responder a

alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles. Esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções, os participantes estarão ajudando a encontrar estratégias de ensino que facilitem a inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino em salas regulares. Nós as pesquisadoras (eu e minha orientadora) estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa sobre Educação Inclusiva. Contribuirei com dados através das respostas aos questionários e cenas filmadas em sala de aula. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade e c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Docente
Mendes

Profa Dra Enicéia Gonçalves

Orientadora do projeto

Verônica Aparecida Pereira
Pesquisadora

Bauru, _____, de _____, de 2007.

Informações para contato:

Pesquisadora: Verônica Aparecida Pereira

e-mail: veronica@fc.unesp.br

APÊNDICE C
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciência Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

(Via dos pais ou responsáveis)

Nome do Projeto: **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inclusiva: contribuições da Psicologia mediante a Consultoria Colaborativa**

Informações dadas aos respondentes: Estamos realizando uma pesquisa com educadores de crianças com deficiência auditiva, matriculados em salas regulares do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, em escolas públicas. Esta pesquisa tem por objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão de crianças com Deficiência Auditiva em salas regulares, tanto no que se refere a socialização quanto a aprendizagem, identificando práticas educativas vigentes e construindo, com o professor, subsídios que se façam necessários para uma melhor qualidade de ensino. Também participarão da pesquisa crianças ouvintes, uma vez que estão inseridas em um mesmo contexto escolar.

Os pais são solicitados a autorizar a participação da criança, inclusive de filmagens durante as aulas e/ou atividades extra classe. Será mantido sigilo da identidade das crianças utilizando-se nomes fictícios e colocando tarja sobre os olhos durante edição das imagens realizadas, conforme exigência do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Informamos que aos pais que não terão quaisquer despesas ao participarem desta pesquisa. Os pais têm liberdade de se recusar a autorização de participação do seu filho, ou de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles.

Esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções, os participantes estarão ajudando a encontrar estratégias de ensino que facilitem a inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino em salas regulares. Nós as

pesquisadoras (eu e minha orientadora) estamos comprometidas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, responsável pelo menor _____, autorizo meu filho (ou criança pela qual sou responsável) a participar de uma amostra de pesquisa sobre Educação Inclusiva. A criança participará da pesquisa através de respostas a um Teste de Desempenho Escolar, com atividades de escrita, leitura e aritmética e filmagens do cotidiano escolar. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade e c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Concordo

Discordo

Responsável
Mendes

Profa Dra Enicéia Gonçalves

Orientadora do projeto

Verônica Aparecida Pereira
Pesquisadora

Bauru, _____, de _____, de 2007.

Informações para contato:

e-mail: veronica@fc.unesp.br

APÊNDICE D

Proposta de atividade realizada com a 3ª série, a partir dos resultados de Ditado do TDE

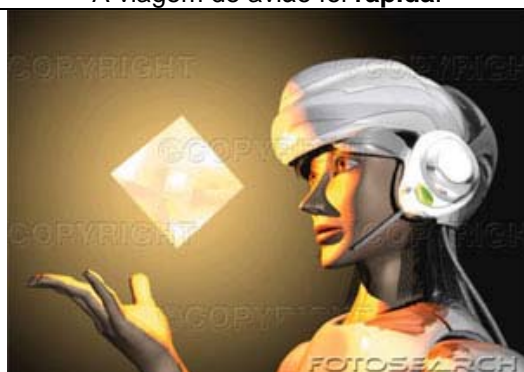
Nome do aluno:

Profa. P2

Olhe para as figuras e a frase abaixo. Reescreva no quadro ao lado a palavra que se encontra em destaque. Procure o significado da palavra em um dicionário e escreva. Logo após, faça uma nova frase com o significado encontrado.



A viagem de avião foi **rápida**.



O **elmo** cobria o rosto dos cavaleiros.



O mar ficou **revolto** depois da tempestade



Os soldados ficaram protegidos na **fortificação**.



O **calafrio** fazia estremecer os pés.



A criança foi **consolada**.



As crianças fizeram uma **composição**.



O soldado era **varonil**.

**APÊNDICE E****FOLHA DE REGISTRO - DIÁRIO DE CAMPO****Instruções**

A Folha de Registro contém duas partes, uma de identificação e outra para o relato escrito. O verso da folha também poderá ser utilizado para anotações. A identificação deverá ser preenchida com as informações referentes ao nome do observador, data da observação, o período (manhã, tarde, noite), nome do aluno a ser observado, o nome da escola, e o tempo de duração da observação. A parte referente ao relato escrito deverá ser preenchida com as informações sobre o que ocorreu durante o período em questão: fatos, intervenções, diálogos, momentos de interações, avaliações, sentimentos.

Identificação

Nome da Observadora:

Nome dos Alunos:

Escola:

Data da Observação: Período: das à .