

RENDIMENTO ACADÊMICO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS PARTICIPANTES NA MODALIDADE INCLUSIVA DE ENSINO QUE COMBINA SALA REGULAR E SALA DE RECURSOS

ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SCHOOL ADAPTATION OF PARTICIPANT STUDENTS IN A TEACHING INCLUSIVE MODALITY THAT COMBINES REGULAR CLASSROOM AND ROOM OF RESOURCES

Silvana Canalhe GARCIA²
Tânia Maria Santana DE ROSE³

RESUMO: o presente estudo pretendeu delinear o perfil acadêmico e a adaptação escolar de um grupo de alunos que participavam da modalidade inclusiva de ensino que combina a frequência à sala regular e à sala de recursos. Os participantes foram nove alunos do Ensino Básico. Os instrumentos utilizados foram: o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay que avalia dez tarefas de leitura e escrita dominadas, em geral, por alunos ao final da 1ª série; o Teste de Desempenho Escolar e a Escala de Caracterização do Comportamento de Alunos em Sala de Aula que avalia o relacionamento dos alunos com a professora, os colegas e o engajamento nas tarefas. Os resultados relativos ao desempenho dos alunos no Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay indicaram que somente 33% dos alunos realizaram satisfatoriamente as tarefas de escrita e leitura. Foram identificadas as aprendizagens de leitura e escrita dominadas por cada um dos demais participantes. Os resultados do TDE mostraram que 100% dos alunos obtiveram classificação inferior em leitura e 78% obtiveram classificação inferior em escrita e aritmética. As professoras avaliaram que 55,5% dos alunos não apresentavam problemas de relacionamento com elas e 33% não apresentavam problemas com os colegas. Em relação ao engajamento nas atividades de sala de aula, os resultados indicaram que 44% dos alunos apresentavam mais dificuldades de adaptação. O estudo Levanta questões sobre as possibilidades e limitações de uma modalidade inclusiva de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; desempenho acadêmico; adaptação escolar.

ABSTRACT: the present study intended to delineate the academic profile and the school adaptation of a group of students that participated in a teaching inclusive modality which combines the frequency to regular classroom and to resource room. The participants were nine students from elementary school. The instruments used were: Clay's Diagnostic of Reading and Writing that evaluates ten reading and writing tasks dominated, in general, by students at the end of the 1st grade; Scholastic Performance Test and Characterization Scale of Student's Classroom Behavior that evaluates the students' relationship with the teacher, classmates and the commitment to the tasks. The results concerning the students' performance in Clay's Diagnostic of Reading and Writing indicated that only 33% of the students accomplished the writing and reading tasks satisfactorily. It was identified the reading and writing learning dominated by each one of the participants. The results of Scholastic Performance Test showed that the students obtained inferior classification (100% in reading and 78% in writing and arithmetic). The teachers evaluated that 55.5% of the students didn't present relationship problems to them and 33% didn't have problems with the classmates. Regarding to the commitment in the classroom activities, the results indicated that 44% of the students presented more adaptation difficulties. The study raises questions about the possibilities and limitations of a teaching inclusive modality.

KEYWORD: inclusion; academic performance; school adaptation.

1 INTRODUÇÃO

A orientação inclusiva da escola constitui a principal vertente da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ela prevê que a escola regular seja o

¹Mestranda em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

²Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, de criar comunidades abertas e solidárias e de construir uma sociedade inclusiva com a educação para todos (NOVAS DIRETRIZES, 2001).

Na última década, a inclusão no sistema regular de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido uma questão amplamente discutida. A inclusão tornou-se uma proposta de intervenção educacional amparada pela legislação e fomentada através das políticas públicas educacionais nos níveis das administrações federal, estadual e municipal. A inclusão tem sido alvo de um intenso debate, havendo um questionamento quanto a colocação mais apropriada para estudantes com necessidades especiais (GLAT & NOGUEIRA, 2002).

Há uma controvérsia acerca do assunto entre os defensores da inclusão e seus opositores. A inclusão é considerada por aqueles que vêem a Educação Especial como fragmentada e disfuncional como uma possibilidade legítima de encaminhamento dos problemas da área. Contudo, o estabelecimento de escolas mais inclusivas tem se mostrado uma tarefa complexa e repleta de dificuldades (ARANHA, 2000; DANIEL & KING, 1997).

Os argumentos utilizados pelos que defendem a inclusão apóiam-se, principalmente, nos benefícios para as áreas acadêmica e social que este tipo de colocação proporcionaria às crianças com necessidades educacionais especiais. Considera-se que, uma vez que as crianças com deficiências sejam expostas aos padrões de aprendizagem mais exigentes presentes nas salas regulares, a realização acadêmica possa aumentar. Outro argumento utilizado é que a colocação de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino regular nas escolas de seus bairros, independentemente da natureza e da severidade de suas deficiências, refletiria mais adequadamente o ambiente natural e estabeleceria uma atmosfera encorajadora e humanitária para todos os estudantes (STAINBACK & STAINBACK, 1999). Defende-se que modelos de comportamentos sociais apropriados estariam mais prontamente disponíveis em salas de aula de educação regular, onde os estudantes teriam a oportunidade de formar amizades com colegas sem deficiências que vivem na vizinhança da escola e no bairro. Os defensores da inclusão acreditam que a educação especial oferecida fora da sala de aula de educação regular pode ser ineficaz, limitar o potencial destes estudantes, favorecer a aplicação de rótulos e rebaixar o autoconceito dos alunos com necessidades educacionais especiais (DANIEL & KING, 1997).

Por sua vez, os opositores ou críticos da educação inclusiva argumentam que os alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais seriam mais bem atendidos em salas não inclusivas do que em salas regulares. Eles consideram que um currículo comum para todos os alunos desprezita as necessidades individuais desses estudantes. Além disso, há a possibilidade de que atender às demandas dos estudantes com deficiências, alguns severos, na classe de educação regular possa comprometer o atendimento das necessidades de estudantes com rendimento baixo, na média ou acima da média. Os críticos da inclusão argumentam que os adeptos da

inclusão plena estão mais preocupados com a socialização dos alunos especiais do que com a realização acadêmica. Eles temem que crianças com necessidades médicas ou de intervenções específicas afetem negativamente o funcionamento acadêmico e social da sala regular, tornem os professores mais estressados, comprometendo o apoio e assistência apropriados para satisfazer as necessidades de todos os estudantes (DANIEL & KING, 1997).

Observa-se um consenso por parte dos defensores e opositores da inclusão quanto à necessidade de se produzir um conjunto mais sólido de pesquisas sobre o tema. Muitos estudos ainda são necessários para esclarecer os reais efeitos da inclusão sobre as diversas e diferentes populações de estudantes com necessidades educacionais especiais. Considera-se que falta evidência empírica sólida que apóie de forma irrestrita as práticas de inclusão (ARANHA, 2000; STAINBACK & STAINBACK, 1999).

A legislação brasileira prevê que o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regional. No Estado de São Paulo estão previstos os seguintes serviços de apoio pedagógico especializados: turmas com caráter suplementar para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos e em período diverso daquele em que freqüentam as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa; turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não podem ser integrados às classes comuns do ensino regular (NOVAS DIRETRIZES, 2001).

A modalidade de ensino que combina freqüência à sala de recursos e à sala regular visa possibilitar que o aluno com necessidades especiais participe tanto de atividades especializadas desenvolvidas no contexto da escola regular e conduzidas por professores especializados, como participe de atividades de ensino regulares desenvolvidas em salas comuns. É previsto que o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos não ultrapasse 2 horas diárias e 10 horas semanais para cada aluno, que os atendimentos sejam individuais ou em pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos de diferentes séries do ensino regular (NOVAS DIRETRIZES, 2001).

Um conjunto de estudos sobre a inclusão no Brasil tem abordado a reação e resistência dos educadores a esta diretriz educacional (BERALDO, 2000; CORREA, 1993; MOREJÓN, 2001). Poucos estudos têm verificado os efeitos da inclusão (CAPELLINI, 2001). Para demonstrar os aspectos positivos advindos da inclusão e identificar os aspectos negativos a serem superados, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos que visem a identificação do perfil do alunado e de suas necessidades, assim como a realização de estudos que possam resultar em conhecimento acerca de que práticas e procedimentos estão atendendo de forma eficiente estas necessidades (ARANHA, 2000).

Tanto a perspectiva de verificação dos efeitos da inclusão como a perspectiva de delineamento do perfil do alunado indicam a importância de estudos que descrevam o que está ocorrendo em termos acadêmicos e sociais com os alunos que estão experienciando práticas de ensino inclusivas. A expectativa é que os alunos incluídos tenham benefícios e aprimoramentos nestas áreas.

O presente trabalho teve como propósito delinear o perfil acadêmico e a adaptação escolar de um grupo de alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental frequentadores da modalidade inclusiva de ensino que combina a frequência à sala regular e à sala de recursos.

Procurou-se, mais especificamente, obter uma caracterização do repertório de leitura e escrita e dos comportamentos frente às várias situações de sala de aula, tais como o relacionamento com o professor e os colegas, o desempenho durante a execução de tarefas, além de outros aspectos como assiduidade, apresentação do material escolar e das tarefas.

2 METODOLOGIA

2.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo nove alunos de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na cidade de São Carlos. Os alunos frequentavam duas salas de recursos da escola no período alternativo ao que frequentavam as salas regulares. O encaminhamento dos mesmos para a sala de recursos ocorreu com base na justificativa das professoras das salas regulares de que eles apresentavam atraso escolar. Os dados referentes ao desempenho acadêmico nas disciplinas de Português e Matemática foram obtidos através da análise do Histórico Escolar do ano letivo vigente. Os dados sobre a capacidade intelectual foram obtidos a partir da aplicação da Escala Wechsler para crianças - WISC I (WECHSLER, 1979).

A Tabela 1 apresenta as características sócio-demográficas, intelectuais e acadêmicas dos alunos.

Foram participantes do estudo cinco meninas e quatro meninos com idade média de 11 anos. Os alunos C1 e C2 frequentavam a 2ª série, os alunos C3, C4 e C5 estavam na 3ª série e os alunos C6, C7, C8 e C9 encontravam-se na 4ª série.

Os alunos C1, C2, C5, C6 e C8 estavam frequentando a sala de recursos há seis meses. Os alunos C4, C7 e C9 frequentavam a sala há quarenta meses.

Na avaliação intelectual, os alunos apresentavam escores que correspondiam aos níveis de deficiente mental, limítrofe e médio inferior.

Somente os alunos C6 e C8 apresentavam um rendimento satisfatório nas avaliações da escola.

TABELA 1 – Características sócio-demográficas, intelectuais e acadêmicas dos alunos.

| <i>Dados alunos</i> | <i>Sexo</i> | <i>Idade</i> | <i>Série regular</i> | <i>Tempo de permanência na sala de recursos</i> | <i>Período da sala de recursos</i> | <i>Avaliação intelectual (QI)</i> | <i>Rendimento em Português e Matemática</i> |
|---------------------|-------------|--------------|----------------------|---|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| C1 | F | 8,5 | 2 ^a | 6 meses | matutino | 67 | Insatisfat. |
| C2 | M | 8,2 | 2 ^a | 6 meses | vespertino | 72 | Insatisfat. |
| C3 | F | 10,11 | 3 ^a | 28 meses | vespertino | 79 | Insatisfat. |
| C4 | M | 12,6 | 3 ^a | 40 meses | matutino | 59 | Insatisfat. |
| C5 | F | 10 | 3 ^a | 6 meses | vespertino | 82 | Insatisfat. |
| C6 | M | 12,7 | 4 ^a | 6 meses | matutino | 75 | Satisfatório |
| C7 | F | 11,8 | 4 ^a | 40 meses | matutino | 64 | Insatisfat. |
| C8 | F | 14,2 | 4 ^a | 6 meses | matutino | 71 | Satisfatório |
| C9 | M | 11,7 | 4 ^a | 40 meses | vespertino | 81 | Insatisfat. |

As sete professoras do grupo de alunos foram participantes do estudo. As duas professoras das salas de recursos tinham especialização em Educação Especial e, em média, quatro anos e meio de experiência profissional. As duas professoras das 2^{as} séries tinham, em média, quatorze anos de experiência profissional, sendo que uma delas tinha especialização em Deficiência Mental. A professora da 3^a série tinha dez anos de experiência profissional e especialização em Educação Especial. As duas professoras das 4^{as} séries tinham média de 23 anos e meio de experiência em ensino regular.

2.2 INSTRUMENTOS

Levantamento de Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (1985) traduzido e adaptado por de Rose et al. (1998) - Este instrumento foi planejado para identificar alunos no final da 1^a série que têm risco de fracasso com dificuldades nas aprendizagens básicas de leitura e escrita. O instrumento avalia o desempenho dos alunos em dez tarefas. Na tarefa de escrita livre de palavras, o aluno é solicitado a escrever o maior número de palavras que conhece e a lê-la. Na tarefa de escrita de palavras ditadas, é solicitado que escreva duas frases com três palavras cada. Na tarefa sobre os conceitos de escrita, é solicitado a identificar quinze conceitos (a frente do livro, onde ler, onde começar a ler, para que direção seguir, o significado dos sinais de pontuação, entre outros). Na tarefa de identificação de letras, é solicitado reconhecer letras maiúsculas e minúsculas. Nas duas tarefas de leitura de palavras do cotidiano, é solicitado que o aluno leia uma lista composta por 14 palavras simples e comuns (lista A) e uma lista composta por 16 palavras complexas (lista B) como nomes de produtos, placas de sinalização e locais. Na tarefa leitura de livros, o primeiro é ilustrado e contém 111 palavras compostas por sílabas simples e de fácil compreensão e o segundo contém 106 palavras compostas por sílabas simples e complexas, com desfecho implícito e

sem ilustrações. Para verificar a compreensão da leitura do texto, é solicitado que os alunos identifiquem os personagens, o problema e o desfecho das histórias. As respostas dadas pelos alunos foram registradas em folhas de protocolos específicos e foram computados os acertos em cada tarefa. Em função dos totais de acertos previstos para cada tarefa são calculadas as porcentagens. No estudo realizado por de Rose et al. (1998), o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay foi aplicado a 64 alunos de sete turmas de 1ª e de 2ª séries, sendo 21 com aproveitamento acima da média, 21 com aproveitamento na média e 22 com aproveitamento abaixo da média, segundo a apreciação das professoras. Os resultados indicaram que o Levantamento de Clay foi sensível para identificar as competências e dificuldades dos alunos e consistente com as apreciações das professoras.

Teste de Desempenho Escolar – TDE - Fornece indicadores do nível de desempenho acadêmico da criança em relação ao esperado para sua idade e a série que cursa. O processo de concepção deste teste foi fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade brasileira (STEIN, 1994). Abrange as áreas de escrita (do próprio nome e de palavras isoladas que são ditadas pelo entrevistador), aritmética (solução oral de problemas e cálculo de operações por escrito) e leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto). Os sub-testes possuem uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, sendo apresentados à criança independente de sua série. O escore bruto de cada sub-teste e o escore bruto total de todo o teste são convertidos através de uma tabela que indica as classificações superior, média e inferior para cada série escolar.

Escala de caracterização do comportamento de alunos em sala de aula (Machado, Figueiredo e Selegato, 1989) - Visa obter uma caracterização do comportamento de alunos em sala de aula frente às exigências e rotinas estabelecidas pelos professores. O instrumento consiste em uma escala bipolar de adjetivos referentes a comportamentos dos alunos nas áreas de: disciplina com relação ao professor (agressivo-não agressivo, provocativo-tranquilo, desrespeitoso-respeitoso, desobediente-obediente, rebelde-solícito, tenso-relaxado); socialização com relação ao professor (arredio-comunicativo); disciplina em relação aos colegas (agressivo-não agressivo, provocativo-tranquilo, desrespeitoso-respeitoso); socialização com relação aos colegas (arredio-comunicativo); disciplina com relação à tarefa (inquieto-sossegado, impulsivo-reflexivo, tenso-relaxado); socialização com relação à tarefa (retraído-participativo); participação nas tarefas (desatento-atento, desinteressado-interessado); horário/frequência (faltoso-assíduo, atrasado-pontual); ritmo de trabalho (lento-rápido, apático-dinâmico); apresentação pessoal (confuso-orientado); apresentação do material escolar (descuidado-cuidadoso) e apresentação das tarefas (desordeiro-ordeiro). A escala é preenchida pelo professor que dá uma pontuação numa graduação de -3 a +3, onde o extremo positivo indica um comportamento inadequado e o negativo indica o adequado.

2.3 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

A aplicação dos instrumentos de desempenho acadêmico foi feita pela pesquisadora de forma individual em sala disponibilizada pela escola. Foram realizadas três a quatro sessões com cada participante com duração média de 45 minutos.

A pesquisadora acompanhou o preenchimento da escala de adaptação escolar pelas sete professoras.

3 RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta as porcentagens de acertos dos alunos nas dez tarefas do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay.

TABELA 2 – Porcentagens de acertos dos alunos nas tarefas do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay.

| Tarefas | Alunos | 2ª série | | 3ª série | | | 4ª série | | | |
|------------------------|-------------------------|----------|-----|----------|----|-----|----------|-----|-----|-----|
| | | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| Escrita | Conceitos de escrita | 73 | 47 | 80 | 73 | 80 | 80 | 80 | 93 | 93 |
| | Escrita livre | 100 | 100 | 80 | 0 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Palavras ditadas | 50 | 0 | 0 | 0 | 33 | 100 | 80 | 83 | 83 |
| Leitura | Identificação de letras | 80 | 0 | 59 | 81 | 50 | 94 | 74 | 81 | 96 |
| | Leitura de lista A | 29 | 0 | 7 | 0 | 43 | 100 | 57 | 79 | 71 |
| | Leitura de lista B | 56 | 0 | 6 | 0 | 56 | 100 | 81 | 81 | 100 |
| | Leitura de livro I | 83 | 0 | 38 | 0 | 93 | 100 | 88 | 84 | 89 |
| | Leitura de livro II | 50 | 0 | 22 | 0 | 66 | 96 | 62 | 89 | 89 |
| Compreensão da leitura | Compreensão do livro I | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Compreensão do livro II | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 |

Observa-se que C1 apresentou uma porcentagem de acertos acima de 70% nas tarefas conceitos de escrita, escrita livre, identificação de letras e leitura livro I. As porcentagens de acertos de C1 nas tarefas escrita de palavras ditadas, leitura das palavras da lista B e leitura do livro II variaram em torno de 50%, indicando a presença de aprendizagens importantes, mas ainda insuficientes para garantir um desempenho satisfatório nas tarefas. As porcentagens de acertos mais baixas (0 a 30%) foram encontradas nas tarefas leitura de palavras da lista A e de compreensão da leitura dos livros.

Observa-se que C2 apresentou um domínio insuficiente de conceitos básicos sobre a escrita (47% de acertos). Na tarefa escrita livre, escreveu corretamente uma palavra, o seu próprio nome. C2 não demonstrou nenhum domínio nas tarefas envolvendo leitura e compreensão.

C3 demonstrou domínio satisfatório nas tarefas conceitos de escrita (80%) e escreveu correta e independentemente quatro palavras na tarefa escrita livre. O aluno identificou 59% das letras e leu corretamente 38% das palavras simples do livro I. Em relação às outras seis tarefas, apresentou baixas porcentagens (0 a 22%).

C4 apresentou bom domínio das tarefas mais simples como conceitos de escrita (73%) e identificação de letras (81%). Nas demais oito tarefas, não obteve acertos.

C5 demonstrou domínio satisfatório em relação às tarefas conceitos de escrita (80%), leitura do livro I (93%) e compreensão do livro I (100%). Nas demais seis tarefas, apresentou aprendizagens importantes, mas ainda insuficientes para resolvê-las satisfatoriamente (0 a 66%).

Verifica-se que C6 demonstrou dominar satisfatoriamente as dez tarefas de leitura e escrita. C8 e C9 dominaram de forma satisfatória nove das dez tarefas propostas. Eles não responderam corretamente as questões relativas à compreensão da leitura do livro II. As porcentagens de acertos para os alunos C6, C8 e C9 variaram de 71 a 100%, sendo que a maioria ficou acima de 83%. C7 resolveu satisfatoriamente sete das tarefas avaliadas. Os resultados indicam que os sujeitos da 4ª série dominavam as aprendizagens de leitura e escrita previstas para a 1ª série.

Os resultados indicam aprendizagens básicas de leitura e escrita que já fazem parte do repertório dos alunos e aprendizagens a serem adquiridas.

Verifica-se que os alunos C2 (2ª série), C3 e C4 (3ªs séries) apresentavam dificuldades em todas as tarefas, indicando a necessidade de um trabalho voltado para a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicas de leitura e escrita.

Os alunos C1 (2ª série), C5 (3ª série) e C7 (4ª série) já apresentavam aquisições importantes e demonstravam domínio satisfatório na maioria das tarefas. Os três leram satisfatoriamente o livro I. Observa-se uma dificuldade em relação à escrita de palavras ditadas (C1 e C5), leitura de palavras da lista A e leitura do livro II (C1, C5 e C7). O desempenho dos alunos nas tarefas indica o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita e a possibilidade de um aprimoramento e desenvolvimento de habilidades mais avançadas como a leitura com fluência de textos com palavras complexas e interpretação do material lido.

Os alunos C6, C8 e C9 apresentaram um domínio satisfatório nas tarefas, indicando terem condições de escrever e ler de forma satisfatória, ou seja, podem ser considerados alfabetizados.

A Tabela 3 apresenta as pontuações e classificações dos alunos no TDE por idade.

TABELA 3 – Pontuações e Classificações no TDE por idade.

| Alunos | | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Idade cronológica | | 8 anos, 5 meses | 8 anos, 2 meses | 10 anos, 11 meses | 12 anos, 6 meses | 10 anos | 12 anos, 7 meses | 11 anos, 8 meses | 14 anos, 2 meses | 11 anos, 7 meses |
| escore bruto previsto | | 17 | 17 | 26 | ≥30 | 26 | ≥30 | 28 | ≥30 | 28 |
| Escrita | escore bruto obtido | 5 | 1 | 4 | 1 | 7 | 30 | 3 | 6 | 7 |
| | classificação | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Médio | Inferior | Inferior | Inferior |
| escore bruto previsto | | 47 | 47 | 64 | ≥68 | 64 | ≥68 | 66 | ≥68 | 66 |
| Leitura | escore bruto obtido | 19 | 0 | 6 | 5 | 26 | 63 | 21 | 32 | 27 |
| | classificação | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior |
| escore bruto previsto | | 9 | 9 | 17 | ≥23 | 17 | ≥23 | 20 | ≥23 | 20 |
| Aritmética | escore bruto obtido | 1 | 1 | 3 | 5 | 11 | 13 | 5 | 21 | 12 |
| | classificação | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Médio | Inferior |
| escore bruto previsto | | 73 | 73 | 107 | ≥119 | 107 | ≥119 | 115 | ≥119 | 115 |
| Total | escore bruto obtido | 25 | 2 | 13 | 11 | 44 | 106 | 29 | 59 | 46 |
| | classificação | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior |

Verifica-se que todos os alunos obtiveram, em função das respectivas idades, uma classificação inferior em leitura. 78% dos alunos obtiveram este mesmo tipo de classificação em escrita e aritmética. Somente C6 e C8 alcançaram o nível de classificação médio nas áreas de escrita e aritmética.

A Tabela 4 apresenta as avaliações das professoras das salas regular e de recursos para comportamentos dos alunos em sala de aula.

TABELA 4 – Avaliações das professoras das salas regular (G) e de recursos (C) para comportamentos dos alunos em sala de aula

| Alunos | C1 | | C2 | | C3 | | C4 | | C5 | | C6 | | C7 | | C8 | | C9 | |
|----------------------------------|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|
| | G | C | G | C | G | C | G | C | G | C | G | C | G | C | G | C | G | C |
| Comportamento | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Disciplina com professor | | | | | | | + | + | | + | | | | + | | | | |
| Socialização com professor | | | | | | | | + | | | | | | | | | + | + |
| Disciplina com colegas | | | | + | | + | + | + | + | + | | | | + | | | | |
| Socialização com colegas | | + | | | | | + | + | | | | | | | | | | |
| Disciplina com relação à tarefa | | | | + | + | | + | + | | | | | + | + | | | | |
| Socialização c/ relação à tarefa | + | + | | | | + | + | + | | | | | + | + | | | + | |
| Participação nas tarefas | | | | | | + | + | + | | + | | | + | + | | | | |
| Horário/Freqüência | | | | | | | + | + | | | | | | + | | | | + |
| Ritmo de trabalho | + | + | + | | | | | + | | | + | | + | | | | + | + |
| Apresentação pessoal | | + | | | | | | + | | | | | + | + | | | + | |
| Apresentação do material escolar | + | | | | | | | + | | | | | + | + | | | | |
| Apresentação das tarefas | + | + | | | | | + | + | + | | + | | + | + | + | | + | |

Em branco: ausência de problemas de adaptação (escores de -1 a -3).

+ : presença de problemas de adaptação (escores de +1 a +3).

A Tabela 4 indica que as professoras de cada aluno consideraram que 55,5% deles apresentaram um relacionamento considerado satisfatório em relação à disciplina e socialização com elas. Os escores variaram de -1 a -3, indicando que as professoras perceberam os alunos como obedientes, respeitosos e não-agressivos em relação à elas. Os alunos C5 e C7 foram avaliados como apresentando comportamentos inadequados quanto à disciplina em relação à professora da sala de recursos. C4 apresentava comportamentos inadequados de disciplina com relação a ambas professoras.

Em relação à socialização com a professora, C4 mostrava-se arredio em relação à professora da sala de recursos e C9 em relação às professoras das salas regular e de recursos.

Somente 33% dos alunos foram avaliados como não tendo problemas de relacionamento nos aspectos disciplina e socialização com os colegas.

Os alunos C4 e C5 apresentavam dificuldades de relacionamento com os colegas tanto da sala regular como da sala de recursos. Para os alunos C1, C2, C3 e C7, estas dificuldades foram apontadas somente na sala de recursos. Os escores variaram de +1 a +3, indicando comportamentos agressivos, provocativos e desrespeitosos.

Em relação às tarefas, C2, C3, C5, C6 e C8 foram bem avaliados em quase todos comportamentos. Os alunos C1 e C9 foram indicados pelas professoras como apresentando dificuldades em alguns dos itens. Os alunos C4 e C7 apresentaram vários problemas de comportamento para as professoras em todos itens da avaliação da adaptação escolar.

4 Discussão

O presente trabalho teve como objetivos delinear o perfil acadêmico e a adaptação escolar de um grupo de alunos participantes de uma modalidade inclusiva de ensino que combina frequência à sala regular e à sala de recursos.

Procurou-se alcançar este objetivo através de uma caracterização dos repertórios de leitura e escrita e de uma apreciação das professoras quanto ao relacionamento dos alunos com elas, com os colegas e ao engajamento nas tarefas de aula.

Os resultados obtidos indicam vários aspectos relevantes que podem ser discutidos à luz da situação acadêmica e de adaptação escolar do grupo alvo, das implicações decorrentes dos resultados, das limitações e possibilidades do uso dos instrumentos de avaliação utilizados e das possibilidades de continuidade do presente estudo.

O estudo possibilitou o delineamento do perfil em leitura e escrita de cada aluno e do grupo com referência aos conhecimentos e habilidades básicos destas áreas. Observou-se que 89% dos alunos dominavam conceitos básicos de escrita; 67% identificavam letras de forma satisfatória; 33 e 44% leram com precisão as palavras das listas A e B, respectivamente; 67% dos alunos leram com fluência a história do livro I, sendo que 83% deles demonstraram compreender a história lida e 33% leram com fluência a história do livro II, sendo que somente um deles compreendeu o que leu.

Os alunos C1, C5, C6, C7, C8 e C9 dominaram razoavelmente habilidades básicas e conhecimento de leitura e escrita que, em geral, fazem parte do repertório de alunos ao final da 1ª série. Destes, os alunos C6, C8 e C9 apresentaram a maior porcentagem de acertos. Os alunos C2, C3 e C4 realizaram a maioria das tarefas de forma insatisfatória indicando que, possivelmente, há ausência de conhecimentos e habilidades básicos de leitura e escrita.

Os resultados no TDE indicam que mesmo entre os alunos que contam com um repertório de aprendizagem básico (C1, C5, C6, C7, C8 e C9) há uma grande

defasagem entre o seu desempenho em leitura e escrita e o requerido para os alunos de idades correspondentes às suas. Estas defasagens parecem independem da idade, série e do tempo de permanência dos alunos na modalidade inclusiva.

Pode-se considerar que alguns alunos do grupo estudado apresentam um repertório básico de leitura e escrita e que outros ainda precisariam desenvolver este repertório. A situação do primeiro grupo de alunos indica que eles já teriam possibilidade de terem aprimoradas tanto as habilidades de fluência em leitura e escrita de textos como as habilidades envolvidas na compreensão da leitura. A situação do segundo grupo de alunos indica a necessidade do desenvolvimento das habilidades básicas.

O estudo possibilitou uma visualização de aspectos satisfatórios e insatisfatórios relativos ao atendimento das exigências apresentadas pelas professoras no que diz respeito ao relacionamento dos alunos com elas, com os colegas e à realização das tarefas.

Verificou-se a ocorrência de dificuldades quanto ao relacionamento com as professoras, com os colegas e na maneira de abordar as tarefas, além de outros aspectos como assiduidade e aparência. Os resultados indicam a necessidade de melhoria em alguns aspectos concernentes à adaptação escolar dos alunos, tais como o aprimoramento das relações com os colegas e de estratégias de estudo que tornem os alunos mais ativos e participativos.

No processo de inclusão, a reestruturação dos currículos e do sistema pedagógico é prevista como condição imprescindível para adequar o acesso e o êxito de todas as crianças. Para o professor atender a população com necessidades educacionais especiais, torna-se necessário o uso de avaliações pedagógicas que subsidiem a sua prática. Possivelmente, a falta da utilização de instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico apropriados que possibilitem uma descrição detalhada das necessidades individuais de cada aluno dificulta que o professor consiga atender as demandas específicas dos alunos bem como explorar seus recursos e potencialidades (MITTLER & MITTLER, 1999).

Comparando-se os resultados do TDE com o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay, verificou-se que o TDE mostrou-se insensível para detectar diferenças mais apuradas entre as crianças. Esta dificuldade vem sendo apontada por outros estudos que utilizaram o TDE com escolares com e sem dificuldades de aprendizagem (CAPELLINI, 2001). Pode-se considerar que o TDE por ser um instrumento classificatório, parece auxiliar pouco no que se refere ao tipo de informação necessária para subsidiar intervenções educacionais. Por outro lado, o Levantamento Diagnóstico de leitura e Escrita de Clay parece possibilitar a identificação dos pontos fortes e fracos dos alunos, fornecendo subsídios úteis ao professor.

A Escala de Caracterização de Comportamentos de Alunos em Sala de Aula possibilitou uma visualização da apreciação dos professores de como os alunos se situam frente a várias situações escolares, segundo as suas expectativas. O professor

necessita contar com instrumentos que possibilitem uma descrição de habilidades e conhecimentos requeridos no estabelecimento de relações sociais positivas na sala de aula. Pode-se considerar que a escala usada não oferece de forma objetiva este tipo de informação. Seria importante utilizar em estudos posteriores instrumentos que possibilitassem uma descrição mais objetiva das habilidades sociais presentes no repertório dos alunos e, conseqüentemente, de indicadores das possibilidades e dificuldades dos alunos nestas áreas. Contudo, a escala mostrou-se um instrumento útil para o psicólogo ou pedagogo no conhecimento da realidade escolar. A escala auxilia estes profissionais a identificarem os problemas mais gerais que os professores percebem no seu relacionamento diário com os alunos.

Os resultados do presente trabalho sugerem a necessidade de estudos que acompanhem a evolução do desempenho acadêmico e da adaptação escolar dos alunos inseridos nas diversas modalidades inclusivas ao longo das várias séries. Desta forma, seria possível identificar os ganhos acadêmicos e verificar se a participação dos alunos na modalidade inclusiva implica em benefícios nas áreas acadêmica e social.

Os resultados do presente estudo indicam a necessidade de aliar estudos de delineamento e verificação de efeitos de práticas inclusivas a investigações que descrevam e procurem entender o papel das condições de ensino a que os alunos são expostos na sala regular e na sala de recursos.

Estas considerações são apoiadas por Capelini (2001). A autora defende que nas modalidades de ensino inclusivas, a função pedagógica da avaliação dos níveis de aprendizagem dos alunos deveria ser priorizada. A avaliação deve ser utilizada para melhorar as atividades de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação dos alunos deveria estar vinculada à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

GARCIA, S. C.; DE ROSE, T. M. S. Academic achievement and school adaptation of participant students in a teaching inclusive modality that combines regular classroom and room of resources. *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), v.10, n.1, p.1-14, 2004.

5 REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. São Paulo: UNESP Marília Publicações, v. 1, n. 10, 2000.

BERALDO, P. B. *As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino*. São Carlos, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.

CAPELLINI, V. L. M. F. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. São Carlos, 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.

CLAY, M. M. *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth: Heinemann, 1985.

CORREA, M. A. S. *Classe especial: um outro lado do fracasso escolar*. São Carlos, 1993.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.

DANIEL, L. G.; KING, D. A. Impact of inclusion education on academic achievement, student's behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, n. 91, p. 67-75, 1997.

DE ROSE, T. M. S. et al. Adaptação e avaliação do levantamento de diagnóstico de leitura e escrita de Clay. In: ANAIS DA XXVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, p. 161-162, 1998.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração*, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

MACHADO, V. L. S.; FIGUEIREDO, M. A. C.; SELEGATO, M. V. Caracterização do comportamento de alunos em sala de aula, através de escalas de desempenho. *Estudos de Psicologia*, n. 1, p. 50-76, 1989.

MITTLER, P.; MITTLER, P. Educando para a inclusão. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, v. 21, n. 43, p. 43-63, 1999.

MOREJÓN, K. *A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e dos professores*. São Carlos, 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.

NOVAS DIRETRIZES da educação especial. São Paulo: Documentos legais, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STEIN, L. M. *TDE: Teste do Desempenho Escolar – Manual para Aplicação e Interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

UNESCO – Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

WECHSLER, D. *WISC - Manual para Aplicação e Interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1979.

Recebido em 21/10/2003

Reformulado em 31/03/2004

Aceito em 25/04/2004