UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

SABRINA ALVES DIAS

ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR DE ALUNOS QUE APRESENTAM CONDUTAS TÍPICAS

MARÍLIA
2012

SABRINA ALVES DIAS

ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR DE ALUNOS QUE APRESENTAM CONDUTAS TÍPICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Morales Horiguela.

MARÍLIA
2012

Dias, Sabrina Alves.
D541a Análise do contexto escolar de alunos que apresentam condutas típicas / Sabrina Alves Dias. – Marília, 2012.
147 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.
Bibliografia: f. 88-95
Orientador: Maria de Lourdes Morales Horiguela.

1. Curriculos. 2. Comunicação. 3. Alunos - Conduta. I. Autor. II. Título.

CDD 370.15

SABRINA ALVES DIAS

ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR DE ALUNOS QUE APRESENTAM CONDUTAS TÍPICAS

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Morales Horiguela
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília/SP

2.º Examinador: _____
Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Gimeniz Paschoal
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília/SP

3.º Examinador: _____
Prof.ª Dr.ª Carmem Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste – Presidente Prudente/SP

Marília, 14 de setembro de 2012.

Dedico este trabalho ao Douglas, meu amor autêntico e amigo fiel, aos meus filhos Arthur e Lucas, felicidade pura e amor incondicional, aos meus pais, Elisaldo e Neusa, exemplos de coragem, dignidade e vitória, ao meu sogro e sogra, Arildo e Luzinete, que sempre me apoiaram nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

À professora Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela, pela orientação, estímulo e disponibilidade oferecida durante todo o processo.

À Profa. Dra. Sandra Regina Gimeniz-Paschoal, à Profa. Dra. Tânia Moron Saes Braga e à Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias, membros da banca examinadora, pela disponibilidade e preciosa colaboração.

À Profa. Dra. Regina Keiko Kato Miura, por dar a oportunidade de conhecer a Análise do comportamento por meio da prática, além do incentivo, auxílio e amizade durante todo o trabalho.

Ao Prof. Dr. Miguel Chacon, pelas riquíssimas discussões realizadas em sua disciplina.

Aos meus pais, exemplos de humildade e honestidade, que me ensinaram a lutar sempre pelos meus sonhos.

Ao meu marido, companheiro e amigo fiel, que sempre me incentivou e colaborou para que meus objetivos fossem alcançados, assumindo por muitas vezes meu papel de mãe.

Aos meus filhos Arthur e Lucas, que deram o sentido completo de minha existência e me ensinam diariamente sobre a real felicidade.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e amigos que sempre proporcionaram momentos de união e alegria.

Aos meus sogros, pelo cuidado e afeto dispensado aos nossos filhos nas minhas ausências, bem como, pelo carinho e apoio.

À Secretaria Municipal de Educação de Marília, aos alunos, professores e diretoras que contribuíram para a realização e conclusão da pesquisa.

Por fim, a todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, compartilhando seus ensinamentos e valores.

“Destaque os acertos e não os erros da criança. Assim ela progredirá com prazer”.

B.F.SKINNER

DIAS, Sabrina Alves. **Análise do contexto escolar de alunos que apresentam condutas típicas**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

RESUMO

Os alunos que apresentam Condutas Típicas podem vivenciar situações de muitos conflitos para se adaptarem aos contextos familiar, escolar e comunitário que tendem a prejudicar suas relações e, mais fortemente, o seu processo de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar, constantemente vivenciam situações de fracasso e ocasionam grande angústia em seus professores, especialmente, no que se refere ao manejo do comportamento inadequado. O presente estudo teve por objetivo geral analisar o contexto escolar de três alunos que apresentam Condutas Típicas, regularmente matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e oferecer subsídios adequados para o contexto escolar. Os objetivos específicos foram: caracterizar as informações que a direção de cada escola possuía dos alunos com Condutas Típicas; analisar quantitativamente as estratégias que os professores utilizaram para viabilizar e acompanhar esses alunos, tendo como prioridade a apresentação de conteúdos curriculares, alternativas de resolução de problemas comportamentais e formas de comunicação utilizadas na sala de aula entre os professores e alunos com Condutas Típicas; caracterizar as professoras participantes baseando-se nos conceitos e conhecimento sobre o aluno e elaborar uma orientação específica para cada escola participante, elencando as estratégias adequadas para o ensino e aprendizagem destes alunos. O estudo foi realizado em três escolas do ensino fundamental que possuíam crianças com Condutas Típicas inseridas em classes regular das séries iniciais. Participaram deste estudo três diretoras com mais de cinco anos de experiência na função, três professoras que lecionam no Ensino Fundamental há mais de dois anos e três alunos com Condutas Típicas, com idades entre 8 e 10 anos, inseridos em classes regulares. Os dados foram coletados por meio de roteiro de entrevista, observações em sala de aula e revisão da literatura. A análise dos dados ocorreu de forma quantitativa e qualitativa. Os resultados nas entrevistas com a direção evidenciaram alguns dos desafios que devem ser enfrentados pela escola na busca em transpor para a prática seus pressupostos teóricos. Nas observações em sala de aula, verificou-se o baixo uso das estratégias adequadas para estes alunos. As entrevistas com as professoras explicitaram a falta de conhecimento específico sobre a temática, bem como um trabalho isolado que não conta com orientações, recursos ou apoio específicos. Resultados estes que foram confirmados por meio dos discursos das participantes na reunião final de socialização do material ilustrativo, contendo algumas das estratégias indicadas para este trabalho inclusivo. O que se pode concluir, de forma geral, é que ainda a escola está permeada de um discurso mistificador que ignora seus problemas reais e, embora a escola tenha pressupostos pautados no conceito de equidade e reconheça sua função educativa, nas situações práticas essa transposição conceitual não ocorre. O que se verifica no interior das escolas são práticas homogeneizadoras, carentes de orientações e suporte práticos para sua realidade.

Palavras-chave: Condutas típicas. Apresentação de conteúdos curriculares. Alternativas de resolução de problemas comportamentais. Formas de comunicação. Estratégias.

DIAS, Sabrina Alves. **Context analysis of school students who have behavior typical**. 2012. 147 f. Dissertation (Master of Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

ABSTRACT

Students who have Conducts Typical situations can experience many conflicts to fit in family contexts, school and community that tend to harm their relationships and more strongly the process of teaching and learning. In the school environment constantly experiencing situations of failure and cause great distress in their teachers especially with regard to the management of inappropriate behavior. The present study aimed at exploring the context of three school students presenting Typical Conduit, enrolled in the initial series of Teaching fundamental. The specific objectives were to characterize the information that the direction of each school had students with Conduit, analyze quantitatively the strategies the teachers used to facilitate and monitor these students, prioritizing the presentation of curriculum content, resolution alternatives behavioral problems and forms of communication used in the classroom between teachers and students with Conduit Typical characterize the participating teachers based on the concepts and knowledge of the student and develop specific guidance for each participating school, listing appropriate strategies for teaching and learning of these students. The study was conducted in three elementary schools that had children with Conduit Typical inserted into regular classes of the initial series. The study included three principals, three teachers of elementary school and three students with Conduit Typical, aged 8 and 10 years entered in regular classes. The data were collected through structured interview, classroom observations and literature review. Data analysis occurred both quantitatively and qualitatively. The results showed a lack of specific knowledge about the topic, low use of appropriate strategies for these students, and an isolated work that is not in school with guidance, support and resources specific to the development of this work. While the school has permeated his speech the concept of fairness and recognize their educational function, in practical situations this conceptual transposition does not occur.

Keywords: Typical behaviors. Presentation of curriculum content. Alternatives to solve behavioral problems. Forms of communication. Strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Adequações no Projeto Pedagógico da Escola 31

Quadro 2 - Caracterização das Escolas 61

Quadro 3 - Caracterização das Diretoras 62

Quadro 4 - Caracterização dos Alunos 62

Quadro 5 - Caracterização das Professoras 72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula de alunos com Condutas Típicas em Educação Especial, por tipo de escolarização 22

Tabela 2 - Percentual de concordância entre os observadores 58

Tabela 3 - Porcentagem das estratégias utilizadas na Apresentação de conteúdos curriculares 67

Tabela 4 - Porcentagem das estratégias utilizadas na categoria Comunicação de sala de aula entre os professores e alunos com Condutas Típicas 69

Tabela 5 - Porcentagem das estratégias utilizadas na categoria Resolução de problemas comportamentais 70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 REVISÃO DA LITERATURA 15
2.1 Alunos com Condutas Típicas 15
2.2 Práticas Educativas aos Alunos com Condutas Típicas 24
2.2.1 Conceitos e princípios norteadores para a escola 24
2.2.2 Estratégias de programação de ensino 32
2.2.3 Estratégias de apresentação do conteúdo 41
2.2.4 Estratégias de comunicação em sala de aula 46
2.2.5 Estratégias aos problemas comportamentais 49

3 OBJETIVOS 53
3.1 Objetivo Geral 53
3.2 Objetivos Específicos 53

4 MÉTODO 54
4.1 Aspectos Éticos 54
4.2 Seleção da Amostra 54
4.3 Local 55
4.4 Participantes 55
4.5 Instrumentos e Materiais 56
4.6 Procedimento de Coleta de Dados 57
4.7 Procedimento de Análise dos Dados 58

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 61
5.1 Entrevistas com a Direção 61
5.2 Observações em Sala de Aula 66
5.3 Entrevistas com as Professoras 72
5.4 Material Ilustrativo 77

6 CONCLUSÕES 82

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

REFERÊNCIAS 87

APÊNDICES 95

ANEXO 145

1 INTRODUÇÃO

Ainda não havia parado para refletir sobre o quanto minha trajetória pessoal e profissional influenciou na determinação de estudar a temática de alunos com Condutas Típicas. Sujeitos esses que, segundo o MEC Projeto Escola Viva (BRASIL, 20002b), caracterizam-se por apresentar comportamentos persistentes e repetitivos, típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos que ocasionam atraso no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social.

Com o desenvolvimento deste trabalho, pude perceber claramente a importância que as experiências profissionais no magistério e minha busca pessoal de estudo, orientaram fortemente o desejo de entender melhor o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam tais condutas.

Minha primeira experiência no magistério foi em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na zona rural do município de Garça/SP, onde lecionava como eventual. Posteriormente, por intermédio de concurso público, passei a lecionar na rede municipal de Álvaro de Carvalho/SP por um período de dois anos. Em 2001, também por meio de concurso público, ingressei na rede municipal de Ensino Fundamental de Marília/SP, onde trabalho até os dias atuais.

Ao longo dessa carreira, que ainda estou trilhando, tive a oportunidade de trabalhar com salas de quarta série contendo um número significativo de alunos não alfabetizados (cerca de 80% da sala), séries específicas de alfabetização, que formam a verdadeira paixão do meu trabalho como docente, e em outras séries e Projetos com objetivos peculiares. Na verdade, essas experiências docentes tinham um ponto em comum: todos os anos, independente da série em que eu lecionava, havia mais de um aluno que apresentava comportamentos desafiantes às regras escolares e, ao mesmo tempo, grande dificuldade de aprendizagem relacionada às matérias curriculares. Tais alunos me incentivam a refletir e questionar não somente os conceitos teóricos já estudados, mas principalmente a pensar nas estruturas rígidas e padronizadas de nosso sistema escolar.

A cada atividade desenvolvida ou episódio de conflito ocorrido eu me perguntava “Por que ele reagiu assim? Por que rejeitou esse recurso que seria tão bom para ele? Como chegou até aqui sem conhecer nosso sistema alfabético? Por que só gosta da aula de Educação Física?” e, assim por diante, eu ia fazendo meus questionamentos na busca de resolver os conflitos que a cada dia iam se tornando maiores.

Hoje, percebo que tais reflexões foram interessantes no sentido que me levaram a sair do *status quo,* lançando-me a uma busca incansável de conhecimentos científicos que pudessem auxiliar no entendimento das situações de ensino tão peculiares a algumas crianças. Neste processo, cursei Pedagogia na Universidade Estadual Paulista, tendo a oportunidade de me habilitar em Direção Escolar e Educação Especial, em específico nas áreas de deficiência intelectual e física, além de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, e outros cursos de formação continuada.

Foi durante a formação em Educação Especial que pude ter contato com diferentes teorias educacionais e conhecer melhor aquela que, no meu entendimento, define de forma funcional as contingências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, corroborando, assim, imensamente para a minha prática educacional. A partir de então, fui percebendo, de forma contextual, os comportamentos emitidos por esses alunos e o seu significado dentro das situações de ensino, processo este que me auxiliou no trabalho efetivo com todos os meus alunos.

Em minha experiência profissional de 13 anos como professora do Ensino Fundamental e atualmente na função de Assistente Técnico de área da Educação Básica da rede municipal de Marília/SP, tenho vivenciado situações em que o sistema regular de ensino mostra-se incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas comportamentais, fracassam na escola. Muitas vezes, os professores aceitam a presença de tais alunos, apesar dos conflitos que geram, sem estarem necessariamente preocupados com a sua aprendizagem. Outros professores, particularmente interessados no comportamento da criança, chegam a conseguir alguns resultados de condutas mais adequadas, mas a maioria, porém, prefere afastar-se desse aluno, até porque não dispõe de informações e de orientações de como lidar com as situações criadas por tais alunos.

Neste sentido, vale ressaltar que não foram encontradas pesquisas acadêmicas específicas que explorassem as estratégias adequadas para o trabalho com estes alunos em sala de aula. Oficialmente, há apenas duas publicações do MEC-SEE/SP, datadas de 2002, não tendo mais nenhuma em anos posteriores. Ponto importante para uma reflexão, já que esses alunos não deixaram de existir no contexto escolar, porém as orientações para o trabalho escolar não evoluíram.

Assim, o presente estudo adquire, de forma particular, uma oportunidade de adotar uma postura científica na análise de muitas estratégias educacionais que permearam minha trajetória de trabalho. O interesse que permeou todo esse processo de pesquisa foi no sentido de compreender melhor as contingências que estavam envolvidas quando essas condutas

típicas eram emitidas por alguns alunos em momentos bem específicos do processo escolar. Compreender como o sistema escolar lida com tais alunos e, principalmente, encontrar na literatura estratégias que favoreçam não somente o acesso, mas também a permanência qualitativa desses alunos na dinâmica educacional, é a busca norteadora deste estudo.

É preciso acreditar na importância da educação como elemento fundamental, para que o indivíduo realize sua capacidade humana de construir conhecimentos e poder transformar o meio em que vive. Apoiando-se no conceito de Kant (apud GADOTI, 2000, p. 7) “o homem não pode se tornar homem senão pela educação”, reconhece-se o ato intencional que transforma o ser biológico em um novo ser de cultura. Esse processo ocorre em seu lócus privilegiado, denominado escola.

Permeada de sentidos e significados que a sociedade lhe atribui, a escola possui, em suas raízes históricas, o papel de oferecer oportunidades para que os sujeitos apropriem-se dos conhecimentos e, de posse destes, conduzam sua própria formação. Nesse processo educacional que, para alguns sujeitos, infelizmente tem ocorrido de forma mais conturbada, é que idealizamos “uma escola na qual não precisemos mais procurar quer entre os alunos, quer entre os professores, os culpados pela ineficácia do trabalho educacional desenvolvido” (ZANOTTO, 2000, p. 39). Espera-se que, de alguma forma, esse trabalho possa contribuir para a efetivação dessa escola.

Não podemos negar o transtorno que os comportamentos inadequados causam na dinâmica de uma sala de aula, sobretudo porque ainda temos enraizada em nossas concepções de ensino uma padronização muito forte de comportamentos disciplinados. No entanto, tal situação não pode justificar o fracasso escolar vivenciado pela maioria dos alunos que apresentam Condutas Típicas, muito menos servir de meio para consolidar a patologização que vem dominando as práticas escolares.

Nesse sentido, este estudo busca, também, oferecer informações relevantes que possam orientar de forma adequada o trabalho com esses alunos, contribuindo para que as escolas possam garantir não somente o acesso ao ensino regular mas principalmente a permanência no ensino com qualidade. Espera-se que o professor seja capaz de analisar as contingências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e, de posse dessas informações, planejar objetivamente as situações de ensino. Além disso, vale destacar que as reflexões e estratégias apresentadas ao longo deste estudo podem ser realizadas por toda equipe escolar e poderão beneficiar a todos os alunos da escola.

A revisão da literatura desenvolveu-se por meio de publicações disponíveis na Bireme (Biblioteca Unifesp), nos bancos de dados das bibliotecas da Universidade de São

Paulo (USP) e da Unesp que têm seus materiais indexados nas bases de dados Dedalus e Scielo, respectivamente. Foram também utilizados livros, dissertações, teses e documentações oficiais do Ministério da Educação.

Na introdução deste trabalho foram indicados os motivos que impulsionaram a pesquisa sobre esta temática. Em seguida, na revisão da literatura, apresenta-se a contextualização histórica deste conceito, as definições oficiais e as discussões sobre a variabilidade de implicações, desde sua definição, causas e necessidades, finalizando com as possíveis práticas educativas sugeridas para o trabalho com estes alunos.

Em outra etapa deste estudo, descreve-se o delineamento metodológico, caracterizando o local da pesquisa, os sujeitos pesquisados bem como os instrumentos construídos e procedimentos de coleta de dados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Alunos com Condutas Típicas

Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, até em relação ao acesso ao saber. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico (TAVARES FILHO, 2009).

De acordo com o documento *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas* (BRASIL, 2002a), a educação de pessoas, com deficiência e/ou com problemas de conduta iniciou-se no século XVII, na Europa, baseando-se em um caráter assistencialista e terapêutico. Os religiosos e entidades filantrópicas investiam na atenção, nos cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa fração da população, que até então era abandonada e marginalizada pela sociedade.

Há evidências históricas que comprovam que a preocupação com o atendimento a essas pessoas passou por fases distintas e, por vezes, contraditórias quanto à natureza e à intensidade do atendimento prestado.

> Anteriormente, as pessoas com necessidades educacionais especiais, e principalmente as com problemas de conduta, eram percebidas como doentes e como tal, merecedoras de cuidados médicos. A abordagem de então, se restringia aos aspectos clínicos. Hoje se entende a importância que a intervenção pedagógica tem juntamente com o atendimento clínico e social, numa abordagem biopsicossocial. As atitudes de rejeição, de comiseração ou de ajuda filantrópica têm sido substituídas pela necessidade de compreensão dos fenômenos e de sua contextualização. Em vez da rejeição da caridade ou do assistencialismo, o respeito à diferença. À sua compreensão se segue a necessidade de se oferecer atenções diferenciadas e específicas às características e necessidades do educando. (BRASIL, 2002b, p. 11).

Na história da humanidade, é possível encontrar inúmeras e diferentes explicações para os comportamentos que causam curiosidades e incertezas nas pessoas, seja por sua atipia, seja pelo prejuízo que causam a quem os emite e a quem os recebe. Encontramos, desde as explicações de cunho metafísico até as explicações científicas mais recentemente desenvolvidas (BRASIL, 2002a).

A *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994a, p. 7-8) define como CT os

> [...] alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutuais peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social. Para esses casos utiliza-se o termo "Condutas Típicas".

Segundo o documento do MEC *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2002b) o termo "Condutas Típicas" se refere a uma variedade muito grande de comportamentos, o que tem dificultado o alcance de consenso em torno de uma só definição. Em realidade, todos esses termos objetivam uma definição às pessoas que apresentam problemas de natureza emocional, social, ou comportamental.

A proposta do termo Condutas Típicas configura uma tentativa de se evitar outros rótulos, que carregavam, em seu significado, uma carga de julgamento e de desqualificação da pessoa a quem eles eram atribuídos. Pode-se citar, entre estes: transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais, etc... Os termos distúrbio, desajuste, parecem opor ao sujeito assim qualificado, uma característica de menor valia, de defeito, de inadequação humana (BRASIL, 1994b).

Podemos encontrar no *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders* (MANUAL..., 1995), a definição de Distúrbios de Conduta como padrões persistentes e repetitivos de comportamentos humanos que violam os direitos de outros, e contrariam as normas apropriadas para a idade ou regras sociais, e que essa existência persiste por um período maior de seis meses.

O documento *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2002b), esclarece, ainda, que há dificuldades na definição única do termo Condutas Típicas, visto que este pode ser utilizado para fazer referência a uma variedade muito grande de comportamentos, como:

- falta com a verdade;
- pratica pequenos furtos (para chamar a atenção);
- grita, não fala;
- fala o tempo todo;
- fala sozinho;
- locomove-se o tempo todo;
- autoagressão (automutilação) e/ou agressão com os outros;

- recusa seguir regras e normas estabelecidas;
- dificuldade de relação com os colegas e professores;
- ausência ou pouco contato visual;
- destrói propriedade alheia;
- desatenção;
- medos excessivos, fobias;
- movimentos contínuos e repetitivos;
- comportamentos estranhos;
- comportamentos maliciosos, vingativos;
- fala desconexa;
- birras constantes, cuspir, morder, gritar;
- comportamento de desafio e de oposição;
- imitação excessiva das ações dos outros;
- choro/riso imotivados, e outros;
- recusa-se a verbalizar;
- timidez excessiva.

No ambiente escolar, há crianças cujo padrão comportamental encontra-se voltado para si próprias, tais como: fobias, automutilação, alheamento do contexto externo, timidez, recusa em verbalizar, recusa em manter contato visual, etc. Por outro lado, outras crianças apresentam comportamentos voltados para o ambiente exterior, tais como: agredir, faltar com a verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo, etc... (BRASIL, 1994b).

De acordo com Suplino (2010), todas as pessoas apresentam, vez ou outra na vida, comportamentos que são altamente inconvenientes ou inadequados, dado o dano que podem causar para si mesmas e para os outros, bem como o prejuízo para suas relações no contexto geral em que vivem. Se tais comportamentos, entretanto, forem exibidos como padrão, por um continuado e extenso período de tempo (acima de seis meses), passam a ser identificados como Condutas Típicas e podem indicar seu grau de severidade.

Ressalte-se a possibilidade de que 50% ou mais dos comportamentos acima descritos se apresentem juntos numa mesma pessoa, numa gravidade tal que configure uma síndrome, disfunção ou desvio de comportamento, a ponto de necessitar de intervenção da área da Saúde Mental para avaliação e atendimento.

Hardman et al. (1993) comentam que as causas do desenvolvimento das Condutas Típicas podem variar de acordo com o referencial teórico que as embasa, considerando-se como possíveis as causas biológicas, fenomenológicas, psicológicas, comportamentais e as sociológicas/ecológicas. Assim, considera-se:

> **1. Causas biológicas**, a herança genética, as anormalidades bioquímicas, as anormalidades neurológicas, as lesões no sistema nervoso central.
> **2. Causas fenomenológicas**, o conhecimento equivocado sobre si mesmo, o uso inadequado de mecanismos de defesa, sentimentos, pensamentos e eventos subjetivos.
> **3. Causas psicológicas**, os processos psicológicos, o funcionamento da mente (id, ego e superego), as predisposições herdadas (processos instintivos) e experiências traumáticas na primeira infância.
> **4. Causas comportamentais**, eventos ambientais, tais como: falha na aprendizagem de comportamentos adaptativos, aprendizagem de comportamentos não adaptativos e o desenvolvimento de comportamentos não adaptativos por circunstâncias ambientais estressantes.
> **5. Causas sociológicas/ecológicas**, a rotulação, a transmissão cultural, a desorganização social, a comunicação destorcida, a associação diferencial, e interações negativas com outras pessoas. (HARDMAN et al., 1993, p. 148).

Em relação aos determinantes das Condutas Típicas, é importante destacar a síntese apresentada por Suplino (2010, p. 4):

> 1- Não existe um padrão único de comportamento denominado conduta típica. É grande a variedade de comportamentos englobados sob esse rótulo.
> 2- Seus determinantes são variados, podendo ser de natureza biológica, psicológica, comportamental e/ou social.
> 3. Os indicadores que facilitam sua identificação e a avaliação do grau de severidade são:
> a. Distanciamento dos padrões de comportamento esperados de uma pessoa daquele sexo, faixa etária, naquele contexto,
> b. Freqüência muito menor ou maior do que o esperado,
> c. Intensidade muito menor ou maior do que o esperado,
> d. Duração prolongada no tempo
> 4. Seus efeitos, caso o problema não seja abordado, geralmente são destrutivos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como para seu desenvolvimento e integração social.

Seguindo o documento *Projeto Escola Viva* - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2002b), há comportamentos que são esperados para uma determinada faixa etária, porém a frequência maior ou menor do que é esperado para a idade ou gênero pode sinalizar o grau de severidade do problema, sendo válido destacar que as pessoas com Condutas Típicas, geralmente, não apresentam atraso ou comprometimento intelectual, no entanto, vivenciam situações de muitos conflitos para se adaptarem nos contextos familiar, escolar e comunitário que tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as

relações do aluno com seu professor e/ou com seus colegas, com os materiais de uso pessoal e coletivo e, mais fortemente, com o processo ensino aprendizagem. Sendo assim, a intensidade e frequência de tais desajustes, seu desempenho acadêmico, suas aquisições e desenvolvimento podem estar correlacionados.

No contexto educacional, o que não pode se perder é o foco no próprio aluno, suas habilidades, potencialidades e dificuldades, independente de uma causa ser orgânica, sensorial, psicológica ou social. As características de cada diagnóstico não devem ser obstáculos para uma ação educativa eficiente, mas sim objetivos de se desenvolver estratégias que permitam maximizar a eficiência das intervenções educativas.

Tavares Filho (2009) define diagnóstico como um processo de observação rigorosa dos sintomas, cujos dados são classificados de acordo com os quadros já descritos na literatura. É um processo contínuo que vai da identificação, encaminhamento, atendimento e acompanhamento. Este processo será norteado por um referencial teórico, que embasará as ações de todas as categorias profissionais envolvidas no trabalho, havendo, assim, uma unidade de pensamento, já que o sujeito é único.

Segundo Jäger e Petermann (1999, p. 4) o diagnóstico pode ser descrito como um processo que se realiza em diferentes fases:

> 1. Análise do problema (formulação das questões a responder, análise do conhecimento disponível, investigação das pessoas envolvidas e seu interesse no problema...);
> 2. Decisão investigativa (coleta de dados guiada pela reflexão feita na análise do problema e pelas hipóteses geradas);
> 3. Decisão final/ indicação (divulgação dos resultados às devidas pessoas e decisão a respeito dos próximos passos a serem tomados);
> 4. Avaliação das decisões tomadas e reflexão.

Nesta perspectiva, alerta para que o resultado desse processo diagnóstico não seja uma etiqueta a ser fixada no corpo de uma criança, induzindo, assim, a atitudes segregacionistas. É necessário olhar para essa criança que sofre com seus sintomas e que necessita de oportunidades de escuta, direcionando, assim, o atendimento e, até mesmo, o prognóstico de cada caso.

Novaes (1980) explicita que deve haver uma ponte entre o referencial médico psicossocial e as propostas pedagógicas, sendo uma de suas finalidades fornecer informações reais e objetivas para um encaminhamento e atendimento adequado, no sentido de ressaltar as potencialidades e as possibilidades desse aluno.

O processo parte da elaboração de hipóteses diagnósticas que deverão referendar as propostas de intervenção, a partir de uma profunda discussão do caso com uma equipe interdisciplinar, poderá requerer exames complementares e encaminhamentos a outros profissionais para auxiliar no processo (FERNANDEZ, 1990 apud TAVARES FILHO, 2009).

Rodrigues (2006) ressalta que o conhecimento sobre a diferença deve ser integrado numa compreensão da diversidade humana, ou seja, não realçando a "patologia" psicológica ou médica, mas no sentido de promover a inclusão, com indicações pedagógicas que propiciem ao professor o entendimento da situação, a fim de iniciar um processo de pesquisa sobre as melhores estratégias que favoreçam a aprendizagem deste aluno em todo o processo escolar.

Suplino (2010, p. 2) cita alguns comportamentos mais comumente encontrados no cotidiano escolar:

> **Distúrbio de atenção -** geralmente respondem a qualquer dos estímulos presentes que estejam concorrendo com o estímulo relevante. Outros, embora atendam a estímulos relevantes, não conseguem manter a atenção a eles pelo tempo requerido pela atividade. São alunos que apresentam dificuldade em concentrar-se na execução de qualquer atividade. Outros, ainda, selecionam e respondem somente a aspectos limitados da realidade, como por exemplo, crianças que não respondem a mais nada, mas informam ao professor cada vez que um determinado colega se levanta...
> **Hiperatividade -** a criança hiperativa apresenta fundamentalmente uma inabilidade para controlar seu comportamento motor de acordo com as exigências nas diversas situações. Assim, apresenta uma constante mobilidade e agitação motora, o que também se torna um grande empecilho para ação, ou para realizar uma tarefa.
> **Impulsividade -** apresenta respostas praticamente instantâneas perante uma situação estímulo, não parando para pensar, refletir, analisar a situação, para tomar uma decisão e então se manifestar, por meio de uma ação motora ou verbal. Geralmente, a hiperatividade e a impulsividade encontram-se juntas, num mesmo padrão comportamental.
> **Alheamento -** há crianças que se esquivam, ou mesmo se recusam terminantemente a manter contato com outras pessoas, ou com qualquer outro aspecto do ambiente sociocultural no qual se encontram inseridas. Em sua manifestação mais leve, encontram-se crianças que não iniciam contato verbal, não respondem quando solicitadas, não brincam com outras crianças, ou mostram falta de interesse pelos estímulos ou acontecimentos do ambiente. Por outro lado, em sua manifestação mais severa, encontram-se crianças que não fazem contato com a realidade, parecendo desenvolver e viver em um mundo só seu, à parte da realidade.
> **Agressividade física e/ ou verbal -** se constitui de ações destrutivas dirigidas a si próprio, a outras pessoas ou a objetos do ambiente. Ela inclui gritar, xingar, usar linguagem abusiva, ameaçar, fazer declarações autodestrutivas, bem como bater, beliscar, puxar os cabelos, restringir fisicamente, esmurrar, dentre outros comportamentos. A agressividade passa a ser considerada conduta típica quando sua intensidade, freqüência e duração ultrapassam o esporádico, focal e passageiro. Ela pode variar desde manifestações negativistas, mal humoradas, até atos de violência, brutalidade, destruição, causando danos físicos a si próprio e/ou a outras pessoas.

Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilite o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Tais

estratégias devem ser concebidas como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (TAVARES FILHO, 2009).

Tais pressupostos são da maior importância para a educação desses alunos que apresentam Condutas Típicas e que têm sido prejudicados, sobretudo quanto à qualidade do ensino que lhe é oferecido, bem como quanto à sua inserção na rede regular de ensino. Reconhecer e ressignificar a diferença é uma necessidade que se impõe na busca do acesso à educação de qualidade para a maioria daqueles cujas necessidades educacionais especiais ainda não estão contempladas (BRASIL, 2005).

Vale destacar que os documentos normativos e políticos não definem detalhadamente as Condutas Típicas. Entre as publicações do MEC, destacam-se duas: o *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2002b) e *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas* (BRASIL, 2002a). Após 2002, não há registro de publicações específicas que direcionem as práticas escolares, embora esta população não tenha deixado de existir no cotidiano das salas de aulas.

O fato das condições que determinam as Condutas Típicas não serem descritas de maneira clara e objetiva, sendo constituídas por situações de esfera comportamental, e dependerem de aspectos como frequência, duração e intensidade, pode-se cometer o erro de se emitir um julgamento baseado no padrão de normalidade de cada avaliador e ainda classificar o fracasso escolar como condutas típicas, aspecto este já discutido anteriormente.

Em 2007, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo INEP, observando os quadros comportamentais ou síndromes que mais acometem os alunos, passam a classificar as condutas típicas como uma das manifestações dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), o termo Condutas Típicas é oficialmente substituída pelo conceito de “Transtornos Globais do Desenvolvimento”.

Segundo Vasques e Baptista (2009), essa substituição dos termos não corroborou na melhoria da situação educacional dos alunos com CT, que não deixaram de existir, muito menos de emitir as condutas inadequadas que perturbam o sistema escolar. Portanto, mesmo que hoje esses alunos sejam enquadrados nos TGDs, a problemática da falta de respostas educacionais qualitativas permanece. Os autores apontam, ainda, que estes sujeitos estão em segundo plano nas discussões sobre os processos de escolarização, justificando o não

atendimento escolar somente na própria condição do aluno, priorizando, assim, os espaços clínicos. Há alguns elementos que descrevem esta prática:

> [...] o conhecimento sistematizado quanto ao perfil desses sujeitos e quanto às estratégias para seu atendimento educacional é fragmentário e irregular; as propostas de intervenção, em sua maioria, têm por meta a adequação da criança aos padrões considerados aceitos, mediante repetições e planos rigidamente definidos; quando há o destaque da importância do atendimento educacional, este destaque ocorre independentemente do tipo de serviço – comum ou especial – frequentado pelo aluno. (VASQUES; BAPTISTA, 2009, p. 154).

Neste sentido, Feijó (2011) alerta para o fato de que tais denominações abrangentes e com pouca definição representam as práticas pensadas na homogeneização das classes escolares, que reduzem as pessoas aos seus estereótipos, focando somente no sujeito como uma tentativa de amenizar o fracasso escolar das classes comuns.

Em um estudo realizado por Meletti e Bueno (2010) sobre os índices gerais de matrícula em Educação Especial, podemos encontrar as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar que revelam os dados de evolução do número de matrículas em Educação Especial no período de 1997-2006.

A Tabela 1, apresenta as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo INEP, no período de 1997-2006, no contexto em que os alunos ainda eram classificados como Condutas Típicas.

Tabela 1 - Matrícula de alunos com Condutas Típicas em Educação Especial, por tipo de escolarização

MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – CONDUTAS TÍPICAS					
ANO	Escola Especial Classe Especial	Classe regular com apoio especializado	Classe regular sem apoio especializado	TOTAL	Aumento percentual anual
1998	7067	480	1447	8994	-
1999	7102	858	1287	9247	2,8
2000	7739	1106	2677	11522	24,6
2001	9190	1094	1380	11664	1,2
2002	9744	1555	2371	13670	17,1
2003	10890	2350	3618	16858	23,3
2004	22340	25445	16125	63910	279,1
2005	21478	31069	27303	79850	24,9
2006	22080	34813	38967	95880	20,0

Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas de 1998 a 2006 (apud FEIJÓ, 2011, p. 34).

Feijó (2011), ao analisar os dados, levanta os seguintes pontos para discussão:

- Ao longo dos anos apresentados, houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com Condutas Típicas em Educação Especial, destacando-se a ampliação de 279,1% das matrículas entre os anos de 2003 e 2004.
- Houve um aumento acentuado no número de matrículas em todas as esferas, sendo de 212,43% em escolas e classes especiais; 7152,7% em classes regulares com apoio especializado e 2592,9% em classes regulares sem apoio especializado.
- Embora os números apontem para um aumento nos índices de inclusão destes alunos na classe regular, é importante considerar o número também crescente das matrículas nas classes especiais.
- Não houve, necessariamente, a migração dos alunos do sistema de classe especial para a regular, pois o aumento da primeira supera, em muito, a do sistema segregado. Desta forma, tudo indica que houve uma classificação própria do alunado da escola regular, que no caso das Condutas Típicas demonstra a tendência em classificar e patologizar o fracasso escolar.

Vale aqui uma reflexão sobre o primeiro item, que aponta um aumento de 279,1% nas matrículas desses alunos em classe especial. Para isso, é preciso destacar que exatamente na virada do ano de 2002 para 2003, em todas as modalidades, o número de alunos com Condutas Típicas é crescente (análise feita no segundo item). Essa constatação alerta para uma possível relação no fato de que as publicações do MEC nessa temática constam do ano de 2002, evidenciando, talvez, um momento em que o sistema escolar, apoiado nessas diretrizes dos documentos oficiais, passou a rotular os alunos com problemas de comportamento e ou indisciplinados como alunos portadores de Condutas Típicas. A partir daí, o número de alunos com Condutas Típicas só aumentou.

Na última análise, os dados causam preocupação, especialmente tomando por base os estudos de Meletti e Bueno (2010 apud FEIJÓ, 2011, p. 35), que apresentam situações de relatos dos professores e diretores das escolas participantes de sua pesquisa, em que questões comportamentais, hiperatividade, não aprendizado e até mesmo problemas emocionais são classificados como “Necessidades Educacionais Especiais”.

> [...] Temos, sim, aluno com necessidade educacional especial. São os alunos da inclusão. Temos hiperatividade, distúrbio de aprendizagem, de comportamento, psiquiátrico [...] Tem a necessidade que você quiser. [...] Deficiência? Você fala assim deficiência física, cego, surdo, Síndrome de Down? Não, isso não tem não [...] Já pensou? (Diretora, escola 18).

> [...] aqui na escola temos uma criança com necessidade educacional especial. Isso se for para falar só de deficiência; temos uma cega de 13 anos. Agora se for para falar de hiperatividade, não aprendizado, problemas emocionais [...] aí temos um monte de alunos, aliás, quase todos! (Diretora, escola 07). (MELETTI; BUENO, 2010, p. 30).

Como apontam Meletti e Bueno (2010), as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos também são identificadas como deficiências e como condições precárias para o aprendizado. Em alguns casos, os alunos são identificados como desinteressados, indisciplinados, hiperativos e desajustados, portanto, condicionantes do fracasso escolar.

Partindo desta distorção de conceitos do próprio contexto escolar é que Feijó (2011) aponta para a facilidade de se conceituar como Condutas Típicas qualquer comportamento não cabível a uma pedagogia disciplinadora, que busca o controle dos alunos dentro de quadros comportamentais.

2.2 Práticas Educativas aos Alunos com Condutas Típicas

Este item da revisão da literatura tem por objetivo apresentar algumas estratégias adequadas que são sugeridas por diferentes autores. Vale aqui destacar que tais conceitos, princípios e estratégias podem ser aplicados no trabalho com todos os alunos, permeando uma educação na perspectiva da equidade.

2.2.1 Conceitos e princípios norteadores para a escola

Segundo Stainback e Stainback (1999), o primeiro passo para uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia pautada nos princípios democráticos e igualitários que deve ser compartilhada por todos que estão inseridos neste contexto. Assim, buscamos apresentar alguns conceitos apontados por diferentes autores, que podem nortear o trabalho escolar.

A perspectiva de um ensino de qualidade para todos vem desafiando as escolas a mudar suas concepções, rever seu papel e recriar as suas práticas, reconhecendo e valorizando as diferenças existentes entre os alunos (MARTINS, 2006). Pensar em uma escola que garanta

o acesso e a permanência de todos os alunos, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007), nos remete a uma nova forma de conceber o papel da escola.

Schneider (2003) aponta que o princípio fundamental é que todas as pessoas devem aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças, por isso, as escolas devem reconhecer e responder a essas diversidades humanas, acomodando os diferentes ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias.

Com base nesses princípios é que o termo *Educação Inclusiva* é inserido como uma proposta de aplicação na prática do movimento mundial denominado “Inclusão Social”. Tal movimento iniciou-se na metade da década de 1980, nos países mais desenvolvidos, e tomou impulso na década de 1990, nos países em desenvolvimento, como o Brasil

Segundo Mrech (1999) a educação inclusiva não surgiu ao acaso. Ela é produto de uma realidade educacional contemporânea que exige o abandono dos estereótipos e preconceitos para a compreensão do outro. Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, o termo “educação inclusiva” foi institucionalizado na ocasião em que foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, definindo os princípios, a política e a prática educativa para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, bem como ações no sentido de atender às minorias (BRASIL, 1997a).

Fuchs e Fuchs (1998, p. 310) apontam o seguinte entendimento a respeito do termo Inclusão:

> [...] o pesquisador da área pode verificar que o termo inclusão passou a assumir vários significados. Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, apenas e só na classe comum, da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio de ensino especial. Por outro lado, o termo é também utilizado apenas para nomear a proposta de colocação em ambientes com o mínimo possível de restrição, que mantém como melhor opção a classe comum, embora se admita a possibilidade se serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum) ou a escolarização combinando classes comuns com classes de recursos, ou ainda em classes especiais parciais e autocontidas, em escolas especiais ou residenciais.

Neste sentido, Vitaliano (2010) alerta para o fato de que as diferentes concepções e propostas de atuação convivem sob a mesma denominação, o que gera uma falsa impressão de um discurso e de uma compreensão igualitária. Cabe destacar que, segundo a autora, a Educação Inclusiva não veio abrir portas somente para os alunos com Necessidades

Educacionais Especiais, e sim para todos os alunos. Como comenta Marinho (2007, p. 9): “A educação inclusiva é o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional que possa apresentar [...]”.

Glat e Blanco (2007) apontam que a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, pautada na concepção que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. A escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos.

Desenvolver uma Educação Inclusiva não se restringe apenas na matrícula do aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar abrange a todos os alunos, e só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência, com aproveitamento acadêmico. Fato este que somente poderá ocorrer sem houver atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Isto se refere tanto aos alunos com deficiências ou outras condições peculiares de desenvolvimento, quanto para todos aqueles que, por alguma razão, para aprender o que é esperado para o seu grupo-referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais (recursos, metodologias e currículos adaptados), bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (CORREIA, 1999; PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007).

Segundo Mendes (2001), a mera inserção na classe comum não garante a permanência e sucesso dos alunos. É importante que cada situação seja analisada, sempre considerando todas as variáveis. Não se trata de eliminar sistemas de ensino, mas sim de flexibilizar o uso das diferentes modalidades, de forma a garantir o melhor acesso ao conhecimento. O cotidiano de sala de aula requer, na atualidade escolar, a efetivação de ações didáticas flexíveis, porém contextualizadas; a adequação de recursos, sem depreciar a capacidade e a imagem do aluno com o qual interagimos e uma reformulação das dinâmicas em sala de aula que possibilite a participação efetiva de todos (GLAT; MACHADO; BRAUN, 2006).

Stainback e Stainback (1999) definem a escola inclusiva como aquela que educa todos os alunos em classes regulares, com oportunidades adequadas, desafios coerentes com suas condições e apoio dos professores e demais membros da escola. Ainda nesse sentido, os autores elencam alguns passos a serem seguidos para que se atinja tais expectativas:

- **1º Passo**: desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico.

  É definir claramente a missão que será exercida pela escola apoiando-se nos princípios democráticos, de inserção e provisão de uma educação de qualidade, tendo como foco o aluno como um todo. As discussões incluem alunos, pais, educadores, diretores, pessoal de apoio e membros da comunidade. Neste plano, há objetivos específicos, programação dos apoios necessários, definição de recursos e pessoal envolvidos na efetivação do ensino para todos.

- **2º Passo**: proporcionar uma liderança forte.

  Consiste em reconhecer sua responsabilidade na definição dos objetivos escolares e tomar como base uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender juntas, com igual acesso e por meio de uma instrução de qualidade. Ao garantir isso, o diretor deve: 1) proporcionar meios para que os professores aprendam novas práticas, 2) estabelecer boas relações pessoais com todos os alunos, 3) partilhar com os professores uma concepção de disciplina que vigore em toda a escola, 4) tornar a escola acolhedora e manter-se como comunidade (SOLOMON et al., 1992 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 72).

- **3º Passo**: promover cultura, no âmbito da escola e da turma, que acolha, aprecie e acomode a diversidade.

  Significa ir além do enfoque tradicional, centrado unicamente no aspecto da aprendizagem acadêmica básica. É assumir a responsabilidade de melhorar as condições sociais negativas com o intuito de desenvolver nos jovens atitudes, interesses e habilidades que serão utilizados por toda a vida. Sapon-Shevin (1992 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 73) salienta que “Criar uma escola Inclusiva envolve cuidar de tudo o que é ensinado, assim como da maneira como é transmitido”.

- **4º Passo**: desenvolver redes de apoio.

  Configura-se em um grupo de pessoas que se reúne para debater, trocar ideias, métodos e técnicas voltados tanto para ajudar o próprio professor quanto para o aluno. Essa equipe pode ser constituída por duas ou mais pessoas, contando com profissionais de diferentes áreas: aluno, diretores, professores, psicólogos, terapeutas e servidores. Algumas redes de apoio designam uma pessoa para atuar como facilitador da inclusão. Essa pessoa proporciona apoio necessário a todos os alunos que estejam apresentando dificuldades no processo escolar, e busca garantir um espaço organizado que proporcione a participação ativa dos alunos.

- **5º Passo**: usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade.

  Envolve um processo de planejamento deliberado contínuo, que não seja apenas um evento isolado, anual ou semestral. As equipes se reúnem regularmente, para que o apoio ao aluno possa ser sistematicamente monitorado. Se surgirem situações desafiadoras, a equipe deve estar capacitada para modificar seu plano de apoio de maneira oportuna e eficiente, evitando a ocorrência de uma crise na busca de soluções. São oportunidades para que a equipe desenvolva um enfoque claro sobre como o aluno é e o que é funcional para ele, além disso, tais momentos servem também para se estabelecer normas de atendimentos concentrados nas potencialidades.

- **6º Passo:** desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua.

  São oportunidades de formação continuada que incluem os educadores e todos os funcionários e visam à melhoria de atuação no processo, bem como promovem uma visão compartilhada dos objetivos escolares e acesso às mesmas informações.

- **7º Passo:** manter a flexibilidade.

  É uma habilidade de responder rapidamente aos desafios de apoiar os alunos na participação de todas as atividades escolares e, dessa maneira, ter coragem para assumir os riscos das atitudes tomadas. Em situações de conflito, faz-se necessário retomar o planejamento e determinar uma maneira diferente de proceder. Há outra dimensão que deve ser considerada como capacidade de flexibilidade, que é o ir além dos papéis tradicionais de suas funções, ou seja, utilizar nos debates as áreas de interesse e especializações não relacionadas, mas que de alguma forma possam contribuir para o entendimento do que realmente é necessário a este aluno.

- **8º Passo:** examinar e adotar abordagens de ensino efetivas.

  Significa utilizar várias abordagens de ensino, reavaliando as práticas de ensino a fim de determinar as melhores maneiras de promover a aprendizagem ativa de todos os alunos. A utilização de um estilo único não possibilita o conhecimento das várias potencialidades dos alunos, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. O ambiente escolar deve permitir aos professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino, que poderão ser incorporadas em seus repertórios de ensino se forem bem sucedidas.

- **9º Passo:** comemorar os sucessos e aprender com os desafios.

  Trata-se de cultivar, nos seus membros escolares, o pensamento criativo com enfoque positivo, comemorando, reconhecendo e confiando no sucesso de cada um da equipe escolar. O ideal é que as inovações bem sucedidas se tornem elementos penetrantes da cultura escolar.

- **10º Passo:** estar ciente do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise.
  Faz-se necessário ter sensibilidade às reações dos indivíduos e das organizações que estão experimentando as mudanças, porém, isso não implica necessariamente em fracionar as mudanças em pequenos passos, ou seja, só dar novos passos depois que todos estiverem na "mesma página". Na verdade, essa movimentação em processos sequenciais pode atrasar a aceitação da missão da Escola Inclusiva, o que não pode ser opcional. Não podemos conter a implementação da proposta inclusiva até que todos os envolvidos estejam preparados, pois, desta forma, seria ignorar a urgência do tempo para estes alunos que não têm mais tempo a perder.

É preciso reconhecer que o paradigma da Educação Inclusiva desafia a escola a mudar suas concepções, rever seu papel, recriar suas práticas de forma a reconhecer e valorizar as diferenças que existem entre os alunos de uma mesma sala (MARTINS, 2006).

Nessa perspectiva, Ordoñez (2005) destaca a necessidade da escola reconhecer e adaptar seu ensino aos alunos e não o processo inverso, o que possibilita uma reorganização decisiva do ambiente escolar.

Na tentativa de corroborar com essas adaptações no processo educacional, destacamos dois conceitos discutidos por Stainback e Stainback (1999) e por Oliveira (2008), que devem embasar as ações escolares:

- *Crenças necessárias de suporte:* princípios norteadores da política escolar

A realização do ensino inclusivo requer que o sistema escolar seja um todo unificado, neste sentido, Stainback e Stainback (1999) apontam as crenças necessárias que devem ser compartilhadas por todos da comunidade escolar. Destacaremos apenas algumas:

> 1. Todos na escola são responsáveis pela educação de cada aluno, desde a frequência à escola, independentemente de suas necessidades de aprendizagem;
> 2. Todos na escola estão concentrados na satisfação das necessidades de todos os alunos em um sistema de educação unificado. A rotulação e a segregação são contraproducentes à excelência educacional;
> 3. Todos os professores têm habilidades e conhecimentos que devem ser usados para dar apoio aos esforços dos demais professores, para garantir o sucesso de todos os alunos em turmas regulares;
> 4. Todos os alunos se beneficiam da participação em turmas e escolas inclusivas;
> 5. A avaliação das necessidades dos alunos é uma parte regular do planejamento curricular e didático para todos os professores e pessoal dos serviços relacionados;
> 6. A educação especial e o pessoal de serviço prestam apoio aos alunos no contexto do programa da escola regular;
> [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 133).

- *Programa de Inclusão:* planejamentos e decisões escolares

De acordo com o documento *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas* (BRASIL, 2002a), há alguns passos básicos para o planejamento de um programa de Inclusão, como por exemplo, a identificação da equipe educacional, dos suportes e serviços necessários, bem como a identificação das habilidades, competências e das necessidades educacionais especiais do aluno durante todo o processo escolar. Entre outras estratégias, destaca-se a análise descritiva do programa educacional voltado ao aluno, a capacitação dos professores e o envolvimento contínuo dos pais no programa escolar (BRASIL, 2002a).

As decisões e os princípios escolares devem ser definidos de forma coletiva e registrados no Projeto Político Pedagógico. Neste documento, é possível traçar as linhas de ação com um planejamento estratégico de ações a curto, médio e longo prazo. É importante enfatizar a responsabilidade de toda a equipe escolar, que em parceria com as secretarias públicas e apoio específico da Secretaria da Educação, devem se responsabilizar pela efetiva implementação dos diferentes níveis de adequações (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2004) aponta a necessidade de uma reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar por meio do projeto pedagógico flexível, aberto e dinâmico. Por meio deste instrumento, a escola garante o reconhecimento de sua autonomia, a qual pode e deve embasar as modificações de diferentes naturezas, com o objetivo de garantir a aprendizagem na diversidade.

No interior das escolas, o Projeto Político Pedagógico torna-se a referência para o estabelecimento de novas direções para essa escola acolhedora e aberta às diferenças, portanto dentro dessas ações essenciais devem estar previstas, sendo uma delas as Adequações Curriculares (OLIVEIRA, 2008). Estas se caracterizam como respostas educativas que possibilitam o acesso ao currículo, a participação integral e o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais. Oliveira e Leite (2000, p. 15-16) definem os níveis de adequações:

> *Adequações curriculares de escola*: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...] *Adequações curriculares de aula*: conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula [...] *Adequações curriculares individuais:* só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade.

Abaixo, no Quadro 1, apresentamos algumas exemplificações de adequações no Projeto Pedagógico da escola.

Quadro 1 - Adequações no Projeto Pedagógico da Escola

ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO	ADEQUAÇÕES NA METODOLOGIA E ATIVIDADES
Estabelecer critérios de avaliação, tendo em conta a diferença: Contextualizando o expresso na LDB Incluindo modelos novos, em função da deficiência intelectual Estabelecer os critérios de promoção da Escola: Serão os mesmos para todos os alunos? Introduzir-se-ão critérios específicos para alunos com deficiência intelectual? Em qualquer caso, serão flexíveis e orientativos Decidir sobre técnicas, procedimentos e estratégias, tendo em vista os alunos com deficiência intelectual. Incluir critérios e formas de avaliação do contexto. Explicitar responsabilidades quanto à detecção da deficiência intelectual e sua avaliação, assim como os critérios para requerer o diagnóstico pluridimensional individual: Negociação Escolas/Equipes de Apoio sobre as condições de atuação conjunta em todos os aspectos Fixar os acordos segundo os Planos Anuais respectivos Estabelecer explicitamente estratégias de intervenção (diagramas de freqüência). Elaborar e/ou adaptar os instrumentos de avaliação, tendo em conta as NEE presentes nos casos de deficiência intelectual. Elaborar documentos informativos de avaliação, válidos para todos os alunos, mais completos do que as simples informações avaliativas que se enviam à família.	Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Estabelecer opções metodológicas de ciclo com o mesmo fim. Definir critérios para a seleção de técnicas e estratégias de ensino que facilitem uma resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Idem, relativos à elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. Desenhar atividades comuns para toda a Escola e para cada um dos ciclos. Definir critérios específicos para a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual. **ADEQUAÇÕES DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS** Definir os objetivos gerais da etapa e áreas, tendo em conta as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Proceder do mesmo modo quanto à seqüencialização dos objetivos e conteúdos. Introduzir objetivos e conteúdos específicos no planejamento curricular, em função das NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Dar prioridade a objetivos e conteúdos, tendo em vista as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola.

Fonte: Oliveira et al. (2008, p. 145).

É propício mencionar que todos os profissionais da educação devem avaliar suas ações de intervenção e, de posse dessas informações, manter um trabalho eficiente e de qualidade no atendimento às peculiaridades individuais de seus alunos (BRASIL, 2002b). Neste contexto, Hardman et al. (1993) apontam fatores que permitem identificar a eficácia e eficiência de um programa de intervenção.

> 1. As ações de intervenção são apoiadas por dados obtidos através da observação direta e descrição clara e objetiva dos comportamentos focalizados.
> 2. O estudo da situação e o monitoramento dos efeitos das ações da intervenção são mantidos continuamente.

> 3. O programa oferece oportunidades freqüentes para os alunos praticarem e usarem as habilidades que acabaram de aprender.
> 4. As intervenções adotadas são cuidadosamente direcionadas para problemas específicos e identificadas por uma equipe interdisciplinar, da qual participam os pais do aluno.
> 5. O programa adota tratamentos interdisciplinares coordenados, direcionados tanto ao aluno, como à sua família.
> 6. O programa prevê ações que favoreçam com que as habilidades e os comportamentos aprendidos sejam generalizados e transferidos para o ambiente familiar e social.
> 7. O programa assume e respeita o compromisso de oferecer continuidade de intervenção para a criança, ou jovem que necessitem de apoio e cuidado por longo período de tempo. (HARDMAN et al., 1993, p. 166-167).

Não se esgotando a temática, pode-se elencar como agentes fundamentais nesse processo a presença da Equipe Multidisciplinar na discussão dos casos e procedimentos adequados (LEWIS; DOORLAG, 1991) e a parceria com a família para melhor compreender a situação do aluno e decidir em comum acordo os encaminhamentos e a continuidade desse processo (HARDMAN et al., 1993; LEWIS; DOORLAG, 1991).

2.2.2 Estratégias de programação de ensino

Face ao paradigma da Educação Inclusiva, o cotidiano da sala de aula tem suscitado, ao professor, reformulações, reflexões e novas atitudes e ações diante do processo de ensino e aprendizagem. Como propõem Stainback e Stainback (1999), é importante ao professor analisar questões como: de que maneira todos os alunos poderão participar da aula proposta; se há necessidade de apoio, adaptações e como fazê-las para sua plena participação; que expectativas devem ser esperadas e/ou modificadas para a efetivação da atividade (como os alunos demonstram o que sabem, a quantidade e qualidade das atividades propostas) e quais são os objetivos prioritários para a aprendizagem.

A necessidade de se recriar o modelo educativo refere-se, primeiramente, ao que ensinamos aos alunos e como ensinamos para que cresçam e se desenvolvam como seres éticos e justos. Superar o sistema tradicional de ensinar e aprender é um propósito que temos de efetivar nas salas de aulas, pois são estes ambientes que, segundo Mantoan (1997), formam o grande termômetro com o qual se mede o grau de febre das mudanças educacionais e a efetivação ou fracasso das verdadeiras reformas.

Vitaliano (2010) assinala que, diante das diversas interpretações acerca de escolas inclusivas, é preciso assumir uma postura embasada nos ideais democráticos e revolucionários

com vistas a uma sociedade menos hierarquizada e excludente, contemplando que todos nós somos humanos e, por isso, temos o mesmo valor. Neste contexto, segundo Santos e Paulino (2006), a inclusão possibilita o rico convívio com a diversidade e favorece a formação de pessoas mais críticas para decidir e não somente para servir.

Falar de educação, de acordo com Hubner (2004), significa falar de um sistema que contempla, em suas extremidades, as relações imediatas estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno, no cotidiano da sala de aula e, ao mesmo tempo, as políticas públicas influenciadas pelo quadro político-econômico com suas prioridades.

Nossa análise, neste momento, será sobre a relação entre ensino e aprendizagem, as contingências envolvidas nesse processo e o compromisso assumido pelos professores nesse cenário, além do intuito de gerar práticas e procedimentos de ensino funcionais e eficazes. Acreditando que a finalidade primordial da educação deva ser a aprendizagem dos alunos, todas as práticas e procedimentos pedagógicos só terão seu valor na medida em que conseguirem gerar a melhor aprendizagem a todos os alunos (HUBNER 2004).

De acordo com Skinner (1968, p. 113), o “ensino pode ser definido como um arranjo de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda”. Ou seja, ensinar pressupõe que o aluno adquira comportamentos novos que ele ainda não possui em seu repertório ou que possui, mas de forma inadequada. Nessa direção, o mesmo autor assevera que “não podemos simplesmente esperar que nosso aluno se comporte de um dado modo [...]. De um modo ou de outro, nós precisamos levá-lo a se comportar” (SKINNER, 1972, p. 218).

Segundo Zanotto (2000), arranjar contingências no âmbito escolar significa falar de um ensino formal e cuidadosamente planejado, a ponto de maximizar as mudanças comportamentais pretendidas. Portanto, um ensino fundamentado em conhecimentos sobre as complexas relações entre o comportamento humano, as condições de suas ocorrências e suas consequências. O ensino tem uma intencionalidade que é a aprendizagem eficiente de alguma coisa e, na dinâmica escolar, é o professor o responsável por planejar as contingências instrucionais que permitam que seus alunos aprendam. Nesse sentido, a autora parece compartilhar com as ideias de Skinner (1968), pois define que conhecimentos e habilidades também são comportamentos, por isso, podem ser descritos em um plano de ensino.

Zanotto (2000) aponta, ainda, que o arranjo de contingências no ensino define o caráter intencional do ensino, ou seja, um objetivo que se quer atingir. “Não se ensina se não se sabe o que se quer ensinar e se não se criam as condições necessárias para ensinar o que se pretende” (ZANOTTO, 2000, p. 42).

Mager (1976) aponta que os objetivos devem ser esboçados respondendo à questão “O que é importante ensinar?”. A partir disto, ocorre a descrição clara do desempenho desejado aos alunos, o processo de ensino propriamente dito (métodos, materiais, conteúdos) e informações ao final da situação, se eles foram atingidos ou não. Segundo Botomé (apud BEFFA, 2012, p.72):

> Decompor o objetivo de ensino em comportamentos mais simples (aprendizagens-intermediárias) evidencia quais aprendizagens o aprendiz necessita desenvolver para apresentar o comportamento-objetivo. Dessa forma, é preciso verificar em qual nível de aprendizagem se encontra o sujeito, uma vez que somente observado tais aprendizagens é possível decidir sobre até qual nível de complexidade é necessário decompor o comportamento-objetivo. A decomposição termina quando o nível de complexidade das aprendizagens intermediárias é condizente com as aprendizagens que o aprendiz já apresenta.

Matos (1998) define “Programação de ensino” como um processo no qual há essa descrição das classes de comportamentos do “o que e como aprender” (o que o aluno deve fazer frente às condições arranjadas pelo professor) bem como a análise das condições ambientais para “o que e como ensinar”. Assim, um programa de ensino define as condições que antecedem a resposta, a própria resposta e as consequências dela, é o que chamamos de contingência tríplice dirigida ao objetivo de ensino (TEIXEIRA, 2005 apud BEFFA, 2012).

Ainda no contexto de objetivos de ensino, Nale (1998) atenta para o fato de que a definição destes devam também preparar os alunos para que sejam capazes de resolver os problemas que se colocarão à sua frente no futuro profissional, ou pessoal. Neste sentido Skinner (1993, p. 158) salienta que “O objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil mais tarde em outras contingências”.

Zanotto (2000) aponta que um ensino assistemático e não planejado pode atribuir falta de responsabilidade a quem ensina e culpa do fracasso ao aluno, além de impedir identificação de falhas e revisão do que é feito. Nesta perspectiva, Hubner (2004) afirma que a finalidade da educação é a aprendizagem do aluno, portanto, todas as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação deveriam ser encaradas como atividades-meio para tal finalidade básica, portanto, as práticas pedagógicas e procedimentos de ensino somente teriam valor na medida em que pudessem gerar melhor aprendizagem.

Beffa (2012) ressalta que planejar, definir objetivos, escolher metodologias faz parte das ações esperadas no processo educacional, sendo de responsabilidade não somente do

professor, mas de todos os envolvidos no processo. A esse respeito, Todorov, Moreira e Martone (2009 apud BEFFA, 2012, p. 51)) consideram que:

> Planejar significa também ter total clareza dos objetivos que se pretende alcançar, ou seja, saber especificar claramente os comportamentos que gostaríamos de observar em nossos alunos ao final do processo, assim como fornecer as condições mais apropriadas para que esses comportamentos sejam adquiridos.

Skinner (1968 apud ZANOTTO, 2000, p. 38) aponta o professor como responsável por planejar as contingências instrucionais para que seus alunos possam aprender e ainda considera que: "[...] o professor que realmente entende as condições sob as quais a aprendizagem ocorre será mais eficiente não só no ensino da matéria, mas também no gerenciamento da sala de aula".

Seguindo a proposta do professor Skinneriano, há três princípios básicos:

1. Domínio do conteúdo a ser ensinado, bem como o *como* ensinar

Segundo Skinner (1968), esse domínio indica explicitar os objetivos de ensino em consonância com a área do conhecimento a ser explorada. Zanotto (2000) afirma que a explicitação precisa daquilo que se quer ensinar – definir objetivos – é uma tarefa primordial em educação e, na concepção da autora, estes devem ser expressos em termos de ações que são esperadas dos alunos em determinadas condições e as consequências produzidas por estas. É o professor quem formula essas ações/objetivos, dispõe todas as condições necessárias e produz as consequências que contribuem para a manutenção do comportamento emitido.

> Decidir o que fazer na sala de aula, escolher material adequado, propor atividades pertinentes, acompanhar e orientar o trabalho dos alunos e avaliá-los são tarefas que o professor realiza mais fácil e adequadamente quando tem claro o que se quer ensinar. (ZANOTTO, 2000, p. 64).

Neste contexto, é preciso haver o conhecimento sobre o que será ensinado e o conhecimento, ainda que parcial, de cada um dos seus alunos e das diferenças significativas entre eles. Isso não quer dizer que o professor deva conhecer todos os comportamentos de seus alunos, mas, por outro lado, refere-se à identificação do repertório dos comportamentos que os alunos são capazes de emitir de modo positivo, podendo ser um ponto de partida para o ensino de novos comportamentos.

“Diferenças entre os alunos em relação aos comportamentos já aprendidos podem significar diferenças nas condições a serem criadas para que eles continuem aprendendo, e o professor precisa ter clareza disso” (ZANOTTO, 2000, p. 69).

No entanto, esse conhecimento especializado sobre as matérias não garante a qualidade do ensino. Assim, Skinner (1968, p. 93 apud ZANOTTO, 2000, p. 129) defende, ainda, que “conhecimentos de outra natureza são necessários para que o professor seja bem sucedido em seu trabalho de ensinar”. Neste sentido, ele propõe que o professor domine a Pedagogia, entendendo esta como “uma verdadeira tecnologia do ensino” (SKINNER, 1969, p. 140). “A alternativa para a experiência de sala de aula, direta ou indireta, é a instrução explícita de como ensinar – em uma palavra –, a pedagogia” (SKINNER, 1968, p. 130).

Em contrapartida, aponta como necessária uma formação adequada aos professores, que possa garantir o acesso ao conhecimento dos princípios básicos de aprendizagem de forma que estes possam analisar as contingências, planejar e estabelecer versões melhoradas (ZANOTTO, 2000).

2. Programação das mudanças desejadas

Anteriormente, já foi abordada a necessidade do planejamento claro, com o intuito de maximizar as mudanças no comportamento. Segundo Beffa (2012), ao estabelecer os objetivos de ensino, é fundamental definir exatamente o que se quer ensinar de forma a decompor em classes os comportamentos a serem alcançados, bem como os comportamentos intermediários e o repertório comportamental já instalado. Com base nestes conhecimentos é que se deve iniciar a programação. Vale acrescentar que, explicitar os objetivos comportamentais, o planejamento e a implementação de procedimentos de ensino podem dar ao professor melhores condições de avaliar tanto o processo de aprendizagem quanto o próprio processo de ensinar.

Ainda neste aspecto, Beffa (2012) alerta para o fato de que “não é a mera definição de objetivos em termos comportamentais que garante a eficácia da instrução” (BEFFA, 2012, p. 50), sendo necessário analisar as condições de ensino para os objetivos definidos, como também os resultados obtidos pelos alunos em função dessas condições. Conhecimentos necessários sobre a situação de ensino envolvem a identificação dos reforçadores existentes na escola são acessíveis no arranjo das contingências.

Zanotto (2000, p. 75) assinala que “[...] é possível, por meio de procedimentos de ensino adequadamente planejados, produzir reforçadores que atuem como mediadores entre o comportamento atual do aluno e as conseqüências remotas”.

Para finalizar esse princípio, podemos citar Skinner (1991, p. 122) que destaca que "nada tem a ver com o ensino se meramente colocam os estudantes em contato com os professores e livros. Eles não ensinam porque não são propriamente contingentes ao comportamento que adotamos para mostrar posse do conhecimento".

3. Arranjo planejado de contingências

Esta temática também já foi discutida anteriormente, porém, vale destacar que, segundo Skinner (1968 apud ZANOTTO, 2000), arranjar contingências é tratar cientificamente as questões relativas ao ensino, o que opõe a uma concepção de aprendizagem como processo espontâneo e natural.

É o professor quem vai formular os objetivos de ensino (em termos comportamentais), escolher os materiais adequados, propor as atividades pertinentes, acompanhar, orientar e avaliar o trabalho dos alunos (ZANOTTO, 2000).

Neste contexto, a autora identifica um aspecto importante na definição da função do professor que, conhecendo os modos mais adequados de aprendizagem, deve provocar mudanças no aprendiz de forma que este possa se comportar de maneira mais eficiente, diferente da maneira como se comportava anteriormente. Ainda nesse aspecto, destaca que, nesse processo, as possibilidades comportamentais do aprendiz devem ser consideradas para o planejamento das condições adequadas.

Skinner utiliza uma situação ilustrativa para evidenciar o papel do professor:

> Os homens aprendem uns com os outros sem serem ensinados. Um homem pode ter aprendido uma vez a usar uma enxada vendo outro usá-la, mas nem por isso o lavrador foi um professor. Apenas quando a maior eficiência do aprendiz se tornou importante para o lavrador é que ele se tornou um professor e mudou seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem – movendo-se mais devagar ou exagerando seus movimentos de modo que pudessem ser mais facilmente imitados, repetindo alguma parte de uma ação até que fosse eficientemente copiada, reforçando bons movimentos com a enxada com sinais de aprovação, arranjando raízes de forma que pudessem ser facilmente cavadas. (SKINNER, 1968, p. 251, apud ZANOTTO, 2000, p. 12).

Ordoñez (2005) considera que reconhecer a necessidade de se adaptar o ensino aos alunos e não o processo inverso implica ao educador aceitar os alunos como são, respeitar suas condições e ritmos próprios e, ao mesmo tempo, buscar estratégias adequadas para que, de maneira coerente, todos alcancem os objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, Bisaillon (2005, p. 240) salienta que:

> O professor continua sendo um ator de primeiro plano em todo o processo de mudanças na educação [...]. No contexto da escola contemporânea, ensinar é antes de tudo um ato de criação, reflexão e de disciplina. É também um ato de mediação e de iniciação que possibilita o acesso ao saber e à construção da inteligência.

Matos (1992) aponta algumas condições para uma educação eficaz:

- Especificação do comportamento a ensinar expressando-o em termos do comportamento do estudante.
- Reforço imediato da resposta, quando os comportamentos forem emitidos conforme especificados nos objetivos.
- Criação de oportunidades de aprendizagem com reforçadores naturais que favoreçam o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo.
- Utilização de progressão gradual para a aquisição de repertórios mais complexos, de modo que as situações antecedentes facilitem a emissão do comportamento.
- Tentativa de evitar a ocorrência de erros.

Pereira, Marinotti e Luna (2004 apud BEFFA, 2012) apontam alguns procedimentos de ensino que podem ser oferecidos com o intuito de efetivar o processo de ensino-aprendizagem: manter o aluno em constante atividade; prover consequências positivas para o comportamento; evitar consequências aversivas; priorizar consequências naturais e envolver o aluno na avaliação do seu próprio repertório.

Em se tratando de perspectiva, Pires e Powaczuk (2009) apontam que a perspectiva de educação inclusiva vem desafiando as práticas pedagógicas para que assegurem a participação de todos e realizem adaptações e diversificações compatíveis ao perfil diverso e singular de cada um. Os autores observam, ainda, que o professor, nesse sentido, deve tirar proveito dos diferentes níveis e estilos de aprendizagem de cada aluno, convertendo a diferenciação e a diversidade numa fonte de aprendizagem e enriquecimento de todos.

Embora se reconheça o papel fundamental do professor neste novo cenário educacional, é importante destacar que suas ações não podem ter caráter solitário. Como colocado no documento *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas* (BRASIL, 2002a), algumas ações são específicas do professor, ou seja, perceber o problema, observar, descrever

as contingências que o cercam, refletir com a equipe técnica, acompanhar procedimentos de encaminhamentos especializados, adotar estratégias pedagógicas diversificadas, monitorar seu efeito, reajustar sua prática, entre outros. Em contrapartida, ele também precisa do suporte institucional sistemático, formal e regular.

Nesse sentido, Pires e Powaczuk (2009) contribuem asseverando que o professor necessita de apoio da escola, a qual deve se organizar para que possa atender a necessidade de todos os alunos e professores. Embora o educador deva buscar, no conjunto de saberes e experiências, os elementos para enfrentar os desafios, a escola e todo o sistema devem fornecer as condições materiais e ambientais que facilitem seu fazer pedagógico.

> É o professor que, quando bem orientado, pode suscitar oportunidades para que os alunos – independentemente de suas condições – tenham uma participação ativa, sejam capazes de interagir com o ambiente à sua volta e com as pessoas, de pensar, de expressar ideias, de pesquisar e de se posicionar de maneira criativa diante do conhecimento. (MARTINS; PIRES, 2009, p. 75).

O documento *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas* (BRASIL, 2002a) apresenta, ainda, três ações que poderiam colaborar nesse processo:

1. Parceria com a família

Todos devem se empenhar para compreender melhor os comportamentos do aluno e seu processo de aprendizagem. Para tanto, as informações transmitidas pela família devem ser discutidas com os profissionais da equipe técnica e todos os procedimentos regulares devem ser explorados antes de novos encaminhamentos acontecerem. É preciso ficar claro para a escola, que a família, muitas vezes, também sofre com as condutas inadequadas e que um longo caminho de frustrações já foi percorrido antes deste aluno chegar à escola.

2. Abordagem funcional

É comum dar o enfoque de categorias (agressivo, destrutivo, autoflagelatório) a cada comportamento emitido, e pouco se analisa, exceto de maneira genérica, as razões para a ocorrência do comportamento difícil. Como afirmam Stainback e Stainback (1999, p.72), “as mudanças no comportamento de uma criança que ocorrem em diferentes contextos indicam que seu comportamento é influenciado ou controlado por eventos no ambiente”, dessa forma, podemos identificar acontecimentos ambientais específicos associados a comportamentos

adequados ou, por outro lado, associados a comportamentos desafiantes. Por isso, o comportamento pode ser definido como uma resposta a acontecimentos, serve a um propósito, tem uma função para a criança e, neste contexto, identificar o propósito desse comportamento torna-se a base para a realização da abordagem funcional rumo ao comportamento difícil (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Baseando-se numa abordagem de análise funcional – já descrita por Stainback e Stainback (1999) e outros autores citados na mesma obra –, podemos adequar de forma resumida apontando as seguintes etapas:

- Representação descritiva: descrição das interações entre o comportamento da criança e os eventos de sua rotina regular, ou seja, determinar o momento do dia, as atividades e as pessoas associadas à ocorrência.
- A-C-CQ: registro dos acontecimentos ambientais que envolvam a ocorrência, ou seja, descrição dos antecedentes (A) do comportamento específico (C) e as consequências do comportamento (CQ), isto é, eventos que ocorrem após e podem vir a reforçá-lo.
- Intervenção: após identificada a função do comportamento desafiador, pode-se dar início à intervenção, com o intuito de ensinar uma nova habilidade e treiná-la, proporcionando reforço ao comportamento desejado.

A observação e o registro objetivo de como o comportamento se caracteriza contribuem para a identificação das necessidades educacionais do aluno e, consequentemente, para a busca por respostas adequadas para seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2002a).

3. Parcerias de apoio multidisciplinar

A escola não pode estar sozinha nesse processo, é preciso buscar essencialmente um suporte institucional sistemático, formal e regular que possa contribuir com informações diversas e valiosas para a compreensão profunda da natureza do problema. Este é o papel da equipe multidisciplinar que se reúne para compartilhar informações e reflexões coletivas, que produzam a síntese representativa da complexidade que constitui o problema (BRASIL, 2002a).

Ainda nesta perspectiva, para que o professor exerça de forma eficiente suas funções, faz-se necessário dominar a Pedagogia, enquanto uma verdadeira tecnologia de ensino. Ao defender essa posição, Skinner considera prejudicial discutir o ensino em uma linguagem

cotidiana e afirma a necessidade dos cursos prepararem explicitamente o professor para o exercício de sua profissão. “A alternativa para a experiência da sala de aula, direta ou indireta, é a instrução explícita de como ensinar – em uma palavra, a pedagogia” (SKINNER, 1968 apud ZANOTTO, 2000, p. 31).

Em se tratando de alunos com grandes desafios de aprendizagem, como é o caso dos alunos com Condutas Típicas, Stainback e Stainback (1999, p.87) apontam três questões que o professor deve fazer a si mesmo ao planejar o currículo inclusivo: “O aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? Que tipo de modificações são necessárias para garantir sua plena participação? e Que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação deste aluno nesta aula?”. Com base nestes questionamentos, priorizar os objetivos de aprendizagem, modificando ou adaptando os conteúdos e recursos que visam desenvolver habilidades específicas.

Lewis e Doorlag (1991 apud BRASIL, 2002a, p. 27) apontam que, ao se definir uma estratégia de intervenção deve-se considerar alguns questionamentos:

> 1. Esta intervenção é possível de ser implementada?
> 2. Como os dados serão coletados?
> 3. A coleta dos dados pode ser feita regularmente?
> 4. O aluno tem, em seu repertório, os comportamentos que são pré-requisitos para aquele que se pretende ensinar?
> 5. Se não os tem, eles também devem ser ensinados?
> 6. O aluno apresenta algum comportamento perigoso que exija eliminação ou remediação imediata?
> 7. Se não, das intervenções que estão sendo pensadas, qual é a considerada mais positiva e a menos invasiva?
> 8. Como os estudantes podem ser envolvidos no programa de intervenção?
> 9. Que eventos são motivadores (reforçadores) para o aluno? É possível usar esses estímulos?
> 10. Que recursos são necessários? Exige tempo? Auxiliar?
> 11. Que outros fatores devem ser considerados?
> 12. Quais critérios serão utilizados para determinar o sucesso ou fracasso do programa?
> 13. No caso do programa falhar, que alternativas serão tomadas?

2.2.3 Estratégias de apresentação do conteúdo

Blin e Deulofeu (2005) afirmam que muitas pesquisas sobre a eficácia do ensino apontam que os professores e a sua maneira de conduzirem as atividades pedagógicas, influenciam tanto a forma como os alunos aprendem quanto a maneira como eles se comportam. “Sustentamos a hipótese de que uma das principais razões de não-motivação dos

alunos deve-se à falta de sentido para eles do trabalho que lhes é solicitado" (VECCHI, 1999 apud BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 78). Dessa forma, os professores necessitam dos conhecimentos sobre os processos associados no ato de aprender e ter uma prática didática capaz de facilitar esse processo. O professor atua como um facilitador, capaz de desenvolver um ambiente positivo, seguro, pacífico e voltado aos objetivos acadêmicos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Além de estabelecer a importância e o propósito da aprendizagem, também é essencial que:

> [...] o aluno possa, sempre que possível, relacionar o que está aprendendo na escola, com as situações da sua própria vida.
> É importante que as atividades acadêmicas ocorram em um ambiente que, por si só, tenha significado e estabilidade para o aluno. (BRASIL, 2002a, p. 20).

É propício citar Blin e Deulofeu (2005, p. 88) quando afirmam que o sentido da aprendizagem pode ser elaborado:

> - propondo-se uma situação em que os alunos relacionem o novo saber com suas preocupações (questionamentos, expectativas, necessidades, [...]);
> - contextualizando o saber historicamente , [...];
> - analisando sua dimensão epistemológica (a que lacuna veio responder, a qual questão?);
> - Relacionando o saber às práticas profissionais e sociais [...];
> - Inscrevendo a nova aprendizagem em um projeto coletivo de classe [...];
> - Estabelecendo uma experimentação ou uma situação-obstáculo que necessite desse saber para ser resolvida;

Ainda em relação a esta temática, os referidos autores elencam seis ações práticas para um professor, ao iniciar suas aulas:

> - Dar aos alunos um tempo para que se instalem e peguem seu material;
> - Obter a atenção dos alunos (exercícios de concentração, atividade introdutória, etc.);
> - Anunciar o assunto e escrever os objetivos específicos em termos de saberes, como fazer [...];
> - Situar a nova aprendizagem em relação à anterior;
> - Mostrar o sentido e a importância do que se aprenderá (para que isso serve?);
> - Explicar como os saberes serão avaliados (o que se espera dos alunos). (BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 87).

Em um contexto anterior, citamos as Adequações Curriculares como uma estratégia de base e, seguindo as mesmas premissas, apoiamo-nos nos estudos realizados por Stainback

e Stainback (1999), Oliveira (2008), Blin e Deulofeu (2005) e pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002a), que apontam a flexibilização curricular como uma estratégia de atuação docente capaz de detalhar com precisão os caminhos da ajuda a estes alunos. De acordo com Oliveira (2008), a proposta é garantir a permanência, participação, convivência e também o acesso ao conhecimento historicamente acumulado que estão elencados no currículo escolar. Dessa forma, alguns ajustes devem ocorrer no conteúdo, método, material e pessoal especializado, como forma de garantir a efetivação dos objetivos gerais da educação escolar.

Segundo Aranha (2000b) há adequações curriculares que são de responsabilidade exclusiva do professor, que após a discussão com toda equipe escolar e suas definições elencadas no Projeto Político Pedagógico devem ser efetivadas no ambiente de sala de aula. Tais adequações são referidas pelo autor como adequações de pequeno porte e envolvem as Adequações de acesso ao currículo e Adequações nos elementos curriculares.

As *Adequações de acesso ao currículo* envolvem, entre outras características, a criação de condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação tanto nas atividades internas da sala de aula quanto nas externas; participação do aluno em atividades escolares contextualizadas, de forma interativa e com aproximações das atividades gerais; e eliminação de sentimentos de inferioridade ou fracasso.

As *Adequações nos elementos curricula*res fazem referência aos objetivos (eliminação, introdução ou complementação), conteúdos (introdução, eliminação ou complementação de conteúdos básicos do currículo geral), metodologia e organização didática (organização da sala, utilização de quadros de rotina, técnicas de ensino diferenciadas, utilização de material concreto ou ilustrativo, dinâmica interativa e colaborativa, atividades alternativas e diversificadas em pequenos grupos, dosagem do nível de complexidade, tarefas sequenciadas minuciosamente, trabalho coletivo, ensino colaborativo e utilização de ateliês de aprendizagem) avaliação (introdução, eliminação ou modificação nos procedimentos avaliativos, bem como critérios de aprovação) e temporalidade (aumento ou diminuição no tempo de aprendizagem previsto).

Stainback e Stainback (1999) defendem que todos os alunos devem ter acesso a um currículo básico rico em conteúdos, havendo estratégias específicas que facilitem a aprendizagem e que sejam baseadas nos diferentes estilos individuais. Neste cenário, estratégias como variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita, opções ao aluno, monitoramento da atividade e ensino dirigido individualizado apresentam-se adequadas e funcionais no processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

Portanto, para garantir a aprendizagem, o conhecimento e as habilidades refletidos no currículo, as abordagens de ensino devem ser personalizadas ou individualizadas.

Tais autores denominam Ensino de Multiníveis como estratégia desse ensino, individualizada com modificações nas expectativas que visa facilitar o acesso às aprendizagens. Este ensino é planejado individualmente e, baseando-se no ensino do mesmo currículo, apresenta algumas características diferenciadas como um nível menos complexo de conteúdos, com uma aplicação funcional às rotinas diárias, redução dos padrões de desempenho, com um ritmo mais lento ou até mesmo um currículo diferente ou substituto. Aqui, os autores fazem um alerta aos professores, lembrando que tal estratégia só deve ser utilizada quando for para garantir o êxito do aluno.

O documento do MEC *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2002b) elenca a importância deste ensino individualizado ser norteado por um Plano de Ensino que reconheça as reais necessidades e habilidades desses alunos. Neste sentido, a avaliação torna-se um componente fundamental, pois reúne informações de várias tarefas e de várias fontes direcionadas ao propósito de tomar decisões criteriosas e significativas sobre o aluno. Essa avaliação deve incluir interesses do aluno, motivação, potencialidades, necessidades acadêmicas, habilidades sociais, habilidades de comunicação, habilidades motoras, automanejo e habilidades funcionais. Neste processo avaliativo, o professor também poderá utilizar a técnica de observação baseada no A-C-CQ, já descrita anteriormente (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Essa observação descritiva e objetiva, visando coletar informações que possibilitem elaborar estratégias funcionais de intervenção pedagógica, no documento já referenciado acima, recebe o nome de estudo de caso e prevê a realização de entrevistas, avaliações técnicas, reflexões e discussões conjuntas, com elaborações coletivas de diagnósticos e orientações para intervenção.

Skinner (1978) explica que as contingências instrucionais devem ser planejadas pelo professor tomando como base as mudanças comportamentais que se quer obter. Nesta perspectiva, o ensino formal cuidadosamente programado possibilita maximizar e agilizar as mudanças comportamentais desejadas, ao passo que, se optar pela ocorrência natural, podem ser bastante demoradas ou até mesmo não ocorrer.

Zanotto (2000) aponta que ensinar sem saber o que ensinar, a quem ensinar e sem arranjar adequadamente as condições para que o ensino ocorra, são características de um ensino assistemático e não planejado que impede a revisão crítica sobre o que é feito e que pode gerar perigosos subprodutos.

Blin e Deulofeu (2005) elencam algumas ações de acompanhamento na construção dos saberes e que podem complementar as situações de monitoramento em sala de aula.

> - Para acompanhar a construção dos saberes.
> - Ajudar a formular questões e a construir uma problemática.
> - Mostrar a importância de uma reflexão teórica na resolução de problemas.
> - Adaptar os níveis de enunciação e de formulação dos saberes.
> - Planejar um tempo de esclarecimento e de estruturação das aprendizagens realizadas.
> - Orientar as aprendizagens de maneira apropriada.
> - Aplicar uma pedagogia de projeto pessoal. (BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 90).

No documento do *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2002b, p. 20), são citadas algumas estratégias organizativas que auxiliam o trabalho em sala de aula:

> 1. É importante que o professor estabeleça claramente, com os alunos, os limites necessários para a convivência num coletivo complexo.
> 2. É fundamental que seja identificada a forma mais adequada de comunicação para cada aluno para que ele trabalhe com compreensão, com prazer e com a maior autonomia possível.
> 3. É importante que o ensino seja individualizado, norteado por um Plano de Ensino (Currículo) que reconheça as necessidades educacionais especiais do aluno.
> 4. É importante que o aluno possa relacionar o que está aprendendo na escola, com as situações de sua própria vida.
> 5. É importante, também, que as atividades acadêmicas ocorram em um ambiente que por si só seja tenha significado e estabilidade para o aluno.
> 6. A previsibilidade de ações e de acontecimentos pode diminuir em muito a ansiedade do aluno que apresenta comportamentos não adaptativos. Assim, é importante que o professor estruture o uso do tempo, do espaço, dos materiais e a realização das atividades.
> 7. Programas que favoreçam ensinar o que é útil para a vida do aluno, de sua família e da comunidade onde vive.

Para finalizar, apontamos os estudos de Suplino (2010), da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002b) e de Stainback e Stainback (1999), que elencam algumas ações importantes com o intuito de viabilizar o processo de aprendizagem destes alunos, entre elas:

- Dirigir-se ao aluno sempre frente a frente.
- Manter boa iluminação da sala.
- Modificar a disposição das carteiras na sala de acordo com as atividades realizadas.
- Sentar o aluno no lugar mais adequado.
- Adotar um programa motivador que leve em conta seus interesses.
- Manter a participação ativa do aluno, ainda que ele não seja capaz de desempenhar os mesmos papéis dos demais.

- Promover atividades que favoreçam o aprendizado por associação, comparação, valendo-se dos objetos/ situações concretas para a apresentação de novos conceitos.
- Ao final de cada tópico trabalhado, orientar e reorganizar todo o trabalho desenvolvido.
- Retomar sempre os tópicos já trabalhados.
- Envolver a família no processo educativo.
- Garantir o ensino colaborativo, as adaptações curriculares e apoio de especialistas e outros colaboradores (SUPLINO, 2010; BRASIL, 2002b; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

2.2.4 Estratégias de comunicação em sala de aula

As estratégias para efetivação da comunicação envolvem ações voltadas à Proposta Pedagógica da sala de aula, que devem ser centradas nas necessidades educacionais especiais dos alunos e considerar a ausência de interações, comunicação e linguagem, além das alterações de atenção e comportamento (BRASIL, 2002a). Compreendem, também, adaptações, com o objetivo de potencializar as situações de comunicação ocorridas no ambiente escolar de forma direta e/ou com dicas verbais, e as instruções são passadas de forma clara, sem repetições exageradas e indicando o "passo a passo" de cada ação. Neste âmbito, é fundamental a identificação das funções fragilizadas, dos canais de comunicação receptivos, bem como de seus interesses e potencialidades (SUPLINO, 2010).

Segundo Blin e Deulofeu (2005, p. 15), a "Comunicação com alguém é melhor quando duas pessoas pensam no mesmo universo simbólico e possuem os mesmos referenciais (filtragem das mensagens por sistemas de valores)". Isso significa pensar que o receptor atribui interesses próprios à mensagem, de acordo com o sentimento pelo locutor. Em âmbito escolar, essa relação se dá nas interpelações verbais emitidas pelo professor, que podem ser interpretadas pelos alunos como agressões ou falta de respeito, dependendo da relação estabelecida entre as partes. Dessa forma, segundo os autores "A maneira de dizer é, em geral, mais determinante para os alunos do que o próprio dizer" (BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 16).

Ainda na perspectiva desses mesmos autores, muitos alunos apresentam uma perda no plano das competências essenciais que viabilizam a interação com os demais nos diferentes contextos sociais e acabam por reagirem com violência nas situações conflituosas. É dessa

forma que *"as capacidades linguageiras"* são indispensáveis a eles, com o intuito de permitirem a expressão de suas necessidades, emoções, frustrações e males.

Blin e Deulofeu (2005) partem do princípio de que a classe é um lugar de aprendizagem dos saberes escolares, onde os alunos estabelecem relações e aprendem a integrar-se numa coletividade, ou seja, socializam-se e vivenciam situações de integração. Neste sentido, estabelecer uma relação positiva entre professor e aluno é o primeiro passo para a aprendizagem, possibilitando ao aluno desenvolver seu potencial criativo. Dessa forma, os autores apontam que o olhar positivo para os alunos pode influenciar na motivação deles e sugerem, ainda, que é aconselhável:

> [...] emitir mensagens positivas:
> - emitir regularmente mensagens positivas, de encorajamento à turma, a fim de confortar sua imagem e ranquilizá-la.
> - ter atenção com a desmotivação coletiva resultante de mensagens negativas e de comparações com outras turmas;
> - informar os pais sobre a melhora do comportamento ou do trabalho de seu filho. (BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 113).

Para Cowley (2006), é vital que o professor aprenda a dar instruções de forma efetiva e entre outras estratégias, sugere a "regra de três" e o "uso de indicadores de tempo". A primeira se pauta na noção de que três é a quantidade máxima de informações que as crianças podem processar funcionalmente. A segunda propõe que, para evitar instruções confusas, se esclareça a ordem e o tempo de trabalho, por exemplo "primeiro, eu quero que vocês façam..." deixando até um tempo de referência registrado no quadro da sala.

O documento do MEC (BRASIL, 2002a) aponta como proposta de adaptação organizativa oferecer aos alunos oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades, cabendo ao professor identificar a forma mais adequada de comunicação para cada aluno, no sentido de incentivar a compreensão, o prazer e a autonomia.

Os estudos de Stainback e Stainback (1999) e Blin e Deulofeu (2005) sugerem que a eficácia das atribuições de sala de aula pode ser alcançada quando o professor passa as instruções de forma que os alunos saibam exatamente o que se espera deles, evitando a ambiguidade das informações e oportunizando situações em que os alunos obtenham sucesso. Se necessário, o professor poderá, ainda, usar instruções por sinais e apoio escrito nas instruções verbais como opções que podem facilitar o acesso dos alunos à aprendizagem.

As dicas verbais são sugeridas por Lewis e Doolag (1991 apud BRASIL, 2002a), como procedimentos interessantes para promover atenção e concentração nas atividades de estudo.

Sinalizadores como *"Escutem! Prontos? Está na hora de começar!"* devem ser emitidos antes de se apresentar uma informação. Além disso, os alunos devem sempre receber motivação e/ou aprovação nas suas realizações, além do elogio após o alcance das metas estabelecidas o reconhecimento explícito quando o aluno substituir as respostas agressivas por comportamentos desejáveis configuram-se como ações de programas saudáveis de interação social.

Estudos realizados por Bolsoni-Silva (2003), Del Prette e Del Prette (2001) e Suplino (2010) apontam inúmeras estratégias que visam facilitar o processo de comunicação necessário entre aluno e professor, entre outras destacam o fazer e recusar pedidos, deixando de forma clara o que se espera do aluno e quando é necessário dizer "não", principalmente nas situações em que os comportamentos podem causar algum risco à saúde dos alunos. Se houve cumprimento do que foi solicitado, deve-se tecer elogios e agradecimentos, caso contrário, pode-se repetir a solicitação ou negociar a situação (BOLSONI-SILVA, 2003).

Há, ainda, algumas estratégias que são funcionais para a comunicação, tais como: lidar com críticas de forma a ouvir e analisar, manifestando uma resposta de aceitação, rejeição ou até mesmo desconsideração e admitir erros, por meio do pedido de desculpas (BOLSONI-SILVA, 2003).

Del Prette e Del Prette (2001) propõem como estratégia de crítica adequada, a "técnica do sanduíche", que consiste em iniciar uma conversa por algo positivo e, em seguida, referir-se a algo negativo, finalizando sempre com uma nova referência positiva.

Suplino (2010, p. 3) propõe:

> - Parear o aluno retraído com um parceiro mediador, de forma que este possa lhe oferecer modelos adequados de participação, e que o aluno possa ser positivamente beneficiado quando apresentar comportamento semelhante.
> - Agrupar os alunos em formato de semicírculo, ou de U, para favorecer que todos possam manter contato visual com o professor.
> - Usar a proximidade física para encorajar a atenção dos alunos.
> - Reduzir a previsibilidade de suas ações, variando a forma de apresentação das lições.
> - Apresentar orientações para as tarefas tanto verbalmente, como por escrito.
> - Iniciar o ensino da organização do trabalho, com orientação de poucos passos. Aumentá-los gradativamente.
> - Apresentar modelos aos alunos sobre como se organizar no trabalho.
> - Encorajar os alunos impulsivos a "pensar" antes de falar ou fazer.

Para finalizar, destacamos algumas dicas propostas por Suplino (2010):

> **COMO RELACIONAR-SE**
> - Procure manter-se calmo e sereno, controlando a ansiedade e o nervosismo ao se relacionar com a criança;

- Ajude-o a integrar-se ao grupo;
- Enalteça suas qualidades sem exigir-lhe em dar mais de si do que consegue dar;
- Não se deixe levar pelas chantagens emocionais;
- Não ceda a acessos de raiva, espere passar para iniciar um diálogo;
- Seja direto e não crítico com a criança;
- Demonstre confiança e amizade;
- Dê apoio e ofereça opções para resolver o problema que se apresenta;
- Toda criança necessita de um sorriso, de um abraço e de uma dose diária de bom humor;
- Solicite ajuda a um adulto sempre que necessitar de apoio ou se sentir inseguro. (SUPLINO, 2010, p. 5).

2.2.5 Estratégias aos problemas comportamentais

"Não podemos simplesmente esperar que nosso aluno se comporte de um dado modo [...] para reforçá-lo. De um modo ou de outro, nós precisamos levá-lo a se comportar" (SKINNER, 1972, p. 218).

Os comportamentos inadequados que são emitidos por alunos com Condutas Típicas, na maioria das vezes, são bem conhecidos no contexto familiar, que no cotidiano doméstico desenvolve variadas estratégias para a melhor convivência com estes. No entanto, no ambiente escolar, a situação se agrava à medida que as relações se ampliam, as regras são mais inflexíveis e as exigências tornam-se um sistema. Dessa forma, muitas vezes, a escola é a primeira instituição que observa os comportamentos inadequados e passa a solicitar orientação de equipes técnicas, providências e encaminhamentos de outros profissionais e, principalmente, requer parceria fundamental da própria família (BRASIL, 2002a). Corroborando com a temática, Miura (2006) afirma que a baixa frequência na emissão do comportamento de obedecer à solicitação de adultos configura-se com um dos problemas de comportamentos apresentados no ambiente escolar.

Wierson e Forehand (1994) apontam que, embora as crianças não sejam desobedientes o tempo todo, podemos considerar como desobediência persistente aquelas respostas de crianças que são percebidas de forma intensa, frequente e duradoura. Na verdade, crianças em diferentes situações podem variar seu nível de obediência, porém, o preocupante são aquelas que são desobedientes em diversos ambientes, não seguindo instruções essenciais que acabam gerando um estresse em seu relacionamento social com adultos e seus pares. O mesmo se aplica no contexto escolar em que a desobediência persistente pode, também, ter efeito prejudicial em suas atividades acadêmicas (MIURA, 2006).

Nesse sentido, a mesma autora alerta que o aumento da obediência é necessário para que o aluno possa ter acesso à aprendizagem acadêmica e social. Cabe então ao professor, “além de sistematizar o currículo, identificar a melhor estratégia de intervenção e garantir a utilização dos conhecimentos para outras situações”, o que implica em conhecer minimamente habilidades para manejo de condutas inadequadas (MIURA, 2006, p. 20).

Os estudos de Blin e Deulofeu (2005) afirmam que um clima favorável às aprendizagens dos alunos exige um conjunto de práticas de ensino que, no contexto particular, se regulam por um conjunto de regras (direito de fazer e proibições) e de procedimentos (maneiras de fazer). Dessa forma, os professores organizam suas aulas e administram o contexto de aprendizagem por meio da utilização de técnicas de gestão que previnam os comportamentos desviantes.

> Pesquisas recentes mostraram claramente que os professores cuja gestão da aula é eficaz não diferem totalmente daqueles cuja gestão da aula é ineficaz, quando se trata de reagir aos comportamentos inadequados dos alunos. O que os distingue é o que fazem antes que os problemas apareçam. Os professores cuja gestão é eficaz utilizam uma variedade de práticas educativas que favorecem a cooperação e o envolvimento dos alunos e que previnem, por isso mesmo, o surgimento de problemas. (ARCHAMBAULT; CHOUINARD, 1996 apud BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 105).

Os mesmos autores apontam como formas de prevenir as perturbações:

- Estabelecer um clima de confiança e de cooperação;
- Estabelecer coletivamente as regras da sala;
- Trabalhar os registros de linguagem e de atitudes;
- Praticar uma comunicação relacional;
- Utilizar a sanção de maneira educativa;
- Evitar as situações angustiantes;
- Realizar balanços com a turma;
- Trocar informações e trabalhar em equipe pedagógica. (BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 113).

De acordo com Skinner (1978), quando o ensino é cuidadosamente programado há a possibilidade de se agilizar e maximizar as mudanças comportamentais pretendidas, caso contrário, o processo pode ser bem demorado ou até mesmo não ocorrer. Compartilhando dessa premissa, destaca-se a necessidade de se arranjar de forma adequada as condições necessárias para que o ensino ocorra de forma positiva, dentro da dinâmica escolar, principalmente no que se refere aos alunos que apresentam Condutas Típicas.

Zanotto (2000) aponta que os objetivos de ensino devem ser definidos em termos comportamentais, pois possibilitam ao professor identificar de maneira precisa as mudanças ocorridas, as aprendizagens que foram ou não alcançadas. Neste contexto, as estratégias elencadas e já discutidas aparecem como procedimentos funcionais que visam estimular comportamentos habilidosos.

Segundo Bolsoni-Silva (2003), quatro passos básicos podem facilitar o manejo dos comportamentos inadequados:

- **Passo 1:** descrição objetiva do comportamento inadequado. Trata-se de dizer claramente quais foram os comportamentos desagradáveis com o cuidado para não atacar a personalidade do aluno.
- **Passo 2:** expressão positiva dos sentimentos que o comportamento indesejável causou.
- **Passo 3:** especificação clara do desejo de mudança no comportamento do aluno, sendo até possível ocorrer negociações e concessões de ambas as partes.
- **Passo 4:** especificação das consequências positivas e das negativas, dependendo do comportamento emitido.

Suplino (2010) e Stainback e Stainback (1999) destacam outras três estratégias fundamentais, especialmente nos casos em que haja a hiperatividade física: é preciso estabelecer uma conversa objetiva sobre o problema, deixando claro as regras instituídas sobre a forma de comportamentos desejáveis; auxiliar o aluno na própria organização do seu horário, de suas atividades na sala de aula, de seu material de trabalho e até de sua carteira; e buscar a previsibilidade de suas ações, tendo clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção.

É nessa perspectiva que o registro do tempo de atenção do aluno em cada atividade também contribui no processo. Esses registros permitem que seja solicitado um aumento gradativo do tempo (30 segundos, 1 minuto, 1 minuto e 30 segundos, e assim por diante), além disso, o professor pode antecipar a movimentação do aluno, aproximar-se dele e perguntar o que deseja. Stainback e Stainback (1999, p. 67) apontam que “quanto mais tempo os alunos passam na tarefa, maior a probabilidade de aumentar a aprendizagem e também reduzir o tempo ocioso para se envolverem e comportamentos inadequados”. Destaca-se, ainda, que esse tempo deve ser definido não somente nas atividades acadêmicas, como também nas demais áreas (interação social, brincadeiras e conversa com os colegas).

Para finalizar, compartilhamos algumas estratégias aplicadas por Miura (2006) em seu estudo e que foram desenvolvidas especificamente para o manejo de comportamentos

inadequados, tendo como enfoque a Análise do comportamento. Entre outras, podemos destacar:

- Após a instrução correta, o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução. Indica que após uma solicitação com verbalização clara e objetiva, o professor deve esperar por 10 segundos para retomar a instrução.
- Dar *feedback* em relação aos comportamentos do aluno na forma de gestos ou verbalizações que indicam aprovação do comportamento emitido.
- Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo. Envolve, especificamente, evitar olhar ou falar diretamente com o aluno enquanto a emissão do comportamento inadequado ocorrer. No caso do comportamento persistir deve-se emitir ações verbais ou não-verbais que sinalizem um comportamento alternativo adequado.
- *Time out*, que envolve a retirada da criança que está emitindo o comportamento inadequado, levando-a para outro ambiente e aguardar até que o comportamento inadequado termine, sendo uma variação deste o *time out* parcial, que consiste na retirada do adulto do local, ou no distanciamento da criança, até que a emissão do comportamento adequado inicie.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Estudar o contexto escolar de três alunos que apresentam Condutas Típicas, regularmente matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e oferecer subsídios adequados para o contexto escolar.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as informações que a direção de cada escola possui dos alunos com Condutas Típicas, por meio das categorias: aspectos estruturais e conhecimento sobre o termo Condutas Típicas; influência do diagnóstico para o trabalho da escola; ações específicas voltadas a estes alunos e dificuldades vivenciadas.
- Analisar quantitativamente as estratégias que os professores utilizam para viabilizar e acompanhar esses alunos, tendo como prioridade os seguintes comportamentos das professoras no interior das salas de aula:
  - Apresentação de conteúdos curriculares.
  - Alternativas de resolução de problemas comportamentais.
  - Formas de comunicação utilizadas na sala de aula entre os professores e alunos com Condutas Típicas.
- Caracterizar as professoras participantes por meio das categorias: informações sobre os alunos com Condutas Típicas, aspectos do ensino e aprendizagem, participação/interesse do aluno com CT, comunicação, manejo de comportamento e dificuldades vivenciadas no processo.
- Elaborar uma orientação específica para cada escola participante, elencando as estratégias adequadas para o ensino e aprendizagem destes alunos.

4 MÉTODO

4.1 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa referente a este estudo foi encaminhado, para apreciação, ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Campus de Marília, tendo sido aprovado sob o número de Parecer de Projeto 0173/2011 (Anexo A).

4.2 Seleção da Amostra

Este estudo utilizou o registro da Prodesp (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo) como indicativo inicial dos alunos que apresentavam Condutas Típicas e que faziam parte da rede municipal de educação da cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo.

Segundo informações da Secretaria de Municipal de Educação (SME), a rede municipal é composta, em 2011, por 19 escolas do Ensino Fundamental (EMEF), 32 Escolas de Educação Infantil.

Das 19 escolas do Ensino Fundamental, 15 possuíam alunos com Condutas Típicas. Foi realizada a elaboração de alguns critérios para a escolha das escolas, a saber: 1) ter alunos com Condutas Típicas registrados na Prodesp; 2) tais alunos deveriam estar matriculados no Ensino Fundamental, séries iniciais (1º, 2º ou 3º ano) e frequentando regularmente; 3) ter consentimento do diretor, professores e pais para participar da pesquisa.

O critério número 1 foi elaborado com o objetivo de eliminar suposições feitas apenas do senso comum. O registro na Prodesp só ocorre mediante um atestado clínico, o que indica que houve um diagnóstico emitido por uma Equipe Técnica de profissionais.

O critério número 2 foi elaborado pensando no caráter preventivo do trabalho com esses alunos. Acreditamos que quanto antes o ambiente escolar receber informações sobre as melhores estratégias para lidar com esses alunos, mais rápido poderá desenvolver ações mais adequadas que possam minimizar as situações de conflitos causadas pelas Condutas Típicas, sendo possível a estes alunos se desenvolverem sem rotulações do ambiente escolar,

garantindo, talvez, o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem. Já o critério número 3 – termos de consentimento dos participantes – é requisito básico dentro da ética procedimental de uma pesquisa.

Diante de tais critérios, apenas três escolas atendiam completamente a todos eles, portanto, o estudo iniciou com a participação de apenas estas que aqui denominaremos de E1, E2 e E3.

4.3 Local

O estudo foi realizado em três escolas municipais do Ensino Fundamental que possuíam crianças com Condutas Típicas inseridas em classes, de acordo com os critérios já mencionados anteriormente.

4.4 Participantes

Participaram deste estudo três diretoras de escolas municipais, três professoras do Ensino Fundamental e três alunos com Condutas Típicas, com idades entre 8 e 10 anos inseridos em classes regulares.

Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa utilizamos os seguintes critérios:

1. A escola ter em seu quadro de matrículas pelo menos um aluno com Condutas Típicas.
2. O aluno ter sido registrado na Prodesp como Condutas Típicas.
3. O aluno estar regularmente matriculado nas séries iniciais, ou seja, 1º, 2º ou 3º ano.
4. Anuência dos pais para que o filho pudesse participar da pesquisa.
5. Anuência da diretora em participar da pesquisa.
6. Anuência da professora da sala regular em participar da pesquisa.

4.5 Instrumentos e Materiais

Foram utilizados: gravador, fitas cassetes-áudio, folha de papel sulfite, disquetes, lápis, borracha, caneta, caderno, computador, impressora. Para a coleta de dados, foram elaborados os seguintes instrumentos: roteiro de entrevistas para serem aplicados com a Direção e com os professores e um protocolo para observação em sala de aula. Ao final da pesquisa, foi elaborado um material ilustrativo contendo algumas estratégias sugeridas pela literatura para o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam CT.

É importante esclarecer que o protocolo de observação bem como o material ilustrativo foram elaborados com base em algumas das estratégias sugeridas por diferentes autores para um trabalho de qualidade com todos os alunos, não sendo específicas aos alunos com CT.

Segue a descrição de cada protocolo:

- Roteiro de entrevistas utilizado com a Direção da escola (Apêndice A)

O roteiro foi composto por três blocos temáticos: aspectos estruturais e Condutas Típicas.

1. Aspectos estruturais: etapas de ensino, localização, período e horário de funcionamento, ano da fundação, número total de salas de aula, séries/turmas atendidas, estrutura física interna e externa e formação das Equipes Pedagógicas e administrativas.
2. Aspectos pessoais: idade, formação, tempo de experiência na educação e tempo de atuação como diretora.
3. Condutas Típicas: conhecimento sobre a temática, importância do diagnóstico, ações específicas, orientações e dificuldades encontradas.

- Protocolo de observação em sala de aula (Apêndice B)

A versão preliminar do instrumento foi elaborada contendo 57 itens para preenchimento. Houve o processo de submissão a um projeto piloto que ocorreu dentro das mesmas escolas selecionadas, porém em classes diferentes das pesquisadas. Em cada escola o professor Coordenador realizava as observações juntamente com a pesquisadora e, depois, verificava-se o nível de concordância. Neste processo, além da definição clara de cada item

do protocolo, excluindo qualquer dúvida em relação ao que estava sendo observado e o atendimento dos critérios – Sim (S), Não (N) ou Não se Adequa (NSA) –, ocorreu também o aperfeiçoamento do protocolo chegando na versão final e na definição clara das estratégias deste protocolo (Apêndice C). Os itens do protocolo final tinham como foco o registro das estratégias de apresentação dos conteúdos curriculares, da comunicação entre o professor e aos alunos, bem como das alternativas de resolução dos problemas em sala de aula.

- Roteiro de entrevista a ser utilizado com as professoras (Apêndice D)

O roteiro foi composto por questões que se concentraram em dois temas:

1. Aspectos pessoais: idade, formação, cursos adicionais, tempo de atuação na área e na escola, último curso realizado e total de alunos na sala.
2. Aspectos específicos aos alunos com Condutas Típicas: processo de ensino e aprendizagem, participação e interesse do aluno com CT, estratégias de comunicação, manejo de comportamento e as dificuldades encontradas no processo.

- Material ilustrativo: Estratégias pedagógicas para os alunos que apresentam CT (Apêndice E)

Este material foi elaborado por meio de figuras ou descrição de situações tomando por base algumas das estratégias indicadas para um trabalho pedagógico com vistas à equidade das situações, não sendo necessariamente restrito aos alunos que apresentam CT.

4.6 Procedimento de Coleta de Dados

A coleta dos dados teve início após a elaboração dos instrumentos. O procedimento contou com realização de entrevista junto à direção, observações nas salas de aula dos alunos, entrevista com as professoras, finalizando com a divulgação do material ilustrativo.

As entrevistas eram agendadas previamente com cada participante, sendo realizadas de forma individualizada em cada encontro. O ambiente era confortável e restrito, dentro da própria escola. A pesquisadora conduzia a participante ao local, explicava o objetivo, solicitava a permissão para gravação e iniciava o questionamento individual com duração aproximada de uma hora e trinta minutos.

As observações em sala de aula foram iniciadas após a finalização do projeto piloto. As primeiras observações realizadas foram registradas no Diário de Campo e totalizaram quatro sessões em cada sala, sendo uma por semana, com duração aproximada de duas horas e visavam apenas à ambientação da pesquisadora com os agentes da sala.

Após essas rotineiras visitas e observações, iniciou-se a coleta de dados por meio do registro no protocolo que era feito tanto pela pesquisadora como também pelo Juiz, na mesma atividade observada. Foram registradas quatro sessões em cada sala, sendo uma por semana, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos. O registro das observações por meio dos protocolos ocorria em momentos pontuais, ou seja, era marcado pelo início de uma atividade e só cessava com a finalização da atividade, independente do tempo.

Para que os dados registrados nas sessões fossem confirmados, ao final de cada sessão, os observadores verificavam o nível de concordância, contando as mesmas estratégias que assinalaram, multiplicando por cem e dividindo o resultado pelo total das estratégias do protocolo, chegando, assim, a um nível significativo de concordância conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Percentual de concordância entre os observadores

Escolas	Sessão 1: Nível de Concordância	Sessão 2: Nível de Concordância	Sessão 3: Nível de Concordância	Sessão 4: Nível de Concordância
E1	94%	97%	100%	100%
E2	94%	97%	97%	100%
E3	91%	94%	94%	97%

Fonte: A Autora.

O material ilustrativo, elaborado com base em algumas das estratégias encontradas na literatura, foi apresentado em Power Point por esta pesquisadora, em uma reunião de aproximadamente quatro horas, com a participação das três diretoras e das três professoras. Este encontro foi gravado por meio de filmagem de vídeo.

4.7 Procedimento de Análise dos Dados

- Entrevista com a direção

As entrevistas realizadas com a direção foram transcritas e, após exaustiva leitura, os dados foram analisados com base nas seguintes categorias:

1. Aspectos estruturais da escola.
2. Aspectos pessoais da direção.
3. Aspectos pessoais dos alunos.
4. Condutas Típicas.

- Observação em sala de aula

Por meio do protocolo de observação, quantificava-se o uso das estratégias nas quatro sessões, sendo atribuído 100% às estratégias utilizadas em todas as quatro sessões, 75% em 03 sessões, 50% em 02, e 25 % em apenas 01.

Após o cálculo das porcentagens foi montada uma tabela comparativa de cada categoria:

- Apresentação de conteúdos.
- Comunicação.
- Manejo de comportamentos.

Cada tabela apresentou o uso das estratégias obtidas pelas três professoras.

- Entrevista com as professoras

As entrevistas realizadas com as professoras foram transcritas e, após exaustiva leitura, os dados foram analisados com base nas seguintes categorias:

1. Aspectos pessoais: idade, formação, cursos adicionais, tempo de atuação na área e na escola, último curso realizado e total de alunos na sala
2. Aspectos específicos aos alunos com Condutas Típicas: processo de ensino e aprendizagem, participação e interesse do aluno com CT, estratégias de comunicação, manejo de comportamento e as dificuldades encontradas no processo.

- Material ilustrativo

A filmagem da reunião foi transcrita e, após exaustiva leitura, os dados foram separados em quatro categorias, baseadas nas opiniões emitidas durante a apresentação do material e analisado.

1. Conhecimento sobre o termo Condutas Típicas: opinião sobre a definição de Condutas Típicas que foi apresentada no material ilustrativo: Ficou clara a definição? Já conheciam essa perspectiva de definição? Foi possível visualizar o próprio aluno?
2. Conhecimento sobre as estratégias: referente às estratégias apresentadas: Quais estratégias já eram conhecidas? Foi possível visualizar de forma clara cada uma delas? Já tinham conhecimento da abordagem proposta pelo estudo?
3. Aplicabilidade das estratégias: São estratégias possíveis de serem aplicadas com estes alunos dentro da dinâmica escolar?
4. Aspectos positivos e negativos da pesquisa desenvolvida: em relação ao desenvolvimento da pesquisa: Quais pontos foram bons e quais poderiam ser repensados? Teve algum efeito ou contribuição para a prática escolar?

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, mostraremos os resultados das análises levantadas nesta pesquisa e, para isso, apresentaremos os resultados das entrevistas com a equipe de direção, das observações em sala de aula, das entrevistas com as professoras e da divulgação do material ilustrativo.

5.1 Entrevistas com a Direção

Os dados coletados nas entrevistas com a Direção foram analisados e tabulados com base nas categorias enumeradas:

1. Aspectos estruturais da escola

O Quadro 2 apresenta a caracterização das três escolas que participaram do estudo. Para preservar a identidade das escolas, optou-se pela denominação de E1, E2, E3.

Quadro 2 - Caracterização das Escolas

CARACTERÍSTICAS	E1	E2	E3
Número total de salas de aula	10	19	27
Número total de séries/turmas atendidas	18	19	27
Estrutura Física	- Pátio interno - Sala da direção - Sala da coordenação - Sala dos professores - Biblioteca - Laboratório de informática	- Pátio interno - Pátio externo - Refeitório - Sala da direção - Sala da coordenação - Sala dos professores - Biblioteca - Laboratório de informática - Quiosque	- Pátio externo - Refeitório - Sala da direção - Sala da coordenação - Sala dos professores - Biblioteca - Laboratório de informática
A equipe escolar	01 Diretora 01 Auxiliar de direção 01 Coord. Pedagógico 21 Professores 13 Demais funcionários	01 Diretora 01 Auxiliar de direção 01 Coord. Pedagógico 24 Professores 10 Demais funcionários	01 Diretora 01 Auxiliar de direção 02 Coord. Pedagógico 33 Professores 15 Demais funcionários

(continua)

(conclusão)

CARACTERÍSTICAS	E1	E2	E3
Projetos	- Inclusão - Disciplina - Leitura - Alimentação saudável - Cantigas e parlendas - Trabalhando com fábulas - Aprendendo com os animais - Dengue	- Inclusão - Disciplina - Leitura - Trabalhando com a família em busca de um ensino de qualidade	- Inclusão - Disciplina - Educar em valores na escola

Fonte: A Autora.

2. Aspectos pessoais da direção

O Quadro 3 apresenta a caracterização de cada diretora. A fim de preservar a identidade, optamos pelo uso das siglas D1, D2 e D3 para designar as diretoras participantes.

Quadro 3 - Caracterização das Diretoras

Aspectos gerais	D1	D2	D3
Idade	35	37	45
Formação	Pedagogia Unesp	Pedagogia Unesp	Pedagogia Unesp
Tempo de atuação na Educação Básica	15 anos	19 anos	23 anos
Tempo de atuação na escola atual	07 anos	09 anos	12 anos

Fonte: A Autora.

3. Aspectos pessoais dos alunos:

O Quadro 4 apresenta a caracterização de cada aluno. A fim de preservar a identidade, optamos por usar as siglas A1, A2 e A3 para designar os alunos participantes.

Quadro 4 - Caracterização dos Alunos

Caracterização	A1	A2	A3
Ano de nascimento	2001	2001	2003
Idade na época da pesquisa	09 anos	08 anos	10 anos
Série em que está matriculado	2º ano	1º ano	3º ano

(continua)

(conclusão)

Caracterização	A1	A2	A3
Condutas Típicas apresentadas	* dificuldade de relação com os colegas * destrói propriedade alheia; * comportamentos maliciosos, vingativos * desatenção.	* fala sozinho; * dificuldade de relação com os colegas e professores; * ausência ou pouco contato visual; * desatenção; * fala desconexa; * recusa em verbalizar; * timidez excessiva.	* falta com a verdade; * prática de pequenos furtos (para chamar a atenção); * grita, não fala; * fala o tempo todo; * locomove-se o tempo todo; * agressão com os outros; * recusa seguir regras e normas estabelecidas; * dificuldade de relação com os colegas e professores; * destrói propriedade alheia; * desatenção; * comportamentos estranhos; * comportamentos maliciosos, vingativos; * birras constantes, cuspir, morder, gritar; * comportamento de desafio e de oposição.

Fonte: A Autora.

4. Aspectos relacionados a Condutas Típicas

- Conhecimento sobre o termo Condutas Típicas

As diretoras afirmaram que já conheciam o termo e o definiram focando o aspecto do comportamento inadequado. Apenas D3 apontou para a questão do prejuízo que pode ser causado no processo de aprendizagem.

Neste aspecto, podemos refletir sobre a dificuldade de se encontrar uma definição clara e pontual sobre as características e, consequentemente, as necessidades específicas destes alunos que não seja centrada somente na questão comportamental. Como definido no

documento *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2002b), o termo Condutas Típicas refere-se a problemas de ordem emocional, social ou comportamental e que fatores como a frequência, intensidade e período de duração são variáveis que definem a severidade desses comportamentos. Além disso, o mesmo documento referencia que o desempenho acadêmico está relacionado diretamente com a intensidade e a frequência do problema, preocupação esta somente apontada pela Escola 3.

- Influência do diagnóstico para o trabalho da escola

A diretora D1 apontou a pouca influência do diagnóstico, já que a maior dificuldade está em lidar com o comportamento inadequado, ao passo que D3 relatou não haver influência, pois o planejamento está baseado nas necessidades pedagógicas do aluno. Somente D2 salientou que o diagnóstico permitiria a intervenção no trabalho com o aluno.

Podemos observar, com base no relato das diretoras, uma divergência em relação à importância desse diagnóstico no trabalho cotidiano com esses alunos. Como afirma Tavares Filho (2009), falar hoje de diagnóstico é ainda uma tarefa árdua, já que este é visto como um sistema fechado, de classificação, rotulação e, consequentemente, de segregação. Em consequência disto, notamos que, ora as escolas supervalorizam o diagnóstico médico, ora ignoram totalmente como se este pudesse fadar ao fracasso o trabalho pedagógico.

Neste sentido, é preciso resgatar a ideia já exposta pelo mesmo autor em relação ao diagnóstico enquanto referencial teórico comum que embasará as ações de todos os profissionais, devendo o foco ser em suas habilidades, potencialidades e dificuldades, independente de uma causa ser orgânica, sensorial, psicológica ou social.

- Ações específicas voltadas ao aluno

As diretoras D1 e D3 apontaram como ações específicas a este aluno a Adequação Curricular que é realizada pela professora da sala de aula, ao passo que D2 apontou que são realizadas atividades diferenciadas dentro da sala.

É importante ressaltar que esta questão esteve voltada para a Direção, ou seja, buscava identificar as ações em âmbito da escola como um todo, porém, as três escolas apontaram como respostas as ações específicas de sala de aula como Adequação Curricular e atividades diferenciadas. Tais ações só podem ter efetivação mediante respaldo maior dentro de uma filosofia educacional compartilhada que dê subsídios para que tais ações se efetivem. Caso contrário, o professor fica solitário nesse trabalho e suas ações restritas à sala de aula.

Este contexto evidencia os grandes desafios a serem enfrentados pelas escolas atuais, ou seja, ir muito além da produção e da difusão do saber culturalmente construído, desmistificar o discurso da inclusão (LAPLANE, 2004) e deslocar o foco do aluno, direcionando-o às respostas educacionais que eles requerem no momento (BRASIL, 1997b).

É a perspectiva de um ensino de qualidade para todos que já foi apontada por Martins (2006), exigindo a mudança nas concepções e nas práticas, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos e, acima de tudo, um ensino que remova as barreiras impeditivas da aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007).

- Dificuldades encontradas

As três diretoras apontaram, em comum, a grande dificuldade que encontram nos momentos em que precisam lidar com os comportamentos desafiantes dos alunos. A preocupação expressa por todas está no sentido de preservar a integridade do próprio aluno, como também dos colegas de sala. As diretoras D1 e D3 ressaltaram que ficam em dúvida se aplicam medidas mais punitivas e sancionais para estes alunos ou se procuram outros meios, como o diálogo e o apoio das famílias, para solucionar os momentos de maiores crises comportamentais.

Tanto D1 como D2 ressaltaram que o comportamento emitido pelo aluno o leva a não ter muitos colegas e a não participar ativamente dos momentos mais lúdicos.

Além desses, outros fatores foram mencionados pelas diretoras, tais como:

- Dificuldade acentuada de aprendizagem em relação à série regular (D1 e D2).
- Falta de materiais específicos como jogos para se desenvolver com o aluno (D2).
- Falta de apoio da família (D1, D3).
- Falta de auxílio (outro professor ou estagiário) na sala (D1, D3).
- Falta de informações precisas/orientações sobre como lidar com este aluno (D1, D2).
- Falta de parceria com a saúde em agilizar os atendimentos agendados (D1, D3).

O ponto em comum nas respostas das três diretoras está na dificuldade em lidar com o comportamento inadequado destes alunos. Demonstrando uma preocupação não apenas com o bem-estar físico do próprio aluno, mas também com todos os outros. Esta característica – comportamentos desafiantes – é apontada pela literatura (BRASIL, 1994b; MELETTI; BUENO, 2010; FEIJÓ, 2011; VASQUES; BAPTISTA, 2009) como um dos fatores que

podem levar às dificuldades acentuadas de aprendizagem e desajuste social. Embora não apresentem comprometimento intelectual, tais situações de conflito podem inviabilizar a adaptação e o estabelecimento de relações no processo escolar.

Segundo Feijó (2011), muitas das práticas escolares ainda são homogeneizadoras e reduzem as pessoas a estereótipos. Vasques e Baptista (2009) corroboram com essa ideia quando apontam que as propostas de intervenção são, em sua maioria, voltadas para uma adequação da criança aos padrões rígidos da escola, sobre os processos de escolarização, justificando o não atendimento escolar somente na própria condição do aluno.

Podemos perceber, nas respostas, uma fragilidade ainda muito presente nos sistemas escolares, quando se defrontam com situações que fogem de seus padrões. Embora todas as escolas possuam um Projeto Político Pedagógico voltado à diversidade e ao respeito às diferenças e até as diretoras mencionaram projetos específicos para esta temática, a escola ainda parece não ter superado o distanciamento entre seus próprios pressupostos teóricos e sua prática cotidiana.

As demais dificuldades indicadas pelas diretoras podem evidenciar alguns dos desafios impostos na busca de uma educação de qualidade oferecida aos alunos com Condutas Típicas. Como já apontado por Mendes (2001), a mera inserção na classe comum não garante a permanência e sucesso dos alunos, a proposta da educação para e na diversidade (OLIVEIRA 2004, STAINBACK; STAINBACK, 1999) exige mudanças muito significativas nas bases escolares e esse não é um processo simples nem solitário, embora seja urgente de acontecer.

Para finalizar, os sistemas escolares podem trilhar seus caminhos objetivando os 10 passos para o ensino inclusivo (STAINBACK; STAINBACK, 1999), que já foram descritos anteriormente, além disso, reverem seus programas de inclusão e, principalmente, realizarem as adequações necessárias ao Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2002b, OLIVEIRA; OMOTE; GIROTO, 2008).

5.2 Observações em Sala de Aula

Cada sessão foi marcada pelo início e fim de uma atividade em sala de aula. O registro de cada sessão, bem como a frequência das estratégias, apresentam-se detalhados nos Apêndices F (Escola 1), G (Escola 2) e H (Escola 3).

Para facilitar a análise dos resultados obtidos por meio das observações em sala de aula realizada nas três escolas participantes da pesquisa, dividimos as estratégias em três categorias de análise, a saber:

1. Apresentação de conteúdos curriculares
2. Comunicação em sala de aula entre o professor e o aluno que apresenta Condutas Típicas
3. Alternativas de resolução dos problemas comportamentais

As Tabelas 3, 4 e 5 apresentam a porcentagem das estratégias utilizadas em sala de aula pelas professoras. A fim de preservar a identidade, optamos por utilizar as siglas P 1, P 2 e P 3 para designar as professoras participantes.

A Tabela 3 demonstra a frequência das estratégias relacionadas à categoria Apresentação de conteúdos curriculares.

Tabela 3 - Porcentagem das estratégias utilizadas na Apresentação de conteúdos curriculares

Estratégias	% P1	% P2	% P3
1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem	50	75	50
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita	100	100	50
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade	75	100	25
4. Oferece opções ao aluno	50	50	50
5. Há o monitoramento da atividade	100	100	50
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas	50	75	25
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado	100	100	100
8. O professor muda os métodos de apresentação	0	0	0
9. O professor utiliza demonstração prática	50	50	0
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social	0	0	0
11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente	0	0	0
12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas	0	25	0

Fonte: A Autora.

Para iniciarmos nossa discussão, diante desses resultados, retomaremos a ideia de Hubner (2004), já explicitada no referencial teórico deste trabalho, apontando para a aprendizagem do aluno como finalidade maior da educação, portanto, todas as atividades planejadas no interior deste ambiente devem ser encaradas como atividades-meio para que este fim aconteça.

Nesta perspectiva, na Tabela 3 encontramos algumas estratégias apontadas pela literatura (STAINBACK; STAINBACK, 1999; LEWIS; DOOLAG, 1991; SUPLINO, 2010;

BOLSONI-SILVA, 2003), consideradas funcionais para um bom gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem. A seguir, apresentamos a porcentagem do uso destas estratégias em cada escola, que nos permitem verificar alguns pontos:

- **Estratégias mais utilizadas** (que apresentaram um índice de pelo menos 50% de uso em todas as escolas): 01 - Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem, 02 - Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita, 04 - Oferece opções ao aluno, 05 - Há o monitoramento da atividade, 07 - O professor utiliza ensino dirigido individualizado.
- **Estratégias menos utilizadas** (que apresentaram um índice de 0% de uso em pelo menos duas das escolas): 08 - O professor muda os métodos de apresentação, 10 - O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social, 11 - O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente, 12 - O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas.
- **Estratégias pouco utilizadas** (que apresentaram um índice menor de 50% de uso somente na P 3): 03 - Há variação em relação ao nível de exigência da atividade, 06 - O professor realiza ensino por tutoria de colegas, 09 - O professor utiliza demonstração prática.

Carneiro (2002) afirma que as escolas devem oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantindo a acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, para que todos tenham condições de aprender e se desenvolver juntos.

De acordo com o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997b), é preciso que haja uma mudança de perspectiva no trabalho escolar, pois o objetivo é deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que ele requer no momento, resgatando o caráter de funcionalidade da escola. Melhor dizendo, desenvolver um trabalho escolar em que "todos os alunos sejam reconhecidos, valorizados e respeitados, envolve cuidar de tudo o que é ensinado, assim como da maneira como é transmitido" (SAPON-SHEVIN, 1992, p. 19).

Vale destacar que tais estratégias precisam de uma análise detalhada de cada situação, considerando todas as variáveis. É a ideia de flexibilizar as diferentes modalidades,

de forma a garantir o melhor acesso ao conhecimento. Efetivar ações didáticas contextualizadas; adequando os recursos, sem depreciar a capacidade e a imagem do aluno (GLAT; MACHADO; BRAUN, 2006).

Tabela 4 - Porcentagem das estratégias utilizadas na categoria Comunicação de sala de aula entre os professores e alunos com Condutas Típicas

Estratégias de comunicação	%P1	%P2	%P3
1. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente	25	50	0
2. O professor dá instruções de forma clara e objetiva	25	50	25
3. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades	25	75	0
4. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações	25	50	0
5. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula	0	25	0
6. O professor usa dicas verbais que chamem a atenção da sala	50	75	25
7. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor	50	100	0

Fonte: A Autora.

Analisando as estratégias de comunicação, elencadas na Tabela 4, o que mais nos chama a atenção é a inconstância na sua utilização, ou seja, não há uma estratégia que tenha sido utilizada pelo menos 50% em todas as escolas. Vale, aqui, destacar que a P3 utilizou apenas 25% em duas estratégias e as demais não foram utilizadas.

Já discutimos, anteriormente, a importância do processo comunicativo para estes alunos, que muitas vezes apresentam um grande déficit nessa habilidade (BRASIL, 2002b). A proposta é realizar adaptações visando potencializar as situações de comunicação ocorridas no ambiente escolar (SUPLINO, 2010). Dessa forma, o professor identifica as funções mais fragilizadas dos canais de comunicação receptivos e busca soluções para que o aluno possa participar efetivamente de cada atividade, compreendendo as mensagens emitidas pelos outros, e ainda selecionando as melhores formas de emitir sua própria mensagem (BLIN; DEULOFEU, 2005).

Infelizmente, o que evidenciou os dados obtidos nas observações foi um comprometimento muito grande nesse canal, que viabilizaria a aprendizagem. Fica claro que, nas sessões observadas, os professores não adotaram estratégias sistemáticas com objetivos específicos de potencializar a habilidade comunicativa.

Tabela 5 - Porcentagem das estratégias utilizadas na categoria Resolução de problemas comportamentais

	Estratégias de resolução de problemas comportamentais	%P1	%P2	%P3
1	Há previsibilidade do professor em relação às ações do aluno	0	25	0
2	Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção	75	75	50
3	O professor auxilia o aluno na própria organização	25	75	0
4	Após a instrução correta, o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução	0	0	0
5	Há um *feedback* em relação aos comportamentos do aluno	75	100	25
6	As regras são claras	25	50	0
7	Especificar consequências	25	50	25
8	Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala	100	100	100
9	Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação	25	75	25
10	A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados	0	25	0
11	Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo	0	0	0
12	Utiliza-se de *time out*	0	0	0

Fonte: A Autora.

Como aponta o documento do MEC (BRASIL, 2002a) e os estudos de Miura (2006), os comportamentos desafiantes, na maioria das vezes, já são bem conhecidos no âmbito familiar que, muitas vezes, de forma assistemática, desenvolve ações para amenizá-los ou contê-los. Porém, no contexto escolar, tais comportamentos podem causar grandes prejuízos na socialização, bem como no próprio acesso ao conhecimento. Portanto, não podemos negar que lidar de forma adequada com os comportamentos emitidos pelos alunos com Condutas Típicas pode aumentar consideravelmente as possibilidades de acesso ao ensino com qualidade.

Na Tabela 5, encontramos algumas estratégias apontadas pela literatura como funcionais para o manejo dos comportamentos inadequados e a aquisição de novos comportamentos de obediência (MIURA, 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999; BLIN; DEULOFEU, 2005; BRASIL, 2002a; SUPLINO, 2010).

A estratégia que se destaca – sendo utilizada 100% em todas as escolas – se refere a "oportunidades do aluno se movimentar pela sala", sugerida nos estudos de Suplino (2010) e pelo MEC-SEE/SP (BRASIL, 2002a). Trata-se de uma estratégia que busca desenvolver a

participação construtiva nas atividades da sala de aula e deve ser acompanhada de uma observação dos interesses dos alunos pelas atividades. Porém, o que foi observado no uso dessa estratégia é uma livre movimentação do aluno pela sala, sem regras ou função atrelada à participação efetiva nas atividades.

É válido destacar que P3, com exceção da estratégia acima, novamente apresenta uma baixa porcentagem no uso de estratégias adequadas. Na verdade, das 12 estratégias elencadas só foram utilizadas cinco delas.

A estratégia "clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção" mostra uma porcentagem de uso significativo. O que nos revela uma situação em que as professoras elaboram várias atividades para serem executadas no dia, pois já sabem que o aluno possui um tempo de concentração bem pequeno, portanto, conforme o aluno vai deixando de mostrar interesse, novas atividades lhe são apresentadas. Porém, na realidade, não é bem essa a proposta apresentada pelos estudos de Stainback e Stainback (1999). É fundamental que o professor registre o tempo de atenção do aluno em cada atividade e que, com base nesses registros, proponha um aumento gradativo do tempo, não somente nas atividades acadêmicas, como também nas demais áreas (interação social, brincadeiras e conversa com os colegas).

Outra estratégia que necessita de uma análise contextualizada é "o *feedback* em relação aos comportamentos do aluno". Nos estudos de Miura (2006), essa estratégia define-se por meio de gestos ou verbalizações que indicam aprovação do comportamento emitido, porém, nas observações em sala de aula, o que encontramos foi o uso de apenas verbalizações como "parabéns", "muito bem" e "isso mesmo". Não desqualificando tais emissões, mas a proposta é ir além destas manifestações, de forma que fique claro ao aluno que o comportamento que ele teve foi adequado e, com o tempo, espera-se que essas atitudes sejam incorporadas em seu repertório de habilidades.

Na verdade, mesmo as estratégias que apresentam uma porcentagem no uso necessitam de maior conhecimento sobre o assunto – como já exposto nos estudos de Miura (2006) –, para que se aumente a obediência do aluno, cabe ao professor conhecer minimamente habilidades para manejo de condutas inadequadas.

Entre muitas estratégias já citadas e que formaram o protocolo de observação, este estudo, baseando-se nas ideias de Zanotto (2000) e Bolsoni-Silva (2003), aponta como fundamental que o professor defina os objetivos de ensino em termos comportamentais e que, posteriormente, para analisar as mudanças ocorridas, utilize a abordagem funcional deste: A-C-CQ, pois somente desta maneira o professor poderá identificar as variáveis do contexto e, valendo-se desses dados, pensar em estratégias de intervenção.

5.3 Entrevistas com as Professoras

Os dados coletados nas entrevistas com a Direção foram analisados e tabulados com base nas categorias enumeradas a seguir.

1. **Aspectos pessoais**

O Quadro 5 apresenta a caracterização de cada professora.

Quadro 5 - Caracterização das Professoras

Aspectos gerais	P1	P2	P3
Idade	34	24	35
Formação	Pedagogia Unesp	Pedagogia Unesp	Pedagogia Unesp
Tempo de formação	14 anos	06 meses	13 anos
Cursos adicionais	Habilitação em Administração Escolar	Não fez	Habilitação em Administração e Supervisão Escolar
Tempo de atuação na Educação Básica	11 anos	02 anos e 06 meses	06 anos
Tempo de atuação na escola atual	10 anos	02 anos e 06 meses	03 anos
Tempo de atuação na série atual	04 anos	02 anos e 06 meses	03 anos
Último curso realizado	2007- Pró-Letramento	2010- LIBRAS	2007- Pró-Letramento
Total de alunos na sala	25	21	27

Fonte: A Autora.

2. **Aspectos específicos aos alunos com Condutas Típicas**

- Informações sobre os alunos com Condutas Típicas

As três professoras relataram ter pouco conhecimento sobre o tema, sendo a primeira vez que trabalhavam com um aluno que apresenta Condutas Típicas. Duas professoras (P1 e P3) afirmaram ter tido conhecimento sobre o diagnóstico por meio da própria família, ao passo que P2 foi informada pela própria direção da escola.

Em relação à influência deste diagnóstico no trabalho pedagógico, P1 e P3 afirmaram que isso influencia muito, pois norteia as ações do trabalho em sala de aula; em contrapartida, P2 apontou que o diagnóstico não exerce influência em seu trabalho cotidiano.

Em relação às orientações específicas sobre a temática, P1 relatou ter recebido, no início do ano, informações que confirmavam o diagnóstico de Condutas Típicas, porém não recebeu orientações específicas para o trabalho. Já P2 e P3 não tiveram informações iniciais e nem no decorrer do ano (até o momento).

- Aspectos de ensino e aprendizagem

P1 afirmou que não realizou alterações em seu planejamento ou nas atividades de rotina para favorecer a dinâmica de participação deste aluno. Destacou, ainda, que nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática as atividades precisam ser passadas com orientações individualizadas, bem como requerem a adoção métodos de ensino diferenciados como maior tempo na realização destas, atividades de colagens e auxílio de desenhos e figuras.

Para que o aluno possa realmente realizar as atividades, segundo P2, é necessário toda uma adequação destas, ou seja, não é somente uma questão de tempo maior para concluir mas sim estabelecer outros objetivos, pois, enquanto a sala toda escreve um texto, o aluno faz uma lista de palavras sobre aquela história; ou enquanto todos resolvem situações-problema envolvendo as quatro operações, o aluno tem que manusear o material dourado relacionando os números e quantidades. Essa situação, de acordo com a professora, não é tão simples assim, pois o aluno necessita de auxílio constante, caso contrário, deixa de realizar as atividades e é este auxílio que ela não consegue oferecer.

P3 relatou que o aluno apresenta muitas dificuldades (falta de conceitos básicos), o que exige dela a presença constante ao lado do aluno, porém, caracterizou como “pouca” as variações dos métodos nas atividades.

Alguns pontos foram elencados em comum pelas três professoras, que avaliaram como “fraca” a aprendizagem destes alunos e apontaram sérios problemas no desenvolvimento das diferentes habilidades acadêmicas, o que agrava a situação para que estes alunos acompanhem efetivamente a turma em que estão matriculados. Apenas a P1 citou como habilidade o fato do aluno pintar muito bem, porém, destacou que isso não garante seu aprendizado.

Em relação às expectativas de desenvolvimento destes alunos, as três professoras apontaram os aspectos acadêmicos, ou seja, para que estes possam aprender os conteúdos

curriculares e, sobretudo, alcançar o nível alfabético. P3 salientou, ainda, que o aluno precisa desenvolver a socialização, adequando-se aos diferentes ambientes que irá frequentar.

A relação com as famílias é comumente mencionada pelas professoras como “boa”, visto que quando chamadas, comparecem prontamente à escola, participam das reuniões de pais e mestres e não questionam as ações tomadas pelas professoras.

Neste aspecto, P2 destacou que, às vezes, percebe que os pais do aluno “passam a mão na cabeça” e aceitam os comportamentos inadequados do filho. Ela gostaria que houvesse maior rigidez e cobrança por parte dos pais.

P1 e P3 apontaram que os pais não colaboram muito para levar seus filhos aos atendimentos conseguidos na saúde e que estão sempre alegando falta de recursos, embora as professoras compreendam a situação, também afirmaram que tais atendimentos poderiam trazer muitos benefícios aos alunos.

- Participação/interesse do aluno com CT

As três professoras consideraram ser “pouca” a participação do aluno nas atividades. Neste sentido, P1 e P3 justificaram que o aluno não se interessa pelas atividades oferecidas, portanto, é “desinteressado”, já P2 refere-se ao aluno como “interessado”, porém, em razão de suas grandes dificuldades, na maioria das vezes, não consegue participar de todas as atividades oferecidas para a sala.

Além disso, as três professoras relataram que o aluno não consegue realizar as atividades no tempo previsto, ou seja, juntamente com os demais da sala, porém, apenas P1 e P3 flexibilizam o tempo para promover a finalização da tarefa.

Como ações de incentivo para que o aluno participe mais das atividades, as três professoras utilizam a conversa individual, mas afirmaram que nem sempre esta estratégia apresenta efeitos positivos. P2 mencionou até que, na maioria das vezes, quando ela se dirige ao aluno ele rasga a folha que tiver na frente e vira as costas.

- Comunicação

A instrução verbal foi a estratégia apontada pelas três professoras para se comunicarem com seus alunos, pois não se fez necessário utilizar nenhuma outra forma diferenciada de comunicação. P1 e P2 destacaram que quando a instrução verbal é dada ao lado do aluno, ou seja, bem próxima a este, sua compreensão apresenta-se melhor, pois logo ele inicia a realização da tarefa.

A esse respeito, P3 ressaltou que constantemente precisa repetir a instrução verbal, pois, no primeiro momento, o aluno sempre fica parado e somente depois de duas ou até vezes da mesma solicitação é que inicia a tarefa.

- Manejo de comportamento

Este aspecto foi apontado pelas professoras como preocupante, pois, constantemente se encontram em situações de conflitos que prejudicam não somente o aluno mas também os colegas à sua volta. As três professoras destacaram que não conhecem estratégias específicas voltadas para o manejo dos comportamentos inadequados, portanto, na maioria das situações, relataram que utilizam apenas a "conversa" como forma de orientação para o aluno, mas perceberam que não resolve o problema apenas ameniza momentaneamente.

P1 salientou que, apesar do aluno não ser agressivo com ela, ele apresenta algumas reações difíceis de lidar, como a recusa constante em realizar as atividades propostas, o uso de palavrões referindo-se aos colegas e, principalmente, as agressões que ocorrem na maioria das atividades de jogos ou recreação.

Segundo P2, o aluno é relativamente tranqüilo, chegando até, em alguns dias, a ficar deitado na carteira a aula toda. Sua preocupação maior está no fato de que o aluno não consegue acompanhar a sala e necessita de muitas atividades diferenciadas, orientações específicas e, principalmente, de um auxílio constante em todas as atividades, por apresentar muitas dificuldades. A professora ressaltou, ainda, que foram poucos os momentos em que o aluno foi mais agressivo com os colegas.

Já P3 enfatizou como agravante o comportamento agressivo do aluno. Há dias em que este já chega "transtornado", ou seja, chutando carteiras, pegando os materiais dos colegas e xingando todos a sua frente. O aluno está sempre recusando as atividades da sala, mesmo que tenha auxílio e, nos momentos recreativos que acontecem fora da sala de aula, dificilmente participa, pois está sempre de castigo por causa das constantes agressões físicas aos colegas. Relatou, ainda, que os próprios colegas da sala não querem mais sentar perto dele para ajudá-lo e que, no dia a dia, é impossível elaborar atividades específicas para ele, portanto, na maioria das vezes, o aluno fica sempre atrasado em relação à sala, ou não consegue realizar as atividades propostas.

- Dificuldades

As professoras participantes ressaltaram que "são muitas as dificuldades enfrentadas no trabalho com estes alunos", contudo, destacaram como principais a falta de formação

adequada e de orientações específicas sobre a temática, pois, na maioria das vezes, ficam perdidas sem saber qual caminho seguir ou qual atitude mais adequada para este aluno, o que resulta na falta de programação e em ações assertivas e funcionais.

Alguns outros fatores foram apontados, tais como:

- Comportamentos desafiadores que o aluno apresenta (P1 e P3);
- Falta de um professor auxiliar na sala (P2 e P3)
- Conhecimento de atividades e recursos adequados para os alunos com Condutas Típicas (P2);
- O número elevado de alunos na sala (todas);
- Falta de ações colaborativas por parte dos colegas de trabalho, funcionário e direção (P3);
- Falta de medidas punitivas mais severas por parte da direção, que deveriam ser aplicadas ao aluno (P3);
- Participação efetiva das famílias (todas);
- Aprendizagem muito defasada necessitando retomar conceitos básicos até mesmo de pré-escola (P1 e P2);
- Falta de tempo para elaboração das atividades diferenciadas (P1 e P3);
- Falta de agilidade dos atendimentos da saúde (P1 e P3)
- Falta do reforço paralelo (todas).

O ponto de nossa análise aqui é o papel do professor, em conjunto com seus conceitos formados e suas práticas cotidianas, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Na perspectiva desse estudo, cabe aos professores o papel de tratar as questões relativas ao ensino de modo científico e, dessa maneira, arranjar as contingências de forma planejada (ZANOTTO, 2000). Planejar, definir objetivos, escolher metodologias são ações do processo educacional e de responsabilidade não somente do professor, mas também de todos os envolvidos no processo (BEFFA, 2012).

Também vale destacar a importância da parceria com a família e do apoio multidisciplinar, bem como a utilização da abordagem funcional durante todo o processo de ensino (STAINBACK; STAINBACK, 1999; BRASIL, 2002b).

Podemos perceber que os dados coletados nas entrevistas vêm ao encontro dos dados coletados nas observações em sala, que evidenciam uma porcentagem baixa no uso das

estratégias adequadas para estes alunos. Além disso, se retomarmos os dados das entrevistas realizados com a Direção, também notaremos a falta de ações focadas no processo efetivo de ensino e aprendizagem.

De forma geral as entrevistas revelaram os aspectos que já discutimos anteriormente, com destaque para: desafios da educação inclusiva; necessidade de mudança no foco do conteúdo para o aluno; falta de clareza ou conhecimento de programas adequados em relação à temática; e uma abordagem solitária da problemática, na qual cada parte envolvida no sistema educacional deve buscar uma ação, mas que acaba não se consolidando por falta de base.

5.4 Material Ilustrativo

Este material foi elaborado tomando-se por base algumas estratégias sugeridas pela literatura para o trabalho na perspectiva de uma educação inclusiva e encontra-se no Apêndice E.

A filmagem da reunião foi transcrita e, após exaustiva leitura, os dados foram analisados com base nas categorias indicadas a seguir.

1. Conhecimento sobre o termo Condutas Típicas

As representantes da E1 (escola) – D1 (diretora) e P1 (professora) – relataram que, após essa reunião, conseguem entender melhor algumas reações do aluno em foco, pois, às vezes, em um mesmo dia ele apresenta vários comportamentos mencionados, tais como: apatia, autoagressão, agressão aos colegas, choro, risos inconstantes e hiperatividade. Em muitos momentos, elas julgavam como "brincadeiras" tais reações, mas, agora, conseguem perceber que se trata de características peculiares. Um ponto que, segundo elas, chamou a atenção, foi o fato de que em virtude dessas condutas o aluno poderia ter sua aprendizagem comprometida, ou seja, não há uma deficiência intelectual. Para as participantes, o aluno, em razão do fracasso escolar, poderia ter uma deficiência, mas, agora, esses profissionais conseguem perceber que é muito mais uma questão de respostas educativas do contexto que deve focar nas potencialidades e lidar com as condutas de maneira mais assertiva.

D1- *"Já havíamos pesquisado sobre o termo, mas agora é possível perceber e entender um contexto como um todo. Não adianta pegar o laudo lá "Condutas Típicas", tem que perceber quem é este aluno dentro do ambiente escolar, independente da série em que esteja matriculado"*

P1- *"Quando você faz uma leitura mais aprofundada sobre o assunto consegue perceber onde nosso aluno se encaixa e, depois, no momento de sala de aula, é possível pensar mais antes de agir. Eu não posso deixar meu aluno ser rotulado como deficiente intelectual"*.

As representantes da E2 (escola) – D2 (diretora) e P2 (professora) – afirmaram que não conheciam tanto sobre o assunto e que agora entendem a dificuldade que a família sempre relatou para conseguir um laudo médico. Ficaram preocupadas com essa falta de definição clara e, muito mais, com essa nova perspectiva de que as CT são características do TGD. Destacaram, ainda, a necessidade de se buscar parcerias com outros profissionais, pois, diante da variedade de comportamentos apresentados pelo aluno, a escola não tem condições de ajudá-lo de forma isolada, o apoio tem que ser de uma equipe multiprofissional que busque o que é melhor para este aluno.

D2 - *"O aluno será nosso até um certo período, quinto ano. Temos que fazer o melhor pra ele em termos educativos. Mas sua vida continuará e as suas necessidades poderão aumentar, caso não sejam trabalhadas de forma adequada. A sociedade é muito dura, é preciso ter claro os padrões e encaixar adequadamente neles, caso contrário, você fica à beira e vive uma vida desumana"*.

P2 - *"Pude perceber muitas características dele. Muitas vezes, percebo que ele sofre com tanta inconstância de comportamentos. Realmente os alunos acabam se afastando dele. Se pra mim, que fico com ele cinco horas no dia, eu imagino pra família o quanto deve ser difícil. Eles convivem muito mais tempo do que eu e já passaram por muito mais situações"*.

Já as representantes da E3 (escola) – D3(diretora) e P3 (professora) – enfatizaram que todas as informações recebidas nesse aspecto serviram para elucidar o escasso conhecimento que elas tinham.

D3- *"É bom você ter mais informações porque você pode passar para as outras pessoas do ambiente escolar e facilitar um melhor entendimento, ou melhor, explicar como se deve agir e o porquê disso"*.

P3- *"Realmente com essas informações percebo que é uma situação muito difícil, mas que dentro da sala eu posso fazer o melhor. Agora, quando eu for falar sobre um aluno, vou pensar mais porque se não posso rotular todos de CT"*.

2. Conhecimento sobre as estratégias

As participantes da E1 e E2 relataram que não conheciam essa variedade de estratégias:

D1- *"De maneira alguma eu havia me deparado com um material tão claro para se visualizar como este. É o tipo de material que você percebe claramente as situações pedagógicas"*

P1- *"Nossa, fiquei até surpresa em conhecer tantas estratégias assim. Pensei que fossem estratégias de outro mundo sabe! Vendo, assim, você percebe que são coisas mais simples, porém mais pontuais e que muitas vezes a gente se esquece de pôr em prática e fica correndo atrás de coisas mirabolantes"*.

D2- *"Não conhecia também o material, aliás, acredito que poucas pessoas conheçam essa variedade de estratégias. É conhecimento válido pra todo aluno"*.

P2- *"Achei excelente o material. Eu não conhecia essas estratégias, não desse jeito como foi apresentado. É possível visualizar bem as situações e aproveitar os diferentes recursos. Tudo é bem direcionado"*.

As participantes da E3 relataram que já conheciam algumas estratégias.

D3- *"Eu já tinha conhecimento de muitas dessas estratégias, mas não com tanto direcionamento e clareza"*.

P3- *"Eu percebo que, muitas vezes, a gente fica procurando muitas coisas novas como se aquilo que fizemos no início da carreira não tivesse validade nenhuma. Eu conheço algumas estratégias, mas confesso que no cotidiano as coisas vão se perdendo. Essa sistematização parece que agente não consegue fazer, então cada dia é uma coisa nova e você acaba perdendo o que deu certo"*.

3. Aplicabilidade das estratégias

Todas as participantes emitiram opiniões positivas sobre a aplicabilidade dessas estratégias apresentadas.

D1- *"Todas as estratégias são aplicáveis com muitos de nossos alunos, aliás, deveriam ser aplicadas com todos"*

P1- *"Eu penso que são todas ótimas estratégias. O que temos que fazer é saber qual o momento adequado de realizar cada uma. Essa análise funcional, por exemplo, eu não tenho o costume de fazer, mas percebo que é algo que me ajudaria muito com todos os meus alunos"*.

D2- *"Não conhecia também o material, aliás, acredito que poucas pessoas conheçam essa variedade de estratégias. É conhecimento válido pra todo aluno"*.

P2- *"Tem muita coisa aí pra ser feita. Penso que é questão de selecionar aquilo que é mais adequado para o momento e colocar como prática mesmo. Reclamo do comportamento desse aluno, mas ao mesmo tempo percebo que mal sei defini-lo*

corretamente, sendo assim, como saberei lidar com ele, não é? Falta saber o porquê você está fazendo. São ótimas estratégias".

D3- *"Eu vejo que terei que rever todo meu PPP. A gente fala tanto de diversidade, inclusão e acaba procurando um monte de coisa bonita, mas não garante o básico. Em termos de gestão escolar, tudo o que foi apresentado pode ser sim aplicado agora, em termos de sala de aula, vejo que depende muito do professor, não é? São estratégias que beneficiariam todos os alunos"*.

P3- *"Foram muitas estratégias. Penso que tudo o que foi apresentado pode e, na verdade, deveria ser aplicado. É questão de flexibilizar a prática e se tiver apoio, então, da gestão, fica mais viável ainda"*.

4. Aspectos positivos e negativos da pesquisa desenvolvida

Em relação aos aspectos positivos da pesquisa, as participantes ressaltaram a importância para o esclarecimento da temática, a naturalidade com a qual se desenvolveu, não sendo necessário modificar a dinâmica escolar e o retorno da finalização da pesquisa com algo prático (material ilustrativo). Outros pontos ainda foram mencionados, tais como:

D1- *"Vejo essa pesquisa como inovadora. São poucas as pesquisas que trazem dicas práticas"*.

P1- *"Muito importante para minha prática. Tô cheia de ideias. Foi muito bom participar"*.

D2- *"Riquíssima para o campo da educação. Contribuirá muito para a elaboração do meu PPP e na orientação das professoras"*.

P2- *"Foi ótimo participar. Tudo que foi passado aqui com certeza modificará minhas ações daqui pra frente. Uma coisa é você trabalhar sem informação outra coisa é você saber o que está fazendo"*.

D3- *"Muito reflexiva. Um bom momento pra escola como um todo se avaliar. O que exatamente estamos oferecendo aos nossos alunos? Foi uma pesquisa que veio ao encontro de nossas necessidades"*.

P3- *"Pra mim, foi uma ótima pesquisa. As estratégias apresentadas são ótimas e facilitam o trabalho. Até então nosso trabalho estava meio solto, hoje sabemos melhor por onde seguir.*

Já quanto aos aspectos negativos da pesquisa, foram apontados apenas dois: a falta de continuidade dessa pesquisa na escola; e a divulgação das estratégias ser restrita às professoras participantes.

P1 e P2 não relataram pontos negativos.

D1- *"Penso que todo o grupo deveria conhecer e discutir essas estratégias apresentadas, pois beneficiariam todos os nossos alunos".*

D2- *"Gostaria de propor que, para o próximo ano, continuasse esse estudo. No sentido de irmos estudando ao longo do ano as estratégias e tentando verificar a aplicabilidade dessas no cotidiano. Mas seria um trabalho com todos os professores. Temos que estar sempre recordando e monitorando essas práticas, porque senão elas podem se perder e aí o aluno é o maior prejudicado".*

D3- *"Gostaria que todo o meu corpo docente tivesse essa oportunidade de conhecer esse material e discuti-lo. A dificuldade de lidar com o comportamento inadequado ou de flexibilizar a programação de ensino é geral. Mesmo sem alunos com CT é interessante pensar nessa perspectiva".*

P3- *"O que acho uma pena é a falta de continuidade desse estudo. Agora que eu conheci as estratégias adequadas, eu gostaria de um acompanhamento para que pudéssemos verificar se eu estou aplicando corretamente essas estratégias. Como já foi dito, temos que sempre ir estudando e cuidando para que estas não se percam".*

6 CONCLUSÕES

Consideramos que a presente pesquisa teve seus objetivos alcançados, tendo em vista que possibilitou um estudo sobre o contexto escolar vivenciado por três alunos que apresentam Condutas Típicas e ofereceu subsídios adequados sobre a temática às escolas participantes. Neste estudo, verificamos os conceitos e as dificuldades vivenciados pelas Diretoras e professoras das escolas participantes, bem como observamos as estratégias utilizadas em sala de aula com tais alunos, finalizando com a socialização do material ilustrativo contendo algumas das estratégias adequadas ao trabalho pautado na equidade.

Na revisão da literatura, buscamos definir o termo Condutas Típicas e elencar as estratégias adequadas propostas para o trabalho escolar com estes alunos, com destaque para importância do professor em saber os modos mais adequados de aprendizagem de seus alunos e, dessa forma, provocar mudanças no aprendiz, a fim de este possa se comportar de maneira eficiente. Partimos do princípio de que o conhecimento sobre o assunto permite uma análise adequada de algumas das contingências que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com as diretoras e com as professoras evidenciaram alguns dos desafios vivenciados no âmbito escolar. Notamos que, embora o discurso seja permeado pelo conceito de equidade e que as escolas reconheçam sua função educativa, nas situações práticas não ocorre a transposição desses pressupostos. Além da falta de conhecimento específico sobre a temática e de recursos, verificamos que as escolas não contam com orientações de uma Rede de apoio ou de uma Equipe multidisciplinar. O trabalho acaba sendo analisado e tratado de forma isolada, focada, sobretudo, na relação professor-aluno desenvolvida na sala de aula.

As observações em sala de aula foram orientadas pelo uso das estratégias com estes alunos, na apresentação dos conteúdos, na comunicação e no manejo do comportamento inadequado. Os resultados destas observações indicaram um baixo uso desses recursos, que pode ser justificado pela falta de conhecimento dos mesmos, como foi indicado nas entrevistas com as professoras e, em especial, na apresentação do material ilustrativo.

Após a análise dos dados, as participantes foram reunidas em um momento específico que buscou divulgar algumas estratégias encontradas na literatura e avaliar o processo percorrido durante a pesquisa. Neste encontro, as escolas apontaram a falta de informação e orientações específicas que contribuíssem para seu trabalho prático. Como já foi evidenciado, anteriormente neste estudo, os relatos reforçam a ideia de que as escolas ainda

encontram-se sozinhas na resolução de seus desafios e, embora ocorram muitas discussões nas esferas políticas superiores, estas parecem pouco modificar a prática escolar.

Podemos concluir, de forma geral, que no âmbito dos sistemas escolares ainda há muitos desafios a serem transpostos para a prática de uma educação pautada na equidade dos processos de ensino e aprendizagem. Embora a escola tenha seu discurso permeado em pressupostos de uma educação de qualidade para todos, suas práticas cotidianas não evidenciam a transposição desses conceitos. O que nos revela um trabalho solitário, que não conta com o apoio nem orientações de uma equipe multiprofissional que possa, não somente garantir, mas sim viabilizar um ensino de qualidade para todos os alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da humanidade, há evidências sobre as diferentes fases pelas quais passou o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Como aponta o documento do MEC (BRASIL, 2002b), verifica-se desde as explicações de cunho metafísico até as mais recentemente desenvolvidas.

Atualmente, a proposta é reconhecer e ressignificar a diferença de forma que todos tenham acesso à educação de qualidade e, na mesma medida, contem com o atendimento adequado a todas as suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005).

De acordo com os pressupostos que norteiam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997b), toda pessoa, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social, tem seu direito à educação resguardado pela Política Nacional de Educação. Analogamente, o acesso à escola implica mais do que o ato da matrícula, sobretudo envolve a apropriação do saber e das oportunidades educacionais que são oferecidas a todos os alunos. É nesse contexto que se fundamentam os pressupostos da educação para todos, revelando-se como um grande desafio diante de uma realidade que ainda aponta para uma parcela numerosa de excluídos do sistema educacional apesar dos esforços emitidos, visando à universalização do ensino.

Podemos aqui destacar a ideia de Laplane (2004), quando aponta que, no Brasil, ainda há um discurso mistificador de educação, que propaga uma ideologia, importada de países com uma realidade social bastante diferente, ignorando os inúmeros problemas do nosso contexto educacional, ainda centrado nas demandas do mercado e na produção de dados estatísticos. Fenômenos como a evasão e a repetência, mecanismos de exclusão social, permanecem camuflados por programas de aceleração e progressão, que não atendem à demanda educacional dos estudantes e sim às avaliações externas, pautadas em estatísticas, dados quantitativos (LAPLANE, 2004). O fenômeno do fracasso escolar permanece, alvo de inúmeras políticas e programas ainda ineficazes.

Cabe a todo o sistema escolar atual avançar em seu compromisso, indo muito além da produção e da difusão do saber culturalmente construído, acima de tudo, deve comprometer-se com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo em sua vida social, sendo resguardada a sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito, resultando na recusa de quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 1997a).

Enfrentar esse desafio educacional é condição s*ine qua non* no atendimento à democratização da educação em nosso país e, principalmente, um compromisso assumido com

todos aqueles que almejam desenvolvimento e progresso. O objetivo é deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que ele requer no momento, resgatando o caráter de funcionalidade da escola. Dessa forma, é necessário pensar não somente nas dificuldades específicas dos alunos, mas sobretudo em buscar o que a escola pode fazer para responder a essas necessidades que são diferentes dos demais alunos (BRASIL,1997a).

O fundamental é que a escola esteja comprometida com a aprendizagem de todos aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Em outros termos, que acolha

> "[...] crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados...", conforme aponta a Declaração de Salamanca. (BRASIL, 1994a, p. 18).

Segundo Glat e Blanco (2007), essa é a perspectiva da Educação Inclusiva que visa ao desenvolvimento de respostas educativas a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização, e assume o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos.

Como apontam Stainback e Stainback (1999), a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em classes regulares, com oportunidades adequadas, desafios coerentes com suas condições e apoio dos professores e demais membros da escola, proposta esta que desafia as escolas a mudar suas concepções, rever seu papel e recriar suas práticas (MARTINS, 2006).

Bautista (1997) aponta que é necessário atender essa diversidade e oferecer respostas educativas adequadas e funcionais a cada uma delas, o que envolve, sem dúvida, alterações do contexto escolar, do contexto específico da sala de aula e, sobretudo, do contexto pessoal, visando à superação das barreiras arquitetônicas, conceituais e atitudinais.

Nesta perspectiva, este estudo pretende incentivar líderes educacionais a repensarem sua atuação com essas crianças, levando-os à prática de uma educação inclusiva que proporcione benefícios, não só para os educandos que apresentam esse padrão comportamental, os quais poderão ter acesso ao conhecimento, como para todo o grupo de professores e demais alunos que com eles convivem.

Para finalizar, é preciso destacar algumas dificuldades encontradas por este estudo e que poderão nortear estudos posteriores:

- Silogismo entre Condutas Típicas e Síndrome do Autismo ou Espectro de autismo. Como já discutido, após o ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o termo Condutas Típicas passou a fazer parte das características do Transtorno Global do Desenvolvimento, portanto, houve muita dificuldade em encontrarmos materiais específicos sobre as Condutas Típicas. Na perspectiva dessa pesquisa, é necessário assumir que cada uma possui suas características peculiares e que, embora o Autismo apresente alguns comportamentos inadequados que se enquadram como condutas típicas, nem todas as pessoas com Condutas Típicas são autistas, portanto, não existe essa relação de silogismo entre as duas premissas e é urgente reconhecer e buscar respostas às características específicas de cada uma delas.
- Falta de clareza nas definições que pudessem nortear a caracterização do alunado, bem como as estratégias sugeridas. As causas e definições variavam seguindo a linha teórica a qual pertenciam, sendo, ora mais social, destacando a influência do meio, ora mais biologizante, destacando o funcionamento do organismo.
- Como a Hiperatividade é uma das Condutas Típicas mais comuns encontradas no ambiente escolar, alguns estudos como o de Garcia e Nascimento (2009) e os próprios documentos oficiais do MEC até o ano de 2007 focavam as estratégias e os conceitos apenas nas características da hiperatividade, não abordando os demais fatores que caracterizariam as Condutas Típicas.

Tais aspectos servem de alerta para estudos posteriores que já terão, de forma clara, as dificuldades futuras na exploração da temática.

Adicionalmente, o conhecimento desenvolvido neste trabalho poderá, no futuro, fomentar novos estudos mais detalhados sobre a utilização e a aplicabilidade de estratégias pedagógicas efetivas que possam contribuir para o acesso e permanência e o sucesso do aluno com Condutas Típicas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* - garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE-SP, 2000a.

_____. *Projeto Escola Viva* - garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola- alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE-SP, 2000b.

BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEFFA, M. J. *Avaliação do desempenho de alunos na elaboração do problema de pesquisa em um programa de ensino informatizado*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2012.

BISAILLON, R. A escola na encruzilhada. In: DELORS, J. (Org.). *A educação para o século XXI:* questões e perspectivas. Porto alegre: Artmed, 2005. p. 120- 142.

BLIN, J. F.; DEULOFEU C. G. (Orgs.). *Classes difíceis:* ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOLSONI-SILVA, A. T. *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamentos:* comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994a.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2.ed. Brasília. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE, 1997a.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica*. Parecer n.º 17/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC, 1997b. Livro 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Educação inclusiva:* Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, MEC / SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir do seis anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, de 7 de dezembro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas*. Brasília: MEC; SEE-SP, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva* - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC; SEE-SP, 2002b. Série 2.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa toda criança na escola*. Brasília: MEC, 1997c.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 597-615, 2004.

CARNEIRO, M. A. *A escola sem paredes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERQUEIRA, M. G. C. *Proposta de formação continuada para professores, visando à inclusão do aluno deficiente visual / cego nas escolas regulares*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Ed. Porto, 1999.

COWLEY, S. *Fazendo traquinas se comportarem*. Curitiba: Positivo, 2006.

CUNHA, A. E. *Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade*. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais:* terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOORLAG, D. H. *Teaching Special Students in the Mainstream*. New York: Mcmillan Publishing Company, 1991.

FACION, J. R. *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo*. Curitiba: IBPEX, 2005.

FEIJÓ, G. O. *Classe especial:* os desafios de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, Annual Theme, v. 74, n. 5, p. 309-316, 1998.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, C. A. L.; NASCIMENTO, L. M. *Condutas Típicas na Escola Comum*. 2009. TCC (Graduação em Geografia) – Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial - SC, 2009.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; RUBANO, D. R.; ZANOTTO, M. L. B. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra, Skinner. In: AZZI, R. G; GIANFALDONI, M. H. T. A. *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. (Série ABEP Formação).

GIL, M. (Coord.). Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso? *Rede SACI*, 2005. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN. P. Inclusão Escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, XI., 2006, Niterói. *Anais...* Niterói: Fenasp, 2006. p. 221-228.

HARDMAN, M. L. et al. *Human Exceptionality.* Boston: Allyn and Bacon, 1993.

HÜBNER, M. M. C. *Análise do Comportamento para a Educação***:** contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

JÄGER, R. S.; PETERMANN, F. *Psychologische Diagnostik* – ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, 1999.

KANT, I. *Réflexions sur L'Éducation*. Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko. Paris: Libraire Philosophique J. Vrin, 1993.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: Do que e de quem se fala? In: GOES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEWIS, R. B.; DOORLAG, D. H. *Teaching Special Students in the Mainstream.* New York: Mcmillan Publishing Company, 1991.

MAGER, R. F. *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

_____. *Compreendendo a deficiência mental:* novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. Ensinando a turma toda. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 18-23, 2002.

_____. Escola dos "diferentes" ou escola das diferenças? *Revista Aprendizagem*, Pinhais – PR, v. 2, n. 8, p. 30-32, 2008a.

_____. O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. *Direcional Educador*, São Paulo, v. 3, n. 41 p. 16-17, 2008b.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G; ARANTES, V. A. *Inclusão escolar:* pontos e contra pontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARINHO, P. Construindo o currículo para uma diferenciação pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 3., 2007, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: RV CELL Comunicações, 2007. p. 1-16.

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Orgs.). *Inclusão:* compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. L. *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2009.

MATOS, M. A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E. S de. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 155-161.

MAZZOTTA. M. J. S. *Dilemas e perspectivas da Educação do Portador de Deficiência no Novo Milênio*. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/dilema.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais*... Caxambu: ANPED, 2010. p. 28-36.

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

_____. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UEM, III., 2001, Maringá. *Anais*... Maringá: UEM, 2001. p. 15-35.

MIRANDA, T. G. A Educação Especial no marco do currículo escolar. *Noesis*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 63-78, 2000. Disponível em: <www.faced.ufba.br>. Acesso em: 18 jul. 2011.

MIURA. R. K. K. *Comportamento de obedecer em pessoas com necessidades educacionais especiais:* efeito do ensino de habilidades para mães. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível:* crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras. 2001.

MRECH, L. M. Educação Inclusiva: realidade ou utopia? *Educação on line*, 2001. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia? In: LIDE, SEMINÁRIO, 1999, São Paulo. *Anais*... São Paulo: FEUSP, 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopi.asp>. Acesso em: 18 mar. 2011.

NALE, N. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia*, USP, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 275-301, 1998.

NOVAES, M. H. Diagnóstico da excepcionalidade: abordagem pluridimensional. In: PEREIRA, O. *Educação Especial, atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 35-46.

OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Orgs.). *Inclusão Escolar:* as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, p. 59-74, 2004.

_____. *Um diálogo esquecido:* A vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão:* intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112.

_____. Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, J. (Org.). *Educação Especial:* temas atuais. Marília: UNESP Publicações, 2000. p. 23-27.

OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão Escolar:* as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008. v. 1.

ORDOÑEZ, V. M. A educação para o século XXI: questões e perspectiva**s**. In: DELORS, J. (Org.). *A educação para o século XXI:* questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 50-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos.* Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo. 2010a.

_____. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010b.

PAULA, R. *Condutas Típicas*. 2010. Disponível em: <www.piamartamontese.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2011.

PIRES, D. V. B.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Cristalina, GO, v. 1, n. 3, p. 90-104, dez. 2009.

PLETSCH, M. D; FONTES, R de S.; GLAT, R. O papel de educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: uma visão geral. In: PAULINO, M. M. *Inclusão em Educação:* culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 58-59.

SAPON-SHEVIN, M. Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on differences. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Eds.). *Curriculum considerations in inclusive classrooms:* facilitating learning for al students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1992. p. 19-36.

SASSAKI, R. K. *Inclusão* - construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, M. B. D. Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo. *Educação on-line*, 17 ago. 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:subsidios-para-acao-pedagogica-no-cotidiano-escolar-inclusivo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 18 jul. 2011.

SILVA. J. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 245-258, maio/ago. 2011.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Edart/Edusp, 1976.

_____. *Questões recentes na análise comportamental.* Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1978.

_____. *Sobre o behaviorismo*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. Teaching thinking. In: _____. *The technology of teaching*. New York: Meredith Corporation, 1968. p. 115-144.

_____. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EDU-EPUSP, 1972.

SKINNER, W. Manufacturing – missing linkin corporate strategy. *Harvard Business Review*, Boston, v. 47, n. 3, p. 136-145, may/jun. 1969.

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

SUPLINO, M. *Currículo Funcional Natural*. Marília: APAE, 2010. (Mimeografado, Curso).

TAVARES FILHO, T. E. T. *Aprendizagem e Condutas Típicas*. 2009. Disponível em: <www.professorthometavares.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2010.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 289-296, jul./set. 2009.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Educação de sujeitos com Transtornos Globais de desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. *Inclusão e Escolarização:* múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-164.

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

WIERSON, M; FOREHAND, R. Parent behavioral training for child noncompliance: rationale, concepts, and effectiveness. *Current Directions in Psychological Science*, v. 3, n. 5, p. 146-150, oct. 1994.

ZANOTTO, M. L. B. *Formação de professores:* a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESCOLA	
Aspectos estruturais	
Nome da escola:	
Etapa de ensino:	
Localização:	
Período de funcionamento:	
Horário de funcionamento:	
Ano da fundação:	
Número total de salas de aula:	
Número total de séries/turmas atendidas:	
A escola possui:	( ) pátio interno ( ) pátio externo ( ) refeitório ( ) sala da direção ( ) sala da coordenação ( ) biblioteca ( ) sala dos professores ( ) laboratório de informática ( ) quiosque ( ) outros
A equipe escolar é formada por:	___ Diretora ____ Auxiliar de direção ___ Coordenador Pedagógico ____ Professores ___ Demais funcionário
Projetos desenvolvidos pela escola:	
Aspectos pessoais	
Idade	
Formação	
Tempo de atuação na Educação Básica	
Tempo de atuação nesta escola atual	
Em relação ao aluno com Condutas Típicas	
a. Como a escola soube do diagnóstico? b. Há uma documentação no prontuário do aluno que comprove o diagnóstico? c. O que a escola sabe sobre o termo “Condutas Típicas”? d. Já havia conhecimento sobre o termo? e. Qual a influência desse diagnóstico para o trabalho com este aluno? f. Há ações específicas voltadas a este aluno? g. A escola recebe orientações para o trabalho com este aluno? h. Quais são as dificuldades encontradas? i. Quais ações poderiam colaborar no processo de aprendizagem deste aluno?	
Outros apontamentos:	

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

UNIDADE ESCOLAR:_____

ATIVIDADE:_____

_____

_____

DATA:____/____/____

CATEGORIAS	ESCOLA				
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	TOTAL
1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem					
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita					
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade					
4. Oferece opções ao aluno					
5. Há o monitoramento da atividade					
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas					
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado					
8. O professor muda os métodos de apresentação					
9. O professor utiliza demonstração prática					
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social					

11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente.					
12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas					
13. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente					
14. O professor dá instruções de forma clara e objetiva					
15. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades					
16. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações					
17. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula.					
18. Há dicas verbais que chamem a atenção da sala					
19. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor					
20. Há previsibilidade do professor em relação às ações do aluno					
21. Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção					
22. O professor auxilia o aluno na própria organização					
23. Após a instrução correta o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução					
24. Há um *feedback* em relação aos comportamentos do aluno.					
25. As regras são claras					
26. Especificar consequências					

27. Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala					
28. Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação					
29. A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados					
30. Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo.					
31. Utiliza-se de *time out*					

APÊNDICE C- DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Estratégias	Definições
APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	
1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem	Ao apresentar a atividade ou durante a realização da mesma, o professor deixa claro o objetivo e o produto final.
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita	Quando, para realizar a atividade por completo, o aluno necessita de um tempo maior ou realiza em um tempo menor do que o restante da sala. Esse momento lhe é oferecido de modo que o aluno tenha a oportunidade de terminar a atividade proposta independente do tempo de realização dado aos outros colegas.
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade	O nível de dificuldades da atividade diminui ou aumenta de acordo com o nível de dificuldade do aluno.
4. Oferece opções ao aluno	Quando o aluno é solicitado a realizar a atividade, o professor deixa claro as diferentes formas de realizar a atividade, não exigindo uma padronização.
5. Há o monitoramento da atividade	O professor acompanha o desempenho do aluno durante a realização da atividade. Utiliza a aproximação física para encorajar a atenção dos alunos Ora se aproximando, ora propondo questionamentos ou solicitações. Ex: “Você terminou a atividade?”; “Traga para eu ver onde você está”.
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas	Nas atividades em grupo o professor seleciona um colega que possa auxiliar o aluno e oferecer modelos de comportamentos adequados. Quando em atividades individuais, há a solicitação para os colegas mais próximos para que auxiliem o aluno durante a realização da atividade.
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado	Quando o professor se aproxima do aluno e orienta individualmente para a realização das atividades, lançando mão, se necessário, dos diferentes níveis de ajuda.
8. O professor muda os métodos de apresentação	O professor varia as instruções de forma a possibilitar maior facilidade de entendimento, sendo as orientações passadas tanto verbalmente como por escrito Exemplo: Apresenta a atividade explicando por meio de uma folha, aguarda para que os alunos realizem a mesma. Durante esse processo, recorre a outras formas de explicar a realização da atividade, como por exemplo: esquemas na lousa, desenhos no caderno do aluno, encenações com os alunos.
9. O professor utiliza demonstração prática	Utiliza-se de exemplos de situações cotidianas ou chama os alunos para representarem a situação.
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social	Favorece atividades nas quais o aluno terá que solicitar ou oferecer ajuda, terá oportunidade de cooperar com outros colegas para que a atividade seja cumprida.
11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente	Na realização da atividade, o professor demonstra a preocupação de maximizar o tempo, organizar o espaço de forma funcional e dispõe de recursos adicionais que contribuirão para a compreensão do que foi solicitado. Exemplo: ao solicitar a resolução de problemas, há materiais como tampinhas ou material dourado junto à professora que podem ser utilizados pelos alunos durante a atividade ou mesmo pela professora.

12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas	O professor oferece ajuda, para a realização da atividade solicitada, utilizando-se dos vários níveis (ajuda física total ou parcial e dica física).
COMUNICAÇÃO	
13. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente	Utiliza comunicação direta e dicas verbais para apresentar as instruções de forma clara, sem repetições exageradas e indicando o passo a passo de cada ação, limitando o número de instruções de acordo com o repertório do aluno. Exemplo: Dar uma instrução por vez.
14. O professor dá instruções de forma clara e objetiva	Solicitação clara e objetiva da professora para que o aluno emita um comportamento específico. Exemplo: “Pegue seu lápis”.
15. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades	Na dinâmica da atividade é possível que o aluno expresse suas dificuldades, seus pensamentos e sentimentos em relação ao que foi solicitado. Exemplo: pede ajuda, tece comentários e etc.
16. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações	O professor elogia de forma concreta, durante e ou após a realização da atividade, emitindo respostas gestuais e/ou verbais que indicam a aprovação do que foi ou está sendo realizado. Exemplo: “Você está indo muito bem”, “Sua pintura está ótima”.
17. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula.	O professor exemplifica os níveis vocais aceitáveis e inaceitáveis. Exemplo: já possui combinados com a sala para que os alunos falem um de cada vez, com um tom de voz baixo e de forma clara, portanto durante as atividades ele relembra essas regras. Exemplo: “Olha nosso combinado, todos estão falando muito alto”; “Vamos respeitar nossa regra, um de cada vez pra falar”.
18. Há dicas verbais que chamem a atenção da sala	Há um sinalizador, uma dica que chame a atenção dos alunos, antes de lhes apresentar uma informação verbal Exemplo: “Escutem!, Prontos?!Está de hora de atenção!”
19. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor	É possível perceber que há uma recepção com simpatia, reconhecimento dos avanços, motivação e ações de carinho direcionadas ao aluno.
ALTERNATIVAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS	
20. Há previsibilidade de suas ações	O professor, com base nas observações. consegue prever alguns comportamentos que o aluno provavelmente irá emitir e, desta forma, buscar estratégias para evitá-los, estimula comportamentos habilidosos, dando modelos e os incentivando a agirem da mesma forma. Exemplo: durante a realização das atividades o professor emite pistas verbais ou visuais para lembrar o aluno de permanecer na tarefa.
21. Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção	A professora, ao ver que o aluno está se dispersando na realização da atividade, recorre a outros recursos e ou atividades para manter a atenção do aluno, mesmo que ele não tenha concluído de forma total o que foi solicitado. Exemplo: na escrita de um texto, o aluno realiza até a metade e, mesmo assim, a professora permite que este se afaste momentaneamente do objetivo de escrever o texto todo.
22. O professor auxilia o aluno na própria organização	O professor orienta o aluno em relação aos horários, atividades seguintes, material da mochila, disposição dos materiais na carteira e/ou oferece modelos para o aluno, sobre como organizar seu trabalho.

23. Após a instrução correta, o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução	Após dada a instrução de forma clara, o professor aguarda aproximadamente por 10 segundos para que o aluno realize a ação. Caso não ocorra, o professor oferece os níveis de ajuda ou retoma a instrução de outra forma.
24. Há um feedback em relação aos comportamentos do aluno	O professor deixa o aluno saber claramente quando seu comportamento está sendo cooperativo e desejável e quando não está, conversa sobre o problema e suas consequências para o andamento da aula. Reconhece de forma explícita e elogiosamente os alunos que substituem respostas agressivas por comportamentos desejáveis, não agressivos.
25. As regras são claras	Estabelecimento de regras curtas e claras de forma a ser uma por vez e que os alunos sejam capazes de cumpri-las. A cobrança deve ser de forma calma, sem autoritarismo e com elogios quando estas forem cumpridas. Exemplo: Há cartazes/pistas visuais na sala indicando as regras e/ou, antes de se realizar a atividade, a professora estabelece/retoma com os alunos os combinados deixando claro os comportamentos adequados que todos devem ter.
26. Especificar consequências	Há a definição clara sobre as consequências para o cumprimento e descumprimento do acordo.
27. Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala	O professor permite que, ao longo da atividade, o aluno se locomova no ambiente, porém sempre monitorando suas ações.
28. Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação	O professor utiliza o aluno para diversas ações dentro da sala, de forma a contribuir com os colegas e com o próprio professor. Exemplo: entregar cadernos, levar recados, ajudar um colega.
29. A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados	Durante a atividade, a professora chama atenção do aluno para os comportamentos sociais adequados provocando situações em que o aluno tenha que cumprimentar pessoas, estabelecer contato visual, pedir licença etc.
30. Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo.	Quando o aluno apresenta um comportamento inadequado, o professor evita olhar diretamente para o aluno e ignora o comportamento. Caso persista, o professor emite ações (verbais e não-verbais) que estabeleçam a oportunidade para a emissão dos comportamentos alternativos.
31. Utiliza-se de *time out*	Quando o aluno está emitindo o comportamento inadequado, retira-o da situação e leva-o para outro ambiente, aguardando o término do comportamento inadequado.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Aspectos pessoais

IDADE	
FORMAÇÃO	
TEMPO DE FORMAÇÃO	
CURSOS ADICIONAIS	
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. BÁSICA	
TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA	
TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA SÉRIE	
ÚLTIMO CURSO REALIZADO	
TOTAL DE ALUNOS NA SALA	

Em relação aos alunos com Condutas Típicas	
1. Você sabe o que significa o termo Condutas Típicas?	
2. Foi a primeira vez que trabalhou com uma criança com CT?	
3. Como soube do diagnóstico deste aluno?	
4. Qual a influência desse diagnóstico para o trabalho com este aluno?	
5. Desde o início você teve informações a respeito de CT e das suas necessidades?	
6. Você recebeu algum tipo de apoio para realizar estratégias pedagógicas inclusivas? Qual?	
7. Você recebe orientações específicas para o trabalho com este aluno?	
8. Você considera que realizou algum tipo de alteração para favorecer a participação do aluno com CT na sala de aula? Se sim, qual(is)?	
9. Você individualiza a aprendizagem para o aluno com CT de acordo com suas necessidades educacionais? Como?	

10. Você adota métodos de ensino diferenciados? Quais?	
11. Você considera que é preciso mudar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em função das necessidades educacionais especiais do(a) aluno(a) com CT? De que forma?	
12. Você considera que as alterações que faz apresentam diferenças significativas no processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a)?	
13. Você utiliza diferentes materiais numa mesma atividade? Exemplifique?	
14. Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento do(a) aluno(a)?	
15. O que o(a) aluno(a) é capaz de fazer e o que ele(a) tem dificuldades? Você considera esses aspectos para ensiná-lo(a)? Como?	
16. Como você avalia sua atenção para com o(a) aluno(a) em relação aos demais?	
17. Quais as suas expectativas quanto ao desenvolvimento e desempenho do(a) aluno(a)?	
18. Como é a participação do aluno com CT com os outros alunos na sala?	
19. Você precisa fazer algo para favorecer a participação do aluno com os outros e vice-versa? O quê/Como?	
20. Como é o interesse do(a) aluno(a) nas atividades? Ele(a) tem preferências ou coisas que não gosta?	
21. O que você faz para despertar ou manter o interesse dele(a)?	
22. Ele(a) consegue ou não fazer as atividades no tempo previsto? E se ele(a) não consegue o que acontece?	

23. Como você costuma dar a instrução para a tarefa? (Instrução verbal, demonstração?)	
24. Você tem que mudar sua forma de instrução ou não?	
25. Como é sua comunicação com o(a) aluno(a). Você utiliza alguma forma diferenciada para se comunicar ou não?	
26. Como você orienta o aluno em relação ao comportamento inadequado apresentado no momento?	
27. Há estratégias específicas que você conhece para lidar com os comportamentos inadequados?	
28. Como é sua relação com a família do(a) aluno(a)?	
29. Quais as condições que você acha que dificultam a inclusão da criança com CT na escola?	
30. Quais as condições que facilitariam?	
31. Quais as principais dificuldades que você encontra para trabalhar com a criança com CT?	
Outros apontamentos:	

APENDICE E - PRÁTICAS EDUCATIVAS AOS ALUNOS COM CONDUTAS TÍPICAS

PRÁTICAS EDUCATIVAS AOS ALUNOS COM CONDUTAS TÍPICAS

Material elaborado como parte da finalização da dissertação de mestrado
Sabrina Alves Dias

ESCOLA: PAPEL FUNDAMENTAL

"Espaço no qual se deve propiciar, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania." (OLIVEIRA; LEITE, 2004, p. 79).

ALUNOS COM CONDUTAS TÍPICAS

Podemos encontrar os alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutuais peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social (BRASIL, 1994b, p.7-8).

O documento *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2002b) esclarece, ainda, que há dificuldades na definição única do termo Condutas Típicas, visto que este pode ser utilizado para fazer referência há uma variedade muito extensa de comportamentos, tais como:

* faltar com a verdade;
* prática de pequenos furtos (para chamar a atenção);
* gritar, não falar;
* falar o tempo todo;
* falar sozinho;
* locomover-se o tempo todo;
* cometer autoagressão (automutilação) e/ou agressão com os outros;
* recusar-se a seguir regras e normas estabelecidas;
* ter dificuldade de relação com os colegas e professores;
* ausência ou pouco contato visual;
* destruir propriedade alheia;
* desatenção;
* ter medos excessivos, fobias;
* realizar movimentos contínuos e repetitivos;
* comportamentos estranhos;
* comportamentos maliciosos, vingativos;
* fala desconexa;
* birras constantes, cuspir, morder, gritar;
* comportamento de desafio e de oposição;

* imitar excessivamente as ações dos outros;
* choro/riso imotivados, e outros;
* recusar-se em verbalizar;
* timidez excessiva.

Suplino (2010) salienta que:

- ✓ Todas as pessoas apresentam, vez ou outra na vida, comportamentos que são altamente inconvenientes ou inadequados;
- ✓ Padrão (um continuado);
- ✓ Extenso período de tempo (acima de seis meses);
- ✓ Grau de severidade;
- ✓ 50% ou mais dos comportamentos acima descritos se apresentem juntos numa mesma pessoa;

CAUSAS

De acordo com Hardman et al. (1993, p. 148), as causas das Condutas Típicas podem ser:

1. Biológicas
2. Fenomenológicas
3. Psicológicas
4. comportamentais
5. Sociológicas/ecológicas

INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Estratégias de base

Stainback e Stainback (1999) apontam os seguintes passos para o professor, juntamente com a equipe gestora, trabalhar com alunos com Condutas Típicas:

- 1º Passo: desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico
- 2º Passo: proporcionar uma liderança forte

- 3º Passo: promover cultura no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade
- 4º Passo: desenvolver redes de apoio
- 5º Passo: usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade
- 6º Passo: desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua
- 7º Passo: manter a flexibilidade
- 8º Passo: examinar e adotar abordagens de ensino efetivas
- 9º Passo: comemorar os sucessos e aprender com os desafios
- 10º Passo: estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise

Crenças necessárias de suporte

De acordo com Stainback e Stainback (1999):

- Todos na escola são responsáveis pela educação de cada aluno, desde a frequência à escola, independentemente de suas necessidades de aprendizagem;
- Todos na escola estão concentrados na satisfação das necessidades de todos os alunos em um sistema de educação unificado. A rotulação e a segregação são contraproducentes à excelência educacional;
- Todos os professores têm habilidades e conhecimentos que devem ser usados para dar apoio aos esforços dos demais professores, a fim de garantir o sucesso de todos os alunos em turmas regulares;
- Todos os alunos se beneficiam da participação em turmas e escolas inclusivas;
- A avaliação das necessidades dos alunos é uma parte regular do planejamento curricular e didático para todos os professores e pessoal dos serviços relacionados;
- A educação especial e o pessoal de serviço prestam apoio aos alunos no contexto do programa da escola regular;

Programa de Inclusão / Adequações no Projeto Pedagógico da Escola

ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO	ADEQUAÇÕES NA METODOLOGIA E ATIVIDADES
Estabelecer critérios de avaliação, tendo em conta a diferença: Contextualizando o expresso na LDB Incluindo modelos novos, em função da deficiência intelectual Estabelecer os critérios de promoção da Escola: Serão os mesmos para todos os alunos? Introduzir-se-ão critérios específicos para alunos com deficiência intelectual? Em qualquer caso, serão flexíveis e orientativos Decidir sobre técnicas, procedimentos e estratégias, tendo em vista os alunos com deficiência intelectual. Incluir critérios e formas de avaliação do contexto.	Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Estabelecer opções metodológicas de ciclo com o mesmo fim. Definir critérios para a seleção de técnicas e estratégias de ensino que facilitem uma resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Idem, relativos à elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. Desenhar atividades comuns para toda a Escola e para cada um dos ciclos. Definir critérios específicos para a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual.
	ADEQUAÇÕES DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS
Explicitar responsabilidades quanto à detecção da deficiência intelectual e sua avaliação, assim como os critérios para requerer o diagnóstico pluridimensional individual: Negociação Escolas/Equipes de Apoio sobre as condições de atuação conjunta em todos os aspectos Fixar os acordos segundo os Planos Anuais respectivos Estabelecer explicitamente estratégias de intervenção (diagramas de freqüência). Elaborar e/ou adaptar os instrumentos de avaliação, tendo em conta as NEE presentes nos casos de deficiência intelectual. Elaborar documentos informativos de avaliação, válidos para todos os alunos, mais completos do que as simples informações avaliativas que se enviam à família.	Definir os objetivos gerais da etapa e áreas, tendo em conta as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Proceder do mesmo modo quanto à seqüencialização dos objetivos e conteúdos. Introduzir objetivos e conteúdos específicos no planejamento curricular, em função das NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Dar prioridade a objetivos e conteúdos, tendo em vista as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola.

Fonte: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO. C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar. 2008, p. 145.

Estratégias de Programação de Ensino

É importante que o professor analise questões como: de que maneira todos os alunos poderão participar da aula proposta; se há necessidade de apoio, adaptações e como fazê-las para sua plena participação; que expectativas devem ser esperadas e/ou modificadas para a efetivação da atividade (como os alunos demonstram o que sabem, a quantidade e qualidade das atividades propostas) e quais são os objetivos prioritários para a aprendizagem. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

De acordo com Skinner (1968) o "ensino pode ser definido como um arranjo de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda" (SKINNER, 1968, p. 113). Ou seja, ensinar pressupõe que o aluno adquira comportamentos novos que ele ainda não possui em seu repertório ou que possui, mas de forma inadequada. Nessa direção, o mesmo autor afirma que "não podemos simplesmente esperar que nosso aluno se comporte de um dado modo [...]. De um modo ou de outro, nós precisamos levá-lo a se comportar." (SKINNER, 1972, p. 218).

Nesse sentido, Skinner (apud ZANOTTO, 2000, p. 38) acrescenta que "[...] o professor que realmente entende as condições sob as quais a aprendizagem ocorre será mais eficiente não só no ensino da matéria mas também no gerenciamento da sala de aula".

Proposta do professor Skinneriano

- Domínio do conteúdo a ser ensinado, bem como o *como* ensinar.

Decidir o que fazer na sala de aula, escolher material adequado, propor atividades pertinentes, acompanhar e orientar o trabalho dos alunos e avaliá-los são tarefas que o professor realiza mais fácil e adequadamente quando tem claro o que se quer ensinar.

- Programação das mudanças desejadas

[...] é possível, por meio de procedimentos de ensino adequadamente planejados, produzir reforçadores que atuem como mediadores entre o comportamento atual do aluno e as consequências remotas.

- Arranjo planejado de contingências

É o professor quem vai formular os objetivos de ensino (em termos comportamentais), escolher os materiais adequados, propor as atividades pertinentes, acompanhar, orientar e avaliar o trabalho dos alunos (ZANOTTO, 2000).

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

1. Objetivo pretendido/ Habilidades/Competências
2. Aluno / grupo de alunos / turma
3. Atividades para a aprendizagem

Uma boa estratégia de ensino, qualquer que seja ela, deve conseguir promover algum grau de sucesso nos aprendizes para que eles se sintam motivados a continuar a aprender.

Flexibilização Curricular

- ☺ ADAPTAÇÃO CURRICULAR
- ☺ ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
- ☺ AVALIAÇÃO DIFERENCIADA

Ter os objetivos de forma clara possibilita selecionar as estratégias adequadas. A proposta é garantir a permanência, participação, convivência e, também, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado que estão elencados no currículo escolar. Dessa forma, alguns ajustes devem ocorrer no conteúdo, método, material e pessoal especializado, como forma de garantir a efetivação dos objetivos gerais da educação escolar (OLIVEIRA, 2008).

ESTRATÉGIAS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO

1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem.
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita.
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade.
4. Oferece opções ao aluno.
5. Há o monitoramento da atividade.
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas.
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado.
8. O professor muda os métodos de apresentação.
9. O professor utiliza demonstração prática.
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social.
11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente.
12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas.

O tempo de cada um: Proporçao, Integraçao, Variedade

1.PROPORÇÃO

LUCAS

LUCAS

LUCAS

LUCAS

LUCAS

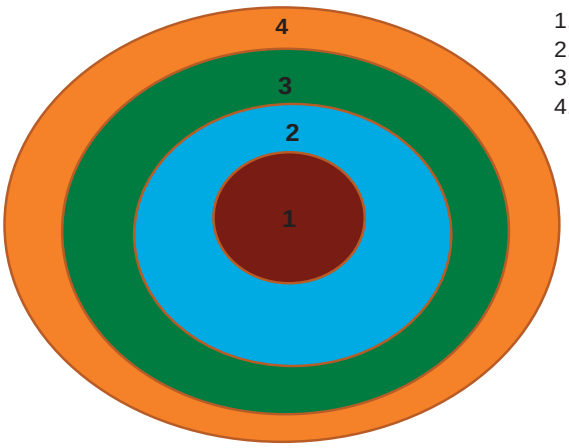
2. INTEGRAÇÃO

- Caixa das Novidades;
- Dar e receber recados;
- Recontar histórias apoiado nas figuras
  - Em dupla;
  - Com ajuda da professora;
  - Recontar uma página;
- Apresentar a atividade que está fazendo



Explorar a oralidade com FUNCIONALIDADE

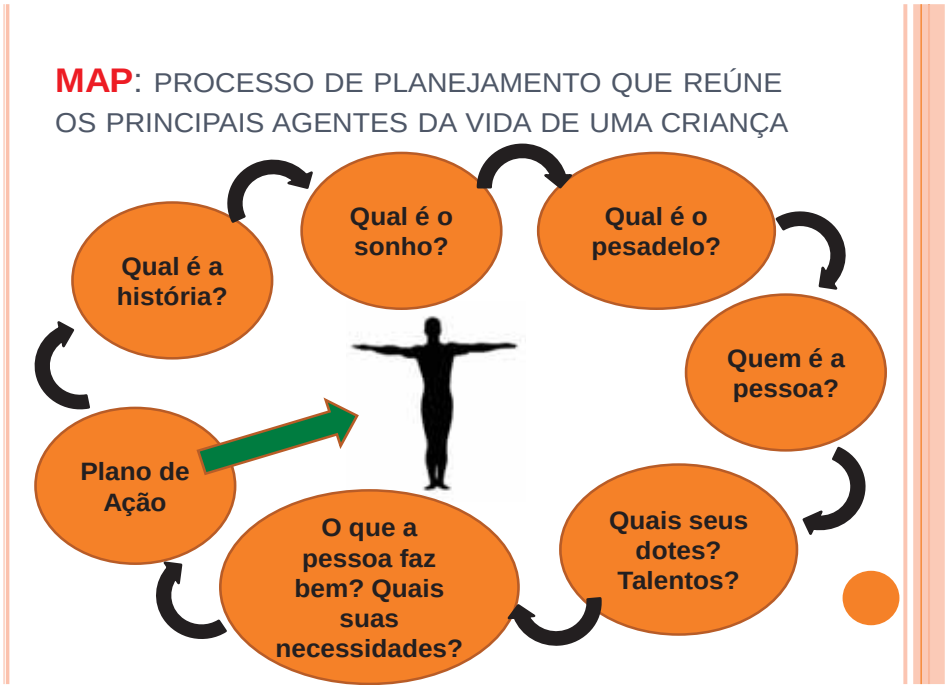
CÍRCULO DE AMIGOS



1. Círculo da INTIMIDADE;
2. Círculo da AMIZADE;
3. Círculo da PARTICIPAÇAO;
4. Círculo da TROCA

Preencha o círculo de fora para dentro





Dicas Importantes...

- Dirigir-se ao aluno sempre frente a frente.
- Dar instruções claras e objetivas/ Aguardar para repetir as instruções / Oferecer os níveis de ajuda: total ou parcial / Evitar conversa e/ou interrupções durante a instrução.
- Organizar o ensino por pequenos passos.
- Manter boa iluminação da sala.
- Modificar a disposição das carteiras na sala de aula de acordo com a atividade realizada.
- Manter cartazes e figuras significativas / Cuidado: excesso de estímulos.

- Sentar o aluno no lugar mais adequado.
- Adotar programas motivadores / Manter a participação ativa do aluno.
- Promover atividades de associação e comparação com situações já vivenciadas, valendo-se do concreto / Retomar os tópicos já desenvolvidos.
- Prezar pelo contato mais próximo possível do real.
- Retomar regras e combinados constantemente / Expor claramente a rotina de trabalho para aquele dia/Retomar a lista das tarefas ao longo do dia.
- Validar as ações do aluno / Feedback: ao final de qualquer atividade cumprida, mesmo que de forma parcial, teça elogios claros.
- Trabalhar em pequenos grupos / Propor atividades em grupo em que o aluno use seu repertório inicial.
- Produto final: propor atividade em que este aluno tenha oportunidade de terminar e ver seu resultado.
- Oferecer situações em que o aluno use a mesma habilidade em diferentes contextos.

ATIVIDADES



Pegar bolinhas de isopor na água



Perfurar massinhas com objeto fino



Pegar búricas com a colher



Pegar bolinhas de algodão com pinça



Pegar algodão com prendedor



Saco ZIP com argila



Colocar palitos no suporte



Colar bolinhas de papel crepom em pontos marcados



Contorno de letras com massinha



Contorno de formas com cola



Apontar lápis



Molde vazado



Contorno de formas geométricas com massinhas



Canudinhos coloridos em barbante



Caixa de areia



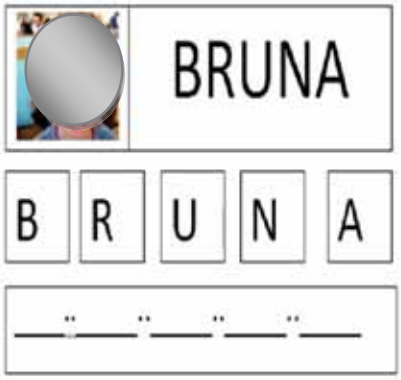
Reprodução de formas em caixa de areia

TRABALHO COM O NOME

- Identificar o primeiro nome com ajuda;
- Identificar o primeiro nome sem ajuda;
- Traçar o primeiro nome com ajuda;
- Traçar o primeiro nome sem ajuda;
- Identificar (nomear) as letras do primeiro nome com ajuda;
- Identificar (nomear) as letras do primeiro nome sem ajuda;
- Fazer associações de outras palavras iniciadas com a primeira letra do nome



Nome pontilhado



Montar o nome com letras móveis
Completar o nome



Letras com massinha



Crachá com foto



Letras móveis em tampinhas



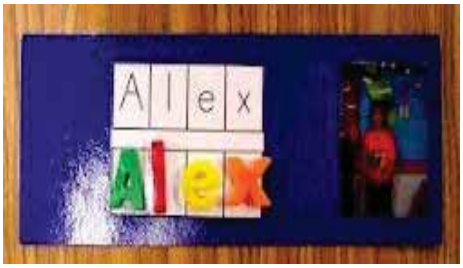
Tapete de TNT com letras móveis dentro



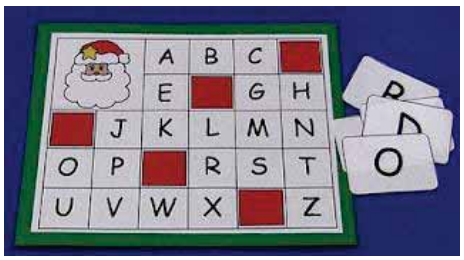
Saquinhos com as letras da figura



Jogo de sílabas



Letras móveis de plástico



Cartela para completar com as letras do alfabeto



Cartela com figuras



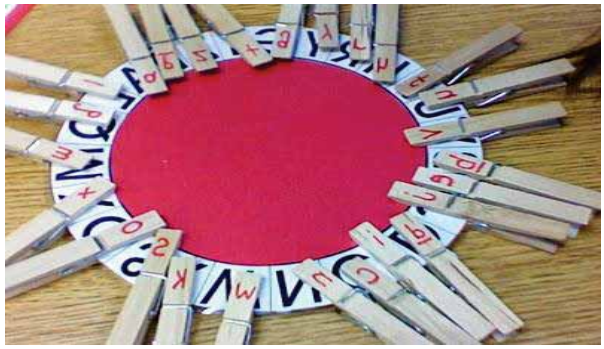
Cartela com tampinhas coloridas



Lista de palavras com alfabeto móvel



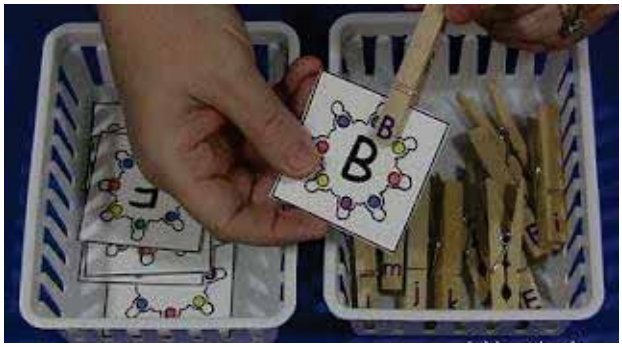
Alfabeto móvel de madeira



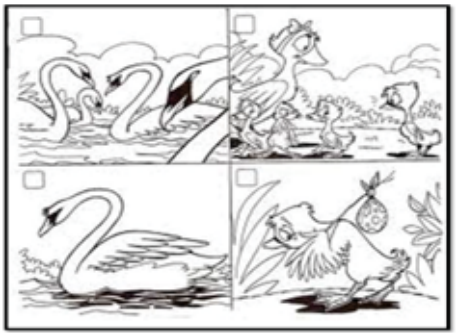
Círculo com as letras do alfabeto e prendedores



Cartões com miniaturas



Cartões com as letras e prendedores



Sequência lógica de histórias



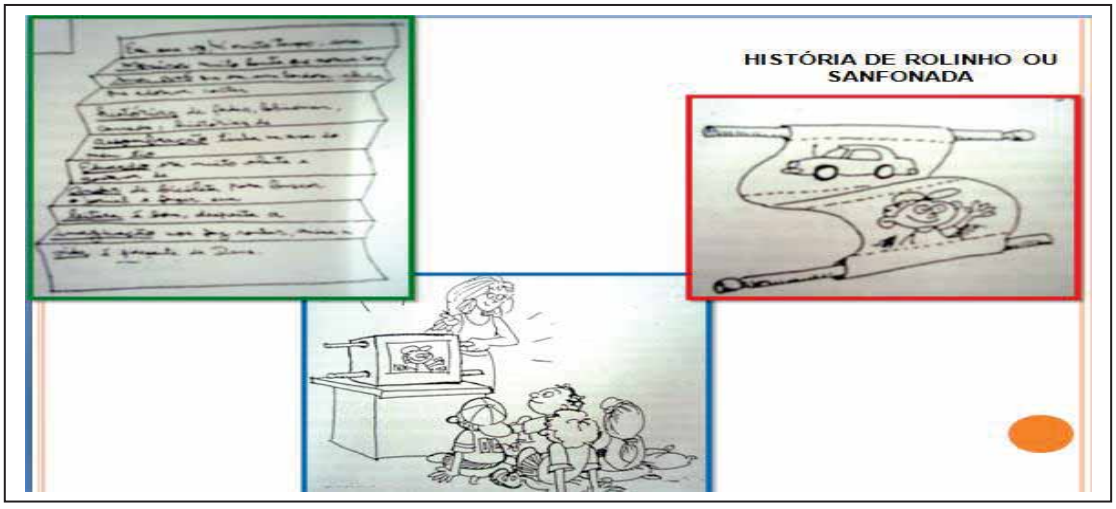


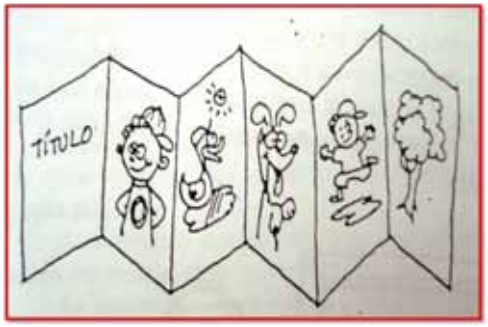
Rimas com figuras



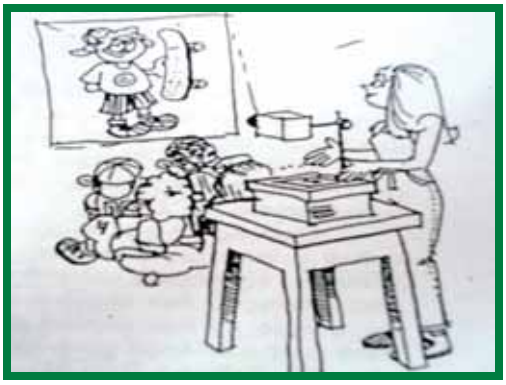
Álbum seriado



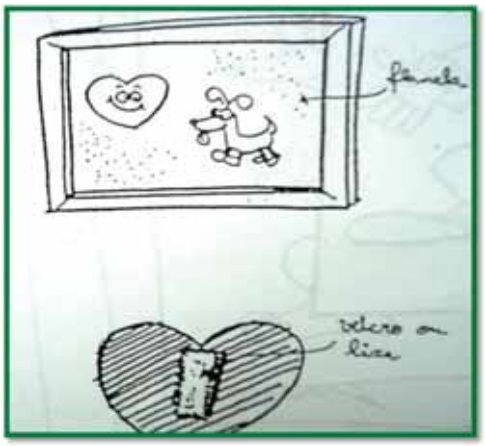




História sanfonada



Projeção de histórias



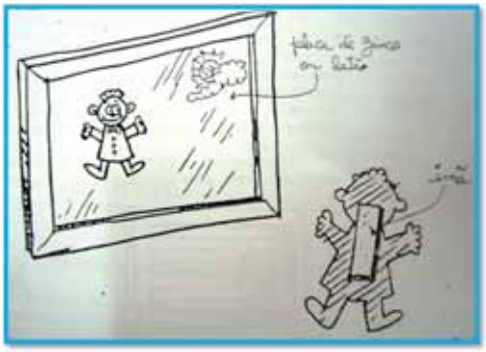
Flanelógrafo



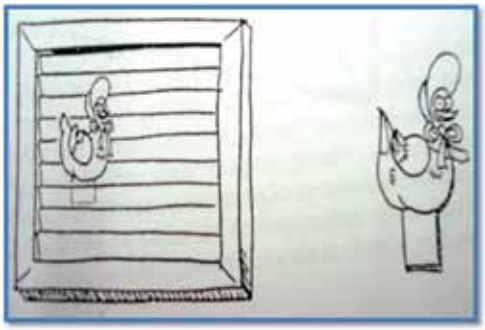
Avental de histórias



Ditado com desenhos



Imanógrafo



Quadro de pregas





Momento da História



Sacolas de história



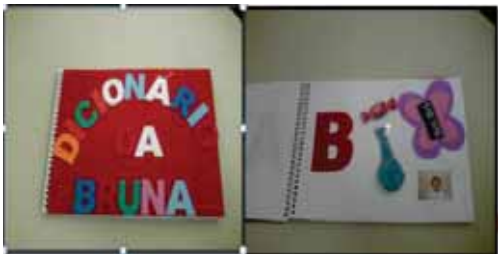
Rituais que indicam atividades específicas



Sacola de férias: cada aluno leva pra casa e escolhe um objeto que ajude a contar sobre suas férias



Alfabeto silábico de madeira



Dicionário concreto



Mural para divulgar os trabalhos



Relógio de madeira



Quebra-Cabeça gigante



Quebra-Cabeças de cubos



Figuras ampliadas



Jogo da memória com tampinhas de maionese



Quebra-Cabeça Imantado



Jogo da memória com tampinhas de requeijão



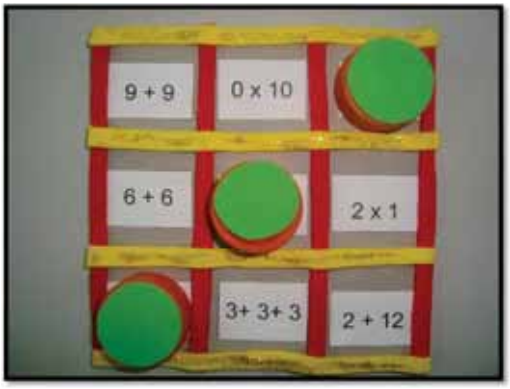
Dominó de números em EVA



Pega varetas de jornal em tamanho grande



Jogo da memória com números e quantidade



Bingo de resultados



Cartela de números e quantidade



Quadro de números: dentro de cada bolso numérico colocar a quantidade correspondente



Livro de feltro com números e quantidade

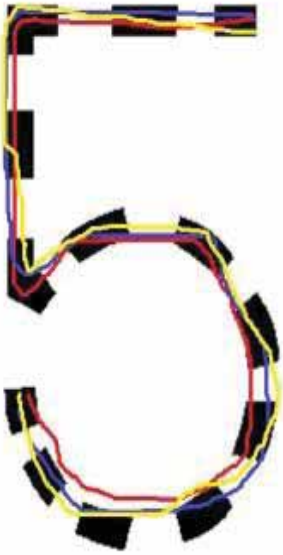




Árvore dos números



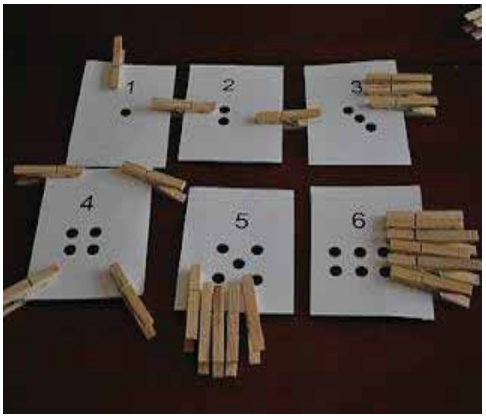
Composição de figuras seguindo a ordem numérica



Desenho do número com barbante fixado em fita crepe



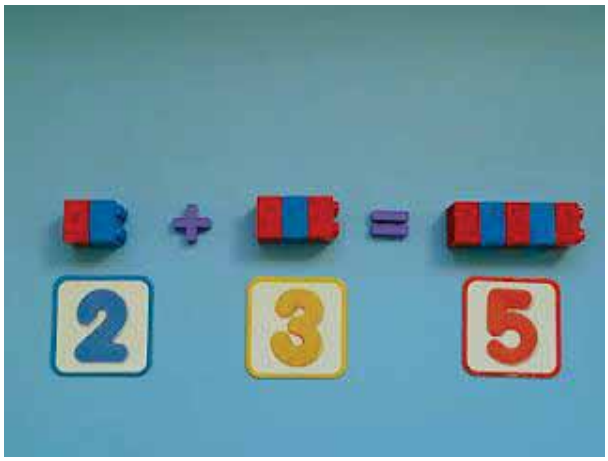
Contagem de alunos presentes



Cartelas numéricas relacionando a quantidade com prendedores



Correspondência numérica com Jogos de Lego



Fazendo contas com Jogos de Lego



Quebra-Cabeças de duas peças



Árvore Matemática



Jogo de formas geométricas para encaixe

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

De acordo com Cunha (2012):

- Antes de ensinar o aluno, o professor precisa aprender a se comunicar com ele; (transmitir # comunicar);
- Para estimular a comunicação ou a fala do aprendente, precisamos compreender qual o sentido que ele dá à nossa fala;
- Entender a comunicação como uma relação triádica (discente/docente/significado).

13. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente
14. O professor dá instruções de forma clara e objetiva
15. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades
16. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações
17. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula.
18. Há dicas verbais que chamem a atenção da sala
19. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor

Atividades Básicas



Assoprar tintas com canudinho



Fazer bolinhas de sabão



Encher bexigas



Tomar líquido com canudinho



Fotografias do ambiente familiar para relato de acontecimentos



Trabalho com fotos de familiares



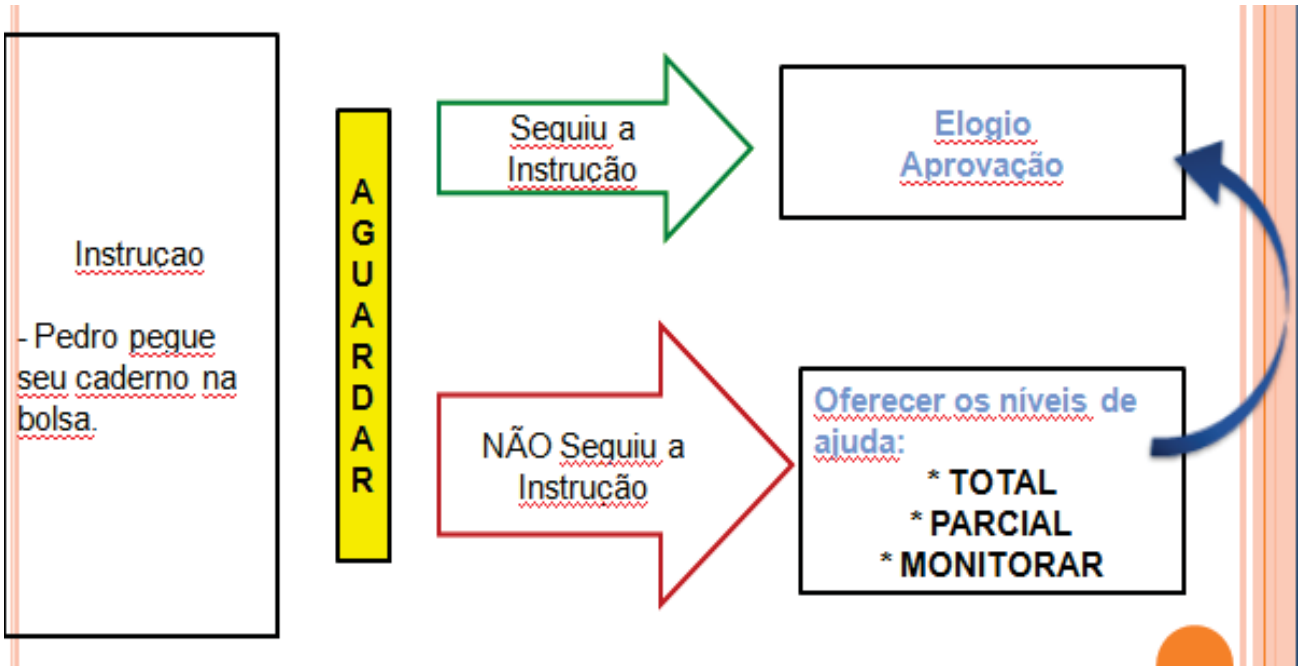
Livros: transformam os símbolos gráficos em ações comunicativas



Trabalho com fantoches

IMPORTANTE

- Dar ordens simples e direta.
- Limitar o número de instruções de acordo com o repertório do aluno
- Dar uma instrução por vez
- Aguardar para que o aluno realize a instrução



- Modificar a instrução quando o aluno apresentar dificuldades

1. Certifique-se de que o aluno entendeu o que você solicitou;
2. Se possível, peça que ele repita;
3. Utilize um colega ao lado;
4. Fracione a instrução.

- Fala modelo: Retome as falas do aluno e ofereça o modelo convencional.
  Ex: “Você quer ir ao banheiro?”



- Fornecer periodicamente pistas verbais ou visuais para lembrar o aluno a permanecer na tarefa




Rotina de Atividades
HORA DA RODA.
QUEM VEIO HOJE?
REALIZAR AS ATIVIDADES COM ATENÇÃO.
HORA DA MERENDA.
BRINCADEIRAS E JOGOS.
HORA DE IR EMBORA
O QUE JÁ FOI FEITO...


REGRAS DA SALA
ERRADO
CERTO
ERRADO
CERTO


RELÓGIO DA ROTINA


ROTINA

ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS

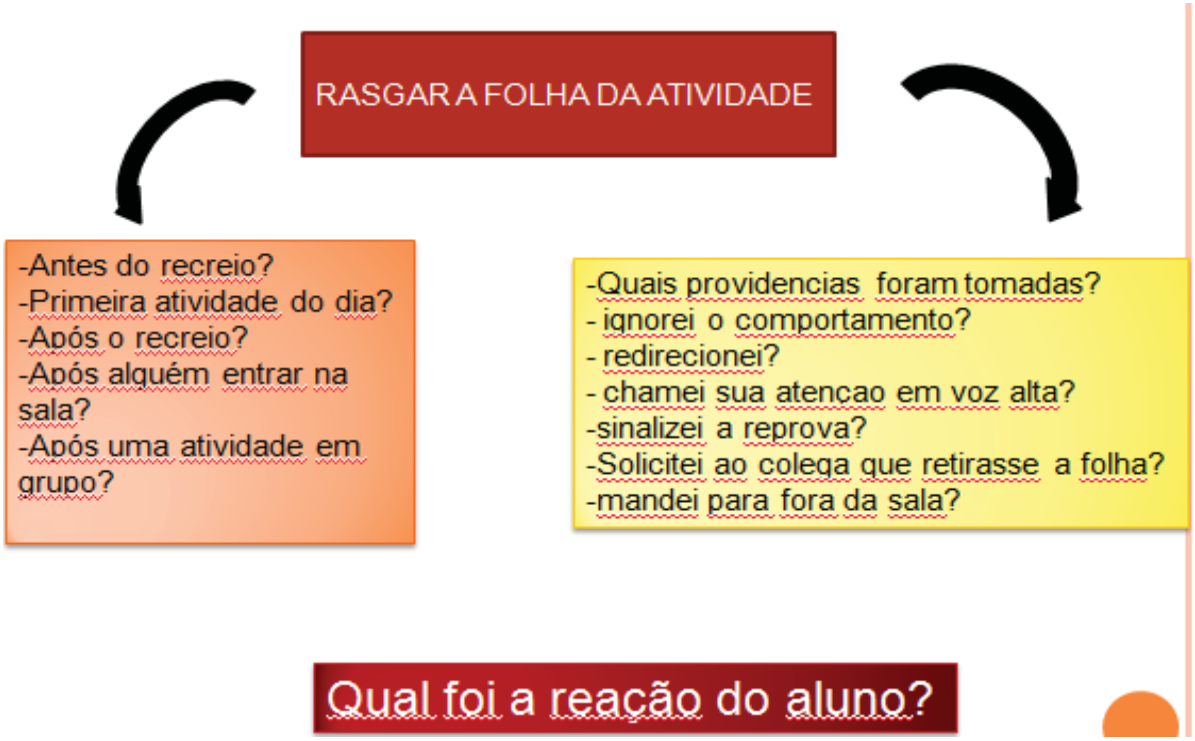
20. Há previsibilidade de suas ações
21. Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção
22. O professor auxilia o aluno na própria organização
23. Após a instrução correta o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução
24. Há um *feedback* em relação aos comportamentos do aluno
25. As regras são claras
26. Especificar consequências
27. Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala
28. Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação
29. A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados
30. Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo
31. Utiliza-se de *time out*

"... Não podemos simplesmente esperar que nosso aluno se comporte de um dado modo [...] para reforçá-lo. De um modo ou de outro, nós precisamos levá-lo a se comportar" (SKINNER, 1972).

ANÁLISE FUNCIONAL

(STAINBACK; STAINBACK, 1999)

1. **Representação descritiva**: descrição das interações entre o comportamento da criança e os eventos de sua rotina regular, ou seja, determinar o momento do dia, as atividades e as pessoas associadas à ocorrência.
2. **A-C-CQ:** registro dos acontecimentos ambientais que envolvam a ocorrência, ou seja, descrição dos antecedentes (A) do comportamento específico (C) e as consequências do comportamento (CQ), isto é, eventos que ocorrem após e podem vir a reforçá-lo.
3. **Intervenção**: após identificada a função do comportamento desafiador, podemos iniciar a intervenção no sentido de ensinar uma nova habilidade e treiná-la, proporcionando reforço ao comportamento desejado.



(MIURA, Regina Keiko Kato. *Comportamento de obedecer em pessoas com NEES*. 2006)

- Definir objetivos de ensino em termos comportamentais:

1. Ter interesse por jogos
2. Interagir com os colegas
3. Expressar sentimentos e desejos

O que eu espero que meu aluno faça?
Qual ação irá evidenciar ?

- Manter contato visual com o aluno.
- Identificar as frequências (horários) dos comportamentos inadequados, observando aspectos em comum.
- Dar instrução correta: verbalização clara e objetiva;



- Envolver aluno em uma situação de interesse do mesmo e que tenha um objetivo envolvido.
  - Entrega de cadernos
  - Entrega de crachás
  - Trabalho com alfabeto móvel

- **Incentivar comportamentos alternativos:** Ignorar os gritos e redirecionar sua atenção para a situação de aprendizagem, ou seja, não enfatizar o grito, mas buscar soluções que chamem a sua atenção;
- **Níveis de Ajuda**: envolve o contato físico, de forma a guiar total (do início ao fim) ou parcialmente (apenas no início da ação), a ação desempenhada. Pode-se utilizar a dica física: prover modelos;
- **Especificar Consequências**: descrever claramente qual será a consequência se o aluno não cumprir com o que foi solicitado. As consequências devem ser reforçadoras;
- **Felicitar cada sucesso**, não só para motivar o aluno, mas também para que tome consciência do que conseguiu foi graças ao seu esforço



Cartaz de comportamento



Indicadores de comportamento



- **Transforme tarefas de manejo de classe em um jogo:** você pode querer que a turma se deite e fique quieta para a hora do conto. Inicie a tarefa com um jogo "leões adormecidos", no qual eles devem fingir que são leões que adormecem logo;
- **Usar indicadores de tempo**: envolve esclarecer a ordem e o tempo de trabalho: "Primeiro, eu quero que vocês façam..."
- **Regra de três**: estudos apontam que a quantidade máxima de instruções que as crianças podem processar de modo fidedigno se restringe a três;
- **Aponte o comportamento:** a crítica deve ser feita à "ação inadequada" e não como uma característica da criança. Ex: *"Não está certo você gritar na sala..." e não "Você não tem educação mesmo né... fica gritando na sala..."*.
- **Técnica do sanduíche:** 1. Elogia uma potencialidade
  2. Aponta o comportamento inadequado
  3. Termina a conversa com algo positivo

APÊNDICE F - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

- Escola 01/ Aluno 01/ Professora 01

Sessão 01- Produção de texto Individual. Cada aluno estava com uma folha mimeografada com uma sequência de figuras e o texto deveria ser produzido conforme a sequência.

Sessão 02- Registro da atividade de Matemática. Uma sequência de cinco situações-problema envolvendo diferentes algoritmos. Foi dado um tempo para que todos fizessem, depois iniciou a correção coletiva na lousa.

Sessão 03- Escrita do cabeçalho. Todos os alunos com o caderno aberto copiando o cabeçalho (nome da cidade, dia, ano, nome do aluno e da professora, série em que estuda e quantidade de alunos presentes e ausentes).

Sessão 04- Trabalho com o nome. Os demais alunos da sala estavam copiando um texto do livro didático de Língua Portuguesa e o aluno observado estava com o alfabeto móvel espalhado na carteira preenchendo com as letras uma ficha com seu nome completo.

Escola 01/ Aluno 01/ Professora 01						
Estratégias utilizadas pela professora em relação ao aluno com Condutas Típicas	**Sessão 01**	**Sessão 02**	**Sessão 03**	**Sessão 04**	**Valor Absoluto**	**Valor Relativo**
1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem	SIM	NÃO	SIM	NAO	2	50%
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade	SIM	SIM	NÃO	SIM		75%
4. Oferece opções ao aluno	NÃO	SIM	SIM	N	2	50%
5. Há o monitoramento da atividade	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas	SIM	SIM	NÃO	NÃO	2	50%
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
8. O professor muda os métodos de apresentação	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	05%
9. O professor utiliza demonstração prática	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	50%
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%

11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
13. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	01	25%
14. O professor dá instruções de forma clara e objetiva	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	01	25%
15. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	25%
16. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	01	25%
17. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula.	NÃO	NÃO	NÃO	NAO	0	0%
18. Há dicas verbais que chamem a atenção da sala	SIM	SIM	NÃO	NAO	2	50%
19. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor	SIM	SIM	NÃO	NAO	2	50%
20. Há previsibilidade de suas ações	NÃO	NÃO	NÃO	NAO	0	0%
21. Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção	SIM	SIM	SIM	NÃO	3	75%
22. O professor auxilia o aluno na própria organização	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	1	25%
23. Após a instrução correta o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
24. Há um feedback em relação aos comportamentos do aluno.	SIM	SIM	SIM	NÃO	3	75%
25. As regras são claras	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	25%
26. Especificar consequências	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	1	25%
27. Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
28. Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	1	25%
29. A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados:	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
30. Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
31. Utiliza-se de *time out*	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%

APÊNDICE G - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

- Escola 02/ Aluno 02/ Professora 02,

Sessão 01- Produção de texto coletiva. Todos os alunos participavam oralmente recontando uma história que foi lida na "Hora do conto", enquanto a professora escrevia na lousa. Os alunos iam copiando no caderno a escrita da lousa.

Sessão 02- Texto fatiado. Cada aluno recebeu uma folha mimeografada que continha o texto escrito em tiras. As tiras eram recortadas e deveriam ser coladas no caderno conforme a ordem lógica da história.

Sessão 03- Lenda folclórica. Foi passada uma lenda folclórica na lousa e logo em seguida uma sequência de questões sobre o texto.

Sessão 04- Trabalho com o nome. O aluno recebeu uma ficha com as letras do seu nome. Ele deveria cortá-las e ordenar de acordo com a sequência do seu nome completo. Após isso, deveria ser colada no caderno e copiada duas vezes em seguida.

Escola 02/ Aluno 02/ Professora 02						
Estratégias utilizadas pela professora em relação ao aluno com Condutas Típicas	Sessão 01	Sessão 02	Sessão 03	Sessão 04	TOTAL	
					Valor absoluto	Valor relativo
1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem	SIM	SIM	SIM	NAO	3	75%
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
4. Oferece opções ao aluno	NÃO	SIM	SIM	N	2	50%
5. Há o monitoramento da atividade	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas	SIM	SIM	SIM	NAO	3	75%
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
8. O professor muda os métodos de apresentação	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
9. O professor utiliza demonstração prática	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	50%
10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%

12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	25%
13. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	50%
14. O professor dá instruções de forma clara e objetiva	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	50%
15. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades	SIM	NÃO	SIM	SIM		75%
16. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações	SIM	SIM	NÃO	NAO	2	50%
17. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula.	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	25%
18. Há dicas verbais que chamem a atenção da sala	SIM	NÃO	SIM	SIM		75%
19. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
20. Há previsibilidade de suas ações	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	25%
21. Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção	SIM	NÃO	SIM	SIM		75%
22. O professor auxilia o aluno na própria organização	SIM	NÃO	SIM	SIM		75%
23. Após a instrução correta o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
24. Há um *feedback* em relação aos comportamentos do aluno.	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
25. As regras são claras	SIM	SIM	NÃO	NAO	2	50%
26. Especificar consequências	SIM	SIM	NÃO	NAO	2	50%
27. Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
28. Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação	SIM	NÃO	SIM	SIM		75%
29. A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	25%
30. Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
31. Utiliza-se de *time out*	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%

APÊNDICE H - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

- Escola 03/ Aluno 03/ Professora 03

Sessão 01- Trabalho com o nome. O aluno recebeu uma folha com várias atividades de completar, pintar e circular as letras do nome. Ao final ele deveria escrever três vezes seu nome completo no caderno.

Sessão 02- Escrita do cabeçalho. Todos os alunos realizavam a cópia do cabeçalho da lousa (nome da cidade, mês, dia da semana, ano, nome do aluno e da professora, série em que estuda e quantidade de alunos presentes e ausentes).

Sessão 03- Contagem numérica. O aluno recebeu um monte com dez cartelas contendo um número grande em cada uma. Os números eram de zero a dez. o aluno deveria virar uma cartela e separar as tampinhas correspondentes a cada quantidade.

Sessão 04- Blocos lógicos. O aluno recebeu dois conjuntos de blocos lógicos que deveriam ser agrupados de acordo com algum critério. Cada grupo que o aluno formava ele apresentava para a professora e se estivesse certo copiava as formas no caderno.

Escola 03/ Aluno 03/ Professora 03						
Estratégias utilizadas pela professora em relação ao aluno com Condutas Típicas	Sessão 01	Sessão 02	Sessão 03	Sessão 04	TOTAL	
					Valor absoluto	Valor relativo
1. Estabelece a importância e o propósito da aprendizagem	NÃO	SIM	SIM	NÃO	2	50%
2. Há variação no ritmo e tempo na realização das atividades quando o aluno necessita	NÃO	SIM	SIM	NAO	2	50%
3. Há variação em relação ao nível de exigência da atividade	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	25%
4. Oferece opções ao aluno	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	50%
5. Há o monitoramento da atividade	NÃO	SIM	SIM	NAO	2	50%
6. O professor realiza ensino por tutoria de colegas	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	25%
7. O professor utiliza ensino dirigido individualizado	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%
8. O professor muda os métodos de apresentação	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
9. O professor utiliza demonstração prática	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%

10. O professor estrutura as atividades para criar oportunidades de interação social	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
11. O professor estrutura o tempo, o espaço e os materiais de forma a diminuir ao máximo a complexidade do ambiente	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
12. O professor utiliza-se dos níveis de ajuda para a realização e cumprimento das tarefas	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
13. As orientações para o trabalho são passadas gradativamente	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
14. O professor dá instruções de forma clara e objetiva	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	01	25%
15. O aluno tem oportunidades de se comunicar de diferentes maneiras de acordo com suas necessidades	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
16. O aluno recebe motivação e/ou aprovação nas suas realizações	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
17. O professor estabelece claramente com os alunos da sala, as regras de participação verbal na aula.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
18. Há dicas verbais que chamem a atenção da sala	SIM	NÃO	SIM	SIM		75%
19. Há uma relação positiva entre o aluno e o professor	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
20. Há previsibilidade de suas ações	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
21. Há clareza do tempo máximo que o aluno consegue permanecer na mesma atividade com atenção	SIM	NÃO	SIM	NÃO	02	50%
22. O professor auxilia o aluno na própria organização	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
23. Após a instrução correta o professor aguarda por até 10 segundos para retomar a instrução	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
24. Há um *feedback* em relação aos comportamentos do aluno.	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	01	25%
25. As regras são claras	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
26. Especificar consequências	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	1	25%
27. Há momentos em que o aluno tem a oportunidade de se movimentar pela sala	SIM	SIM	SIM	SIM	4	100%

28. Há momentos em que o aluno é designado para tarefas específicas que exijam cooperação	NAO	NÃO	NÃO	SIM	1	25%
29. A professora oferece oportunidades de ensino para comportamentos sociais adequados	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
30. Ignorar comportamentos inadequados e permitir a emissão de um comportamento alternativo.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%
31. Utiliza-se de *time out*	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0%

ANEXO

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0173/2011

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: Estudo do processo escolar dos alunos que apresentam Condutas Típicas matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): SABRINA ALVES DIAS
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 29/07/2011
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
Desenvolver um estudo sobre a realidade escolar dos alunos que apresentam Condutas Típicas e que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a garantir o acesso, a permanência e desenvolvimento do processo escolar.

SUMÁRIO DO PROJETO
O presente projeto "Estudo do processo escolar dos alunos que apresentam Condutas Típicas matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental" tem por objetivo desenvolver um estudo sobre a realidade escolar dos alunos que apresentam Condutas Típicas e que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a garantir o acesso, a permanência e desenvolvimento do processo escolar. Será desenvolvido em quatro escolas da rede municipal de Marília, utilizando como instrumentos metodológicos caracterização das escolas, professores e alunos previamente selecionados, observações em sala de aula, entrevistas, preenchimento de protocolo elaborado por esta pesquisadora durante as observações e material escrito de orientação elaborado com base na literatura. Os resultados serão analisados para que ao final deste processo de pesquisa, os professores possam ser orientados, com base na literatura, sobre as estratégias adequadas para o trabalho com estes alunos.

COMENTÁRIO DO RELATOR

PARECER FINAL
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

DATA DA REUNIÃO
Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 21/09/2011.

Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302