



**AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA
ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVASⁱ**

**EVALUATION OF THE INSTRUMENT OF CURRICULAR ADAPTATIONS IN THE
ORGANIZATIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ACTIONS**

LEITE, Lucia Pereira

Doutora em Educação e Professora

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Faculdade de Ciências

Universidade Estadual Paulista - Unesp/Bauru-SP.

Avenida Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru, SP.

CEP: 17033-360. Caixa-Postal: 473,

Telefone: (14) 3103-6087.

E-mail: lucialeite@fc.unesp.br.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira

Doutora em Educação e Professora

Departamento de Educação Especial

Faculdade de Filosofia e Ciências

Universidade Estadual Paulista - Unesp/Marília-SP.

E-mail: sandreli@marilia.unesp.br



RESUMO

Com o objetivo de revisar a utilização de um documento de adaptações curriculares individuais, recurso didático-metodológico, proposto para favorecer o desenvolvimento acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino regular, procurou-se investigar como os professores da sala comum avaliaram as suas ações didático-pedagógicas, planejadas no referido documento, em duas grandes áreas de conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática. Participaram deste estudo 38 professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e 12 professores especializados, que atendiam a 54 alunos com histórico de dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou suspeita de deficiência, numa rede municipal de ensino do oeste paulista. Foi possível identificar aspectos importantes no trato pedagógico com esses alunos, demonstrando que o uso de adequações curriculares pode ser entendido como promotor da educação inclusiva, estimulando a progressão educacional desse alunado na escola comum.

Palavras-chave: adaptações curriculares - adequações curriculares - educação inclusiva.

ABSTRACT

An investigation, with the objective of revising the use of a document of individual curricular adaptations, didactic and methodological resource, proposed in order to favor the academic development of students who have special educational needs attending the regular school, has tried to find out how the teachers from a common classroom evaluate their didactic-pedagogical actions planned in the referred document, in two big areas of knowledge – Portuguese and Mathematics. Thirty-eight teachers from the first to the fourth grades of the fundamental school have participated in this study as well as twelve specialized ones who taught fifty-four students with a background of strong difficulties in learning and/or suspicion of deficiency, in a municipal school chain in the west of the State of São Paulo. It was possible to identify important aspects in the pedagogical behavior with these students by showing that the use of curricular adequacies can be understood as the promoter of the inclusive education, stimulating the educational progression of this group of students in the common school.

Key words: curricular adaptations - curricular adequacies - inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar apresenta como objetivo central o desenvolvimento de determinadas competências e a apropriação de certos conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam participar ativamente na construção da realidade da qual fazem parte. Para tanto, a escola deve oferecer respostas educativas que proporcionem uma cultura comum a todos os alunos e, ao mesmo tempo, respeitem suas necessidades individuais (BLANCO, 2004).

Assim, a escola deve ser um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada aluno possa encontrar resposta educacional às suas diferenças. O princípio da educação inclusiva é atender a todos os alunos, independentemente da natureza e/ou do grau de severidade de suas necessidades especiais. Preferencialmente, esse atendimento deverá ocorrer em classes regulares, com apoio dos serviços da educação especial (BOATWRIGHT; ALPER; RYNDAK, apud CORREIA, 1999).

A inclusão educacional, como princípio, não se esgota no reconhecimento do direito que garante a qualquer aluno frequentar a escola regular, isto é, não se resume na sua inserção social e física em sala de aula comum. Em outras palavras, deve-se amparar na garantia de atendimento educacional de três pressupostos essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal.

O aluno com deficiência também deve ser educado junto das crianças ditas “normais”, pois seu afastamento das escolas regulares poderá ocorrer apenas quando a natureza ou a gravidade da deficiência for tão incapacitante que, mesmo com a utilização de serviços complementares, ela não irá se beneficiar do atendimento educacional proposto, necessitando de locais com grandes adaptações – tanto em aspectos estruturais, quanto profissionais. Situam-se aqui, por exemplo, crianças com graves deficiências múltiplas associadas a distúrbios psiquiátricos e neurológicos.

Nessa direção, Correia (1999) salienta que o atendimento dos alunos com necessidades especiais, nas escolas regulares, somente poderá ser eficiente se forem feitas as modificações apropriadas no que tange às alterações físicas e de acesso ao currículo, quando estas forem necessárias. Desde 1978, na Inglaterra, de acordo com o disposto no Relatório Warnock, as escolas deveriam se pautar pela premissa de que os objetivos educacionais são semelhantes para qualquer aluno – a variância se dará ao se possibilitar formas diversificadas, para que cada aluno alcance progressos educativos. Desse modo, se os alunos apresentam saberes,

capacidades e competências diferentes, cabe à equipe escolar propiciar meios para que todos os alunos obtenham resultados adequados.

Conforme Blanco (2004), determinadas necessidades individuais educacionais não podem ser contempladas em sala de aula, devido a uma programação educativa estruturada para um determinado grupo de alunos, sendo assim imperiosa a implementação de estratégias pedagógicas especiais, a fim de que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) possam se beneficiar do currículo proposto. Segundo a definição do Caderno de Conceitos da Educação Especial, Censo Escolar de 2005, alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem, as quais podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização distintas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

Em outras palavras, em virtude de NEEs, certos alunos com dificuldades em aprender precisarão de ajustes que facilitem o seu progresso acadêmico, no que diz respeito à organização da escola, da sala de aula, do currículo escolar. Geralmente, tal situação envolverá adaptações curriculares significativas, tanto nos objetivos, conteúdos, estratégias didático-pedagógicas e recursos educacionais, como também nos instrumentos de avaliação.

1.1 Adoção de adequações curriculares para a prática educacional inclusiva

Na comunidade escolar, a ideia de que os problemas de aprendizagem têm origem em variáveis individuais ainda repercute, com incidência de causas exclusivamente orgânicas ou derivadas de problemáticas familiares. Sabe-se que esses fatores influenciam no desenvolvimento acadêmico, porém, o que se questiona aqui é que tal concepção muitas vezes não garante mudanças efetivas, no processo educacional, pois o foco de atenção geralmente recai sobre aluno.

Todavia, é possível observar uma tendência mundial para que os planejamentos educacionais sejam abertos e flexíveis, no reconhecimento às diferenças dos alunos. Em países como Portugal, Espanha, Áustria e Finlândia, o movimento da educação inclusiva vem ganhando força, no intuito de substituir práticas segregacionistas dirigidas ao segmento de pessoas com deficiência (PACHECO, 2007). Tal situação ampara-se em políticas governamentais que sustentam a promoção de práticas pedagógicas centradas nos alunos, em função de suas necessidades.

Como signatário dos princípios da educação inclusiva, reconhecidos internacionalmente (Declaração de Jontiem, Salamanca e Dakar), sabe-se que, no Brasil, tal prática ainda aparece timidamente em nossas escolas. A efetivação de ações pedagógicas inclusivas exigirá dos profissionais e dirigentes da educação avanços de ordem político-administrativa, acadêmicas e operacionais (OLIVEIRA; LEITE, 2006; MANTOAN, 2004; FERREIRA; FERREIRA, 2004). O que se percebe, por conseguinte, na realidade educacional brasileira, são avanços legais previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Entretanto, muito há que se fazer para que as escolas atendam à diversidade educacional presente em sala de aula, ou seja, novas formas e estratégias de ensino devem ser investigadas, priorizando o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos.

Portanto, pensar em uma escola acolhedora, que trabalha com a diversidade presente em sala de aula, significa levar em consideração uma concepção de currículo aberto, o qual exigirá ajustes educativos constituídos pelas Adaptações Curriculares Individualizadas (ACI). Tais ajustes, segundo Aranha (2000), perpassam por modificações promovidas no currículo envolvendo objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade do processo de ensino-aprendizagem, adaptados de acordo com as necessidades de cada aluno.

Nas diferentes realidades internacionais europeias e determinados Estados americanos, em que a educação inclusiva já é referência, autores como O'Brien, Stainback e Stainback (1999), Correia (1999), Pacheco (2007), Herredero (1999) e Mitler (2005) pontuam a necessidade de ajustes curriculares singulares, para garantir que todo aluno se beneficie de uma mesma escola. Tal premissa é contrária à adoção do ensino homogêneo e pressupõe práticas pedagógicas heterogêneas, com vistas às diferenças dos acadêmicos.

Ressalta-se que o fato de se adotar um planejamento individual não significa adotar um currículo independente daquele seguido pelo restante da turma. As Adaptações Curriculares possibilitam tanto o compartilhamento de determinadas aprendizagens do aluno com seu grupo de referência, como a introdução de novos conteúdos e a renúncia de outros (BLANCO, 2004). As adaptações curriculares, de acordo com González (2002),

[...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Se ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos. (p. 162).

No Brasil, por orientação da Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, tem sido usada a terminologia *Adequações Curriculares* e *Necessidades Educacionais Especiais*. Na citação, optou-se por manter os termos utilizados pela literatura espanhola.

Apoiado na realidade educacional brasileira, a partir da qual ajustes curriculares são necessários para que alguns alunos com NEEs avancem pedagogicamente, em seu processo de aprendizado, o objetivo deste estudo é demonstrar como os professores da sala de aula comum, do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries), avaliaram o uso de um documento de adequações curriculares individuais (ACI), em escolas de uma rede municipal de ensino da região oeste do Estado de São Paulo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Etapas do processo de revisão das adequações curriculares individuais (ACI) implementadas em uma rede municipal de ensino

Antes de focar a temática de adequações curriculares, é importante mencionar que os resultados aqui apresentados se referem a uma amostra dos dados coletados em 2006, em um projeto de pesquisa e extensão universitária desenvolvido na rede de educação municipal de uma cidade do interior paulista, em parceria com docentes da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Tais ações decorrem de uma proposta na rede de ensino municipal, a qual prevê metas a curto, médio e longo prazo, na promoção de um sistema educacional inclusivo. Entre as ações de impacto, no que tange ao atendimento educacional do aluno com NEEs, destacam-se a criação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e a formação continuada

dos profissionais envolvidos com a educação – a equipe técnico-pedagógica, os supervisores, os diretores, os coordenadores pedagógicos e os professores da sala de aula comum e do SAPE. Na época do desenvolvimento desta pesquisa, o SAPE era constituído por um coordenador pedagógico e 12 professores especializados atuando em sala de recurso e ensino itinerante, contando com o apoio de uma psicóloga e de uma assistente social, além da equipe técnico-pedagógica da Diretoria Municipal de Ensino, trabalhando em parceria com os profissionais da Secretaria da Saúde, para atendimentos complementares aos alunos atendidos.

Em função da complexidade das questões relacionadas à transformação do sistema educacional, optou-se, neste estudo, por descrever o processo de avaliação do uso de um documento de adaptações curriculares individuais (ACI), empregado como referência pedagógica para os alunos com suspeita ou com deficiência confirmada, matriculados no ensino fundamental.

Esse documento vem sendo utilizado pelos professores da sala comum, com orientação dos professores do SAPE, supervisão da equipe técnico-pedagógica e coordenação da educação especial, desde 2006, para auxiliar no planejamento pedagógico e viabilizar o acesso ao currículo escolar do aluno com NEEs, na rede municipal de ensino.

2.2 Aplicação e análise dos dados encontrados no documento *Adequações Curriculares Individuais* implementados na rede de ensino

Participaram desta pesquisa 38 professores da rede municipal de ensino, responsáveis pela avaliação das ACI. Esses participantes, em parceria com os professores do SAPE, elaboraram e implementaram 54 adequações curriculares individuais para alunos com suspeita ou deficiência confirmada, especialmente na área cognitiva, matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental. Ressalta-se que, nesse universo, havia professores que tinham, em suas salas de aula, mais de um aluno com ACI.

O procedimento de coleta de dados foi realizado por meio da aplicação de um questionário previamente elaborado, composto por 10 questões – de múltipla escolha e/ou abertas – entregue aos professores de sala de aula comum. As perguntas de múltipla escolha continham três possibilidades (integralmente, parcialmente ou não atingidos). Já as perguntas abertas versaram sobre: (1) o delineamento dos objetivos educacionais; (2) as estratégias didático-pedagógicas usadas; (3) os recursos empregados; (4) as dificuldades encontradas pelo professor da sala de aula comum, no programa curricular proposto ao aluno, em função

das suas NEEs; (5) os progressos dos alunos nas áreas enfatizadas. Ao preencher o questionário, os professores puderam justificar suas respostas, ao término de cada questão. Informa-se, ainda, que os procedimentos metodológicos seguiram as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96.

Esse questionário foi aplicado pelos professores do SAPE aos professores da sala de aula comum, em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), de modo individual, no decorrer do primeiro bimestre de 2007, para avaliar as ACIs implementadas no ano anterior.

Os dados fornecidos pelos questionários foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, categorizados em semelhanças de respostas. No que se refere especificamente às questões abertas, considera-se importante destacar que os dados podem abarcar mais de uma resposta na frequência absoluta, ou seja, o valor numérico poderá variar a cada questão, não correspondendo necessariamente ao número total de avaliação das ACIs recolhidas. As respostas sobre os temas levantados no questionário referem-se à análise de sua aplicação a 38 professores de sala de aula comum, sobre as 54 ACIs efetivadas nessa rede de ensino, no ano de 2006.

Assim, a análise da avaliação das ACIs aqui apresentadas buscará verificar se o professor da sala comum compreendeu o uso desse instrumento como um recurso norteador do planejamento de ensino e reflexão sobre a sua prática pedagógica, no atendimento educacional ao aluno com NEEs.

3. RESULTADOS

3.1 Quanto aos objetivos propostos em Língua Portuguesa e Matemática

Tabela 1: Alcance dos objetivos propostos no documento de Adaptações Curriculares em Língua Portuguesa e Matemática, em números absolutos e relativos.

Objetivos propostos	Português		Matemática	
	FA (n)	FR (%)	FA (n)	FR (%)
Integralmente	2	3,7	3	5,6
Parcialmente	30	55,6	32	59,7
Não foram atingidos	17	31,5	15	27,8
Não responderam	5	9,7	4	7,4
TOTAL	54	100	54	100

Fonte: dados da pesquisa

Ao se observar a somatória das respostas dos professores que disseram atingir os objetivos integralmente e parcialmente, do total de amostra analisada, isto é, da avaliação das 54 adequações realizadas, pode-se notar, através da Tabela 1, que 62% dos objetivos foram cumpridos na área de Língua Portuguesa e 68% na área de Matemática. Dito de outra forma, em mais de 50% das avaliações analisadas, obteve-se uma resposta positiva sobre o cumprimento dos objetivos propostos, fato que nos leva a concluir que a adequação curricular pode ter sido entendida como um instrumento eficaz, no redirecionamento da prática, pelos professores da sala de aula.

Ainda que os professores do SAPE tenham auxiliado os da sala de aula comum, na organização e delineamento das ACIs, os dados revelaram que 31,5% disseram atingir parcialmente os objetivos propostos em Língua Portuguesa e 27,8%, em Matemática. Acredita-se que tal constatação pode estar associada às dificuldades que os professores encontram para identificar as habilidades acadêmicas de alunos com suspeita ou com deficiência confirmada. Ter uma deficiência confirmada parece mudar substancialmente o destino do aluno, no espaço escolar, que, na maioria das vezes, impede o profissional de visualizar seus progressos acadêmicos nas áreas curriculares enfatizadas.

O delineamento dos objetivos em um planejamento de ensino tem por finalidade nortear as ações pedagógicas em sala de aula. Assim, saber delineá-los tem sido concebido

como a chave para a promoção acadêmica de todos os alunos, em diferentes níveis e modalidade de ensino. Entretanto, conhecer as especificidades que envolvem o desenvolvimento acadêmico de alunos com suspeita ou deficiência confirmada significa levar os profissionais que nela atuam a reexaminar não só como escolher os objetivos educacionais, mas também como avaliar as potencialidades desse alunado, no plano curricular.

De acordo com Stainback, Stainback, Stefanich e Alper (1999), os objetivos específicos para a aprendizagem curricular podem ser individualizados, a fim de serem adequados às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares dos alunos para aprender, sobretudo aqueles que apresentam dificuldades específicas ligadas às deficiências. Nessa perspectiva, a adequação curricular individual tem-se tornado um instrumento pedagógico importante, na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

3.2 Quanto aos progressos dos alunos nas áreas enfatizadas nas Adaptações Curriculares

Apesar de os professores demonstrarem dificuldades para avaliar a sua prática pedagógica, quanto à implementação de adequações curriculares aos alunos com NEEs, no que concerne ao cumprimento integral dos objetivos propostos, foram capazes de referir um avanço na aprendizagem dos alunos, nas áreas enfatizadas, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 2 – Progressos encontrados com os alunos na área de Língua Portuguesa

Progressos acadêmicos dos alunos (LP)	FA (n)	FR (%)
Produção escrita	15	28,3
Leitura – compreensão	15	28,3
Reconhecimento das letras do alfabeto, considerando seus aspectos fonográficos	9	16,9
Reconhecimento de nomes dos familiares	3	5,7
Leitura oral – articulação	4	7,5
Envolvimento nas atividades propostas	4	7,5
Socialização	2	3,8
Total de ocorrências	54	100

Fonte: dados da pesquisa

Em Língua Portuguesa, 28,3% das respostas dos professores apontaram para uma evolução dos alunos, na aprendizagem da escrita, e a mesma ocorrência, em compreensão textual a partir da leitura. No que tange ao desenvolvimento específico dessas duas habilidades, sinalizaram ainda que alguns alunos com NEEs conseguiram reconhecer as letras do alfabeto, tendo em vista seus aspectos fonográficos (16,9%), os nomes dos familiares (5,7%) e leitura oral (7,5%) de textos. Além desses aspectos, é importante mencionar que os participantes responderam que houve avanços em socialização (3,8%) e envolvimento nas atividades propostas (7,5%), porém sem especificá-las.

Tabela 3 – Progressos encontrados com os alunos na área de Matemática

Progressos acadêmicos dos alunos	FA (n)	FR (%)
Operações e cálculos	21	40,4
Reconhecimento de números	9	17,3
Quantificação	8	15,3
Situações-problema com auxílio do professor	7	13,5
Contagem	3	5,8
Noções de grandeza	3	5,8
Realização de todas as atividades propostas	1	1,9
Total de ocorrências	52	100

Fonte: dados da pesquisa

Em Matemática, os professores apontaram que 40,4% dos alunos tiveram avanços no que diz respeito à realização de operações e cálculos. Destes, 17,3% passaram a reconhecer os números, enquanto 15,31%, a quantificá-los. Em acréscimo, 13,5% dos alunos conseguiram resolver problemas matemáticos e 5,8% apreenderam noções de grandeza e realizaram atividades de contagem numérica.

Conforme se pode notar, nas avaliações das adequações curriculares examinadas, os professores conseguiram apontar uma evolução dos alunos no desenvolvimento de habilidades acadêmicas nas áreas referidas. Essa constatação demonstra que o instrumento ACI utilizado subsidiou a prática pedagógica dos professores, na medida em que este parece ter sido compreendido como uma alternativa nas proposições de ensino para alunos com NEEs. Em outras palavras, as adequações curriculares serviram para que o professor repensasse e organizasse um plano de ensino capaz de promover situações de aprendizagens

acadêmicas para alunos que, por anos, permaneceram à margem do currículo da escola comum.

Os dados ainda sugerem um progresso na concepção dos professores sobre os paradigmas da educação de alunos com deficiência, uma vez que apenas 3,8% da amostra investigada relatam progressos em termos de socialização. Isso revela que, para a maior parte do grupo entrevistado, quer dizer, 96,2% dos professores, a escola deixa de ser somente um espaço de convivência para alunos com deficiência, podendo se constituir, de fato, como local de possibilidades de aprendizagem, já que estes evidenciam progressos de modo parcial e/ou integral.

Fazendo uma alusão aos documentos norteadores da educação inclusiva promulgados e disseminados pelo Ministério da Educação, mais especificamente pela Secretaria de Educação Especial – como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (1999), *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica* (2001), *Coletânea Saberes e Práticas da Inclusão* (2003), por intermédio das avaliações das ACIs –, parece aqui de fato ser possível confirmar a possibilidade de a escola operacionalizar formas que atendam aos preceitos dispostos nas recomendações legais.

3.3 Quanto às estratégias e recursos usados no ensino de Língua Portuguesa e Matemática para desenvolvimento dos objetivos propostos

Tabela 4: Estratégias e recursos pedagógicos utilizados no ensino de Língua Portuguesa para o alcance dos objetivos propostos no documento de ACI.

Estratégias e recursos didático-pedagógicos	FA (n)	FR (%)
Agrupamentos de alunos em sala de aula	23	32,3
Leitura de histórias, reconto de textos e leitura de imagens	15	21,1
Material concreto (alfabeto móvel)	11	15,4
Produção escrita (a partir de ilustrações, contos, histórias)	11	15,4
Jogos (quebra-cabeças, caça-letras, rótulos, forca, stop)	7	9,8
Ditado	4	5,6
Total de ocorrências	71	100

Fonte: dados da pesquisa

Em 32,3 % das respostas dos professores, o manejo dos alunos em sala de aula feito em pequenos grupos foi citado como uma estratégia de ensino diferenciada, no atendimento dos alunos NEEs. As atividades de leitura apareceram em 21,1% dos relatos, enquanto as atividades de produção escrita estiveram em 15,4% das avaliações das adequações realizadas. Além das estratégias comentadas, a atividade de ditado aparece em 5,6% dos casos. Outros dados foram citados nesse item, porém, eles não se configuram como estratégia de ensino, mas como recurso empregado na prática pedagógica com o aluno com NEEs – como foi o caso de relatos sobre o uso de jogos variados e alfabeto móvel.

Tabela 5: Estratégia e recursos pedagógicos utilizados no ensino de Matemática para o alcance dos objetivos propostos no documento de ACI

Recursos e estratégias didático-pedagógicas	FA (n)	FR (%)
Uso de material concreto (material dourado, livros, palitos de sorvete) e jogos (bingo, loto)	51	54,8
Agrupamentos de alunos	18	19,3
Situações práticas e resolução de situações-problema	16	17,2
Contagem de números e resolução de cálculo na lousa	8	8,6
Total de ocorrências	93	100

Fonte: Dados da pesquisa

Na área da Matemática, o uso de recursos pedagógicos, livros e materiais concretos surgiu em 54,8% das respostas. O manejo em grupo vem como a estratégia diferenciada mais utilizada nas respostas dos professores, ocorrendo em 19,3% dos relatos. Já a contagem e a resolução de operações não ultrapassaram a 8,6% das estratégias mencionadas. Assim como em Língua Portuguesa, na área da Matemática os professores também se confundiram, ao responder sobre as estratégias de ensino usadas, pois acabaram por citar o uso de recursos didáticos em grande parte das respostas.

No decorrer do processo educacional, sabe-se que o professor é o mediador entre o conteúdo a ser ensinado e os seus alunos, permitindo que estes se apropriem dos saberes presentes na história construída pela humanidade. Para que esse processo se instaure no cotidiano escolar, é fundamental que o professor seja capaz de identificar as necessidades de seu alunado e, a partir disso, flexibilizar sua ação pedagógica, utilizando-se de métodos ou estratégias didático-pedagógicas diferenciadas, as quais possibilitem o aprendizado dessas

crianças e, em contrapartida, diminuam suas dificuldades em aprender, como visto no item anterior, momento em que os professores aludiram aos progressos acadêmicos dos alunos.

Todavia, ao fazer um cotejo dos dados de Matemática e Língua Portuguesa, das tabelas C e D, percebem-se as dificuldades dos professores para relatar as estratégias utilizadas no trabalho pedagógico com os com NEEs. No lugar da descrição da prática pedagógica, ou seja, do modo como ensinavam (estratégias de ensino), os professores, em sua maioria, descreveram apenas o recurso empregado para ensinar os conteúdos propostos nas ACI, como se o recurso tomasse *status* de estratégia de ensino (LEITE, 2004). Este é um viés muito comum, encontrado na prática pedagógica dos professores, que, ao ensinar, acabam por proclamar a essencialidade de seu trabalho na adoção de técnicas e recursos pedagógicos especializados, a fim de garantir o atendimento educacional de seu alunado, em detrimento da garantia das ações pedagógicas que levem à efetivação do ensino dos conteúdos curriculares (BUENO, 1993).

3. 4 Quanto às dificuldades dos professores no ensino de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) aos alunos com Adaptações Curriculares

O documento de investigação da avaliação das adequações objetivava que o professor avaliasse a sua prática pedagógica em relação ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos quanto ao plano curricular proposto nas áreas curriculares investigadas. Entretanto, as respostas dos professores indicaram características comportamentais dos alunos, como justificativas para as dificuldades na apropriação dos conteúdos em língua portuguesa e matemática, conforme descrito na tabela a seguir.

Tabela 6: Dificuldades no ensino de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) dos alunos com Adaptações Curriculares

Dificuldades LP	FA(n)	FR %	Dificuldades MAT	FA (n)	FR %
Falta de interesse	17	21,5	Compreensão e memorização	15	26,8
Compreensão e memorização	15	19,0	Realizar operações	8	14,3
Escrita	11	13,9	Reconhecimento de números e do valor posicional	8	14,3
Falta de atenção/inquietação	10	12,7	Falta de interesse	6	10,7
Leitura	8	10,1	Falta de atenção/inquietação	6	10,7
Linguagem	7	8,9	Resolver situações-problema	5	8,9
Reconhecimento de códigos linguísticos	6	7,6	Quantificar	5	8,9
Insegurança	5	6,3	Insegurança	2	3,6
			Atenção individualizada	1	1,8
Total	79	100		56	100

Fonte: dados da pesquisa

De um total de 79 indicações em Língua Portuguesa, 21,5% delas denotam que os professores apontam a falta de interesse dos alunos como o maior impeditivo para a sua aprendizagem, seguida da dificuldade na compreensão e memorização com 19% das respostas. Aliados à falta de atenção, com 12,7%, e insegurança, com 6%, revelam que quase 60% das ocorrências centram suas respostas em dificuldades individuais dos alunos.

Na Matemática, o cenário pouco muda, pois 56,3% das ocorrências se referem também às dificuldades individuais dos alunos, não correlacionadas diretamente ao conteúdo ministrado – as respostas indicam dificuldade em memorização e compreensão, falta de interesse e atenção. Somente uma professora relata que há necessidade de ensino individualizado, enquanto as demais culpam o aluno pelo insucesso da prática de ensinar.

Numa alusão às duas áreas curriculares, percebe-se a maior ocorrência de respostas no que tange à Língua Portuguesa. Os dados evidenciam que grande parte dos obstáculos no ensino, para as crianças com suspeita ou confirmação de deficiência, parece incidir sobre as suas dificuldades na apropriação da leitura e escrita.

Na maioria das vezes, percebe-se que tais dificuldades têm como foco uma política de alfabetização que reduz a aprendizagem do sistema gráfico na sua função fonográfica

(BAJARD, 2002). O autor citado recrimina as pesquisas que buscam demonstrar uma das unidades sonoras da fala: a chamada consciência fonológica. Para Bajard, tais estudos não dispõem de dados suficientes para garantir que a consciência fonológica é decorrente do acesso à escrita, pois os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e categorias para pensar a estrutura da língua falada – e não o contrário. Em outras palavras, perde-se muito tempo ensinando aos alunos a correlação grafo-fonológica do sistema de escrita do português, ao mesmo tempo em que esquece de que as novas teorias da linguística (análise do discurso, pragmática e a semiótica do texto) entendem que tais modalidades dessa língua (português) devem ser compreendidas como atividades complexas, as quais se desenrolam em diversos níveis de tratamento do texto: icônico, textual, sintático, lexical e, por último, fonográfico.

As discussões sobre a história da escrita e a reintrodução da dimensão logográfica dentro da escrita alfabética, na visão do Bajard (2002), permitiram uma revolução no modo de conceber a leitura como uma prática visual. Ao definir o texto como uma continuidade orientada de unidades sequencialmente fonológicas (ADAM, 1990, apud BAJARD, 2002), ressalta a importância dos índices no processo de construção da leitura, no nível de tratamento textual, destacando o papel da palavra como fundamental no processo constitutivo de significados. Por conceber a leitura como um ato complexo, que envolve várias dimensões perceptivas, linguísticas, cognitivas, afetivas, sociais, o autor salienta ainda que sua aprendizagem não advém do modo hierarquizado, de como essas dimensões aparecem no texto, mas sim das pistas e indícios visuais nos quais o leitor se apoia para ler. Nesta perspectiva teórica, entende-se que ler não é decifrar um texto, e sequer a sua compreensão o resultado do produto da leitura, mas é atribuir significado ao texto, como prática social de linguagem.

Conforme se pode observar, todos os autores aqui mencionados apresentam hipóteses explicativas para a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos, na escola. Embora reconheça que alguns trabalhos se voltem para o processo de aprendizagem de crianças sem deficiências, tais pressupostos se tornam referência para discutir e orientar o ensino dessas modalidades de linguagem para os alunos com necessidades educacionais especiais, que ainda não sistematizaram uma língua e que terão que enfrentar o processo formal de alfabetização, na rede básica de ensino. A partir das considerações descritas, acredita-se que tais alunos aprenderão a ler, lendo, e escrever, escrevendo, isto é, imersos em práticas reais que envolvem diferentes gêneros discursivos.

Com base nos aspectos delineados neste texto, pode-se concluir que o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita do aprendiz na escola, seja ele um aluno

com, seja sem deficiência, em grande parte, estará condicionado ao domínio desses sistemas como ferramenta de linguagem, em práticas discursivas reais, nas quais elas se desenvolvem:

[...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são. (FOUCAMBERT, 1994 p.103).

Assim, as estratégias de ensino na escola devem supor a busca de intervenções que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar autonomamente serão, de certa forma, decompostas, o que permitirá abordar em separado os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e, especificamente, para o processo de apropriação de gênero. Portanto, as sequências didáticas dos gêneros linguísticos, a partir de um projeto de leitura e escrita, podem se tornar instrumentos valiosos para guiar as intervenções dos professores, no ensino da leitura na escola também para crianças surdas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para conceber a leitura e a escrita como uma atividade discursiva, caberá ao professor a função de interlocutor na constituição de linguagem pelos alunos. A imagem que ele tem das possibilidades linguísticas do público aqui investigado exercerá um papel importante nesse processo. O modo como se fala com ele e como se interpreta seus comportamentos, nas atividades de leitura e escrita, farão a diferença na (des)construção de um movimento histórico marcado pelo fracasso escolar, nessa modalidade de linguagem.

Dito de outro modo, a leitura e a escrita, por serem concebidas como prática cultural e social de linguagens – diferentemente de serem compreendidas como um ato solitário do sujeito com o texto –, deverão ser consideradas como uma forma de diálogo, um efeito de interação discursiva entre leitor, autor e texto. Analogamente às considerações de Lodi (2004) sobre o processo de apropriação dessas ferramentas de linguagem, a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no processo de construção de sentidos precisa levar em conta que a palavra empregada na interação discursiva, seja ela sinalizada, seja oralizada, deve ser encarada como um produto vivo das manifestações e forças sociais constitutivas dos discursos. Por conseguinte, toda apropriação do conhecimento, em sala de aula, não só deve

levar em conta o sistema linguístico utilizado pelo sujeito, mas igualmente suas necessidades educacionais especiais.

A escola que pretende se tornar inclusiva não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam devem considerar a construção de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles com NEEs e que se encontram em processo de constituição de língua(gem). Tais projetos, longe de serem homogêneos, devem contemplar o acesso e a permanência desse público à escola e, principalmente, promover ações que visem à superação das condições insatisfatórias em seu processo de letramento.

Os resultados apresentados neste trabalho mostram que os professores tiveram dificuldades para compreender e avaliar esse item no documento, na medida em que acusaram variáveis pessoais dos alunos como os principais motivos para justificar o insucesso do trabalho pedagógico. Nesse caso específico, os professores perdem a oportunidade de utilizá-lo como um instrumento orientador da sua prática pedagógica, pois focalizam o desempenho do aluno como retrato da avaliação do ensino. Como se pode observar, nas duas áreas investigadas, as dificuldades encontradas pelos professores em ensinar esses conteúdos acadêmicos recaem mais uma vez sobre o aluno. Isto é, torna-se difícil ensinar a uma criança que possui currículo adaptado porque, segundo essas impressões, ela não apresenta interesse em aprender, não compreende os conhecimentos (e tampouco os memoriza), é desatenta e insegura.

Nessa perspectiva, deixa-se de reexaminar situações pedagógicas que considerem o processo no ato de aprender ao invés do produto, o que poderia levar o professor a conseguir visualizar os progressos acadêmicos dos alunos com dificuldades para aprender. Dito de outro modo, isso reitera a dificuldade do docente em usar esse instrumento para a análise do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEEs na escola, no que concerne ao delineamento das metodologias de ensino, dos recursos pedagógicos utilizados, do sistema de avaliação, entre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, sabe-se que a flexibilização da prática pedagógica e a busca de ajustes curriculares para o aluno com NEEs têm sido um desafio para todos os profissionais de escola. Dentre os procedimentos utilizados, definir o uso de um instrumento de adequação curricular individualizado, que subsidie a prática pedagógica dos professores de sala de aula

comum, vem ganhando espaço nas diretrizes que organizam os sistemas educacionais inclusivos.

Este estudo veio demonstrar que o documento empregado para a maioria dos casos investigados serviu para nortear a prática pedagógica do professor, no atendimento de alunos com NEEs. Em decorrência, a avaliação do uso do instrumento de ACIs parece ter permitido, em momentos específicos dentro da escola, que a equipe de profissionais redirecionasse o olhar para o processo de aprendizagem do aluno, de maneira a considerar: a eliminação, a introdução ou a modificação de algum objetivo, a inserção e/ou a eliminação de conteúdo ou atividade do currículo regular; a priorização de certas áreas curriculares ou de certos blocos de conteúdos, dentro de uma área, de acordo com o processo de aprendizado do aluno; a adaptação na temporalização, com base na modificação do tempo previsto para atingir os objetivos da aprendizagem.

Portanto, fazer ajustes curriculares significa necessariamente organizar e gerir de forma autônoma o processo de ensino/aprendizagem, tendo por base a autonomia implícita na prática do professor e as exigências subjacentes às características dos alunos da turma. Ademais, a equipe escolar pode e deve considerar uma gestão flexível do currículo, a qual, por sua vez, passa pela tomada de decisões, a fim de que todos aprendam, e faz-se por meio da adequação, da diferenciação e da flexibilização do próprio currículo. Essa prática exige a análise de cada situação e propicia a diversificação das práticas metodológicas de ensino, obedecendo a alguns critérios metodológicos que lhe conferem o rigor e a autenticidade indispensáveis à sua formalização.

Assim, pode-se constatar que as avaliações das ACIs não apenas contribuíram para facilitar o trabalho do professor, na organização de seu planejamento pedagógico, mas permitiram que novas ações pedagógicas fossem criadas, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em sala de aula. Dito de outro modo, flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos não significa simplificar o currículo, mas garantir que suas necessidades sejam atendidas em nível de igualdade com os demais alunos da sala.

Por fim, embora os resultados demonstrados apontassem momentos de dificuldades dos professores para cumprir o programa curricular proposto ao aluno com NEEs, este estudo buscou discuti-los a partir de uma visão otimista sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. Assim, pode-se dizer que muito ainda há por se fazer, na construção de uma prática pedagógica inclusiva. Nela, o professor deverá ser capaz de fazer a mediação entre o que o aluno aprende espontaneamente, no cotidiano, e a formação do aluno no que não

é reiterativo na vida social, garantindo a apropriação de instrumentos culturais básicos, os quais possibilitem a elaboração de entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Dessa maneira, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (LEITE, 2004).

Nesse processo, há que se levar em conta a importância do desenvolvimento do trabalho em parceria com o professor especializado, no delineamento do programa de ensino ao aluno com NEEs. Permitir a esses alunos avanços em seu processo formal de escolarização deve se tornar a meta principal de todos os envolvidos com a educação inclusiva. Certamente, encontrar caminhos e alternativas capazes de atender a *todos*, incorporando as diferenças no contexto da escola, demandará novas formas de organização da equipe escolar, audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação (OLIVEIRA, 2004, p. 109). Por conseguinte, a proposta de uma educação inclusiva coloca-nos frente a este grande desafio: transformar a escola da atualidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: MEC/SEE, 2000.

BAJARD, E. **Os caminhos da escrita**: espaços para a aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. p. 290-308.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2007.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-71.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade** – bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HEREDERO, E. S. **Necessidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares**. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999 (mimeo).

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 131-142, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

MANTOAN, M. T. E. O Direito de Ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE, 2004. p. 113-143.

MITLLER, P. **Educação Inclusiva** – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O'BRIEN, J; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 48-67.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Criando ambientes educacionais acolhedores (reeditado) In: **Coletânea de textos**. Bauru: FC/CECEMCA, 2006, p. 83-102.

PACHECO, J. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

READ, G. Através dos estilos de aprendizagem. In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. (Org.). **Promover a educação inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 177-189.

ROSE, R. O currículo: um veículo para inclusão ou uma alavanca para exclusão? In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. (Org.). **Promover a educação inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 51-64.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W, STEFANICH, G.; ALPER, S. Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 240-251.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revistas Centro de Educação**. [online]. n. 18, 2001. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/cees/2001/02/r5.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

ⁱ Este texto deriva do projeto “Ações educacionais para a viabilização e implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista” 2006-2007, e contou com auxílio do Núcleo de Ensino/Prograd – UNESP, com base dos dados coletados por Amanda Morgado, aluna de Psicologia da Faculdade de Ciências (UNESP) na época do estudo.

Breve currículo das autoras:

Lucia Pereira Leite: Psicóloga, Doutora em Educação – Professora do Depto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – FC/Unesp-Bauru-SP.

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins: Pedagoga, Doutora em Educação - Professora do Depto. de Educação Especial - FFC - Unesp/Marília-SP.

Artigo recebido em 07/11/2009

Aceito para publicação em 01/07/2010