



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA CAROLINA FEITOZA DOS SANTOS**

**O AEE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA.**

**FORTALEZA**

**2017**

**MARIA CAROLINA FEITOZA DOS SANTOS**

**O AEE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA.**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC, como requisito parcial à obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Robéria Vieira Barreto Gomes.

**FORTALEZA – CE**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- 
- S236a Santos, Maria Carolina Feitoza dos.  
O AEE no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Fortaleza. / Maria Carolina Feitoza dos Santos. – 2017.  
84 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2017.  
Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.
1. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Especial.. I. Título.

CDD 370

---

**MARIA CAROLINA FEITOZA DOS SANTOS**

**O AEE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA.**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC, como requisito parcial à obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_ / \_\_ / \_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Orientador(a) Robéria Vieira Barreto Gomes**  
**Universidade Federal do Ceará**

---

**Prof. José Gerardo Vasconcelos**  
**Universidade Federal do Ceará**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Antonia Kátia Soares Maciel**  
**Faculdade Cearense**  
**AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser meu alicerce, meu Pai, meu amigo, aquele que me ama mais do que tudo, aquele que me conhece, que me dá forças para prosseguir.

À minha mãe, por ser a razão de tudo isso. A ela dedico esse trabalho. A ela dedico todo o meu esforço e as noites em claro. Agradeço por cada palavra de incentivo, por cada café, por cada abraço, por sentir orgulho de mim, por ser quem ela é.

À minha irmã, por todas as vezes que veio à Fortaleza para que eu pudesse me exilar e estudar. Por me amar, por querer meu sucesso. A meu pai, por sua dedicação e amor. A meu cunhado, por seu carinho e cuidado comigo.

A Berg, meu namorado, por ser luz e sabedoria em minha vida. Por ter me arrancado sorrisos nos dias de angústia. Por ter me incentivado a não desistir, por acreditar no meu potencial.

À minha tia Alice, por me incentivar a lutar por meus sonhos. À Cláudia, Edilson, Maria e Hércules, por torcerem por mim. Vocês são muito importantes em minha vida.

À minha irmã de coração e vida Leiry Kelly, por ter sido fundamental nessa trajetória. Obrigada pelas ligações, pelos puxões de orelha, pelas orientações desse trabalho. Obrigada por ser esse anjo em minha vida. À minha amiga Ediane, por ter caminhado comigo durante a graduação e por ser mais um anjo para mim. Obrigada por cada palavra e por tudo que fizestes.

À minha amiga Kamylla, por ser minha fiel conselheira e quem me apoia em tudo e torce por meu sucesso. À minha amiga Giselle, por ser um girassol em minha vida. À minha amiga Vanda, por ter sido de fundamental importância nesse momento final. À minha amiga Talita, por acalantar meu coração.

À minha orientadora, professora Robéria Vieira, pelos aprendizados, sugestões, críticas. Por todo carinho, paciência e dedicação.

A todos(as) os(as) professores(as) do curso que me ajudaram a ampliar meus conhecimentos e aprendizagens.

A todos meu muito obrigada, pois sozinha sei que não teria conseguido.

## RESUMO

Este trabalho aborda o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM) de uma instituição pública de Fortaleza-Ce, verificando como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público alvo da Educação Especial. A escolha dessa temática justifica-se pela importância de se dialogar sobre educação inclusiva, bem como, sobre como esse processo vem se estabelecendo nas escolas regulares com base nas Salas de Recursos Multifuncionais. Faz-se necessário, portanto, compreender como acontece o AEE para alunos com deficiência intelectual, no que se refere ao desenvolvimento de suas potencialidades. A presente monografia considera a hipótese de que a prática pedagógica desenvolvida no contexto da SEM, influencia de forma significativa no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, possibilitando que eles possam superar as dificuldades impostas pela deficiência e progredir em suas capacidades. A investigação teve como objetivo geral analisar como acontece o AEE para alunos com deficiência intelectual na SRM, no que se refere ao desenvolvimento de suas potencialidades. Para aprofundar o objeto de estudo, utilizamos como referencial teórico alguns autores como Inhelder (1963) e Paour (1984), que se dedicaram a estudar os aspectos estruturais e funcionais da pessoa com deficiência intelectual. No que se refere aos estudos sobre o AEE, esta investigação se fundamentou em diversos autores, como Rapoli et al. (2010), Batista (2011), Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), bem como nos instrumentos legais; tais como, a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, na metodologia da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, que se desenvolveu a partir da observação com base em uma escala elaborada para esse fim, bem como a análise documental dos planos de AEE e dos registros das atividades. Além de uma entrevista semiestruturada com a professora da SRM. Nossos resultados mostraram que a prática pedagógica desenvolvida no contexto da SRM para os alunos com deficiência intelectual se constitui como algo distante das especificidades pertinentes à natureza do trabalho do AEE e que a SRM se configura como importante espaço para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, porém, ainda há desafios práticos quanto à compreensão do AEE, isso ocorre, em virtude da fragilidade na formação especializada e a ausência de intercâmbio entre o professor de AEE e demais professores.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Especial.

## ABSTRACT

This work discusses about the process of inclusion of students with intellectual disabilities in a Multifunctional Resource Room (MRR) of a public school in Fortaleza-Ce, verifying how the Specialized Educational Assistance (SEA) happens for those children. The choice of this theme is based on the importance of having a dialogue about education, as well as on how this process is located in regular schools working with MRRs. It is necessary, therefore, to understand how SEA happens for students with intellectual disabilities, regarding the development of their potentialities. This work considers the hypothesis that the MRR pedagogical practices influence significantly the cognitive development of students with intellectual disability, enabling them to overcome their difficulties and to progress in their abilities. The general objective of this research was to analyze how the Specialized Educational Assistance for students with intellectual disability happens in the MRR and how it influences their potentialities development. In order to deepen the object of study, as the theoretical reference, I read some authors such as Inhelder (1963) and Paour (1984), who researched about resources and functionalities of the person with intellectual disability (ID). As regards studies on SEA, this research was based on several authors, such as Rapoli et al. (2010), Batista (2011), Figueiredo, Poulin and Gomes (2010), as well as in the legal instruments. As a research methodology, we opted for the qualitative approach, which was developed on observation based on a scale elaborated for this purpose, as well as a documentary analysis of SEA plans and activities records. In addition to a semi-structured interview with a MRR teacher. Our results showed that the pedagogical practice developed in the context of the MRR for the students with ID is far distant of the specific practices of SEA and that an MRR is an important space for the development of the student with ID. But there are still practical challenges in understanding SEA, because of the fragility in the specialized training and the lack of exchange between the SEA teacher and other teachers.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance. Multifunctional Resource Room. Special Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA E ESTRUTURA DA MONOGRAFIA .....</b>	<b>11</b>
2.1 Natureza da pesquisa .....	10
2.2 <i>Lócus</i> da pesquisa .....	12
2.3 Procedimento de coleta de dados .....	13
2.4 Estrutura da monografia .....	16
<b>4 PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>18</b>
4.1 Aspectos estruturais e funcionais do aluno que apresenta deficiência intelectual.....	24
<b>5 CONHECENDO O AEE: LEGISLAÇÃO, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E RECURSOS PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>29</b>
5.1 Alunos Público Alvo do AEE.....	30
5.2 Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico .....	31
5.3 Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e sua formação.....	32
5.4 AEE para o aluno que apresenta deficiência intelectual .....	35
5.5 Composição das Salas de Recursos Multifuncionais. ....	39
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>50</b>
6.1 A estrutura física e pedagógica da Sala de Recurso Multifuncional: Seria ela o pulmão no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual? .....	50
6.2 O planejamento e o desenvolvimento das atividades estabelecidas pelo professor de AEE: Seria esse o coração no processo de desenvolvimento das potencialidades das crianças com D.I? .....	60
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>86</b>



## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Brasil tem avançado consideravelmente em sua legislação, tendo como finalidade garantir a todos os seus alunos o acesso à educação. A partir de leis, decretos, pareceres e resoluções, os sistemas de ensino vêm sendo orientados quanto a atuação da Educação Especial em caráter complementar e não substitutivo à escolarização na escola regular. Podemos destacar como os documentos mais recentes a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, entre outros.

Nesse sentido, a escola fundamentada nos princípios inclusivos precisa ser organizada para todos os alunos e capaz de reconhecer e valorizar as diferenças. Faz-se necessário reconhecer que todos são diferentes, e que apresentam ritmos de aprendizagem individuais e isso provoca rupturas no modelo tradicional de ensino. Portanto, essas mudanças residem especialmente na necessária transformação do ensino para atender qualquer aluno, independentemente de suas condições intelectuais, físicas e sensoriais.

A partir dessa compreensão da escola regular como um ambiente de inclusão das pessoas com deficiência, o tema desta investigação tem como foco analisar como se configura a prática pedagógica da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência intelectual, no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, a escolha desta temática aconteceu quando iniciei o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e sem saber muito bem o rumo que tomaria na docência fui cursando as disciplinas obrigatórias do currículo e no quarto semestre me matriculei na disciplina de educação inclusiva com a professora Rita Vieira. Essa disciplina foi norteadora em minha graduação, foi a partir dela que decidi que queria atuar na área da inclusão de pessoas com deficiência. Essa decisão veio a partir do trabalho desenvolvido dentro dessa disciplina, que se deu dentro de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza e que deveríamos realizar um trabalho de pesquisa na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dessa escola com uma criança que apresentasse algum tipo de deficiência que o AEE *englobasse*.

Esse estudo justifica-se porque percebe-se a importância de se dialogar sobre a educação inclusiva. Uma vez que, cresce cada vez mais a oferta de vagas no ensino regular para alunos com deficiência intelectual, como um aparato legal. Esse espaço objetiva apoiar as redes públicas de ensino quanto a organização do Atendimento Educacional Especializado, e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns do sistema regular

de ensino (RAPOLI et al., 2010). Diante dessa realidade, cresce também o atendimento de alunos com deficiência, inclusive, alunos com deficiência intelectual, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Faz-se necessário, portanto, compreender como esse atendimento acontece junto aos alunos com deficiência intelectual. Analisar a prática pedagógica da professora de AEE como uma ferramenta importantíssima no desenvolvimento cognitivo dos alunos com D.I.

A presente pesquisa defende a hipótese de que a prática pedagógica desenvolvida no contexto da SRM influencia de forma significativa no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, possibilitando que eles possam superar as dificuldades impostas pela deficiência e progredirem em suas potencialidades.

Na confecção dessa pesquisa, a problematização se pautou em averiguar o seguinte aspecto: Como a professora de AEE organiza física e pedagogicamente o ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais como um ambiente que auxilie os alunos com deficiência intelectual no seu processo de desenvolvimento e como se configura a prática pedagógica da professora de AEE como influenciadora no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos com Deficiência Intelectual.

Tomando como base o anseio de compreender a importância do AEE no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, e dada a pouca exploração do campo de investigação, esta pesquisa tem como objetivos os que estão especificados na sequência.

Analisar como acontece o AEE para alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais, no que se refere ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Conhecer a institucionalização e normatização do AEE nos sistemas de ensino brasileiro. Analisando como o professor do AEE estrutura da sala de recursos multifuncional fisicamente e pedagogicamente como um ambiente de desenvolvimento para as crianças com deficiência intelectual.

Investigar de que modo o professor do atendimento educacional especializado planeja e desenvolve as atividades para o aluno com deficiência intelectual e como elas influenciam no desenvolvimento das potencialidades destes.

Compreendendo os objetivos geral e específicos, relatamos a seguir a forma como esse estudo está organizado. Na introdução, contextualizamos o leitor acerca do tema abordado, bem como destacamos as motivações que levaram a escolha do tema em questão e a problemática do objeto de estudo e os objetivos de pesquisa.

Nesse sentido, para alcançarmos os objetivos propostos nesse trabalho buscamos referências nos estudos já consolidados. Com relação aos aspectos estruturais e funcionais da pessoa com deficiência intelectual buscamos suporte em pesquisas, como as de Inhelder (1977) e Paour (1988).

Quanto aos estudos sobre Atendimento Educacional Especializado destinado às pessoas com deficiência intelectual, esta investigação se fundamentou em diversos autores, como Rapoli et al. (2010), Batista (2011), Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), bem como nos instrumentos legais que orientam a oferta e o trabalho pedagógico desenvolvido neste serviço.

Enfim, para aprofundar o objeto de estudo desta pesquisa, utilizaremos como aporte teórico-metodológico a pesquisa qualitativa em educação. No próximo capítulo, apresentaremos de forma detalhada a metodologia da pesquisa e a estrutura da monografia.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, sendo o instrumento que incentiva o ensino e atualiza frente à realidade do mundo, adotando um questionamento, uma problemática, na busca de sua resposta, vinculando pensamento e ação. Dessa forma, a pesquisa se relaciona de maneira intrínseca com os interesses sociais, buscando na vida real problemáticas para serem questionadas e respondidas. (MINAYO, 2013).

Para a contemplação do estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa em educação e essa abordagem se preocupa com a compreensão dos seres humanos e da natureza de suas relações consigo, e com seu entorno (BUENO, 1993). Nesse estudo, a abordagem qualitativa justifica-se na medida em que:

Trabalha com o universo dos significados, dos movimentos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes (MINAYO, 2013, p.21).

Segundo a mesma autora, esse tipo de pesquisa se realiza por meio de um ciclo, que envolve três etapas: a) a fase exploratória é a etapa em que o pesquisador delimita seu objeto de estudo, constrói o marco teórico conceitual a ser empregado, define o (s) instrumento (s) de coleta de dados e sua amostragem, e explora o campo pesquisado, estabelecendo estratégias de coleta de dados; b) o trabalho de campo é quando se realiza a prática empírica, coleta os dados e realiza as observações e/ou entrevistas; e c) a análise do material, fase em que se interpreta os dados coletados, analisa os documentos e literatura existentes sobre uma determinada área, discute e argumenta, a fim de realizar considerações e responder aos questionamentos da pesquisa (MINAYO, 2013).

Neste estudo foram empregados como procedimentos de investigação a observação na Sala de Recurso Multifuncional do ambiente como um todo, bem como a observação da prática pedagógica da professora de AEE, a aplicação de uma entrevista com a professora do AEE, além de uma análise documental dos planos de atendimento educacional especializado e os registros das atividades realizadas pelos sujeitos participantes, os quais serão descritos posteriormente.

## **2.2 *Lócus da pesquisa***

O presente estudo tomou como base uma instituição da rede municipal de Fortaleza que realiza seu atendimento junto à comunidade localizada no Distrito Educacional Cinco, com o horário de funcionamento das 7:00 horas da manhã até às 17:00 horas, ofertando atendimento para crianças do Infantil III ao ensino da EJA. A escola dispõe de 19 salas de aula, uma biblioteca, uma quadra de esportes, um refeitório, sala dos professores, sala de coordenação e direção, bem como uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A escola vem se adaptando cada vez mais no que se refere a inclusão de alunos com deficiência, orientada pela legislação vigente, onde é um direito da criança com deficiência a matrícula nas escolas regulares de ensino. Isso é evidenciado a partir dos dados do Censo Escolar (2010) que indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns.

O primeiro critério utilizado na escolha desta instituição foi por já conhecê-la, uma vez que, foi realizado o estágio no ensino fundamental nela. O segundo está relacionado à observação inicial sobre a organização da SRM e de haver alunos com deficiência intelectual sendo atendidos nesse contexto, bem como sua assiduidade nos atendimentos. Também foi fator preponderante a escolha do desenvolvimento desse estudo nessa escola por se tratar de uma escola bastante compromissada com a inclusão de alunos com deficiência, resultando em diversas atividades que mobilizam a escola como um todo. Isso pode ser observado na semana da inclusão, onde a escola se volta totalmente para essa temática, abrangendo não apenas o contexto escolar, mas também a comunidade local.

A realização do trabalho foi desenvolvida dentro da SRM juntamente com a professora do AEE e cinco alunos com deficiência intelectual que foram os sujeitos desse estudo. O período de observação se configurou durante o primeiro semestre de 2017, contabilizando ao todo 20 dias de observação. As observações aconteciam duas vezes por semana com duração de duas horas. As observações aconteciam apenas com os alunos que possuem o laudo médico constatando a deficiência intelectual. E confesso, que esse foi um fator bastante complicado durante essa pesquisa, uma vez que, poucas são as crianças que

possuem o laudo médico constatando a Deficiência Intelectual, e os alunos que possuíam não eram assíduos nos atendimentos junto a SRM, tornando-se, muitas vezes, um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa e prolongando essas observações por mais tempo.

Para ter acesso à escola, solicitamos a SME a permissão para a realização da pesquisa, por meio de uma solicitação em nome da professora orientadora, uma apresentação do projeto por escrito e do cronograma mostrando o tempo estabelecido para a coleta de dados da pesquisa. Para iniciar a investigação conversei com a coordenadora da instituição e apresentei a carta de permissão recebida da SME, podendo assim dar início a esse estudo.

### **2.3 Procedimento de coleta de dados**

Tomando como ponto de partida a pergunta formulada no objetivo geral desse estudo, que consistiu em responder tal questionamento: como a prática pedagógica da professora de AEE influencia no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual?, e considerando os objetivos específicos que consistiram em conhecer a institucionalização e normatização do AEE nos sistemas de ensino brasileiro, analisando como este professor estrutura a SRM fisicamente e pedagogicamente como um ambiente de desenvolvimento para as crianças com deficiência intelectual e investigar de que modo este desenvolve suas práticas pedagógicas para o AEE ao aluno com deficiência intelectual.

Foi optado por utilizar como instrumento de pesquisa a observação não participante, tendo como instrumento de trabalho um diário de campo que consiste em um caderno onde eram anotadas todas as impressões, práticas desenvolvidas e as observações diárias. Além de uma entrevista semiestruturada com a professora do AEE da escola em que esse estudo se desenvolveu e a análise dos planos de AEE dos sujeitos da pesquisa, bem como as atividades realizadas por eles.

De acordo com Minayo (2013, p. 63) a observação é “[...] tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” e que “[...] o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta”. (MINAYO, 2013, p. 61)

Ciente disto, esse estudo foi realizado a partir de uma pergunta formulada que requereu de mim, como pesquisadora, um olhar sensível e atento. A observação permite captar os aspectos característicos do fenômeno observado que escapam a outros instrumentos, como, por exemplo, a entrevista, na qual os sujeitos ou grupos tendem a não conseguir

traduzir em palavras suas condutas por não conferirem importância a estas (GOMES; FLORES; JIMÉNEZ, 1996).

No presente estudo, optamos por utilizar para a coleta dos dados, uma escala de observação que foi inspirada na escala de observação de práticas pedagógicas desenvolvida no âmbito do Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, sob a coordenação da professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará.

O instrumento de medida para esta investigação traz três itens assim estruturados: 1 - Organização da Sala de Recursos Multifuncionais, 2 - Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e 3 - Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI.

**TABELA 1 – Organização da Sala de Recursos Multifuncionais**

<b>Dimensão I da Escala de Observação - Organização da Sala de Recursos Multifuncionais:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A organização do tempo, o espaço e os objetivos das atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados.</li> <li>1.6. Modifica a organização da Sala de Recursos em função das atividades a serem desenvolvidas)</li> </ul> </li> <li>• <b>Materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento.</li> <li>1.4. Os materiais selecionados para realização da atividade estão de acordo com os objetivos a serem alcançados.</li> <li>1.5. Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI)</li> </ul> </li> <li>• <b>Autonomia e acessibilidade para a realização das atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI.</li> <li>1.7. Organiza o mobiliário e os equipamentos de modo a favorecer a acessibilidade dos alunos)</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborada pelo autor.

**TABELA 2 - Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

<b>Dimensão II da Escala de Observação - Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.3. As ações previstas no Plano de AEE atendem a problemática do aluno com DI;</li> <li>2.5. Os objetivos estabelecidos pelo professor são coerentes como as necessidades que o aluno apresenta;</li> <li>2.6. O professor de AEE elabora recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI.</li> </ul> </li> <li>• <b>Orientação e parceria com os sujeitos envolvidos na aprendizagem do aluno:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.8. O professor de AEE orienta a família e professores sobre a utilização dos recursos pedagógicos.</li> <li>2.9. O professor de AEE estabelece a articulação com o professor da sala de aula comum.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborada pelo autor

**Tabela 3 - Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI**

<b>Dimensão III da Escala de Observação - Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervenção pedagógica – as atitudes de encorajamento e autonomia.</b> 3.7. As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem. 3.8. O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo;</li> <li>• <b>Intervenção pedagógica – desafios cognitivos e metacognitivos.</b> 3.1. As atividades propostas suscitam desafios cognitivos ao aluno com DI, 3.3 As atividades propostas favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória, motivação);</li> <li>• <b>Intervenção pedagógica – a promoção de estratégias de aprendizagem.</b> 3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI; 3.5.O professor realiza durante as atividades intervenções junto ao aluno com DI tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pelo autor

Nesta investigação foram realizadas vinte observações, na frequência de duas vezes por semana. Elas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2017 e tinham duração de duas horas, ou seja, aconteciam no horário de 13:30h as 15:30h.

Com relação a entrevista semiestruturada, Triviños (2012) fala que ela permite ao entrevistado participar da elaboração do conteúdo da pesquisa, na medida em que ele pode se expressar de forma espontânea dentro de sua linha de raciocínio, sem, contudo, desviar o foco dos pontos suscitados pelo entrevistador. O mesmo autor entende que a entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante. (TRIVINOS, 2012, p. 149).

A entrevista é considerada por Ludke e André (1986) um instrumento básico para coletas de dados, sendo utilizada ao lado da observação. A autora destaca o caráter não hierárquico desse instrumento, principalmente quando é semiestruturado. Sobre a coleta de informações através da entrevista, Ludke e André (1986, p. 34) apontam que:

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Partindo desse pressuposto, o diálogo estabelecido através da entrevista com a professora do AEE na sala de recurso multifuncional onde a pesquisa em campo se desenvolveu, ocorreu de modo individual ao final das observações. A aplicação desse



instrumento objetivou coletar informações pertinentes à prática dela junto aos alunos com deficiência intelectual. O diálogo foi orientado por um roteiro de entrevista (em anexo) composto por oito questões. Nestas, buscou-se inicialmente conhecer a profissional da educação, sua formação, o autoconhecimento como professor da SRM e suas atribuições, bem como compreender alguns aspectos acerca da influência do AEE sobre o trabalho que elas desenvolviam na Sala de Recurso Multifuncional. Indagou-se também, sobre as atividades e o planejamento das mesmas para os alunos com deficiência intelectual, bem como, da articulação dessas atividades desenvolvidas na SRM com as desenvolvidas no contexto da sala de aula comum.

A aplicação dessa entrevista se configurou como um diálogo bastante importante para a coleta de dados desse estudo e possibilitou que se compreendesse melhor a conjuntura da prática pedagógica desenvolvida com alunos com deficiência intelectual. No próximo item vamos conhecer a estrutura da monografia.

## **2.4 Estrutura da monografia**

Compreendendo a metodologia da pesquisa e os objetivos geral e específicos, relatamos a seguir a forma como esse estudo está organizado:

Na introdução, contextualizamos o leitor acerca do tema abordado, bem como destacamos as motivações que levaram a escolha do tema em questão e a problemática do objeto de estudo e os objetivos de pesquisa. No capítulo II, foi retratada a metodologia da pesquisa e estrutura da monografia. No capítulo IV discorremos sobre o percurso histórico da deficiência intelectual, tendo descrito o subtópico que retrata, os aspectos estruturais e funcionais do aluno que apresenta deficiência intelectual.

Nos detemos a falar, no capítulo V, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a legislação que o ampara, bem como a formação do professor e os recursos pedagógicos utilizados em sua prática na Sala de Recursos Multifuncionais, tendo descrito cinco subtópicos, sendo eles: 1. Alunos Público Alvo do AEE – 2. Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico – 3. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua formação – 4. Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual e 5. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais.

No capítulo VI abordamos a prática pedagógica no AEE para os alunos com deficiência intelectual.

O capítulo VII se refere a análise e discussão dos dados desse estudo, para a melhor compreensão dessa estrutura, organizo esse capítulo em dois subcapítulos, sendo eles: 6.1. A estrutura física e pedagógica da SRM: seria ela o pulmão no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual? e 6.2. Investigar de que modo o professor do AEE desenvolve as práticas pedagógicas no contexto da SRM junto aos alunos com deficiência intelectual.

Por Fim, apresento as Considerações Finais e as referências bibliográficas que referenciam esse trabalho.

#### 4 PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao analisarmos o percurso histórico em que se desenvolveu a luta pelos direitos da pessoa com deficiência, mais propriamente, as pessoas com deficiência intelectual, uma vez que, estas são nosso objeto de estudo, podemos perceber que a história registra diferentes formas de conceber a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (PESSOTTI, 1984). Durante muito tempo, os considerados *diferentes* ficaram à margem da sociedade, mas na medida em que os direitos dos homens com relação a igualdade e cidadania passaram a ser objetos de questionamento, a percepção em relação a pessoa com deficiência começou a mudar também. Podemos vivenciar pequenas mudanças a partir do século XVII.

Foi a partir do século XVII, que puderam-se perceber algumas mudanças com relação ao pensamento da sociedade, no que se referia às diferenças entre os homens. Passou-se então, a defender a concepção de que os indivíduos não eram essencialmente iguais e que havia a necessidade de se respeitar os diferentes, porém esse pensamento estava arraigado para legitimar a desigualdade social. Em relação à deficiência, continuou predominando a postura organicista, voltada para a busca da identificação de causas ambientais (PESSOTTI, 1984). Esse pensamento só passa a mudar a partir das ideias de um filósofo empirista chamado John Locke, que defende a ideia de que o homem é uma “tabula rasa”<sup>1</sup> a ser preenchida pela experiência. Ele propôs uma visão naturalista, com maior tolerância às limitações. A pessoa com deficiência pode ser tratada ou educada e tem direito a isso, porém não há vantagens para o poder público e para a família em assumir essa responsabilidade. Inútil para a lavoura e para o artesanato, e consumidor improdutivo da renda familiar, a pessoa com deficiência não tem outro destino além do asilo (PESSOTTI, 1984).

No final do século XVII, a concepção e tratamento das pessoas com deficiência intelectual havia se modificado se comparada ao começo do século XIV, uma vez que foram criados hospitais para se internar essas pessoas e estes funcionavam como *depósito* de pessoas que por não serem consideradas capazes de manter seus lugares na sociedade, foram abastadas do meio social. A partir deste período, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização, tratamento médico e busca de estratégias de ensino (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001). Foi a partir de então, que começaram a surgir as primeiras pesquisas na área da deficiência

intelectual, com o médico Esquirol sob a influência de Pinel e em meio a uma época pré-científica da medicina. Garghetti *apud* Pessoti (1984) relata que Esquirol defendia, que:

[...] a “idiotia” não era uma doença, mas um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que os conhecimentos relativos à educação fossem adquiridos. Também defendia a impossibilidade de alterar esse estado (PESSOTTI, 1984, p. 35).

O período do século XVIII foi um momento em que a medicina passou a assimilar e consolidar o conhecimento já produzido acerca da deficiência intelectual, ou seja, não houve nenhuma grande descoberta, visto que a deficiência mental, como era assim conhecida na época, continuava sendo considerada hereditária e incurável e isso enaltecia o abandono das pessoas que apresentavam essa especificidade em hospícios e asilos. Durante esse período a ciência ainda confundia deficiência mental com doença.

A partir do século XIX é possível percebermos um considerável avanço na concepção e tratamento das pessoas com deficiência intelectual. Foi nesse período que o médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, iniciou um trabalho onde as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. Isso se deu a partir do trabalho com o menino “Vitor de Aveyron”<sup>2</sup>, diagnosticado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel como sendo um idiota, sem esperança alguma de possibilidades de educação. Todavia, Itard defendia a tese de que o homem não nasce como homem, mas constrói-se como homem, opondo-se ao diagnóstico do psiquiatra Pinel. Pessotti (1984), Carneiro (2007), e Pletsch (2009) relatam que Itard compreendia a deficiência intelectual ou o desenvolvimento bem-sucedido, como um:

[...] processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados e, a partir de aquisições preliminares, passou a dedicar-se à educação de Victor. Com sua metodologia obteve avanços significativos, os quais constituíram os fundamentos da avaliação e da didática na área da deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984; CARNEIRO, 2007; PLETSCHE, 2009, p. 72).

Com o passar dos séculos, as concepções sobre deficiência foram se transformando e se ampliando, tanto como consequência das mudanças ocorridas nas sociedades quanto em função da evolução no campo científico. A partir de um resgate histórico podemos perceber algumas dessas transformações, a partir da própria nomenclatura utilizada para se referir às pessoas com deficiência intelectual, as quais foram idiotia – século XIX –, debilidade mental e infra dotação – início do século XX –, imbecilidade e retardo

mental (com seus níveis: leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo – final do século XX –, deficiência mental – final do século XX e início do século XXI. (PLETSCH, 2009).

Analisar e perceber as transformações no que se refere a nomenclatura dada às pessoas com deficiência intelectual, é de suma importância para o reconhecimento deles para a sociedade, como pessoas que merecem ser tratadas com respeito e igualdade. O termo deficiente mental que permaneceu sendo utilizado durante muito tempo vem sendo substituído por deficiência intelectual, mas a expressão deficiência intelectual só foi difundida mundialmente a partir de outubro de 2004, em um evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, por meio do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. (OPS/OMS, 2004). A tendência, de modo geral, em substituir a expressão deficiência mental por deficiência intelectual é sustentável, visto que o termo intelectual se refere ao funcionamento do intelecto, especificamente, e não ao funcionamento da pessoa como um todo.

Compreendendo a importância de se utilizar a expressão deficiência intelectual e tomando por base o século XIX como um momento crucial no processo de desenvolvimento da educação especial, percebemos que é nesse período que se consolida a prática do cuidado institucional para as pessoas com deficiência, porém essas instituições, para tratamento e educação, passaram a se transformar em ambientes segregados. Mendes (2001) afirma isso ao dizer que:

Na vigência do paradigma da institucionalização, o atendimento ao deficiente intelectual não se diferenciava do tratamento dado aos doentes mentais, levando-se em conta a criação de instituições para atendimento de casos mais graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados; prevalecia o descaso pela Educação Especial (MENDES, 2001, p.47).

Esses ambientes segregados constituíram-se como um Paradigma da Institucionalização, ou seja, caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Dessa forma, elas eram mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional (Aranha, 2004).

A partir do século XX, mais propriamente no ano de 1950 surge nos Estados Unidos um movimento de pais de crianças com deficiência mental que se organizaram em defesa dos interesses e necessidades de seus filhos, criando a National Association For

Retarded Children (NARC) – a qual exerceu grande influência em vários países. (MATOS, 2003; SALABERRY, 2007)

No Brasil, esse movimento foi o inspirador do movimento que deu origem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), iniciado em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, por incentivo de um casal norte-americano, membros da NARC (SALABERRY, 2007). No decorrer dos anos as APAE'S se tornaram as maiores prestadoras de serviço educacional e de habilitação da pessoa com deficiência intelectual em todo o país.

Tomando por base a criação das APAE'S, muitos movimentos resultaram em criações de instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência intelectual, via de regra, autônomas e de caráter filantrópico. Meletti (2010b, p. 215) vem mostrar, por meio de pesquisas e análises das políticas públicas nacionais, que “[...] no Brasil, a educação da pessoa com deficiência mental é historicamente marcada por sua implementação em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e pelo entendimento de que o espaço educacional segregado é o mais adequado para educá-la”. Defende a tese de que a instituição ou escola especial “[...] foi se constituindo como instância legítima da deficiência mental, seja por assumi-la em função da inexistência de práticas a ela destinadas, seja por ser responsabilizada pela sociedade civil e pelo Estado como locus social do indivíduo com deficiência mental [...]”. A função das escolas especiais como espaço da educação das pessoas com deficiência intelectual continua ativa nesse início de século, já que a escola regular não havia se estruturado adequadamente para receber todos os alunos.

Percebe-se, portanto, que as instituições filantrópicas continuavam a comandar a educação de alunos com deficiência intelectual, por ausência do Estado brasileiro. Os próprios documentos oficiais ressaltam a sua ausência afirmando: “[...] o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (BRASIL, 2007, p.22). O Estado continuava a demonstrar a sua ausência publicando documentos oficiais com esse tipo de afirmativa: “Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita” (BRASIL, 2007, p.16). A aceitação que a escola regular assume de ser impossibilitada de atingir seus objetivos com esses alunos, faz com o que grande parte do alunado com deficiência intelectual continue a frequentar as escolas especiais ou as classes especiais nas instituições públicas ou filantrópicas, sob a responsabilidade de professores formados ou especializados na área. Isso porque a educação do aluno com deficiência intelectual constitui,

sem dúvida, um enorme desafio para a escola regular, mas aos poucos esse desafio vem sendo superado, visto que, muitas leis, decretos e portarias vêm sendo instituídos a fim de superar os desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Pode-se perceber que no contexto brasileiro, além da Constituição Federal do Brasil, outras leis garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, entre elas a Convenção dos Direitos da Criança, a Lei nº 7.853/89, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, onde afirma no artigo 55, os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Percebe-se, portanto, um avanço relativo na legislação brasileira com relação às garantias de direito à educação na rede regular de ensino e também uma considerável mudança com relação à matrícula e a aceitação de estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas, porém o momento atual ainda é de transição (FERREIRA, 2009).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Outro marco importante na difusão da educação inclusiva no setor educacional foi a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 pela ONU e ratificada pelo Brasil em 2008. Esse documento estabelece que os Estados Partes ofereçam sistemas inclusivos de educação em todos os níveis, garantindo que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório sob a alegação de deficiência; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2012, p. 54).

Podemos perceber, portanto, que estes documentos vão servindo de referência para a elaboração e implantação de políticas públicas para o público da educação especial.

Podemos inferir também, que o momento em que vivemos é crucial para a história da educação especial, uma vez que, cada vez mais essa modalidade vem sendo debatida e refletida em rodas de discussões políticas educacionais, proporcionando ao público alvo da educação especial uma legislação ampla que estabelece direitos, deveres, metas e ações que tem o intuito de promover a inclusão.

É possível encontrarmos, atualmente, uma vasta legislação que tem como propósito a efetivação da educação inclusiva. Um desses documentos é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e que se configura como um documento importantíssimo, uma vez que, tem como objetivo o “acesso e a participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 10). A fim de garantir tal objetivo, esse documento respalda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os outros documentos que se configuram como essenciais nesse processo de inclusão dos alunos com deficiência são a Resolução 04/2009 que institui as diretrizes operacionais do AEE e a Resolução 04/2010 que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, onde trata em seu artigo 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010, p. 67).

Além desses documentos citados acima, dois outros documentos podem ser considerados cruciais para a educação inclusiva, sendo um deles a Lei nº 13.005 homologada em 2014 e que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz algumas metas a serem alcançadas, tais como a “universalização para a população de quatro a dezessete anos do atendimento escolar aos alunos com deficiência [...] garantindo o AEE em salas de recursos multifuncionais [...] nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados [...]” (BRASIL, 2014, p. 15). E o outro documento é a Lei 13.146/2015 que, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que traz em seu artigo 28 a responsabilidade do poder público de: “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;” (BRASIL, 2015, p. 47).



Tomando por base todo o contexto histórico abordado e principalmente o marcos legais em que se desenvolveu o processo da deficiência intelectual, podemos perceber que os avanços foram muitos, porém ainda há muito que se desenvolver, mas sabe-se que o caminho que vem sendo trilhado é fértil, passível de cultivo, uma vez que somos respaldados por uma vasta legislação, que norteia nossas ações para desenvolvermos todo esse processo de inclusão que busca direcionar o melhor caminho para efetivar uma educação para todos. Por isso, conhecer a legislação que norteia o trabalho a ser realizado para as pessoas com deficiência intelectual é fundamental para que esses sujeitos se tornem cidadãos, mas, outro aspecto essencial é conhecermos os aspectos estruturais e funcionais do desenvolvimento dessas pessoas. É o que passaremos a desenvolver no item abaixo.

#### **4.1 Aspectos estruturais e funcionais do aluno que apresenta deficiência intelectual**

Faz-se necessário compreender os aspectos cognitivos e estruturais das pessoas com deficiência intelectual, uma vez que, esses sujeitos são os nossos objetos de pesquisa e compreender sua estrutura cognitiva implicará em todo o processo de inclusão desses alunos no contexto escolar.

A deficiência intelectual é definida pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) como uma deficiência caracterizada por limitações significativas relacionadas ao funcionamento cognitivo e ao comportamento adaptativo, originando-se antes dos 18 anos de idade. Essa definição propõe a compreensão de deficiência intelectual como um estado particular de funcionamento cognitivo do indivíduo, desprendendo-se da definição que considera a deficiência intelectual um atributo da pessoa. (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Compreende-se que a pessoa que apresenta deficiência intelectual demonstra fragilidade quanto aos aspectos funcionais do raciocínio. As particularidades dizem respeito, por exemplo, ao ritmo mais lento nas etapas de desenvolvimento, se comparados com os sujeitos sem deficiência (FIGUEIREDO, 2010).

Segundo a (AAIDD), para se definir e avaliar se um indivíduo apresenta deficiência intelectual, três aspectos devem ser considerados: apresentar deficiência significativamente inferior à média, atraso no comportamento adaptativo e a idade do aparecimento da deficiência intelectual, que deve ocorrer ao longo do período do desenvolvimento, ou seja, antes dos 18 anos.

O critério relacionado ao atraso no comportamento adaptativo se configura em três tipos de habilidades: conceituais (linguagem, leitura e escrita, conceitos relacionados a dinheiro, autonomia), sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade, auto estima, credulidade, ingenuidade, observância as regras e leis e evitação de vitimização) e práticas (atividades da vida diária, atividades instrumentais de vida diária, habilidades ocupacionais e segurança no ambiente (CARVALHO; MACIEL, 2003).

A partir dos estudos de Figueiredo (2004), Inhelder (1963) e Paour (1991) podemos compreender que as pessoas com deficiência intelectual se assemelham àquelas sem deficiência quanto aos aspectos estruturais, embora o ritmo dos primeiros se mostre de modo mais lento (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013). O desenvolvimento intelectual de pessoas com deficiência intelectual, no entanto, se diferencia quanto aos aspectos funcionais, ou seja, “[...] quando se trata da mobilização dos esquemas cognitivos em situações de resolução de problemas.” (FIGUEIREDO, POULIN, 2008, p. 28).

O desenvolvimento intelectual do ponto de vista estrutural das pessoas com deficiência intelectual aparenta não diferir do desenvolvimento do aluno que não apresenta a deficiência. Porém, do ponto de vista funcional, observa-se que os alunos com deficiência intelectual possuem grandes dificuldades em mobilizar de maneira eficaz os seus esquemas em situação de resolução de problemas. Inhelder (1963) *apud* Figueiredo, Poulin, Araruna (2016) exemplifica essa compreensão quando diz que:

[...] o raciocínio dessas pessoas se caracteriza por um falso estado de equilíbrio ou o que ela denominou de viscosidade genética. O mecanismo de equilíbrio dessas pessoas [...] se apresentaria de modo deficitário. Elas manifestariam em certos momentos os comportamentos de oscilação que podem estar na base das dificuldades de evolução conceitual desses sujeitos [...] Inhelder (1963) *apud* Figueiredo, Poulin, Araruna (2016).

Esse processo de equilibração das pessoas consiste precisamente na adequação das estruturas mentais à realidade, rumo a uma adaptação mais precisa às demandas do meio. Ocorre que o equilíbrio operatório formal (11 anos em diante), último estágio de desenvolvimento cognitivo, inacessível aos portadores de deficiência mental, impossibilitando, para eles, um nível mais avançado de adaptação/explicação da realidade. (FERNANDES; MAGALHÃES, 2002).

Sabe-se que há semelhanças entre os sujeitos com e sem deficiência intelectual quanto aos estágios de desenvolvimento, faz-se necessário compreender as particularidades das estruturas intelectuais e os mecanismos de equilibração presentes nos sujeitos com

deficiência intelectual durante os processos de aprendizagem. Estas dizem respeito, especialmente, aos aspectos funcionais do desenvolvimento. Conceitos como falsa equilíbrio, oscilação e viscosidade são fundamentais para que se compreenda o processo de construção do conhecimento desses alunos que apresentam deficiência intelectual.

Inhelder (1963) constatou através de suas pesquisas que o desenvolvimento da estrutura cognitiva e o modo de argumentação das pessoas com deficiência intelectual se assemelhavam aos argumentos de pessoas sem deficiência em um estágio transitório entre o nível de pensamento pré-operatório para o pensamento operatório. A autora ressalta a presença de uma *falsa equilíbrio*, em virtude, sobretudo, da fragilidade em superar as características dos estágios anteriores.

A falsa equilíbrio pode ser entendida como a impossibilidade que os indivíduos com deficiência intelectual apresentam em completar os estágios de desenvolvimento, interferindo no alcance aos níveis mais elevados. Paour (1984, 1988) afirma que “[...] essas pessoas não chegariam ao estágio das operações concretas, mesmo que estivessem em condições de ascender a esse estágio”. Desta forma, as pessoas com esse tipo de deficiência apresentam aspectos de um estágio anterior, mesmo quando têm idade cronológica posterior a essa fase de desenvolvimento. Tal fenômeno é denominado de “viscosidade genética” (SILVA, 2012). Figueiredo e Rocha (2003, p. 3) caracterizam esse fenômeno como:

[...] uma diminuição gradual do ritmo do desenvolvimento, que resulta em um estágio estacionário. Ou seja, ao contrário do desenvolvimento “normal,” as crianças com deficiência intelectual vão tendo o seu ritmo de desenvolvimento diminuído, podendo estacionar em um determinado estágio sem conseguir passar para o seguinte.

E em que consistiria esse fenômeno da oscilação diante do processo de construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual? Figueiredo (2003), Rocha (2003), Inhelder (1979) definem oscilação como “[...] uma maior incidência de níveis intermediários de construção cognitiva apresentada por um mesmo sujeito [...] uma superposição de estágios ou a permanência em um estágio intermediário de evolução.” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 2).

Quanto ao raciocínio das pessoas com deficiência intelectual, Figueiredo (2012, p.23) acentua que Inhelder evidenciou três tipos de fragilidade relacionados à oscilação: inquietude, sugestabilidade e hesitação. A autora explica que “[...] a inquietude resulta de problemas de trocas afetivas, mas complicam os processos de aprendizagem.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 23).

Essa afirmação evidencia que os professores tanto, de sala de aula comum quanto do Atendimento Educacional Especializado devem considerar os fatores emocionais envolvidos na aprendizagem. Sobre os aspectos emocionais e motivacionais Paour (1992 *apud* GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010, p. 29) destaca que:

[...] fatores emocionais e motivacionais podem ser associados a um modo de funcionamento (subfuncionamento) crônico nas pessoas com deficiência intelectual, quando elas não se beneficiam de um processo educativo que em situação de resolução de problema as ajude a identificar a natureza do problema e a planejar sua resolução: nessa situação, elas dificilmente são capazes de mobilizar com eficácia seu potencial cognitivo.

A sugestabilidade é outro tipo de fragilidade relacionada a oscilação e que se configura como uma necessidade que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam em relação à aprovação do outro considerado por ele como sujeito mais capaz. (FIGUEIREDO, 2012). Desse modo, a intervenção pedagógica do professor deve considerar esses aspectos, a fim de elaborar atividades que contribuam para sua compreensão acerca da natureza do problema, minimizando as barreiras que interferem na aprendizagem.

Compreende-se que as características das estruturas de pensamento dos indivíduos com deficiência intelectual são de suma importância para que se conceba as particularidades que eles apresentam durante a aprendizagem. Os indivíduos desenvolvem suas capacidades cognitivas à medida que estabelecem relações com o meio. As experiências do meio físico e social contribuem para que, progressivamente, o indivíduo, por meio de sua própria ação, transforme suas estruturas cognitivas, passando o meio a ser um mediador de novos conhecimentos. Portanto, “a inteligência se constrói pelo desenvolvimento dos esquemas ou instrumentos de conhecimento e pela sua organização das estruturas cada vez mais complexas” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 65).

Podemos inferir, portanto, que a pessoa com deficiência intelectual é um sujeito que exprime um modo particular no seu funcionamento cognitivo, demonstrando fragilidade quanto aos aspectos funcionais do raciocínio. As particularidades dizem respeito, por exemplo, ao ritmo mais lento nas etapas de desenvolvimento, se comparados com os sujeitos sem deficiência. As características inerentes ao modo particular do funcionamento cognitivo de alunos com deficiência intelectual devem influenciar a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, uma vez que, essas práticas visam mobilizar os esquemas cognitivos desses alunos, possibilitando-os aprender de forma significativa.

Sabendo dessas particularidades que definem as pessoas com deficiência intelectual e que seu processo de aprendizagem ocorre respeitando as suas singularidades, podemos inferir que o profissional para trabalhar com esses sujeitos precisa de compromisso, dedicação e formação continuada. Então, no próximo tópico vamos conhecer refletir e analisar a formação dos professores e os recursos pedagógicos que auxiliam nesse desenvolvimento.

## **5 CONHECENDO O AEE: LEGISLAÇÃO, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E RECURSOS PEDAGÓGICOS**

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, ele acontece desde a educação infantil ao ensino superior, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Outro marco muito importante no processo de inclusão educacional foi a instituição do Decreto nº 6.571 em 2008, que passa a garantir no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o duplo cômputo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, sendo uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009).

Compreender a educação inclusiva é olhar para um processo complexo, uma vez que, deve-se priorizar a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que modifique a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola tem uma função social que é de construir uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, ofertando a escolarização nas classes comuns do

ensino regular, bem como o atendimento das necessidades específicas dos seus alunos. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010).

Dessa forma, os alunos, público alvo da educação especial, devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, que possuem equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando os obstáculos que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial e possibilitando a efetiva inclusão escolar.

### **5.1 Alunos Público Alvo do AEE**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem-se estabelecido os objetivos da garantia de direitos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e o acesso à escola no ensino regular. Objetivos estes que garantem à oferta do atendimento educacional especializado, a devida formação de professores, a participação da família e da comunidade durante esse processo, bem como a articulação com as políticas públicas.

Tomando por base o Manual de Orientação e Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, no que se refere aos alunos público alvo do AEE, tem-se determinado da seguinte forma:

Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Já os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; Por fim, define-se alunos com altas habilidades ou superdotação,

aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2010).

A fim de se garantir os plenos direitos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades ou superdotação, sentiu-se a necessidade de ao se institucionalizar o AEE nas escolas regulares, ter-se organizado esse ambiente, com os recursos necessários a uma efetiva inclusão desse público alvo do AEE. Tal serviço torna-se essencial no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência Intelectual.

## **5.2 Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico**

A Institucionalização da oferta do AEE, prevê sua organização conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular. Nela se estabelece a estruturação e organização de como devem ser as salas de recursos multifuncionais e toda a conjuntura física e funcional da Institucionalização do AEE.

Conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, as salas de recursos multifuncionais devem ser organizadas por um espaço físico com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, no que se refere às especificidades de cada deficiência. Além da organização física das salas de recursos multifuncionais, é previsto também pela Resolução a matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola, um cronograma estruturado de atendimento aos alunos, um Plano de AEE com a identificação das necessidades educacionais específicas de cada criança atendida, bem como a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.

Na Resolução citada anteriormente, está prevista também a composição dos professores para o exercício do AEE, bem como a dos demais profissionais da educação como, tradutores de intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio e que são de suma importância para a efetivação desse processo.

Com relação aos aspectos de funcionamento do AEE, há uma estruturação relacionada à carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas. Há também, a efetivação da contratação de professores qualificados e com uma boa formação para atuação nas salas de recursos



multifuncionais, faz-se necessária também, a articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar, bem como a participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários e por fim, o registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

### **5.3 Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e sua formação**

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. Mas em que consiste essa formação docente? Antes de tudo, devemos pensar em uma formação de professores em um sentido amplo, não se restringindo à formação inicial, continuada ou continuada em serviço, logo de início. Partiremos então para a resposta da indagação acima. E o que vem a ser essa formação do professor? Camargo, Gomes e Silveira (2016) definem essa formação como “[...] um aprendizado que não é conclusivo, que não ocorre num determinado período, mas é um processo, um *continuum*, por toda a vida.” e complementa ainda quando diz que “[...] a ação formativa ocorre sempre na articulação entre teoria e prática, na reflexão sobre a prática onde o conhecimento se constrói com base na ação, na prática”. Ou seja, se constrói conhecimento a partir do aprender-se a fazer fazendo.

A partir de então, podemos pensar em uma formação de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, uma formação ampla e repleta de sentidos, baseada no compartilhamento de experiências, a fim de encontrarem e reconhecerem juntas, os seus limites e suas potencialidades, para que dessa forma, possam ajudar a conduzir os educandos pela a estrada do conhecimento, a qual se define como repleta de possibilidades e percalços. De forma específica, cabe ao professor do AEE realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Esse documento define as atribuições dos professores especialistas em atendimento educacional especializado que atuam em Sala de Recursos Multifuncional. São atribuições desses profissionais:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 2).

Considerando o atendimento educacional especializado implantado no Brasil, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em área específica (RAPOLI et al, 2010). Sua formação deve atentar para as necessidades de apropriação de conteúdos específicos do atendimento educacional especializado, sendo necessária a participação em cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização. Infelizmente, essa não é uma realidade de todos os estados do Brasil, mas no estado do Ceará essa formação continuada para os professores do AEE é uma realidade positiva, uma vez que, a partir das diretrizes da atual Política de Educação Especial, foi articulada uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Ministério da Educação (MEC) para que se institísse o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior. Uma das parceiras desta ação é a Universidade Federal do Ceará (UFC), que tem oferecido desde 2008, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

O professor do AEE tem uma função importantíssima no processo de efetivação desse atendimento junto ao público alvo da educação especial, uma vez que ele é responsável pela elaboração, execução e avaliação do plano de AEE dos alunos, bem como a organização de estratégias pedagógicas, identificação e produção de recursos acessíveis. Além disso, é um compromisso do professor do AEE o ensino e o desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: libras, braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento

curricular; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.

Portanto, a prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado é um exercício complexo e desafiador. Sobre a formação do professor, Batista (2011, p. 125) aponta a necessidade de se considerar especificidades, destacando a noção de que o professor “[...] para sustentar esse lugar, precisa ter conhecimento profundo da proposta, do fazer pedagógico e das possibilidades de seus alunos.”

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial e continuada que lhe garanta conhecimentos gerais para docência e específicos na área da Educação Especial. E continua acentuando que:

[...] essa formação deve contemplar conhecimento de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008b, p. 14).

Sendo assim, para garantir o atendimento às múltiplas atividades da função de professor de AEE, o professor deve realizar sua formação continuada (aperfeiçoamento e especialização) em cursos de formação para o exercício do AEE. No caso dos cursos de aperfeiçoamento, deve frequentar cursos de conhecimento específicos da área (libras, braille, tecnologia assistiva, dentre outros).

Considerando o atendimento a essas funções a formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado deve contemplar as metodologias ativas de aprendizagem (RAPOLI et al, 2010). Segundo os autores, estas contribuem para a promoção de formas de produção e organização do conhecimento, possibilitando ao aluno exercer sua autonomia. As autoras acrescentam, ainda, que:

[...] para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudo de Casos, Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em rede (ACR), entre outras. (RAPOLI et al, 2010, p. 29).

Esses cursos com bases nas metodologias citadas exigem do professor atitude diferenciada diante dos processos de aprendizagem. Essas devem permitir que os alunos se

tornem sujeitos ativos de sua aprendizagem, principalmente, com relação aos alunos com deficiência intelectual.

No que se refere ao trabalho do professor de atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual cabe a ele, essencialmente, a realização de ações específicas sobre os meios de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, a partir da elaboração de atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar seu pensamento.

Com base no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual reforça a importância do professor de AEE nesse processo de inclusão dos alunos com deficiência.

[...] é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além de sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito, principalmente, à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual. (BRASIL, 2010, p. 8).

Compreende-se, portanto, que o professor de AEE deve favorecer o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual a partir da organização de situações que estimulem o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem. E essa organização se dá a partir da confecção de materiais didáticos e pedagógicos, visando ajudar nas necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. E sabe-se, que o desenvolvimento desse trabalho do professor necessita de uma formação específica, portanto, esta se configura como um ponto crucial no trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado.

#### **5.4 Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual.**

Na compreensão de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 16), “O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos com deficiência intelectual, se caracteriza pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem desses alunos”. Os autores definem três momentos que configuram o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado: *gestão dos processos de aprendizagem, acompanhamento e avaliação*.

No trabalho do AEE, o professor exerce uma função importantíssima na construção do conhecimento do aluno. Além disso, o professor atua como um gestor dos processos de aprendizagem, avaliando o processo e seu acompanhamento.

Para que se compreenda melhor no que consiste a gestão dos processos de aprendizagem, nos embasamos no que o documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, fala a respeito:

A gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais. (BRASIL, 2010, p. 9).

Como explicitado acima a gestão dos processos de aprendizagem ocorre no espaço da Sala de Recursos Multifuncional, onde o professor organiza situações de aprendizagem, mediante recursos de alta ou baixa tecnologia, visando a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010). E em que consistiria essa gestão dos processos de aprendizagem para o processo de construção do conhecimento dos alunos com deficiência intelectual? Ora! A gestão de processos de aprendizagem se dá através da interação entre o professor do AEE, o professor do ensino comum e a família, tornando um ambiente crucial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

O segundo aspecto em que se configura o trabalho do professor de AEE é o acompanhamento que este professor realiza junto ao aluno com deficiência intelectual e tem como finalidade possibilitar a ele progredir em termos de desenvolvimento e aprendizagem. E de que forma esse acompanhamento auxilia no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual? (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010) afirmam que esse acompanhamento se realiza a partir de ações que podem estar relacionadas aos próprios esquemas de aprendizagem do aluno, as práticas dos professores e as atitudes da família. É no acompanhamento que o professor elabora o Plano de Atendimento, definido como um conjunto de ações que envolvem as atividades (desenvolvidas em SRM), os recursos materiais

e as adaptações no espaço escolar, a articulação com a família e as parcerias (professores, gestores, profissionais de saúde) necessárias à garantia efetiva inclusão do aluno.

O professor do AEE realiza o acompanhamento em dois espaços: na Sala de Recurso Multifuncional e na sala de aula comum. Esse acompanhamento na Sala de Recurso Multifuncional consiste no momento em que o aluno participa de atividades elaboradas pelo professor de AEE, com base nas informações obtidas sobre sua problemática por meio do estudo de caso. O professor pode selecionar recursos de alta ou baixa tecnologia e elaborar situações-problema com vistas ao desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno em atendimento, bem como, propor atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito. Outro aspecto importante do acompanhamento em Sala de Recurso Multifuncional está relacionado à organização da linguagem verbal, que deve ser estimulada pelo professor de AEE em situações que permitam ao aluno conhecer as diferentes características que existem na linguagem verbal e na linguagem escrita (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010). Além disso, desenvolver atividades que trabalhem a imitação e o jogo simbólico, uma vez que, esses favorecem o desenvolvimento das estruturas intelectuais.

O acompanhamento realizado em sala de aula comum tem como ponto de partida a observação realizada pelo professor do Atendimento Educacional Especializado nos ambientes de aprendizagem de que o aluno participa na escola. Esse aspecto é muito importante em virtude de poder conhecer o aluno como um todo, não apenas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Mas em que consistiria essa observação do professor de AEE? Essa observação visa identificar as atitudes do aluno frente ao processo de aprendizagem, como, por exemplo, se há atitudes de autonomia ou de dependência. Outro fator relevante que o professor deve considerar é a interação dessas crianças com as outras crianças no contexto da classe comum, uma vez que, essa interação faz desse sujeito um ser participativo e que contribui de forma importante para a constituição de um saber compartilhado. (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

A avaliação do aluno com deficiência intelectual constitui ferramenta de fundamental importância para o professor de Atendimento Educacional Especializado, na medida em que origina o estudo de caso do aluno, e este, por sua vez, oferece subsídios para elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Porém, para que possamos dar continuidade ao processo da avaliação faz-se necessário compreender em que consiste essa avaliação. Como ela acontece? E quais os tipos de avaliação do processo de ensino aprendizagem? A partir da constatação dessas

interrogações poderemos compreender melhor o processo avaliativo no contexto da educação especial.

Inicialmente, devemos compreender em que consiste o conceito de avaliação, e Zabala (1998) aborda no livro *A prática Educativa como ensinar*, que a avaliação é:

[...] entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas. ZABALA (1998, p. 200).

No atendimento educacional especializado, o início de um processo avaliativo acontece com o estudo de caso, que tem por finalidade a construção de um perfil do aluno com deficiência e que possibilite a elaboração de um plano de intervenção do AEE. O estudo de caso de acordo com Verde, Adriana (2010) se faz através de uma metodologia de resolução de problema, que identifica a natureza do problema apresentado pelo aluno para depois buscar sua solução. A efetivação do estudo de caso deve ser entre o professor do AEE, o professor da sala de aula comum e entre os demais profissionais que atuam com esse aluno na escola.

Para que se efetive essa avaliação, é preciso que ela perpassa por todos os ambientes principais do aluno, que são a sala de recursos multifuncionais, a sala de aula e a família. É de suma importância, que na escola a avaliação ocorra em todos os ambientes possíveis e em diferentes momentos, a fim de que se possa compreender melhor o desenvolvimento do aluno em questão.

A avaliação que se realiza na sala de recurso multifuncionais, na sala de aula, bem como, na família visa compreender o aluno em seis aspectos como Verde (2010) define em desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo, a expressão oral, o meio ambiente, as aprendizagens escolares, o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais, os comportamentos e atitudes em situações de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

Com base nas informações obtidas nos três ambientes de avaliação, o professor do AEE constrói o perfil do aluno e identifica a natureza do problema que mobilizou o encaminhamento desse aluno para a sala de recurso multifuncional.

No que concerne a avaliação na sala de recurso multifuncional, Verde (2010) relata que o aluno poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da efetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber.

Faz-se necessário realizar essa avaliação através de situações lúdicas, a fim de que se manifeste a livre expressão do aluno.

A avaliação na sala de aula comum acontece a partir da análise do professor do AEE, no que se refere à avaliação de como o aluno se relaciona com o conhecimento, como ele responde aos comandos do professor, se ele é independente ou autônomo e se faz necessária a utilização de equipamentos, ferramentas e materiais para acessibilidade ao conhecimento. Avalia-se também, o seu desempenho em atividades individuais ou em grupo e sua relação com os demais colegas.

Com base na avaliação na família, o professor do AEE poderá coletar informações acerca do aluno no contexto familiar com relação ao seu comportamento, seu desempenho nas atividades domiciliares e sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares. Faz-se necessário que o professor do AEE compreenda como é a relação do aluno com seus familiares, em quais momentos ele manifesta autonomia ou dependência e se há uma superproteção ou abandono e negligência por parte dos responsáveis. Essa relação do professor com a família auxilia no processo de conhecimento do aluno e isso é muito importante para que se compreenda essa relação do aluno com a família, suas preferências, o que gosta de fazer nos momentos de lazer e quais as expectativas dos familiares em relação ao aluno na escola e fora dela.

A partir das constatações dos três ambientes em que o aluno está inserido, o professor de AEE poderá construir um perfil do aluno, podendo identificar as potencialidades, bem como, as dificuldades dele e de todos os envolvidos nesse processo dentro e fora do contexto escolar. Acredita-se que realizando essas etapas da avaliação em conjunto com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais o processo avaliativo acontecerá respeitando as singularidades dos alunos e os recursos pedagógicos que existem nas salas de recursos multifuncionais ajudam o professor na realização das atividades que direcionam a avaliação desses sujeitos. Por isso, no próximo item vamos conhecer a composição da sala de recursos multifuncionais.

## **5.5 Composição das Salas de Recursos Multifuncionais**

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, é um programa que disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos para a organização das



salas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A implantação do Programa tem como objetivo, apoiar a oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido de forma complementar ou suplementar aos alunos público alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, garantindo-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Seguem abaixo, o histórico deste processo de construção do Programa, porém me deterei a falar a partir do ano de 2009 a 2013 por uma questão organizacional.

- **Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2009/2010**

**Equipamentos:** 2 Computadores, 2 Estabilizadores, 1 Impressora laser, 1 Scanner, 1 Teclado com colmeia, 1 Mouse com entrada para acionador, 1 Acionador de pressão, 1 Lupa eletrônica, 1 Notebook. **Mobiliários:** 1 Mesa redonda, 2 Cadeiras para digitador, 4 Cadeiras, 1 Armário, 2 Mesas para computador, 1 Mesa para impressora, 1 Quadro branco. **Materiais didáticos pedagógicos:** 1 Software para comunicação aumentativa e alternativa, 1 Material dourado, 1 Tapete alfabético encaixado, 1 Memória de numerais, 1 Alfabeto Braille, 1 Quebra cabeças sobrepostos, 1 Dominó de animais em Libras, 1 Dominó de frutas em Libras, 1 Dominó tátil, 1 Memória tátil, 1 Dominó de associação de ideias, 1 Dominó de associação de frases, 1 Bandinha rítmica, 1 Sacolão criativo, 1 Esquema corporal, 1 quite de lupas manuais, 1 Plano inclinado – Suporte leitura. **Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual:** 1 Impressora Braille – pequeno porte, 1 Máquina de escrever em Braille, 2 Regletes de mesa, 4 Punções, 2 Soroban, 2 Guias de Assinatura, 1 Globo Terrestre Tátil, 1 Kit de Desenho Geométrico, 1 Calculadora Sonora.

- **Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012**

**Equipamentos:** 2 Computadores, 2 Estabilizadores, 1 Impressora multifuncional, 1 Roteador Wireless, 1 Mouse com entrada para acionador, 1 Acionador de pressão, 1 Teclado com colmeia, 1 Lupa eletrônica, 1 Notebook. **Mobiliários:** 1 Mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 Mesas para computador, 2 Cadeiras giratórias, 1 Mesa para impressora, 1 Armário, 1 Quadro branco. **Materiais Didáticos Pedagógicos:** 1 Software para comunicação

umentativa e alternativa, 1 Esquema corporal, 1 Sacolão criativo, 1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica, 1 Bandinha rítmica, 1 Material dourado, 1 Tapete alfabético encaixado, 1 Dominó de associação de ideias, 1 Memória de numerais, 1 Alfabeto móvel e sílabas, 1 Caixa tátil, 1 Kit de lupas manuais, 1 Alfabeto Braille, 1 Dominó tátil, 1 Memória tátil, 1 Plano inclinado – Suporte para livro. **Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos:** 1 Impressora Braille – pequeno porte, 1 Scanner com voz, 1 Máquina de escrever em Braille, 1 Globo terrestre tátil, 1 Calculadora sonora, 1 Kit de desenho geométrico, 2 Regletes de mesa, 4 Punções, 2 Soroban, 2 Guias de Assinatura, 1 Caixinha de números, 2 Bolas com guiz.

- **Composição dos quites de Atualização – 2012/2013**

**Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos:** 2 Notebooks, 1 Impressora multifuncional, 1 Material dourado, 1 Alfabeto móvel e sílabas, 1 Caixa tátil, 1 Dominó tátil, 1 Memória Tátil, 1 Alfabeto Braille, 1 Caixinha de números, 2 Bolas com guizo, 1 Bola de futebol com guizo, 1 Lupa eletrônica, 1 Scanner com voz, 1 Máquina de escrever em Braille, 1 Mouse estático de esfera, 1 Teclado expandido com colmeia.

Ao analisarmos a composição das Salas de Recursos Multifuncionais no decorrer dos anos de 2009 a 2013, podemos perceber mudanças significativas com relação aos equipamentos utilizados, em virtude da modernização dos sistemas e da necessidade em se adequar a essas mudanças tecnológicas. Podemos também perceber uma mudança muito importante no ano de 2011, onde os quites de atualização foram compostos por recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual. Podemos concluir que esses recursos pedagógicos são essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

- **Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual**

Ao iniciarmos um capítulo sobre ‘Práticas pedagógicas’ no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual nos deparamos com alguns questionamentos. Sendo eles: o que seriam essas práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência intelectual? Em que se diferenciam essas práticas pedagógicas do

professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) com relação ao professor da sala de aula regular? É a partir desses questionamentos, que iniciamos essa etapa.

Ao pensarmos em *prática pedagógica voltada para o aluno com deficiência intelectual*, nos vem à tona que há uma prática específica para se trabalhar com esse determinado público da educação especial e que essa prática pedagógica é de suma importância para o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

Embasadas em pesquisas, O Atendimento Educacional Especializado (2010), podemos apreender que a prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado voltada para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. E o que seria esses mecanismos de aprendizagem? Neta, Gomes (2016, p. 47) dizem que:

Essa organização do AEE implica a necessidade de o professor conhecer o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual para que possa identificar se há necessidade de confeccionar, adaptar recursos pedagógicos ou utilizar recursos de comunicação alternativa ou tecnologia assistiva em situação de aprendizagem. (NETA, GOMES, 2016, p. 47)

De acordo com O Atendimento Educacional Especializado (2010) é uma atribuição do professor de AEE produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos. Esse trabalho deve se realizar com base nas necessidades do aluno frente ao processo de aprendizagem e a partir do desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social. Sabe-se, portanto, que o professor do AEE desempenha um papel importantíssimo diante do processo de construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual, uma vez que esse educando constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional desse professor. Neta, Gomes (2016) vêm esclarecer isso ao dizer que:

Na Sala de Recursos Multifuncionais, a promoção do uso de estratégias de aprendizagem contribui para que os alunos, sob a mediação do professor do AEE, reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem e exercitem a capacidade de controlar suas estratégias no decorrer de uma situação de resolução de problema. A eficácia quanto ao uso e à seleção de estratégias colabora para o monitoramento da compreensão e a autorregulação, favorecendo a aprendizagem do aluno. (NETA, GOMES, 2016, p. 47)

O professor do atendimento educacional especializado deve desenvolver sua prática pedagógica, propondo atividades que favoreçam o desenvolvimento do educando com

deficiência intelectual, estimulando o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, propondo situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar seu pensamento. É de suma importância, também, que essa prática pedagógica se fundamente em situações-problema, onde se exige que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema.

Sabe-se, portanto, que infelizmente o Atendimento Educacional Especializado ainda é um serviço recente da Educação Especial, uma das razões pelas quais ainda existe escassez de aportes teóricos que tratem, de forma específica, da prática pedagógica desse professor, haja vista a atual configuração da Educação Especial. Podemos, porém, auferir pelas propostas de formação, pelo papel do professor de Sala de Recursos Multifuncional e pela organização do atendimento, que a prática pedagógica exigida para esse profissional difere bastante de outros momentos, como, por exemplo, daqueles destinados à apreensão dos conteúdos curriculares em sala de aula.

No Brasil, no período anterior à implantação do Atendimento Educacional Especializado, a prática pedagógica dos professores de Educação Especial baseava-se em uma pedagogia com fortes tendências à normalização dos sujeitos. E o que seria essa *normalização dos sujeitos*? Essa normalização, com base nas Ciências Médicas, buscava estratégias para tornar os sujeitos com deficiência capazes de se adaptar às demandas da escola e da sociedade. Dessa forma, os serviços de Educação Especial realizavam um trabalho pedagógico centrado no ensino dos conteúdos escolares tendo em vista ser substitutivo a educação comum. Eram comuns as atividades de treino e repetição, conduzidos por uma pedagogia que tinha como foco as dificuldades que os alunos apresentavam (BATISTA, 2011). É, portanto, nesse aspecto em que se difere a prática pedagógica do professor de AEE e do professor da sala de aula regular. O professor de AEE não deve ensinar conteúdos curriculares, tampouco alfabetizar alunos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) cabe, portanto, ao professor da sala de aula regular e desempenhar essa função. O professor de AEE atua nesse processo como um parceiro do professor da sala de aula comum ajudando-o no planejamento de atividades e recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem desses alunos junto a sala de aula comum.

De acordo com as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (2008), o professor desse atendimento não tem a função de ensinar conteúdos de matemática, tampouco de alfabetizar os alunos na SRM. As atividades a serem

desenvolvidas pelo atendimento educacional especializado se diferenciam das que acontecem na sala comum, esta última objetiva o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Consoante à percepção de Gomes et al. (2007), “[...] esse atendimento (AEE) existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.”

O Atendimento Educacional Especializado, complementar e/ou suplementar, configura a necessidade de uma prática pedagógica voltada para as potencialidades dos alunos, mediante estratégias que possibilitem sua autonomia e sua formação como sujeitos ativos dos próprios processos de aprendizagem. Isso se evidencia, principalmente, com relação aos alunos com deficiência intelectual. Uma vez que, pesquisas sugerem que:

Alunos com e sem deficiência intelectual apresentam similaridade quanto aos estágios de desenvolvimento. Apesar dessas semelhanças, no decorrer do processo de aprendizagem, esses alunos apresentam particularidades em suas estruturas intelectuais, bem como em seus mecanismos de equilíbrio. Essas particularidades das estruturas intelectuais se referem aos aspectos funcionais do desenvolvimento, que podem influenciar na aquisição de conhecimentos científicos mais elaborados. (INHELDER, 1963; FIGUEIREDO, 2012 *apud* NETA; GOMES, 2016)

De acordo com Inhelder (1963 *apud* NETA; GOMES, 2016), o raciocínio desses indivíduos se caracteriza por uma lentidão em seu desenvolvimento intelectual e tem como consequência uma viscosidade em seu raciocínio. Portanto, esses indivíduos acessam o nível das operações concretas, mas demonstram dificuldades para atingir o nível das operações formais. Figueiredo (2012 *apud* NETA; GOMES, 2016) retrata que a fragilidade do raciocínio desses indivíduos pode resultar em problemas de trocas afetivas que interferem nos processos de aprendizagem. Com base nesse aspecto, sugere que tanto os professores da sala de aula comum quanto aqueles do Atendimento Educacional Especializado devem valorizar os fatores emocionais envolvidos na aprendizagem.

Compreendendo, portanto, os aspectos relativos ao modo peculiar do funcionamento intelectual desses alunos, a prática pedagógica do professor de AEE deve se pautar nesses aspectos. Dessa forma, esse professor deverá elaborar atividades que contribuam para a compreensão desses alunos acerca da natureza do problema, minimizando as barreiras que interferem em sua aprendizagem e enfatizando suas potencialidades. Seu trabalho deve se pautar na promoção de estratégias de aprendizagem que possibilitem a esses

alunos atuarem com autonomia e se constituírem como sujeitos ativos de seus próprios processos de aprendizagem.

Com base nas características e nas especificidades da prática pedagógica do professor de AEE para os alunos com deficiência intelectual, faz-se cada vez mais necessário que esse profissional se constitua com um professor: *investigador*, *mediador* e *parceiro* dos agentes que também atuam na inclusão desses alunos (OLIVEIRA NETA, 2013)

No papel de investigador, o professor de Atendimento Educacional Especializado passa a agir a partir do levantamento das questões que se relacionam aos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Deve buscar no ambiente escolar, na família e em suas relações sociais, elementos que contribuam para elaboração de um planejamento capaz de atender suas necessidades. Dessa forma:

[...] o professor especialista tem que constantemente provocar e permitir o desenvolvimento desse aluno, assumindo uma posição de investigador. Para tal, ele não trabalha com um planejamento fechado realizado de cima para baixo, muito menos com exercícios previamente estabelecidos. O processo de construção, nesse caso, não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a uma sequência rígida e predefinida de conteúdo a serem assimilados. (BATISTA, 2011, p. 124).

Nesse papel de *investigador*, o professor do AEE deve considerar as particularidades de todos os alunos, planejando atividades específicas para cada aluno. Dessa forma, o professor ao planejar individualmente e considerando as particularidades de cada aluno, este será capaz de superar as práticas pedagógicas uniformizadas, que têm como apoio a deficiência tal como se apresenta e suas dificuldades. Portanto, os alunos devem ser considerados sujeitos individuais que se relacionam de forma diferente com o saber e expressam suas particularidades muito embora apresentem a mesma deficiência.

Como *mediador* dos processos de aprendizagem, o professor do AEE deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual a participação em situações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento com base na estimulação dos mecanismos cognitivos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Sua prática pedagógica deve prever atividades que propiciem situações problemas mediante a utilização de jogos pedagógicos, materiais e recursos de tecnologia assistiva necessários à situação problemática expressa pelo aluno com deficiência intelectual.

Ao desempenhar a função de *parceiro* no processo de aprendizagem do aluno, o professor do AEE deve privilegiar a interlocução com o professor da sala comum, comunidade escolar (gestores, funcionários), família e demais profissionais (saúde, assistência

social etc.). O professor do AEE deve ter como foco contribuir para que o conjunto das ações elaboradas por ele, no Plano de AEE, possa favorecer a participação, a aprendizagem e as relações sociais do aluno com deficiência intelectual. Desse modo, a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado não se limita à sua atuação em Sala de Recursos Multifuncionais, pois abrange também uma ação que tem como princípio o trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Para os alunos com deficiência intelectual, o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado com suporte em situações-problema mediante as quais o aluno é estimulado a desenvolver capacidades cognitivas. Portanto, é função do professor de Atendimento Educacional Especializado planejar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

Segundo Poulin, Figueiredo, Gomes (2013, p. 7), os mecanismos de aprendizagem “[...] estão relacionados aos processos implicados na aquisição dos conhecimentos e das habilidades que podem ser conceituais, motoras ou sociais”. Esses mecanismos vinculam-se à motivação, memória, atenção, metacognição e transferência de conhecimento.

A motivação é um dos aspectos primordiais para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, haja vista que afeta o desempenho desse público. Esse mecanismo também é de suma importância, porque está intrinsecamente relacionado à capacidade desses sujeitos de atribuir sentido à atividade. Uma das dificuldades desses alunos está relacionada à atribuição de sentido à sua aprendizagem, interferindo, assim, em sua capacidade de aprender. (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 6)

A memória, para Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 81), “[...] é o processo pelo qual um indivíduo registra e conserva as informações que ele recolheu e que delas lembra.” Os autores assinalam a existência de três tipos de memória: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Falcão (1996), apresenta conceito de memória semelhante ao dos autores supracitados: “a capacidade de lembrar o que foi de algum modo vivido”. O autor descreve também três estágios de memória, memória sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo.

A memória sensorial está relacionada à retenção de uma sequência de informações até a próxima sequência que dará sentido ao todo: “ela retém a informação por alguns segundos ou frações de segundos apenas [...] sua capacidade é muito pequena

e ela precisa ‘esvaziar-se logo, para dar espaço a outras impressões sensoriais’ (FALCÃO, 1996, p. 30).

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) acrescentam que algumas dessas informações retidas na memória sensorial se deslocam para a memória de curto prazo, sendo essa última compreendida como segundo tipo de memória. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) definem a memória de curto prazo como um componente da “memória de trabalho”. A memória de curto prazo exerce papel fundamental na memória de trabalho, haja vista a possibilidade de realizar “[...] ações cognitivas sobre as informações mantidas na memória de curto prazo.” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p.81). Essas ações cognitivas constituem-se como fundamentais para realização de tarefas, como, por exemplo, resolução de problema escrito de matemática. Os autores acentuam que, no caso de alunos com deficiência intelectual, a memória de curto prazo é muito limitada e destacam ainda que:

[...] as informações da memória sensorial se tornam, então, objeto de uma codificação da memória (traços de memória), graças à intervenção de estratégias cognitivas, tais como, a repetição interna (por exemplo: se repete na cabeça um número de telefone) ou o reagrupamento de elementos que permite conservar as informações durante um tempo de mais ou menos 30 segundos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 81).

Ellis (1969 apud FIGUEIREDO, 2012) assinala que as pessoas com deficiência intelectual apresentam déficit de memória que originam dificuldades relacionadas ao planejamento e estocagem de informação. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) assinalam que as dificuldades de memória das pessoas que apresentam deficiência intelectual podem ter causa “[...] de natureza estrutural como na ausência de utilização de estratégias cognitivas de reagrupamento ou de repetição interna que dificulta o processamento da memória de curto prazo”. E essa dificuldade causa diversas defasagens na aprendizagem desses sujeitos.

O mecanismo da atenção é um processo cognitivo por meio do qual se centraliza um conjunto restrito de informações (STEENBERG, 2007 apud FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). No caso das pessoas com deficiência intelectual, os processos cognitivos relacionados à atenção incidem sobre a capacidade de orientar sua atenção para o foco de interesse na resolução de um problema. Suas dificuldades incidem ainda sobre a capacidade de:

[...] focalizar sua atenção sobre os elementos pertinentes no desenvolvimento de uma determinada tarefa. Trata-se de um problema de atenção seletiva. Normalmente elas têm dificuldades em compreender o que é esperado delas e conseqüentemente, apresentam dificuldades para se orientarem e planejarem eficazmente a realização da



tarefa. (ZEAMAN; HOUSE, 1963 *apud* POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 7).

Outro mecanismo de aprendizagem é a metacognição. Na perspectiva de Flavell (1976), a metacognição diz respeito ao conhecimento de nossos processos cognitivos. Esses processos cognitivos agem sobre a avaliação, a regulação e o planejamento desses processos ante situações de resolução de problemas. As estratégias metacognitivas são procedimentos utilizados pelos indivíduos para planejamento, monitoramento e regulação de seu pensamento (DEMBO, 1994 *apud* NETA; GOMES, 2016). Consoante reflete Paour (1979), as pessoas com deficiência intelectual não fazem uso com eficiência das estratégias metacognitivas. Essas dizem respeito a “[...] antecipar a natureza e as implicações do problema, comparar e selecionar estratégias de excursão pertinente, planejar estratégias escolhidas, controlar e regular o processo de resolução de problema.” (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 7).

Algumas pesquisas afirmam que a “metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo, assim, um elemento-chave no processo de aprender a aprender”. (VALENTE, SALEMA, MORAIS E CRUZ, 1989 *apud* RIBEIRO, p. 110)

De uma forma geral, a aprendizagem envolve processos metacognitivos, já que transforma em conhecimento as informações adquiridas. Assim, a metacognição também utiliza estratégias de aprendizagem, bem como a monitoração ou autorregulação que, por sua vez, é o seguimento e a avaliação de um determinado processo, não necessariamente linear, que objetiva a resolução de um problema. (ANDRETTA et. Al., 2010, p. 9)

Compreende-se, que é de suma importância que no AEE, o trabalho com as estratégias metacognitivas, contribui para que os alunos com deficiência intelectual exercitem suas capacidades de AUTOREGULAÇÃO, através do planejamento de suas ações antes do início da atividade, no ajustamento e durante sua execução e revisão dos resultados obtidos.

O professor de AEE, com base nessa perspectiva, deve atuar como mediador dos processos de aprendizagem e promotor da autorregulação do aluno, por meio de intervenções pedagógicas planejadas, com a finalidade de contribuir para que o educando seja capaz de planejar e monitorar suas próprias atividades. Para os alunos que apresentam deficiência intelectual, o professor deverá favorecer a emergência de estratégias de aprendizagem, considerando que esses alunos demonstram dificuldades para selecionar, antecipar e regular

seus processos de conhecimento. Esses alunos necessitam de instruções para aprender a estratégia, seu significado e como generalizá-las a novas situações.

Poulin, Figueiredo e Gomes (2013) assinalam que esses sujeitos demonstram uma fragilidade metacognitiva, manifestando dificuldades na mobilização do conhecimento adquirido para o saber mais novo. Essa fragilidade metacognitiva está intrinsecamente relacionada a outro mecanismo de aprendizagem, no qual o sujeito com deficiência também expressa dificuldade: a transferência de conhecimento.

O mecanismo de transferência de conhecimento refere-se à capacidade de aplicar, espontaneamente, um saber (conhecimento) adquirido em outro contexto de resolução de problema. Na visão de Poulin, Figueiredo e Gomes (2013), os sujeitos com deficiência intelectual exprimem fragilidade nesse campo cognitivo.

O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual exige conhecimento acerca do funcionamento cognitivo desse aluno, e ainda com relação aos seus mecanismos de aprendizagem. Essas informações fornecerão dados para que o professor do AEE elabore estratégias de aprendizagem pautadas na resolução de problemas.

De acordo com Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 16), o professor do Atendimento Educacional Especializado “[...] deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual do aluno com deficiência intelectual, além de propor situações e vivências que possibilitem a esse aluno organizar seu pensamento operatório”.

Nessa perspectiva, podemos concluir que as práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência intelectual devem acontecer com o intuito de ajudar com aluno com D.I a superar as barreiras da deficiência e avançar em suas potencialidades e, o que diferencia essas práticas pedagógicas do professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) com relação ao professor da sala de aula regular é justamente o auxílio que o professor da SRM tem com relação aos materiais, recursos didáticos e metodológicos, proporcionado através do AEE.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 A estrutura física e pedagógica da Sala de Recurso Multifuncional: Seria ela o pulmão no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual?

Neste subcapítulo, analisamos a primeira dimensão que se refere à Sala de Recursos Multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado, correspondente à organização física e pedagógica da SRM. A análise foi realizada tomando por base alguns pontos principais sobre a estruturação do espaço e do tempo nesse ambiente, o desenvolvimento da autonomia e da acessibilidade durante as atividades e os materiais e equipamentos utilizados no desenvolvimento das atividades. Optamos por organizar essa seção em estrutura física e estrutura pedagógica.

Tomando como referência a subdivisão citada acima, foram analisados os dados coletados por meio dos três procedimentos utilizados nesta investigação: escala de observação com anotações no diário de campo, a entrevista com a professora do AEE e análise documental de um plano de AEE de um aluno com deficiência intelectual.

Iniciaremos falando da estrutura física da Sala de Recurso Multifuncional como fator importantíssimo no processo de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos com D.I. Para compor essa categoria utilizaremos três subitens da escala de observação dentre os 11 que constituíam o primeiro item dessa escala. Sendo eles:

- **Estrutura física:**

1.1. Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados. 1.6. Modifica a organização da Sala de Recursos em função das atividades a serem desenvolvidas. 1.7. Organiza o mobiliário e os equipamentos de modo a favorecer a acessibilidade dos alunos.

Tomando por base o Plano de AEE da professora com o qual desenvolvemos a pesquisa podemos perceber que estava indicado em seu plano a duração das atividades a serem realizadas com os alunos com deficiência intelectual na sala de Recurso Multifuncional. Os atendimentos são organizados na frequência de duas vezes por semana no contra turno, conforme está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com duração de até uma hora de atendimento. (BRASIL, 2008b)

Com relação a estruturação dos planos de AEE, pode-se verificar que a professora participante utiliza como modelo o Roteiro para Plano de Atendimento Educacional Especializado descrito na Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (RAPOLI et al., 2010). Esse roteiro de plano de AEE é estruturado em quatro itens, denominados A, B, C e D. O item A se refere aos dados de identificação do aluno. O item B é composto por oito questões relacionadas às “[...] ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno.” (RAPOLI et al., 2010, p. 46). O item C corresponde a avaliação dos resultados das ações desenvolvidas junto ao aluno. E, por fim, o item D, com apenas um aspecto, relacionado à reestruturação do plano.

Ressaltamos que a questão 2 (organização do atendimento) do item B do roteiro em questão, e identificado nos planos da professora participante, destaca-se alguns aspectos que constituem esta categoria (organização do tempo, espaço e objetivos das atividades), tais como objetivos, frequência e tempo de atendimento.

A previsão de tempo para o desenvolvimento das atividades, presente nos planos de AEE, expressa-se como algo descompassado entre teoria e prática nessa investigação, uma vez que a professora estipula o tempo para realização dos atendimentos no plano, mas normalmente esse tempo não se configura com a realidade. Essa presença é destacada por Rapoli et al. (2010) como atribuição do professor da SRM. Segundo essas autoras, é função do professor do AEE a organização das atividades, de seus objetivos, bem como a previsão da quantidade de atendimentos de acordo com a situação de cada aluno.

Quanto ao tempo de duração dos atendimentos, o plano da professora estabelece um período de uma hora, porém, durante as observações notamos que a organização das atividades se configurava em um período de 30 a 40 minutos, na maioria das vezes, o atendimento não passava de meia hora. Conferimos, portanto, que essa variação do tempo se relacionava muito ao ritmo do aluno e à natureza da atividade. Percebemos que as atividades que demandavam menor período de tempo, eram as que se relacionavam a fazer a correspondência de imagens e depois pintá-las, em seguida solicitava-se que o aluno fizesse o nome com o auxílio da ficha. Esse atendimento pode ser ilustrado pelo trecho abaixo:

*P: João, vou pegar aqui uma atividade que eu já tinha aqui, porque fui atrás de papel e ninguém tinha para me das. Vamos pegar essa daqui, vamos ver se você consegue fazer essa atividade João!*

*P: que animal é esse? (apontando para o primeiro animal).*

*P: o que é João?*

*A: passarinho!*

*P: passarinho? (novamente ela pergunta sobre o mesmo animal).*

*P: que animal é esse João?*

*A: formiga.*

*P: formiga? não João! olha direito! que animal é esse? não é uma abelha?*

*A: abelha?! (ele pergunta e logo afirma) abelha!*

*(em frente ao desenho dessa abelha tem uma segunda coluna com outros animais e ela pede para ele identificar a outra abelha e ligar uma para a outra, em seguida, ela pede para ele identificar o segundo animal e ele diz):*

*A: borboleta!*

*P: borboleta! Isso mesmo João. Agora liga para a outra borboleta.*

*(Em seguida, ela pergunta qual é o terceiro animal e ele responde):*

*A: cobra!*

*P: cobra? João, isso não é uma cobra! Isso é um caracol.*

*A: caracol? isso é caracol tia?*

*P: é sim João.*

*P: cadê o outro caracol João?*

*A: ta aqui tia. (apontando para o caracol da segunda coluna).*

*P: agora liga um caracol para o outro caracol. (e ele prontamente liga! em seguida, ela pede para ele pintar os animais. dizendo):*

*P: pega o lápis amarelo para pintar a abelha.*

*A: amarelo?*

*P: é, amarelo. (ele começa a pintar e ela diz)*

*P: pinta direito João.*

*(em seguida, ela pede para ele pegar o azul, mas ele pega a cor laranja. ela diz):*

*P: João, essa não é a cor azul.*

*(então ela pega o lápis azul e o entrega; depois ela pede para ele pintar o caracol de vermelho e ele novamente pega outra cor diferente do que ela pediu. Ela então pega o vermelho para ele e o entrega. Por fim, ele pinta o caracol e ela solicita que ele escreva seu nome e ele faz várias garatujas).*

*P: vixe terminou! Que maravilha cara!*

*(em seguida, ela solicita que ele escreva seu nome com o alfabeto móvel, mas ele sente muitas dificuldades em encontrar as letras, que correspondem ao seu nome. A todo instante ele se dispersa, pede para sair para “comer sopa” e diz:*

*g: “quer carne com macarrão”*

*(e a professora a todo instante solicitando que ele conclua a atividade).*

*P: João procura o “J” de João. (ele pega a letra “r” e diz)*

*A: tá aqui o j.*

*P: essa não é a letra “j” João! procura o “j” de João.*

*A: quer comer!*

*(ela diz que ele só vai comer quando terminar de fazer seu nome. ele diz com um tom de voz chateado):*

*A: tá bom! eu vou procurar.*

*(Volta a procurar as letras do alfabeto móvel, após muita insistência, ele vai encontrando todas as letras de seu nome, sempre com a mediação da professora, onde ela aponta para a letra e entrega a ele).*

*A: acabou? Quer comer!*

*P: acabou João, parabéns, muito bem.*

*A: quer comer tia.*

*P: ela diz você quer comer? Está com fome?*

*A: é, com fome.*

*P: vamos lá, vê se já tem lanche.*

Percebemos que a menor duração de tempo decorria, especialmente, de dois aspectos. O primeiro relacionava-se à dificuldade de concentração do aluno, ao passo que o segundo pode ser atribuído ao tipo de atividade proposta pela professora. Com frequência, o aluno se distraía e apelava para professora a fim de que ela o ajudasse a identificar o animal. Durante essa atividade, é possível perceber que há um desconhecimento sobre alguns animais por parte do aluno, não é uma atividade que está inserida no seu conhecimento de mundo, uma vez que, quando perguntado sobre qual era o “caracol”, ele nitidamente mostra que não conhece esse animal e fala outro nome para esse animal, que é a cobra.

Durante os atendimentos, verificamos que a professora priorizava jogos que evidenciavam o uso da atenção e da concentração, como quebra-cabeças, labirinto e correlação de figuras. Nessas circunstâncias, o aluno entrava em contato com a sua principal fragilidade em situação de aprendizagem. Isso influenciava na participação do aluno durante as atividades, uma vez que, ele se dispersava muito e demonstrava sempre muito interesse em abandonar a atividade. Isso pode ser evidenciado quando ele diz que quer sair da sala para comer. Inúmeras vezes, o atendimento ainda está com cerca de dez minutos e ele já pede para sair de sala para comer ou para beber água, principalmente, quando são atividades nesse sentido.

Silva (2010, p. 7), tratando sobre a percepção de tempo e espaço nas salas de recursos e nas salas comuns, assinala que “Os tempos das salas de recursos são múltiplos, são sempre tempos institucionais, individuais e coletivos, e aliados ao espaço escolar, fazem parte da construção e da imposição de uma nova forma de cultura escolar.”

A partir da concepção da autora, compreendemos a importância de se levar em consideração a singularidade e particularidade de cada aluno no contexto da SRM, ao se elaborar o plano, deve-se compreender que não há um tempo ideal para a realização das atividades destinadas nele, mas que cada aluno se constitui como sujeitos individuais e apresentam suas particularidades que devem ser consideradas.

De acordo com Paour (1988 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 7), “As crianças com deficiência mental se diferenciam das crianças ‘normais’ pelo ritmo do seu desenvolvimento e pelo nível final de suas construções das operações mentais.” Esse aspecto do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual exigirá atenção do professor da Sala de Recursos Multifuncionais quanto a planejamento e adequação do tempo para o desenvolvimento das atividades. O autor reforça, ainda, a noção de que a maioria dos alunos que apresenta

deficiência intelectual pode demandar um período mais longo para realizar e concluir suas atividades.

Quanto à organização do espaço da sala de recurso multifuncional atestamos que a professora não realizava atividades que exigiam reorganização dos espaços físicos das SRM. A professora privilegiava em suas atividades a proposição de jogos, atividades de colagem e escrita, que eram realizados prioritariamente na mesa; em outros momentos, os alunos jogavam no computador. Em nenhum dos dias observados, a professora realizou alguma atividade que explorasse o espaço além da mesa central. Isso pode ser compreendido, pelo fato de que a sala que se desenvolvia esse atendimento era demasiadamente pequena, impossibilitando que houvesse atividades que demandassem a exploração de maiores espaços.

Para Zabala (1998, p. 130), “As formas de utilizar o tempo e o espaço são duas variáveis que, apesar de não serem mais destacadas, têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica.” Consoante o autor, a maneira como o professor utiliza o espaço relaciona-se com o seu modo de compreender o ensino, a função social da escola e os processos de aprendizagem dos alunos. Em suas palavras, Zabala (1998, p. 132) destaca a ideia de que:

[...] a necessidade de que o aluno viva num ambiente favorável para seu crescimento também inclui, e de maneira preferencial, o ambiente em que deve se desenvolver. O estado de ânimo, o interesse e a motivação receberão a influência do meio físico da escola. Criar um clima e um ambiente de convivência e estéticos, que favoreçam as aprendizagens, se converte numa necessidade da aprendizagem e, ao mesmo tempo, num objetivo de ensino.

Com base nas reflexões de Zabala (1998), compreendemos que a organização física da Sala de Recursos Multifuncional expressa de certo modo a concepção dos professores de SRM sobre as particularidades de uso desses espaços e diferencia-se da sala de aula comum. As diferenças quanto à organização física dessas duas salas podem exercer influência sobre a compreensão da natureza do trabalho de cada uma delas, visto que, a SRM organiza-se em função de um espaço educativo complementar ou suplementar à escolarização, portanto não se estrutura como local de reforço dos conteúdos curriculares.

Batista (2011), exemplifica essa questão quando ressalta que a organização física da SRM deve se diferenciar da sala de aula comum. A SRM deve funcionar como um ambiente capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. Para a autora,

[...] o arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com

deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional (BATISTA 2011, p. 125).

No entendimento de Mantoan (2010), a Sala de Recurso Multifuncional, como espaço da escola, deve merecer a mesma atenção que os demais espaços escolares. A autora complementa, ainda, exprimindo que o Projeto Político-Pedagógico da escola deve prever a viabilização de um espaço específico para funcionamento da SRM. E se o espaço da SRM não for apropriado, o Projeto Político-Pedagógico há de determinar a necessidade de melhorias para adequar o funcionamento da sala. Nesse estudo, podemos perceber que o espaço da SRM onde se desenvolveu essa investigação é um espaço inapropriado para o AEE, uma vez que, se estabelece como um espaço bastante pequeno com medições bastante inferiores com relação ao estabelecido pela Política Nacional de Educação Inclusiva. Onde se acaba por prejudicar o desenvolvimento satisfatório dos alunos atendidos nesse espaço, pois este, se estabelece como um ambiente pequeno para a demanda de alunos, professora e materiais distribuídos nessa sala, além de ser um ambiente pouco ventilado, uma vez que a única ventilação da sala é de um ar condicionado bastante precário e que vive em manutenção e a sala não dispõe de ventilador.

Durante a entrevista com a professora de AEE, ao ser questionada sobre quais eram as dificuldades encontradas com relação a oferta do AEE na escola regular, ela diz que uma das maiores dificuldades desse serviço é a estrutura da sala de AEE. Isso pode ser exemplificado a partir desse trecho da entrevista:

*“Essa sala como tu ver, ela é muito pequena né! Eu tinha uma sala que dava duas dessas, aí como precisaram do espaço, dividiram a minha sala em duas pra direção, pra coordenação, eu fiquei com essa sala pequena. É ruim porque eu tenho aluno que gosta de brincar no chão, de deitar no chão e não dá. Então isso é uma dificuldade, porque eu tenho que ir lá pra fora. Se eu quiser fazer uma atividade mais pra desenvolver a coordenação motora ampla, eu tenho que sair da sala e ir lá pra fora, porque aqui dentro não tem condição. Então, essa é uma dificuldade, porque a sala é pequena e a gente precisa de espaço”. (professora do AEE – na sala de Recurso Multifuncional)*

Quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas na Sala de Recurso Multifuncional, podemos perceber que a professora definia propostas centradas nos conteúdos curriculares estabelecendo atividades para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem a partir do uso de jogos, que desenvolvesse a memória e o raciocínio, e demonstrava também preocupação com a aquisição da língua escrita, uma vez que, em seu plano ela salienta a importância de ampliar a linguagem e o vocabulário. Em razão desse contexto específico de



aprendizagem, o professor da SRM ao propor atividades para o aluno que apresenta deficiência intelectual, deve considerar os aspectos de ordem cognitiva que exigem uma organização cuidadosa do tempo e da característica da atividade.

Estudo realizado por Silva *apud* Neta (2011) apontou que os professores do AEE realizavam atividades com objetivos centrados nas aprendizagens escolares. Em sua investigação, o autor verificou que os professores do AEE demonstravam preocupação quanto ao ensino das cores, a aquisição da língua escrita, os exercícios de coordenação motora, pintura, formação de palavras e cobrir pontilhados

Os dados que a autora traz à tona em sua pesquisa corroboram os nossos e isso pode ser evidenciado ao verificarmos que os objetivos do plano da professora de AEE em questão indicavam a predominância de objetivos relacionados em sua maioria aos conteúdos de sala comum, ou seja, eram conteudistas, contrariando, assim, a perspectiva e a natureza das atividades a serem desenvolvidas na SRM. Acerca desse aspecto, Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) destacam que “O professor do AEE não tem a atribuição de ensinar os conteúdos curriculares, isso é de responsabilidade do professor de sala de aula comum, mas ele deve trabalhar os processos cognitivos a partir da mediação na SRM.”

Com base nessa concepção da proposta pedagógica da atuação do professor de AEE na SRM e embasadas no plano desenvolvida pela professora em questão, bem como nas observações dos atendimentos junto aos alunos com deficiência intelectual, é possível exemplificar a prática pedagógica da professora pautada em ensinar conteúdos destinadas à sala de aula comum. Isso pode ser percebido a partir desse trecho de um atendimento:

*(Atividade na qual utiliza as vogais a partir de um jogo pedagógico que se constrói uma cobra, que trabalha a coordenação motora e a sequência das letras do alfabeto)*

*P: João, aqui está a cabeça da cobra!*

*A: Que cobra?*

*P:A cobra João. Essa daqui.*

*A:cobra? que cobra? (Ela então, o orienta a colocar a cabeça da cobra no começo e depois pede para ele colocar a letra “a” e em seguida a letra “b”, ela vai ajudando ele a encontrar as letras e perguntando):*

*P:Depois do (b) vem que letra João? (ele pega a letra “h”) ela diz:*

*P:Essa não é a letra “c” João. Procura a letra “c”. (mas ele não encontra e ela pega a peça e o entrega e ele a todo instante diz):*

*A:Acabô! acabô! Quer comer “cacarrão” com carne! Quer comê! Acabô!*

*(ela então continua insistindo na atividade e vai utilizando outras formas para ele encontrar e completar a cobra com números e com as cores para construir o alfabeto.*

Compreendemos, portanto, a importância do professor de AEE em desenvolver suas práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência intelectual embasadas em um

plano de AEE que viabilize de todas as formas o pleno desenvolvimento desse aluno. Compreendendo, a organização do espaço, disponibilização de materiais necessários às atividades e garantia do tempo necessário para que o aluno com deficiência intelectual realize atividades. Além desses aspectos, o professor do AEE deve considerar o ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Para isso, o professor deve compreender bem os objetivos a serem alcançados pelo plano, de acordo com a situação problemática vivenciada pelo aluno em questão.

- **Estrutura Pedagógica:**

Neste tópico, nos deteremos a falar com base no conjunto de quatro subitens que integravam o primeiro item da escala de observação: 1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento. 1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI. 1.4. Os materiais selecionados para realização da atividade estão de acordo com os objetivos a serem alcançados. 1.5. Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI.

Com base na observação do desenvolvimento das atividades na SRM, podemos verificar que a professora selecionava os materiais a serem utilizados, dependendo da atividade a ser desenvolvida – esse aspecto corresponde ao subitem 1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento. Era possível perceber, que nas atividades em que se desenvolvia pintura ou correlação de imagens, ou mesmo, atividades com jogos pedagógicos, a professora não selecionava esses materiais, apenas pegava a folha de atividades dentro de uma pasta que ela tinha e no momento de se desenvolver tal atividade, entregava à criança. Por vezes, era possível perceber, que era durante essas atividades pouco “atrativas” que as crianças mais se dispersavam e sentiam pouco interesse em realizar a atividade. Sobre este assunto Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) ressaltam que os alunos que apresentam deficiência intelectual demonstram fragilidades quanto ao uso do mecanismo de atenção, quando se encontram em situação de aprendizagem. Estudos realizados por Zeaman e House (1963 apud FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010) relataram que esses alunos apresentam dificuldades de concentração e de orientação de sua atenção de forma pertinente à atividade.

Com relação, ao espaço físico da SRM podemos notar que a sala não comportava a diversidade e a quantidade dos equipamentos e materiais. Uma vez que, essa sala era

demasiadamente pequena, apertada e pouco ventilada. E além de ser bastante pequena, ainda possuía uma mesa central com quatro cadeiras, três armários (onde se distribuía os materiais), uma mesa de computador com um notebook, duas mesas individuais com uma cadeira cada uma, um mobiliário com livros de literatura infantil e os demais materiais, que não ficavam nos armários, como bonecas grandes e os materiais que a própria professora confeccionava. Podemos perceber, portanto, que quanto aos recursos, materiais e equipamentos disponibilizados, essa SRM correspondia a sala do tipo 1, nomenclatura definida pelo Ministério da Educação (MEC) e ainda possuía diversificados materiais pedagógicos adquiridos pela respectiva escola, como jogos, livros de literatura infantil e brinquedos.

No que se refere à variedade de uso dos materiais, dos equipamentos e dos recursos, podemos perceber que a professora selecionava e utilizava diversificados materiais, recursos e equipamentos. Constatamos que, na maioria dos atendimentos observados, a professora utilizava mais de um recurso material, como por exemplo, lápis de escrever, lápis de cor, papel ofício, tinta, tesoura, cola, jogo pedagógico (quebra-cabeça), (jogo da torre com varetas), alfabeto móvel, massinha, EVA picado, jogos educativos no tablete (associação de imagem com a sombra), (jogo das vogais), (cobrir as vogais), (imagem, letra inicial e palavra), folha xerocada (imagem de uma cobra para se formar o alfabeto).

Ao longo do período de observações podemos perceber a diversidade de materiais, recursos e equipamentos utilizados pela professora durante os atendimentos, porém mesmo com essa variedade de materiais, percebemos que a seleção dos jogos pedagógicos, dos softwares do computador e das atividades de escrita privilegiava a aquisição da leitura e da escrita. Além da ênfase no ensino da leitura e da escrita, observamos que a professora também favorecia o uso de diferentes estratégias para resolução das atividades ou dos jogos. É válido ressaltar que quando o aluno demonstrava cansaço ou desinteresse pela atividade, a professora oferecia outras opções de materiais. Essa constatação sugere que o uso de diferentes recursos pedagógicos, com mediação do professor, favorece o desempenho dos alunos quanto à qualidade da utilização de estratégias de aprendizagem para resolver uma situação-problema. É possível perceber isso, através do diálogo dos atendimentos na SRM entre a professora e o aluno com D.I:

*Atividade xerocada onde se pede para ajudar o menino a encontrar o seu cachorro e depois ajudar o cachorro a chegar na casinha dele. Ela usa E.V.A picado para trilhar o caminho. A atividade é mediada pela professora a todo instante, mas João a todo instante diz que “ta bom” “acabô” “quer comer”. A professora diz que não!*

*Ele diz: A: “sua chata” P: “continue, João” A: Acabou! E ela tenta mais uma vez até ele conseguir colar os E.V.A no caminho entre o menino-cachorro-casinha. Em seguida, ela pede para o aluno fazer seu nome utilizando massinha de modelar, mas ele pega a massinha e come um pedaço, ela então o adverte P: “João, não é para fazer isso”. Vamos fazer seu nome! João, vamos com a tia! Então, João pega a massinha e começa a mexer nela e de repente arremessa ela no chão. Ela o repreende novamente e então começa a fazer as letras do nome do João, ela vai fazendo letra por letra e ele vai mexendo na massinha, quando ela termina de fazer as letras de seu nome, ele amassa com os dedos a letra “j” e ela o repreende. P: “João, tu esculhambou o “j”, pregou ele na mesa, agora vou ter que fazer outro “j”. Ela então, termina de fazer o nome João e vai perguntando na sequência as letras do nome dele na ordem e ele diz todos, mas logo em seguida, ela pede para ele dizer as letras sem estarem na ordem e ele não consegue dizer. Em seguida, ela pede para ele fazer abaixo do nome dele em formato de massinha, o nome dele utilizando o alfabeto móvel. A atividade é mediada pela professora a todo instante : P: “João, procura a letra “j” . Mas ele demora, demora, demora e pega a letra “r” e ela diz: P: “essa não é a letra “j”, João. É a letra “r”. Esse é o “j” e pega a letra e coloca abaixo do nome de massinha. Em seguida, ela pede para ele procurar a letra “o” e ele procura, procura, procura e pega a letra “o” em seguida, com a mediação da professora ele vai conseguindo encontrar as letras para formar a palavra João.(Diálogo entre professora de AEE e aluno como D.I)*

Compreendemos, portanto, a importância da diversidade de materiais e recursos utilizados pela professora e essa ação se configura como um fator de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com D.I, visto que, essa diversidade de instrumentos pedagógicos incide no aspecto motivacional do aluno. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) evidenciaram o papel da motivação como promotora da capacidade de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual. Os autores destacaram a importância da motivação para a aprendizagem, evidenciando sua vinculação com a capacidade de atribuir sentido à atividade.

No que se refere ao aspecto correspondente ao subitem 1.4. Os materiais selecionados para realização das atividades estão de acordo com os objetivos a serem alcançados. Podemos perceber através do período de observação, que há uma coerência entre os objetivos traçados nos planos de AEE pela professora, bem como, a definição quanto ao uso dos recursos, materiais e equipamentos. Todavia, constatou-se que, as atividades desenvolvidas pela professora nem sempre correspondiam à natureza do trabalho do AEE. Isso é evidenciado durante as observações dos atendimentos, visto que, durante as atividades, mesmo se utilizando recursos tecnológicos ou jogos pedagógicos, era enfatizado o processo de alfabetização. Durante essas atividades, era utilizado jogos pedagógicos, como lótu, leitura ou jogos no tablet com a finalidade de identificar as vogais ou cobrir as letras do alfabeto. Essas atividades indicavam a finalidade de ensinar conteúdos curriculares, cujas propostas não fazem parte do repertório do AEE.

No que se refere ao subitem 1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI da escala de observação. Nos detemos a refletir se a professora do AEE organizava os materiais utilizados durante as atividades de modo a favorecer a autonomia dos alunos.

No que concerne à promoção da autonomia dos alunos podemos observar que a professora sempre selecionava previamente os materiais ou pegava o material no momento da realização da atividade, mas em nenhuma das observações foi possível notar a escolha de alguma atividade por parte do aluno. Normalmente quando os alunos ingressavam nas salas, os materiais já estavam expostos nas mesas.

Por fim, compreendemos que o espaço da Sala de Recursos Multifuncional deve oferecer materiais, mobiliários e equipamentos necessários para a realização das atividades destinadas aos alunos com deficiência, os quais devem favorecer a superação das barreiras impostas pela deficiência, bem como, que a disponibilização dos recursos e dos materiais pode ser considerada como estratégia que incentiva a busca pela autonomia. E que esse conjunto auxilia ao aluno com D.I a aprender e refletir com suporte em suas ações sobre os objetos do conhecimento.

No capítulo seguinte, nos deteremos a falar sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da SRM junto aos alunos com Deficiência Intelectual, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades.

## **6.2 O planejamento e o desenvolvimento das atividades estabelecidas pelo professor de AEE: seria esse o coração no processo de desenvolvimento das potencialidades das crianças com Deficiência Intelectual?**

Nesse capítulo, nos deteremos a falar sobre as práticas pedagógicas do professor de AEE como importante ferramenta no processo de desenvolvimento do aluno com D.I. Para subsidiar esse capítulo nos apoiaremos na análise da escala de observação, nos acompanhamentos diários da professora a partir do diário de campo, na análise de um plano de AEE e da entrevista com a professora.

Optamos por dividir esse capítulo em três subtópicos que se relacionam intrinsecamente com as características e as especificidades da prática pedagógica do professor de AEE para os alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, dividimos em “O professor de AEE como investigador”, “O professor de AEE como mediador”, “O professor de AEE

como parceiro”. Em cada uma dessas divisões, utilizamos a análise com base na escala de observações.

- **“O professor de AEE como investigador”**

O professor de AEE no papel de investigador deve considerar as particularidades de todos os alunos, planejando atividades específicas para cada aluno. Dessa forma, o professor ao planejar individualmente e considerando as particularidades de cada aluno, está contribuindo consideravelmente para que este seja capaz de superar as práticas pedagógicas uniformizadas, que têm como apoio a deficiência tal como se apresenta e suas dificuldades.

Para auxiliar na análise desse tópico, utilizamos os subitens da Dimensão II (*Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas*)- da escala de observação, os quais são: 2.3 As ações previstas no Plano de AEE atendem a problemática do aluno com DI; 2.5. Os objetivos estabelecidos pelo professor são coerentes como as necessidades que o aluno apresenta; e 2.6. O professor de AEE elabora e/ou sugere recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI; 2.9. O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE.

Ao analisarmos a execução e elaboração do Plano de AEE da professora em questão, constatamos que ela incluía sim, a natureza do problema em todos os estudos de caso. E que esses alunos possuíam dificuldades de ordem cognitiva além de outras particularidades, como no caso do aluno em questão, que também tinha o diagnóstico de Síndrome de Down.

Na literatura, estudos indicam que os alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades nos aspectos referentes à atenção e ao interesse na resolução de problemas. Essa característica “[...] compromete seu desenvolvimento quanto ao ritmo de aprendizagem, ao uso de estratégias eficazes de resolução de problemas e a transferência de informações no interior de um procedimento em situação de aprendizagem.” (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 8).

Ao analisarmos o estudo de caso de um dos alunos, podemos identificar que a natureza do problema desse aluno compreende diversas dimensões, desde a cognitiva, psicomotora, linguagem e de comportamento. As três primeiras têm uma relação com a deficiência intelectual. A terceira pode estar relacionada à falta de regras e ausência de limites provenientes de atitudes familiares de superproteção. As dificuldades psicomotoras podem

comprometer as atividades relacionadas aos movimentos e ocasionar dificuldades na motricidade ampla e fina.

No que se refere ao subitem 2.9. O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE, trouxemos os objetivos contidos em um plano de AEE da professora e as estratégias de realização das atividades destinadas a um aluno com deficiência intelectual.

No plano do aluno em questão, a professora assinala três objetivos: 1. Desenvolver a memória e o raciocínio, 2. Ampliar a linguagem e o vocabulário e 3. Conseguir realizar atividades de pintura, desenho, tracejados, encaixe, recorte e colagem. Ao avaliar as atividades elaboradas para o aluno, identificamos correlação entre os objetivos e a prática da professora. Percebemos a preocupação da professora centrada na aquisição da língua e no desenvolvimento do pensamento lógico - matemático por meio de proposta de exercícios envolvendo a utilização de blocos lógicos para desenvolver as noções de raciocínio e atividades envolvendo noções de conjuntos. Os objetivos estabelecidos por essa professora no plano de AEE, no entanto, se confundem com as finalidades do ensino curricular da sala de aula. No período da investigação, todas as atividades propostas pela professora realçavam a aprendizagem da leitura (as vogais, letras do alfabeto), da escrita (das vogais, do nome do aluno), e da Matemática.

No que se refere às atividades de matemática propostas pela professora, os autores Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) ressaltam que um dos papéis do professor do AEE é o de avaliar as aprendizagens do aluno no campo matemático, com a finalidade de estabelecer interlocução com o professor da sala comum. Os autores acrescentam que:

[...] o professor de AEE poderá fazer intervenções junto ao aluno se este apresentar necessidade de uma ajuda específica em função da natureza das suas dificuldades. Esse pode ser o caso, por exemplo, se o aluno tem grandes dificuldades de motivação ou atenção, ou ainda, na utilização de certas estratégias cognitivas em atividades de aprendizagem da matemática. (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 27).

Apesar da professora em questão desenvolver atividades em que muitas vezes o foco era centrado na aquisição da língua escrita ou raciocínio lógico-matemático, utilizava jogos de mesa ou no computador e esse aspecto é bastante interessante.

Destaca-se a importância da utilização de jogos no processo de aprendizagem de alunos com e sem deficiência intelectual, uma vez que, segundo Piaget (1975), o jogo mantém estreita relação com o desenvolvimento da inteligência. De acordo com Mafra (2010), a

prática lúdica é valorizada por Piaget considerando o desenvolvimento infantil harmonioso, porquanto possibilita ao sujeito a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento. É válido ressaltar o fato de que, para Piaget, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.” (KISHIMOTO, 2008, p. 32 apud MAFRA, 2010, p. 7).

O professor de AEE ao fazer uso de jogos que provocam desafios, favorece ao aluno com deficiência intelectual o uso de estratégias metacognitivas, “[...] através do apelo ao contexto, às experiências e conhecimentos prévios do aluno, para que ele utilize procedimentos que permitem a resolução da situação apresentada.” (FIGUEIREDO, POULIN, GOMES, 2010, p. 37).

Apesar de termos observado que a professora elaborava e executava as atividades propostas nos planos segundo os objetivos, evidenciamos que os objetivos estavam centrados no ensino e não na aprendizagem dos alunos. O plano enfatizava propósitos que realçavam a conduta de ensino da professora e não o que se esperava quanto ao desempenho dos alunos desde a realização de determinada atividade.

De acordo com as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (2008), o professor desse atendimento não tem a função de ensinar conteúdos de Matemática, tampouco de alfabetizar os alunos na SRM. As atividades a serem desenvolvidas pelo atendimento educacional especializado se diferenciam das que acontecem na sala comum, esta última objetiva o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

No que se refere, ao subitem (O professor de AEE elabora e/ou sugere recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI) trazemos um trecho do plano elaborado pela professora:

• **Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:**

- Realizar jogos diversos; dominó de figuras, memória, associação de imagens, quebra-cabeça, atividades variadas com alfabeto móvel e blocos lógicos para desenvolver o raciocínio, a atenção e a memorização.
- Ouvir histórias, interpretar e recontar.
- Fazer exercícios de alinhavo.
- Recortar e colar figuras.
- Atividades com massa de modelar.
- Atividades com músicas.
- Pintar com os dedos, lápis e giz de cera.
- Abotoar e desabotoar.
- Enroscar tampas em garrafas, amassar papel, separar e cortar objetos em uma caixa.
- Jogos educativos no notebook e tablete.



O plano de AEE deve prever, dentre outros aspectos, ações, recursos pedagógicos e atividades específicas para cada aluno de acordo com suas particularidades. As ações a serem realizadas, os recursos pedagógicos selecionados e as atividades propostas devem ser coerentes com a problemática apresentada pelo aluno e não com a deficiência em si.

Ao analisarmos o plano desenvolvido pela professora e estabelecermos uma coerência entre as atividades previstas no plano e as ações desenvolvidas pela professora no contexto da SRM, constatamos que algumas atividades que ela propõe no plano e que são bastante importantes no sentido de ajudar o aluno com DI a superar dificuldades e influenciar em suas potencialidades, não eram desenvolvidas na prática. No estudo de caso do aluno, uma de suas dificuldades é com relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, da percepção, atenção, oralidade e coordenação motora fina. A professora propõe no plano atividades significativas no sentido de ajudar o aluno a superar suas dificuldades, como proposição de jogos educativos, bem como contação de história e reconto, trabalhar com massinha ou pintura com o dedo. Porém, durante o período de observação, não foi desenvolvida nenhuma atividade relacionada a contação de história; nas atividades de massinha, ao invés do aluno desenvolver a atividade, a professora desempenhava essa função por ele e o entregava pronta; e nas atividades de pintura de alguma imagem, quase sempre se utilizava o lápis de cor e na atividade que se trabalhou a pintura com tinta, ela optou por utilizar o pincel com o aluno. Constatamos, portanto, que essas atividades pouco ajudavam na superação das dificuldades do aluno, bem como, não valorizavam suas potencialidades.

- **“O professor de AEE como mediador”**

O professor de AEE no papel de mediador deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual a participação em situações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento com base na estimulação dos mecanismos cognitivos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Para auxiliar na análise desse tópico, utilizamos os subitens da Dimensão III - Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI – da escala de observação. A análise foi organizada com procedência em três categorias principais, são elas: Intervenção pedagógica – as atitudes de encorajamento e autonomia (3.7. *As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem*, 3.8. *O professor encoraja o aluno a participar da*

*atividade através de palavras de apoio e incentivo; Intervenção pedagógica – desafios cognitivos e metacognitivos (3.1.As atividades propostas suscitam desafios cognitivos ao aluno com DI, 3.3 As atividades propostas favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória, motivação)); Intervenção pedagógica – a promoção de estratégias de aprendizagem (3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI, 3.5.O professor realiza durante as atividades intervenções junto ao aluno com DI tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento.*

- **Intervenção pedagógica – as atitudes de encorajamento e autonomia:**

Para analisar esta categoria, nos apoiaremos nos dados coletados da observação das atitudes da professora no decorrer dos atendimentos na SRM. Verificamos se ela incentivava os alunos a realizarem as atividades, se ela adotava estratégias que favoreciam o uso de mecanismos de regulação e controle da atividade, e ainda se a proposição das atividades pela professora favorecia a autonomia dos alunos.

Ao analisar o atendimento da professora junto ao aluno com DI no contexto da SRM evidenciamos que ela incentivava sim, o aluno a realizar a atividade proposta. Esse aspecto incide sobre o subitem: 3.8. *O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo, da escala de observação.*

É possível perceber que a professora constantemente estimulava o aluno a progredir com a atividade e manifestavam confiança na capacidade deles de realizar o que lhes era proposto. O diálogo a seguir evidencia as atitudes de incentivo da professora no decorrer desse atendimento:

*[...]P: cadê o outro caracol João?*

*A: ta aqui tia. (apontando para o caracol da segunda coluna).*

*P: agora liga um caracol para o outro caracol. (e ele prontamente liga! em seguida, ela pede para ele pintar os animais. dizendo):*

*P: pega o lápis amarelo para pintar a abelha.*

*A: amarelo?*

*P: é, amarelo. (ele começa a pintar e ela diz)*

*P: pinta direito João!*

*(em seguida, ela pede para ele pegar o azul, mas ele pega a cor laranja. ela diz):*

*P: João, essa não é a cor azul.*

*(então ela pega o lapis azul e o entrega; depois ela pede para ele pintar o caracol de vermelho e ele novamente pega outra cor diferente do que ela pediu. Ela então pega o vermelho para ele e o entrega. Por fim, ele pinta o caracol e ela solicita que ele escreva seu nome e ele faz várias garatujas).*

*P: vixe terminou! que maravilha cara!muito bem! Parabéns!*

*(em seguida, ela solicita que ele escreva seu nome com o alfabeto móvel. mas ele sente muitas dificuldades em encontrar as letras, que correspondem ao seu nome. a todo instante ele se dispersa, pede para sair para “comer sopa” e diz:*

*A: “quer carne com cacarrão”*

*(e a professora a todo instante solicitando que ele conclua a atividade) [...]*

No diálogo entre a professora e o aluno, identificamos atitudes de reconhecimento da capacidade do aluno. O extrato desse diálogo não é capaz de expressar toda a emoção da professora diante da desenvoltura do aluno para atender a sua solicitação. Realçamos o fato de que não apenas as palavras da professora traduzem essa emoção, mas, sobretudo, o modo como a professora se expressava, concedendo ao aluno a possibilidade de acreditar em sua capacidade de aprender e superar suas dificuldades. Embora, notava-se que era bastante complicado manter a atenção desse aluno durante a realização das atividades, bem como que ele conseguisse realizar o que era proposto.

No que se refere ao uso de estratégias de regulação<sup>1</sup> e controle da atividade, percebemos que a professora não concedia ao aluno a possibilidade de refletir sobre seu processo individual de realização de uma tarefa ou acerca da seleção de estratégias adequadas nas situações de jogo. Essas atitudes da professora vão de encontro ao subitem 3.7. *As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem*, da escala de observação. Essa prática se configura, por exemplo, nas atividades de leitura das vogais ou na construção do nome do aluno, onde a professora perguntava várias vezes sobre qual era a primeira letra do seu nome e pedia para ele pegar a letra no alfabeto móvel e ele pegava várias letras que não eram, e então ela pegava por ele. Isso fazia com o que o aluno sempre buscasse aprovação da professora quanto ao desenvolvimento de uma tarefa.

Pesquisas evidenciam o fato de que o aluno que apresenta deficiência intelectual expressa um comportamento de dependência do outro para realizar uma tarefa, ou atribui ao outro a competência para realizar uma determinada atividade. Inhelder (1963) utiliza o termo sugestionabilidade para classificar esse comportamento de dependência do outro. Para a autora, esse termo significa que o aluno com deficiência intelectual necessita da aprovação do outro para resolver as situações - problema que lhes são propostas. (INHELDER, 1963; POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013)

Além desse comportamento de transferência de competência ao outro, estudos apontam características de lentidão no raciocínio desses alunos. A transferência de competência ao outro e o ritmo mais lento na aprendizagem podem ocasionar barreiras quanto ao processo de aprendizagem desses alunos. Em decorrência dessa atitude de dependência, o

---

<sup>1</sup> (Os alunos com deficiência intelectual experimentam dificuldade em refletir sobre a dificuldade da própria ação e sobre a transformação das estratégias relacionadas a essa ação, ou seja, são os aspectos metacognitivos implicados na realização das tarefas que se revelam pouco eficientes. (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 74).

aluno com deficiência intelectual pode ser afetado na autoestima. A baixa autoestima influencia sobre a capacidade de esses alunos de superarem desafios cognitivos, porque pode afetar sua motivação para aprender. (PAOUR, 1979, 1988)

Para Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 6), “[...] essas pessoas frequentemente vivenciam experiências de fracasso, as quais acarretam sentimentos de descrédito em sua própria aprendizagem; geralmente elas não apresentam convicção de que podem fazer novas aprendizagens.”

No que se refere a promoção da autonomia do aluno, a professora pouco proporcionava a autonomia dos alunos, seja através de uma atitude simples como pegar um lápis pelo aluno ou no desenvolvimento de uma atividade utilizando massinha, na qual a professora realizava pelo aluno. Isso pode ser evidenciado a partir de dois diálogos entre o aluno e a professora em uma das observações:

*Observação 1: ela pede para o João fazer seu nome utilizando massinha de modelar, mas ele pega a massinha e come um pedaço, ela então o adverte “João, não é para fazer isso”. vamos fazer seu nome! João, vamos com a tia! João pega a massinha e começa a mexer nela e de repente arremessa ela no chão. ela o repreende novamente e então começa a fazer as letras do nome do João, ela vai fazendo letra por letra e ele vai mexendo na massinha, enquanto ela termina de fazer as letras de seu nome. ele amassa com os dedos a letra “g” e ela o repreende, “João, tu escolheu o “j”, pregou ele na mesa, agora vou ter que fazer outro “j”. ela então, termina de fazer o nome Gabriel e vai perguntando na sequência as letras do nome dele”.*

*Observação 2:” atividade com balões e dentro dos balões tem as vogais. a professora pede para ele pegar o lápis azul para pintar a letra “a”. ele pega o lápis azul e pinta a letra “a”, mas logo que inicia diz que não quer mais. em seguida, ela pediu para ele pegar o lápis vermelho, mas antes que ele pegasse o lápis, ela pega por ele. em seguida, ela pede para ele pegar o lápis de cor amarela para pintar a letra “o” e aponta para a letra “o”, para que ele possa pintar.*

Durante a investigação, eram comuns essas atitudes da professora, que assumia todo o desenvolvimento da atividade, desde o momento de selecionar o material, abrir a caixa de jogos ou de lápis, ou guardar o material ao final da atividade ou do jogo. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 13) definem essas atitudes de superproteção como características da “pedagogia da negação”. A “pedagogia da negação” é manifesta “quando o professor coloca

na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa, mesmo quando o aluno é capaz de efetuar a tarefa.”

Sabe-se, portanto, da importância que há na promoção da autonomia junto ao aluno com D.I durante o processo de desenvolvimento cognitivo e que cabe ao professor desenvolver esse aspecto, principalmente, durante a realização das atividades. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atribui ao professor do AEE funções pertinentes ao seu trabalho educacional complementar ou suplementar. Dentre as variadas funções do professor do AEE, destacamos o papel de organizar estratégias de aprendizagem que promovam o atendimento às necessidades específicas de cada aluno. Na elaboração do Plano do AEE, o professor deve prever a eliminação de barreiras para que os alunos possam se beneficiar do ensino, desenvolver autonomia e ampliar as potencialidades cognitivas.

De acordo com os autores, o acompanhamento ao aluno com deficiência intelectual na SRM “[...] visa também à superação de atitudes de dependência que comumente os alunos com deficiência intelectual apresentam em situações em que eles são desafiados a resolver determinada situação-problema.” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 35). Os mesmos autores acrescentam ainda que o papel primordial do professor do Atendimento Educacional Especializado é o de favorecer intervenções que promovam o desenvolvimento intelectual e a autonomia do aluno com deficiência.

- **Intervenção pedagógica – desafios cognitivos e metacognitivos:**

Com base na análise dos subitens *3.1. As atividades propostas suscitam desafios cognitivos ao aluno com DI*, *3.3 As atividades propostas favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória, motivação)*. Iniciamos esse subtópico retratando sobre as atividades propostas pela professora de AEE, se estas, suscitavam desafios cognitivos ao aluno com D.I e se essas favoreciam os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória e motivação).

Percebemos no decorrer do período de observação não participante, a professora optava por desenvolver atividades que em sua maioria, se destinava a aquisição da leitura e da escrita das vogais ou do nome do aluno, uma vez que ele ainda se encontrava no período pré-silábico. Essas atividades, não possibilitavam esforço cognitivo para sua realização. Mesmo

quando ela utilizava jogos pedagógicos para realização de atividades, ainda assim, desperdiçava oportunidades de questionar o aluno sobre as estratégias utilizadas no jogo.

Ela com o aluno, onde ela propõe uma atividade onde ele deve pintar a imagem diferente entre as imagens de uma sequência. O aluno desempenha a atividade sem nenhum êxito, uma vez que, ele não consegue identificar a imagem diferente e pinta todas as imagens. A professora, por sua vez, o repreende por que ele pintar todas as imagens e desiste da atividade e passa para outra, sem desenvolver qualquer questionamento que o estimulasse a refletir sobre a prática, como por exemplo, perguntar o *porquê dele ter pintado todas as imagens. Se todas as imagens eram iguais. Se não havia nenhuma imagem que se diferenciava das demais.* O trecho a seguir retrata essa situação:

*A professora solicitou que ele realizasse uma atividade de identificação de 4 objetos e ele teria que identificar e pintar a figura diferente da sequência, ele foi solicitado, várias vezes a identificar a figura diferente, mas ele não conseguiu identificar e pintou todas as imagens. Em seguida, ela pegou um jogo da memória em blocos e brincou com ele. (Observação de uma intervenção na SRM).*

No que se refere as propostas de atividades que favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória e motivação), a professora estabelece nos objetivos do plano de AEE, propor atividades que desenvolvam “a memória e o raciocínio” e nas atividades a serem desenvolvidas, ela propõe trabalhar com “jogos diversos, dominó de figuras, jogo da memória, associação de imagens, quebra cabeça, entre outros”. Com relação a prática dessa professora, ela desenvolvia sim, atividades com jogos pedagógicos com a finalidade de desenvolver os mecanismos de aprendizagem, isso pode ser percebido a partir do diálogo de um atendimento:

*“Ela pegou um jogo da memória em blocos e brincou com ele. Ele, de início, não quis brincar, porque ele queria comer, a todo instante ele pedia para merendar. O jogo da memória em blocos de madeira contém 20 pares de imagens, mas a professora deixou apenas 10 pares, para que facilitasse no processo de identificação dos pares. Percebe-se que ele tem uma memória bem desenvolvida, uma vez que, ele conseguiu identificar a maioria das imagens em apenas 2 vezes em que virou a peça. A professora o ajudou a todo instante nessa atividade, mediando o processo de desenvolvimento dele!” (Observação de uma intervenção no contexto da SRM).*

Essa prática desenvolvida pela professora expressa de forma pertinente as orientações estabelecidas ao trabalho do AEE junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual. De acordo com Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), os alunos que apresentam deficiência intelectual manifestam fragilidades quanto ao uso da memória e da atenção em

situação de aprendizagem. A memória é considerada “[...] um processo pelo qual um indivíduo registra e conserva as informações que ele recolheu e delas se lembra.” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 81). A atenção é um “[...] processo cognitivo, durante o qual ele se concentra sobre um conjunto restrito de informações ou dados.” (STAINBERG, 2007 apud FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 79).

Compreendemos, portanto, ser de fundamental importância que o professor da SRM conheça as particularidades do funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual. Esse conhecimento possibilitará ao professor planejar ações pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo desse aluno. Ao compreender os seus mecanismos de aprendizagem, o professor da SRM terá a oportunidade de superar práticas pedagógicas que utilizam a lógica do concreto, na qual predominam as atividades de treino e repetição. Para Batista (2011), negar ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao plano abstrato e simbólico implicará a sua evolução cognitiva para níveis mais elaborados de conhecimento.

- **Intervenção pedagógica – a promoção de estratégias de aprendizagem:**

Com base na análise dos subitens 3.4. *O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI*, 3.5. *O professor realiza durante as atividades intervenções junto ao aluno com DI tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento*. Iniciamos esse subtópico retratando sobre a prática do professor frente a forma como ele auxilia no processo de aprendizagem do aluno com D.I.

A partir da análise dos atendimentos da professora com o aluno com D.I no contexto da SRM, bem como através da entrevista com a professora de AEE e da análise do plano de AEE, constatamos que a professora se implicava com o processo de aprendizagem dos alunos, embora não compreendesse que a evolução desses alunos dependia de suas intervenções explícitas no decorrer das atividades.

No que se refere a intervenção da professora junto aos alunos com deficiência intelectual, percebemos que ela priorizava atividades de alfabetização, com a finalidade de ensinar o aluno com D.I a ler e aprender a escrever seu próprio nome. As atividades, contudo, não permitiam que o aluno elaborasse hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. A professora se detinha em propor atividades de conhecimento das letras no alfabeto, principalmente, as vogais.

Em relação a intervenção do professor, no sentido de auxiliar o aluno na elaboração/reelaboração das estratégias de aprendizagem, com a finalidade que este aluno se expresse tanto oralmente como por meio de registros escritos; a professora em questão, não utilizava estratégias que favoreciam a expressão oral ou escrita dos alunos. Mesmo que na teoria ela utilizasse essa ferramenta, como é possível ver em um dos planos de AEE, onde ela propõe nas atividades a serem desenvolvidas com o aluno com D.I, desenvolver atividades de contação de histórias, interpretação e reconto.

Santos (2012), quando se reporta às atividades destinadas ao aluno que apresenta deficiência intelectual sugere que devem ser utilizadas estratégias que permitam o desenvolvimento de sua expressividade oral, do repertório verbal e da organização do pensamento. Na SRM, entendemos que o professor do AEE deve elaborar atividades que desenvolvam a linguagem oral. Ele pode, por exemplo, se utilizar de relatos subjetivos do aluno, de contação de histórias, de descrição de imagens e linguagens variadas que permitam a expressão do aluno.

Figueiredo, Poulin, Gomes (2010) afirmam que o professor de sala de recurso multifuncional deve oferecer oportunidades para que os alunos com deficiência intelectual se expressem oralmente. Os autores destacam que:

[...] a capacidade de operar no nível das representações mentais constitui uma fragilidade no aluno com deficiência intelectual, e a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade. A oralidade permite ao aluno transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos; ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para interpretação de significados. (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p.36).

Para Vygotsky (2008) as relações estabelecidas entre pensamento e linguagem são necessárias para o processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo. Para esse autor, a linguagem não pode ser compreendida apenas como expressão do conhecimento já adquirido, na medida em que existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem. Com base nos estudos desse autor, a linguagem tem papel essencial na formação do pensamento dos indivíduos.

Por fim, compreendemos que a professora de AEE se preocupava sim, com o processo de aprendizagem dos alunos com D.I e que ela desempenha um papel importantíssimo nesse processo, porém, suas atitudes, nem sempre favorecem o



desenvolvimento intelectual desses alunos. Como relação ao desenvolvimento da autonomia desses alunos e no que se refere a expressividade oral ou escrita por parte dos alunos.

- **“O professor de AEE como parceiro”**

A função do professor de AEE como *parceiro* no processo de aprendizagem do aluno, é aquele que privilegia a interlocução com o professor da sala comum, comunidade escolar (gestores, funcionários), família e demais profissionais (saúde, assistência social etc.). O professor do AEE deve ter como foco contribuir para que o conjunto das ações elaboradas por ele, no Plano de AEE, possa favorecer a participação, a aprendizagem e as relações sociais do aluno com deficiência intelectual.

Com a finalidade de analisar esse tópico, utilizamos os subitens da Dimensão II (*Orientação e parceria com os sujeitos envolvidos na aprendizagem dos alunos*) - da escala de observação, os quais são: 2.8 - *o professor de AEE orienta a família e professores sobre a utilização dos recursos pedagógicos*. 2.9 – *o professor de AEE estabelece a articulação com o professor da sala de aula comum*.

Com base no plano da professora de AEE, está previsto a necessidade de se estabelecer parceiras com profissionais da escola bem como de outras áreas de atuação. A exemplo disso temos dois recortes do plano de AEE:

- **Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:**

\*Escola e família.

\*Escola e equipe multidisciplinar.

- **Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:**

\*Professores.

\*Funcionários terceirizados.

\*Pais e alunos.

Ao confrontar as parcerias determinadas nos planos da professora com a prática observada na escola, verificamos que no período em que foi desenvolvida esta investigação, a professora da SRM não efetuou trabalho conjunto com os professores de sala de aula comum.

Nesse período, a professora de SRM não realizou orientações aos professores da escola quanto ao uso de recursos em sala de aula para promoção da acessibilidade ao conhecimento. Não se verificou, também, orientação da professora da SRM quanto à necessidade de se utilizar diferentes estratégias de aprendizagem com o propósito de incluir os alunos nas atividades de sala de aula. Todas as intervenções desenvolvidas pela professora deste estudo foram realizadas nas Salas de Recursos Multifuncional.

Ao ser confrontada durante a entrevista sobre as parcerias que ela estabelecia com os professores da sala de aula comum ela afirma que sempre está em contato com eles. Quando foi lhe perguntado sobre “Quais ações no apoio aos professores da sala comum você desenvolve”? a professora respondeu que ajudava as professoras da sala de aula comum dando suporte pedagógico, inclusive confeccionando material e entregando a ela para que ele desenvolvesse juntamente com a criança com deficiência na sala de aula. Essa atuação pode ser observada a partir do diálogo da entrevista.

Quais ações no apoio aos professores da sala comum você desenvolve?

Eu sempre tô em contato com as professoras ou a professora vem aqui ou eu vou lá, saber como está o rendimento do aluno, o que é que ele está aprendendo, o que é que ele precisa melhorar, o que ela tá dando. Eu preparo algumas atividades. Eu tenho alunos que não falam, então eu fiz fichas de comunicação, uma pra criança levar pra casa e outra pra professora trabalhar na sala comum. Então eu fiz esse material, tanto pra professora quanto para o aluno. (Fala da professora de AEE durante a entrevista)

Percebe-se, portanto, que além dessa parceria entre a professora de AEE e os professores da sala de aula comum ser bastante escassa, a professora em questão ainda desempenha atividades que não compete ao professor do AEE, porque cabe ao professor da sala de aula comum desenvolver suas próprias atividades. O professor de AEE deve auxiliá-lo no sentido de direcionar que tipo de atividade deve ser utilizada com o aluno com D.I. De acordo com o documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010) “o acompanhamento do professor de AEE na sala de aula comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar o aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula”.

Outro documento também fala da parceria entre o professor de AEE e os professores da sala de aula comum. É o que diz a Resolução N° 4 (BRASIL, 2009) que orienta que o professor de Atendimento Educacional Especializado deve: estabelecer

articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para Batista (2011), a parceria entre a escola comum e o professor do atendimento educacional especializado acontece em conformidade com as necessidades de cada caso. Essa parceria deve favorecer não só o bom desempenho do aluno com deficiência intelectual, mas também contribuir para que ambos (professor da SRM e da sala de aula comum) construam alternativas para lidar com esses alunos, considerando suas particularidades a fim de possibilitar um processo de conhecimento construtivo. A autora assinala, que

[...] esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar. (BATISTA, 2011, p. 126).

Entendemos, dessa forma, que a parceria entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum se configura como importante estratégia para a elaboração de ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos atendidos. Pôde-se perceber, também, uma fragilidade entre essa parceria e que ela se estabelece sob dois aspectos: o distanciamento na parceria e a incompreensão sobre a natureza do trabalho do professor de AEE.

Percebemos claramente durante o período de observação, esse distanciamento das parcerias entre a professora do AEE e os demais professores da sala de aula comum, bem como, a incompreensão da professora da SRM sobre as competências de seu trabalho. É possível perceber essa incompreensão, a partir da sua resposta durante a entrevista semiestruturada, quando foi lhe perguntado sobre quais eram as atribuições dela, enquanto professora de AEE no contexto da SRM e ela respondeu:

*Atender as crianças com deficiência. As com hiperatividade não entram só deficiência mesmo: autista, Síndrome de Down, baixa visão, cegueira, surdez, eu tenho que atender essas crianças e avaliar os que a professora suspeita que tem algum aluno na sala dela, ela traz pra cá, eu avalio e encaminho para um neuropediatra, porque tem uma nota técnica da prefeitura que eu como professora do AEE posso fazer, assinar essa nota dizendo que o aluno tem a deficiência, só que eu acho uma responsabilidade muito grande e eu não assino. Essa nota não é para dar o laudo dele não, é só para a criança entrar no sistema como deficiente. Eu prefiro encaminhar para um “neuro” e esperar o laudo dele..(Fala da professora de AEE durante a entrevista).*

Percebe-se, que ao falar do “atender as crianças com deficiência”, ela não exemplifica em como esse atendimento acontece. Isso, porque, ela desconhece a função do professor de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e isso acaba por interferir na forma como ela atua em sua prática pedagógica, visto que, ao ser indagada sobre esse questionamento durante a entrevista ela responde.

***Você considera que o papel do professor da sala de recursos multifuncional está ou não politicamente bem definido?***

*Ele está. Está bem definido. Agora pra justificar! (risos) Tem aparato legal, tem documentos, agora pra mim lembrar! Tem documento que explica até as diretrizes dos professores da Sala de Recurso Multifuncional, assim como tem as diretrizes falando sobre as pessoas de apoio (profissionais de apoio). (Fala da professora de AEE durante a entrevista)*

A incompreensão do trabalho do AEE atribui a esse professor tarefa semelhante à realizada em sala de aula comum. A interlocução do profissional de Sala de Recursos Multifuncional com o da sala de aula comum deve ser prevista no Plano de AEE. A parceria, especialmente quando se trata de um trabalho com um aluno que apresenta deficiência intelectual, visa eliminar possíveis barreiras de acesso aos conhecimentos apresentados em sala de aula comum, para garantir a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular.

No que se refere às parcerias com as famílias, percebemos que a professora destacava a importância das famílias como aliadas do professor da SRM. Para os autores Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 14) destacam:

[...] o contato com a família é fundamental, para que se possa conhecer o comportamento do aluno no ambiente familiar, quais suas preferências, como ele se relaciona com os familiares, o que gosta de fazer durante os momentos livres e quais suas expectativas da família em relação ao aluno na escola e fora dela.

As informações fornecidas pela família podem subsidiar a elaboração do Estudo de Caso do aluno para posterior elaboração do Plano de AEE. Em relação à parceria com a família, a professora destacou três aspectos: o envolvimento da família com o trabalho realizado pela escola, o fortalecimento dos vínculos com a professora de AEE e a obtenção de informações referentes ao cotidiano da aluna.

Durante o período de observação, percebemos que a professora demonstrava proximidade com as famílias das crianças. Sempre que estas chegavam ou saíam dos atendimentos, elas buscavam informações junto aos pais quanto a algumas questões relacionadas aos encaminhamentos médicos, às faltas por motivos de saúde ou a forma como

o aluno se desenvolvera durante o atendimento. Essas atitudes demonstravam que a professora; ao estabelecer o vínculo com a família, criava condições favoráveis às orientações necessárias para a inclusão da criança na escola e na sociedade, bem como a garantia legal de seus direitos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como indagação inicial analisar como acontece o AEE para alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais, no que se refere ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo como *locus* de pesquisa uma instituição pública de Fortaleza. Esse trabalho surgiu a partir da identificação com a disciplina de “Educação Inclusiva” do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Compreendendo dessa forma, que o AEE para o aluno com deficiência intelectual tem carácter complementar à escolarização. Este deve ser organizado de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Com isso, o professor da SRM desempenha uma função importantíssima na elaboração de estratégias que visam trabalhar os processos cognitivos, com foco nos mecanismos de aprendizagem, e nas habilidades sociais com vistas à autonomia dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse estudo, investigamos como está instituído e normatizado o AEE em uma Sala de Recurso Multifuncional, analisando como o professor de AEE organiza a SRM no que se refere à estrutura física e pedagógica e que atua como um ambiente de desenvolvimento para os alunos com deficiência intelectual. Analisamos também, a prática pedagógica de uma professora que exercita suas funções na SRM com alunos que apresentam deficiência intelectual e como ela influencia no desenvolvimento das potencialidades destes. Compreendendo as características da prática docente, a pertinência dos propósitos definidos nos planos de AEE e as atividades desenvolvidas nesse contexto da SRM.

Com base nos dados desse estudo, observamos que as atividades propostas na SRM nem sempre correspondiam às características do trabalho do AEE. Uma vez que, as atividades em sua maioria eram de cunho conteudistas, que sugeriam exercícios de reforço escolar. Essas propostas demonstram que há uma incompreensão da professora quanto à sua função no AEE como um serviço complementar a escolarização. Averiguamos também, que havia atividades orientadas por um conteúdo lúdico, que utilizava-se jogos (concretos e virtuais), mas também eram atividades que se utilizava dos jogos para ensinar conteúdos de reforço. Essas intervenções acabam por contribuir de modo pouco eficaz para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados que tratam da primeira análise do capítulo dos resultados e discussões, relacionado “A estrutura física e pedagógica da SRM: seria ela o pulmão no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual?” indicaram com relação ao tempo de duração das atividades que haviam um descompasso entre a teoria e a

prática, uma vez que a professora organizava o tempo em seu plano de AEE, mas na realidade as atividades duravam bem menos, porém isso se dava em virtude do ritmo do aluno e do interesse do mesmo e isso estava intrinsecamente relacionado com as atividades propostas pela professora, que muitas vezes não interessavam ao aluno.

Com relação a organização do espaço da SRM, os resultados mostraram que as atividades desenvolvidas não exigiam a reorganização do espaço físico da sala de recursos, porque todas as atividades eram desenvolvidas na mesa ou no computador. A organização do espaço da SRM configurava-se de modo ineficaz com relação ao desenvolvimento da autonomia e da acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que, esse ambiente era demasiadamente inapropriado para acontecer esse atendimento. Há muitos materiais, mas há pouco espaço para distribuí-los e para o desenvolvimento de atividades que demandem acessibilidade.

Sabe-se, portanto, que a SRM deve apresentar uma organização física do espaço favorável à autonomia do aluno para o desenvolvimento das atividades. Cabe ao professor, no entanto, proporcionar aos alunos intervenções que permitam exercer essa autonomia no uso dos recursos, dos materiais e na exploração das diferentes possibilidades oferecidas pelo ambiente. Nesse caso, essa situação deve ser encaminhada as instâncias superiores para que o uso desse espaço possa ser revisto.

Os resultados que trata da segunda análise do capítulo dos resultados e discussões: “O planejamento e o desenvolvimento das atividades estabelecidas pelo professor de AEE: seria esse o coração no processo de desenvolvimento das potencialidades das crianças com D.I?” apresentou os dados relativos às intervenções da professora investigada durante a execução das atividades no ambiente da SRM. Esta categoria indicou que a professora ao realizar intervenções não proporcionava que o aluno se desenvolvesse de modo autônomo, visto que, ela bloqueava esse desenvolvimento impedindo que ele realizasse atividades simples como pegar um lápis e até desenvolvia atividades por ele. Por outro lado, ela encorajava à participação dos alunos nas atividades e manifestava confiança na capacidade deles realizarem o que lhes era proposto.

Os dados revelaram ainda que, com relação a proporcionar aos alunos que eles se desenvolvam cognitivamente, a professora não possibilitava a esses alunos através das atividades o esforço cognitivo, em virtude dos tipos de atividades e mesmo quando ela utilizava jogos pedagógicos para realização de atividades, ainda assim, não proporcionava que esses alunos refletissem sobre as estratégias do jogo. E esse aspecto é muito importante para

ser trabalhado com esses alunos, visto que, suas dificuldades de aprendizagem incidem primordialmente sobre as questões de ordem cognitiva.

Com relação às funções desempenhadas pela professora de AEE, no que tange os objetivos dos planos de AEE e as parcerias dela com os demais professores da sala de aula comum e com a família dos alunos que atende, podemos perceber que com relação aos objetivos dos planos de AEE, que eles eram centrados nas finalidades de ensino, e não indicavam atenção quanto à necessidade de promover atividades que possibilitassem a eliminação de barreiras para o acesso ao conhecimento. Havia uma preocupação recorrente em elaborar atividades escolares centradas nos conteúdos. Com relação as parcerias com os demais professores, percebemos que havia uma parceria distorcida, onde a professora de AEE não conhecia sua função nessa parceria e desenvolvia materiais pedagógicos e entregava para a professora da sala de aula comum. Já com relação a parceria com a família, percebemos que havia uma troca saudável entre eles.

Por fim, concluímos que o ambiente da SRM se configura sim, como um espaço de apoio ao desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, porém ainda há uma incompreensão acerca do trabalho do AEE e essa incompreensão acaba por interferir na aprendizagem desses alunos. Sugerimos, portanto, que haja uma especialização mais aprofundada por parte desses profissionais com relação ao desenvolvimento desse trabalho, bem como da importância das parcerias entre professor de AEE e professores da sala de aula comum, a fim de auxiliar os alunos com deficiência intelectual a se desenvolverem de forma integral, eliminando, dessa forma, as dificuldades impostas pela deficiência.



## REFERÊNCIAS

- ANDRETTA, I. et. Al. Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, pp. 7-13, jan. / mar. 2010. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820&gws\\_rd=cr&ei=L94DWeOQIMOhwQSV1bXQCg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820&gws_rd=cr&ei=L94DWeOQIMOhwQSV1bXQCg)>
- ARANHA, M.S.F. (Org.). Educação inclusiva: a fundamentação filosófica/coordenação geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2004. v.1.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teraza Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4.ed.Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 21, nov. 2017.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4ª ed. Brasília: 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.Pdf>>. Acesso em: jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17/11/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde; Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Adriana Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira; POULIN, Jean-Robert. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

GOMES, Adrina Leite Limaverde et al. Atendimento educacional especializado deficiência mental. São Paulo: MEC, 2007.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. Aprendizagem e estruturas do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: políticas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MATOS, S.R. Educação, cidadania e exclusão à luz da educação especial - retrato da teoria e da vivência. Revista Benjamim Constant. Rio de Janeiro, 2003

MELETTI, S. M. F. A constituição dos modos de lidar e de significar a condição do deficiente mental. In: OLIVEIRA, F.N.; ALLIPRANDIN, P.M.; MELETTI, S.M.F. (Org.). Educação e reflexão: contribuição teórica, atuação docente e pesquisa. Londrina: EDUEL, 2010. p.215-231.

MENDES, E.G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 3., Maringá, 2004. Anais... v. 3, n.1, p. 15-35, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1999.

NETA, Adelaide: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

PAOUR, Jean-Louis. Retard mental et aides cognitives. In: CAVERNI, Jean-Paul; BASTIEN, Claude; MENDELSON, Patrick; THIBERGHIE, Guy (Éd.). Psychologie cognitive: modèles et méthodes. Grenoble: Les presses de l'Université de Grenoble, 1988.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução 04/2009**. Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução 04/2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2010.

SALABERRY, N.T.M. A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Espaços, tempos e professores da sala de recurso e das salas comuns: expressões de cultura escolar. São Paulo: ANPED, 2010.

SILVA, Fabricia Gomes da. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

## ANEXO A – PLANO AEE (PARTE 1)



Prefeitura de  
**Fortaleza**

SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL IV  
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ VALDEVINO DE CARVALHO  
RUA GUARÁ/SN – ITAÓCA – CEP: 60740-140  
FONE/FAX: 3452 5138  
INEP: 230.725-63

SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL – SRM/AEE

D. N.: 10/09/09

**A. Dados de Identificação do aluno:**

Nome do aluno: Gabriel Campos Duarte  
Idade: 14 anos. Série: 5º ano  
Escola: EM. Parolino Jucupira  
Professor (a) do ensino regular: \_\_\_\_\_  
Professora do AEE: Angela Benedita

**B. Plano de AEE**

São as ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e a conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola.

**1. Objetivos do plano:**

- Desenvolver a memória e o raciocínio
- Ampliar a linguagem e o vocabulário.
- Conseguir realizar atividades de pintura, desenhos, traçados, encaixe, recorte e colagem.

**2. Organização do atendimento:**

- Período de atendimento: 1 semestre
- Frequência: 2x / semana
- Tempo de atendimento: 1h / atendimento
- Composição do atendimento: individual / grupo

**3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:**

- Realizar jogos diversos: dominó de figuras, memória, associação de imagens, quebra-cabeças, atividades variadas com alfabeto móvel e blocos lógicos p/ desenvolver o raciocínio, a atenção e a memorização.
- Ler histórias, interpretar e recontar.
- Fazer exercícios de alinhavo
- Recortar e colar figuras

## ANEXO A – PLANO AEE (PARTE 2)

- Atividades com massa de modelar
- Atividades com músicas
- Pintar com os dedos, lápis e giz de cera.
- Alisar e desalisar
- Enroscar tampas em garrafas, amassar papel, separar e colar objetos em uma caixa
- Jogos educativos no notebook e tablet.

## 4. Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.

~~Alfabeto móvel, Portfólio, ficha e nome.~~  
 Alfabeto móvel, Portfólio, ficha e nome.  
 e atividades de acordo com as necessidades do aluno.

## 5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno:

O aluno não necessita de adequação de material.

## 6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

lucetas  
 revistas  
 cola  
 tesoura  
 lápis, tinta, pincel  
 tampas, figuras  
 jogos de mesa  
 computador / notebook e tablet.

## 7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

Escola e família

Escola e equipe multidisciplinar

## ANEXO A – PLANO AEE (PARTE 3)

8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

Professores  
 Grupo gestor  
 Funcionários terceirizados  
 Pais e alunos.

**C. Avaliação dos resultados:**

**1. Indicação de formas de registro**

No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar; o que contribuiu para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno.

A avaliação será contínua em cada atendimento, com anotações em fichas de acompanhamento e portfólio, observando o crescimento do aluno e as mudanças positivas.

**D. Reestruturação do Plano:**

Liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

O plano será reestruturado caso o aluno não conseguir atingir os objetivos propostos durante o semestre.

\_\_\_\_\_  
 Angélica Benevides  
 Professora do AEE

\_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

## APENDICE A - Roteiro de Entrevista com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais

### Conhecendo o profissional e sua relação com a Secretaria de Educação

1. Formação inicial? Qual seu cargo e há quanto tempo trabalha nesse cargo?
2. Pós-graduação?
3. Como você ingressou na área da educação especial?
4. Como você percebe o envolvimento da secretaria de educação especial em relação ao apoio oferecido aos professores da sala de recurso multifuncional?
5. Quais são os principais entraves vivenciados por você na dinamização da sala de recursos multifuncional?
6. Quais ações no apoio aos professores da sala comum você desenvolve?

### Formação de professores para inclusão escolar.

7. Para atuar salas de recursos o professor especializado precisa ou não de formação continuada?
8. Como você acha que deve ser a formação inicial do professor de sala de recursos multifuncional?
9. Como você acha que deve ser a formação continuada do professor de sala de recursos multifuncional?
10. Você se sente apto para oferecer o AEE em salas de recursos para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil e series iniciais do ensino fundamental)?
11. Você considera que o papel do professor da sala de recursos multifuncional está ou não politicamente bem definido?
12. Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo que demanda você teria de formação?
13. Você participa ou participou de cursos oferecidos pela secretaria de educação? À distância ou presencial? O que você pensa sobre esses cursos de formação continuada?

### O serviço de apoio oferecido (Sala de Recurso Multifuncional).

14. Como você define a política de educação inclusiva da secretaria de educação?
15. Como você percebe o envolvimento da equipe pedagógica, incluindo o gestor da escola, com a SRM?
16. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o ano letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores?
17. Quais as suas atribuições como professor da sala de recurso multifuncional?
18. Quais equipamentos específicos, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade estão disponíveis na SRM?
19. O que você pensa acerca do AEE ser oferecido nas SRMs na escola pública? Em sua opinião o AEE é um apoio à inclusão dos alunos público-alvo da ed. Especial?
20. Em que medida o AEE ofertado na SRM atende as necessidades diferenciadas de cada aluno?
21. Qual a função do AEE? Quais as principais atividades desenvolvidas?

22. Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quais são os profissionais envolvidos?
23. Como é organizado o tempo, turnos e horários de atendimento na sala de recursos multifuncional?
24. Como você organiza o planejamento para os alunos que participam da SRM?
25. Quem traça o que e como vai ser ensinado ao aluno da SRM?
26. Quantos alunos você atende? Qual o público alvo?
27. Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?