



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
UFC

**DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM O
ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

MARIA REJANE ARARUNA

FORTALEZA

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
UFC

**DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM O
ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

MARIA REJANE ARARUNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para a obtenção do título de mestre em Educação – Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Área de concentração Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a PhD Rita Vieira de Figueiredo

Coorientador: Prof. PhD Jean-Robert Poulin

Fortaleza

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A679d

Araruna, Maria Rejane.

Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual / Maria Rejane Araruna. – 2013.

281 f. : il. color., enc. ; 31 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de concentração: Educação Especial.

Orientação: Profa. PhD Rita Vieira de Figueiredo.

1. Práticas pedagógicas – Fortaleza (CE). 2. Prática de ensino – Fortaleza (CE). 3. Título.

CDD 371.9046098131

MARIA REJANE ARARUNA

DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM O ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para a obtenção do título de mestre em Educação – Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Área de concentração Escola e Educação inclusiva.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a PhD Rita Vieira de Figueiredo (orientadora)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. PhD Jean Robert Poulin (coorientador)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dra. Rosa Maria Corrêa (Externo à Instituição)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas

*A meu pai Vicente (in memoriam) e
minha mãe, Socorro, pelo muito
que me ensinaram.*

*As minhas filhas, Gabriela e Luísa,
que souberam compreender minhas
ausências no percurso de tantas
caminhadas...*

*Aos professores do AEE pelas lutas
travadas pela inclusão e por tantas
outras que virão!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fortaleceu nesta caminhada, sem ele nada seria possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC pela oportunidade oferecida para a realização deste trabalho.

As professoras do Atendimento Educacional Especializado, Ana Rita, Lídia e Regina pela disponibilidade e parceria no percurso deste estudo. Aprendi muito com vocês!

Em especial, a minha orientadora prof.^a Rita Vieira pelas valiosas orientações, pela confiança em minha capacidade e, acima de tudo, por sua grandeza profissional e por saber enlaçar sabedoria e simplicidade.

A meu coorientador, professor Jean Robert Poulin pelas sugestões e críticas que muito me ajudaram a refletir sobre este trabalho.

A prof.^a Adriana Leite Limaverde Gomes por quem cultivo admiração pela capacidade e determinação que me fizeram acreditar que este percurso seria possível.

A professora Rosa Maria Corrêa meu sincero agradecimento por participar da avaliação deste trabalho e por suas contribuições.

Ao professor Francisco Ari de Andrade pelas orientações e reflexões acerca da pesquisa científica, meu obrigada pelos momentos prazerosos durante as aulas de sua disciplina.

Ao Crisóstomo, pelo apoio incondicional e a atenção de sempre.

Aos alunos que fizeram parte desta investigação e as suas famílias por terem permitido a participação de seus filhos.

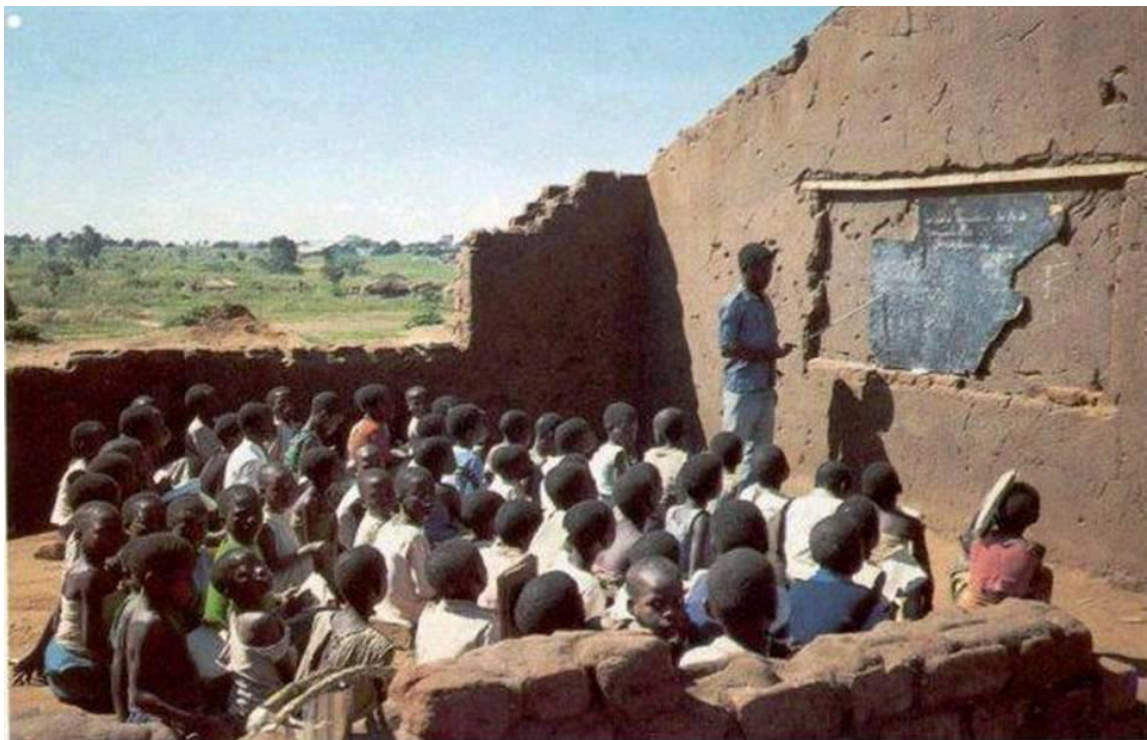
As minhas irmãs, Rogênia, Rosângela e Rozirene por cuidarem de nossa mãe nos momentos que não pude estar presente.

A Luciana, pela amizade sincera que mesmo à distância torceu por mim.

As amigas e companheiras de mestrado Adelaide e Euzymar e ao amigo Francélio, pelo companheirismo e amizade em todos os momentos.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza por me possibilitar a participação nesse mestrado.

Agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.



**“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”
- Aristóteles**

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a prática pedagógica de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do município de Fortaleza. Teve por objetivo principal investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa. Como metodologia adotou-se a pesquisa qualitativa colaborativa desenvolvida através das seguintes etapas: diagnóstico, acompanhamento colaborativo, intervenção e avaliação. Os dados foram coletados por meio de observação direta nas salas de recursos e de registros escritos do acompanhamento colaborativo e da intervenção. Foram investigadas a organização do trabalho das professoras na sala de recursos multifuncionais e as estratégias de atendimento desenvolvidas por elas com alunos que apresentam deficiência intelectual. Os resultados da investigação indicam que estas professoras realizam o estudo de caso e elaboram o plano de atendimento para cada um dos alunos por elas atendidos. Elas organizam as atividades e recursos pedagógicos em consonância com os objetivos propostos nos planos. No entanto, apesar do empenho destas professoras em organizar atividades diversificadas e motivadoras e em refletir sobre a prática pedagógica voltada para estes alunos, estas atividades não privilegiam a mobilização cognitiva desses alunos de modo que possa favorecer o avanço conceitual dos mesmos. Estes resultados revelam a dificuldade das professoras em estabelecer relação entre as atividades propostas e os processos cognitivos de seus alunos.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais, deficiência intelectual.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les pratiques pédagogiques d'enseignants responsables de salles d'aide multifonctionnelles d'écoles publiques de la Préfecture de Fortaleza. Plus spécifiquement la recherche avait pour principal objectif d'étudier l'évolution des pratiques pédagogiques de trois enseignants responsables de salles d'aide multifonctionnelles dans le cadre d'une recherche collaborative. Le cadre méthodologique impliquait quatre types d'actions spécifiques : il s'agit du diagnostic, de l'accompagnement collaboratif, de l'intervention pédagogique et de l'évaluation. Ont été étudiées l'organisation du travail des enseignantes dans la salle multifonctionnelle ainsi que les stratégies de support développées par ces dernières, stratégies destinées aux élèves ayant une déficience intellectuelle. Les données ont été recueillies à l'aide de l'observation directe réalisée dans les salles multifonctionnelles ainsi que du journal de l'accompagnement collaboratif et de l'intervention. Les résultats indiquent que ces enseignantes ont effectué une étude de cas ainsi qu'un plan d'intervention concernant chacun des élèves ayant une déficience intellectuelle dont elles avaient la responsabilité. Elles ont aussi conçu et appliqué des activités pédagogiques de support en accord avec les objectifs du plan d'intervention. Ces enseignantes se sont beaucoup impliquées dans la conception et l'application d'activités diversifiées et motivantes et ont beaucoup réfléchi sur les pratiques éducatives capables de répondre aux besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle. Cependant ces activités n'ont pas privilégié la mobilisation cognitive de ces élèves de façon à faire progresser ces élèves sur le plan conceptuel. Ces résultats montrent la difficulté qu'éprouvent ces enseignantes à concevoir les activités qu'elles proposent en fonction des caractéristiques des processus cognitifs de leurs élèves.

Mots-clés : Service d'éducation spécialisée; Salle de support multifonctionnelle; Déficience intellectuelle

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Estante aberta com jogos pedagógicos - SRM professora Luciana	112
Foto 2 - Estante aberta com jogos pedagógicos - SRM da professora Mariana	113
Foto 3 - SRM da professora Roberta	113
Foto 4 - Painel da história ‘Romeu e Julieta’ – SRM da professora Luciana.....	114
Foto 5 - Cartazes de pregas com os dias da semana - SRM da professora Luciana.....	114
Gráfico 1 - Reelaboração - Objetivo do plano de atendimento da aluna Márcia	174
Foto 6 - Prof. ^a Mariana em atendimento com o aluno Francisco na SRM utilizando o jogo pedagógico “Torre de Hanói”	201
Foto 7 - Fernando e os recursos pedagógicos utilizados na atividade da feirinha, desenvolvida pela prof. ^a Luciana	207
Foto 8 - Atividade da feirinha desenvolvida pela professora Luciana.....	208
Foto 9 - Professora Roberta com o aluno Carlos no desenvolvimento de uma atividade oral e escrita através do reconto de uma história	210
Foto 10 - Desenvolvimento de atividade com contação de história	212
Foto 11 - Recurso pedagógico feirinha utilizado pela professora Luciana.....	216
Foto 12 - Recursos pedagógicos diversificados da SRM da professora Mariana.....	217
Foto 13 - Computador da SRM da prof. ^a Mariana.....	219
Foto 14 - Jogo pedagógico virtual Torre de Hanói desenvolvido na SRM com o aluno Francisco	220

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Produções científicas publicadas no período de 2006 a 2013 relacionadas aos Temas 1: Política Pública e o Atendimento Educacional Especializado; Tema 2: Salas de Recursos Multifuncionais e a prática pedagógica do professor do AEE; Tema 3: Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da educação especial.	34
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I: OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PARA A CONSTITUIÇÃO DESTE ESTUDO	18
1.1 O começo de tudo: A construção de significados sobre as diferenças	19
1.2 Meu encontro com a Educação Especial: Descobertas, conflitos e prazeres	24
1.3 A aproximação e a problemática do objeto de estudo delineando os objetivos e as questões da pesquisa	27
CAPITULO II: DELINEAMENTO E APROFUNDAMENTO TEÓRICO: O OLHAR DA PESQUISA	52
2.1 Dos desafios da inclusão do aluno que apresenta deficiência às possibilidades de uma prática pedagógica de atenção às diferenças	54
2.2 A teoria sócio-histórica de Vygotsky como alicerce para a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno com deficiência intelectual	74
2.3 A inclusão do aluno que apresenta deficiência intelectual: Desafios à prática pedagógica.....	85
2.4 O Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual: ressignificações de uma prática.....	98
CAPITULO III: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: OPÇÃO METODOLÓGICA	107
3.1 Delineando a pesquisa - Sujeitos e o Campo de pesquisa	108
3.1.1 Contextualização da pesquisa – Sujeitos e o Campo de pesquisa	111
3.2. Procedimentos de pesquisa	116
3.2.1. Diagnóstico	117
3.2.1.1 Pesquisa exploratória.....	117
3.2.1.2 Observação inicial da organização do trabalho das professoras do AEE participantes da pesquisa na sala de recursos.	117
3.2.2 Acompanhamento Colaborativo.....	118
3.2.2.1 Estudos para aprofundamento teórico	118

3.2.2.2 Reflexão sobre as práticas	119
3.2.2.3 Planejamento de novas práticas.....	119
3.2.2.4 Intervenção no desenvolvimento da prática das professoras na Sala de Recursos...	120
3.2.3 Avaliação da pesquisa.....	121
3.3 Formas de Registro	121
3.4 Recursos utilizados na pesquisa	122
3.5 A análise e o tratamento dos dados.....	122

OS RESULTADOS ALCANÇADOS COM A PESQUISA

CAPITULO IV: ESTUDO DE CASO: CONHECENDO A HISTÓRIA E OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DO ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	126
CAPITULO V: PLANO DE AEE: INSTRUMENTO DE AÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA SEM	166
CAPITULO VI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	187
6.1 As situações de aprendizagem desenvolvidas na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual: atividades, estratégias e intervenções evidenciadas na pesquisa.	188
6.2 A organização do espaço e dos recursos pedagógicos utilizados durante os atendimentos: Reciprocidade com as situações de aprendizagem	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	238
REFERÊNCIAS	249
APÊNDICES	261
ANEXOS	277

INTRODUÇÃO

Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é muito pouco... Quando se tolera, apenas se concede e não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

José Saramago

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo se vincula ao Atendimento Educacional Especializado - AEE enquanto serviço de apoio da Educação Especial na perspectiva da escola inclusiva. Romper com paradigmas sobre este serviço tem sido um dos grandes desafios à prática do professor da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, *lócus* para o desenvolvimento do AEE. Desafios voltados para os contextos sistêmicos, e especialmente, para a própria atuação no desempenho de sua função na sala de recursos. Esta temática tem relação com nossa trajetória profissional na rede pública de ensino do município de Fortaleza – Ce no acompanhamento realizado aos professores do AEE. Contudo, nesta investigação trataremos especificamente da prática pedagógica deste professor com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

Consideramos que a prática pedagógica do professor do AEE desenvolvida com este aluno seja desafiante por envolver especificidades de seu funcionamento cognitivo e dos mecanismos de aprendizagem. Entretanto, acreditamos que os desafios também possam trazer possibilidades para reflexões e mudanças sobre o fazer pedagógico deste professor. Cremos que estas possibilidades repercutam no desenvolvimento e a na aprendizagem deste aluno.

Diante do exposto originou-se o objeto de estudo desta investigação, a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual delineando os desafios e as possibilidades a partir da organização do trabalho deste professor na sala de recursos multifuncionais.

Na atualidade, algumas pesquisas (MACHADO, 2013; BRIDI, 2011; CASAGRANDE, 2011; QUEIRÓZ JUNIOR, 2010; REDIG, 2010; CHIESA, 2009; FERRI; HOSTINS, 2007) tem se voltado para investigar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da escola inclusiva. Um dos estudos mais recentes foi realizado por Machado (2013) sobre as mudanças provocadas por este serviço nas escolas comuns da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC). Um dos resultados alcançados aponta que o AEE é condição necessária para a garantia dos direitos dos alunos da Educação Especial à educação e a superação do modelo cristalizado de segregação e exclusão que faziam parte da Educação Especial. Porém, apesar da reconhecida importância do AEE na inclusão destes alunos não é

“condição suficiente para provocar mudanças efetivas nas práticas escolares do ensino comum na mesma proporção, velocidade e intensidade em que ocorreram as mudanças na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.” (MACHADO, 2013, p. 149)

Por conseguinte, por ser um serviço recente, cujas diretrizes foram redimensionadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), as investigações ainda não poucas, e, portanto insuficientes, no que concerne a analisar a prática pedagógica do professor do AEE na SRM.

Em relação às investigações voltadas para a deficiência intelectual muitos autores (FIGUEIREDO, 2008; FIGUEIREDO, 2012, 2010, 2008a; FIGUEIREDO; POULIN, 2008b, POULIN, 2010; GOMES, 2001, 2006; LUSTOSA, 2009, 2002; MANTOAN, 2006, 1998, 1991) tem realizado seus estudos direcionados a inclusão desse aluno, ao seu desenvolvimento e aprendizagem relacionados a linguagem oral e escrita, as mediações ocorridas no contexto da sala de aula, dentre outras. Enquanto que investigações sobre a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual, não foram identificadas.

Dessa forma, considerando a escassez de pesquisas nesta área e por ser um problema relevante, diferentes questões foram formuladas. Os questionamentos se relacionam a organização do trabalho deste professor na SRM realizadas por meio de situações de aprendizagem, de atividades e estratégias desenvolvidas com o aluno que apresenta deficiência intelectual. De que forma o professor de AEE organiza o trabalho pedagógico com o aluno que apresenta deficiência intelectual na SRM? Como se delineiam as estratégias pedagógicas de atendimento pelo professor de AEE com este aluno? Quais atividades este professor planeja e desenvolve com o aluno que apresenta deficiência intelectual? Como o professor do AEE realiza mediações com este aluno? Para respondê-las, como esteio nas investigações de pesquisa, apresentamos como objetivo principal:

- Investigar se há evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa.

Com base no objetivo central e nas questões suscitadas apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as estratégias de atendimento desenvolvidas pelo professor de AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

- Investigar através do acompanhamento colaborativo em parceria com as professoras de AEE, a organização do trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e as estratégias pedagógicas voltadas para o AEE de alunos com deficiência intelectual considerando as etapas metodológicas de diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação.
- Identificar se houve mudanças na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa após o acompanhamento colaborativo.

Organização do trabalho

Este trabalho está dividido em seis capítulos organizados desta forma:

- No primeiro capítulo estabelecemos o nosso envolvimento profissional com a temática proposta, a revisão de literatura relacionada ao objeto de estudo e apresentamos o problema, as questões norteadoras e os objetivos do trabalho.
- No segundo capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que embasarão este trabalho através de quatro eixos temáticos. No primeiro, discutimos a inclusão e os desafios da prática pedagógica de atenção às diferenças, cujas reflexões se voltam para o fazer pedagógico do professor no contexto da escola inclusiva. No segundo, abordamos os pressupostos da teoria sócio-histórica de Vygotsky como suporte para a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual, através dos conceitos de mediação pedagógica e zona de desenvolvimento proximal. No terceiro, trazemos uma discussão acerca da deficiência intelectual e as pesquisas desenvolvidas na área implicadas com o tema foco desta análise. No quarto, apresentamos o Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço para o aluno que apresenta deficiência intelectual e as significações da prática do professor do AEE.
- No terceiro capítulo apresentamos o desenho do estudo, a opção metodológica sustentada no referencial da pesquisa qualitativa colaborativa e as etapas desenvolvidas. Descrevemos os contextos e sujeitos envolvidos, os procedimentos adotados no percurso da investigação e os instrumentos utilizados.
- No quarto, quinto e sexto capítulos apresentamos os resultados alcançados com a pesquisa através da análise dos dados sobre o estudo de caso, os planos de atendimento e a organização do trabalho do professor do AEE na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual, respectivamente.

- Considerações finais que destacamos os aspectos relevantes dos resultados e a implicação para a prática pedagógica do professor do AEE, bem como reflexões finais acerca do tema em foco.

Estas questões serão o fio condutor da investigação proposta que focará na prática pedagógica do professor do AEE com aluno que apresenta deficiência intelectual.

CAPÍTULO I

Os significados construídos para a constituição deste estudo

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

CAPÍTULO I: OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PARA A CONSTITUIÇÃO DESTE ESTUDO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

1.1 O começo de tudo: A construção de significados sobre as diferenças

Escrever nunca me pareceu ser uma tarefa fácil, ainda mais sobre algo que está entrelaçado com minha própria história, o que não é tão simples! Início este trabalho mencionando o escritor português Fernando Pessoa, pois me vejo nestas palavras ao estabelecer uma analogia com os momentos que vivenciei de forma intensa até o momento presente ao escrever este trabalho. Desde o início de minha trajetória profissional, as experiências sempre me levaram a “abandonar roupas usadas”, hoje tenho clareza disso.

Foi a partir de meu envolvimento com os professores da rede municipal de ensino de Fortaleza a partir da década de 1990, atuando na Secretaria de Educação e Assistência Social - SEDAS¹ e na Secretaria Executiva Regional - SER IV como técnica em educação, e posteriormente como professora da Sala de Apoio Pedagógico (SAP)² que iniciei o meu processo de construção e (re) construção do que, no meu entendimento, seja “ser professor”. Processo que inicialmente foi influenciado ideologicamente por Paulo Freire, que me possibilitou refletir e dialogar sobre as experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, nas relações estabelecidas com os professores. Essas experiências obtidas através do acompanhamento aos professores apresentaram a figura de um professor autoritário e antidemocrático, que fazia do *ato de ensinar*, uma obrigação conteudista. No entanto, essas experiências foram significativas por me possibilitar pensar na construção de uma docência

¹ Denominação da Secretaria de Educação e Assistência Social do município de Fortaleza, hoje Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, SME.

² Ambiente organizado em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza criado para atender alunos (as) que apresentavam dificuldades de aprendizagem/deficiências incluídos em salas de aula comum. Estes alunos eram atendidos no contraturno do seu horário em que estudavam. Sobre este tema consultar SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **Tira! Bota! Deixa o Zambelê Ficar: o papel das salas de apoio pedagógico para inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado. 138 p., 2000, Universidade Federal do Ceará, 2000.

tendo como referência o pensamento freiriano. Tendo como referência a defesa de uma prática pedagógica com base num posicionamento político-ideológico, cuja ação não é neutra, e por não sê-la, exige decisões, rupturas e escolhas. (FREIRE, 2003).

Tudo foi simultâneo, embora não tenha exercido a docência em sala de aula na rede de ensino de Fortaleza, vivenciei junto aos professores das escolas em que acompanhava a construção de minha identidade como professora que hoje sou. Passado e presente estão a todo o momento se confrontando, num “vir a ser” que me parece interminável.

Assim, meu interesse em aprofundar os estudos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento humano veio em primeiro lugar, da necessidade de buscar explicações científicas entre o que era vivenciado nas escolas e o que os autores me diziam. Havia uma distorção entre o “dito e o feito”, a teoria e a prática. Esta distorção, em minha análise, não se dava apenas no campo conceitual, mas de forma mais contundente nos fundamentos ideológicos e culturais, o que demonstrava um modelo de conhecimento construído com base na homogeneização. O conceito de “homogêneo” está ligado à compreensão de um “enquadramento” de saber institucionalizado que concebe o aluno ideal no imaginário do professor e da escola, sendo aquele que responde prontamente aos conhecimentos acadêmicos desejados e previstos nos currículos escolares. E aqueles que não se encaixavam neste padrão, que “fugiam” deste parâmetro, eram rejeitados e categorizados como “atrasados”, “problemáticos”, “retardados”, “transtornados”, “deficientes”, dentre tantos outros pejorativos. Desse modo, era muito comum ouvir na voz dos próprios professores e gestores tais justificativas para explicar as dificuldades no ensino e o conseqüente insucesso escolar destes alunos, que para Peças (2002) se constitui numa

fantasia delirante, e perfeitamente acientífica, decorre de uma perversão do ensino: continuamos a eleger a lição simultânea como método. Logo, um grupo homogêneo, que ouve ao mesmo tempo, percebe ao mesmo tempo, responde ao mesmo tempo, corresponde, no imaginário escolástico, à turma ideal. Ideias semelhantes escreveram as páginas mais horrendas da nossa história recente. (PEÇAS, 2002, p.3).

A busca por maiores conhecimentos acerca do assunto em pauta deu-se também pela necessidade de orientar os professores sobre as questões do ensino e da aprendizagem em sala de aula com maior segurança e de ajudá-los na reflexão sobre a própria prática. Os contatos iniciais com as ideias de Piaget e Vygotsky provocaram maiores questionamentos sobre a relação ensino-aprendizagem, da importância dada à construção realizada pelo sujeito e as interações com seus pares. Estabelecer conexões entre estas teorias e a realidade cotidiana

em sala de aula, nas formações com os professores, nas reuniões com gestores das escolas, passou a ser um tema indispensável na busca para as mudanças necessárias e urgentes que já se apresentavam nas escolas públicas na década de 90, em que os índices de fracasso escolar já se mostravam agravantes, especialmente a repetência.

Mas foi à leitura da obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena de Souza Patto (1999) que marcou minha maneira de ver e compreender a realidade das crianças e jovens que “não aprendiam” e que eram vistos como culpados deste “infortúnio”. As ideias e reflexões feitas pela autora fizeram-me analisar a aprendizagem em um contexto sociopolítico que apresenta muitas contradições, uma vez que está estruturada em princípios liberais que se funda a sociedade capitalista. Segundo Patto (1999), estes princípios atribuem o fracasso ao próprio sujeito nas características biológicas, psicológicas e sociais e se fundamentam na incapacidade de aprender, no esforço insuficiente para superar as próprias dificuldades e “[...] colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas” (PATTO, 1999, p. 69).

O Curso de Pedagogia (feito no final da década de 80, início do processo de redemocratização no país) e as minhas experiências iniciais com a docência (ainda como estudante de Pedagogia e com poucos fundamentos teóricos) me apresentaram um aluno que não aprendia porque tinha problemas de diferentes naturezas, sejam individuais, familiares, ou mesmo sociais, como ser pobre e ter fome. Atribuía ao aluno um problema causado por seu meio social, pelo fato de pertencerem a famílias “carentes” e a escola desconsiderava (ou ainda desconsidera?) o potencial para aprender e a capacidade do aluno. Esta concepção se embasava numa visão determinista e conservadora de ver o ser humano, e que as influências provocadas pelo contexto histórico-social, político e cultural em que a pessoa está inserida não eram consideradas.

Assim, a escola em seu padrão imutável e homogêneo de ensinar (nesta perspectiva a aprendizagem não era a preocupação central) não era questionada nos aspectos curriculares, metodológicos, nas práticas adotadas pelo professor e muito menos na forma que o aluno aprendia. A escola era isenta de qualquer responsabilidade e não era interrogada se a estrutura e/o funcionamento influenciavam nos resultados da aprendizagem. Da mesma forma ocorria com os professores. Parece que o déficit cultural dos alunos era aceito como justificativa para manter o *status quo* imposto pelo sistema. Neste sentido, Patto coloca que

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as ideias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p.154).

Esta realidade era também amparada em concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, pois predominavam ideias como as da teoria behaviorista que defendia a influência do meio sobre o sujeito visto como passivo e heterônomo.

Ter conhecimento sobre essas concepções educacionais foi muito significativo, pois passei a enxergar outra realidade a partir das reflexões que foram sendo retroalimentadas com a experiência profissional. Estas experiências ocorriam no cotidiano das visitas e acompanhamentos feitos as escolas e nas formações com os professores na função técnica. Infelizmente, a crença nas explicações para o não aprendizado ainda eram (ou ainda são?) amparadas na perspectiva das desigualdades sociais e culturais e na incapacidade da própria criança. Em sua análise sobre o desafio de compreender essas desigualdades, Mittler (2003) coloca que ainda estamos distantes de entender por que e como o fracasso escolar de certas crianças está ligado com frequência às desvantagens econômicas e sociais. A culpa recai sobre a própria criança, por serem menos inteligentes, bem como sobre suas famílias por não favorecerem um ambiente que promova o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos.

Neste contexto, esse autor aponta que as escolas são distantes da realidade de seus alunos e das famílias e que “[...] são culpadas por terem baixa expectativa quanto ao aproveitamento dos alunos e, além disso, por aceitarem com facilidade que as crianças pobres serão aquelas que mais provavelmente não terão um bom desempenho na escola” (MITTLER, 2003, p. 23)

Esta constatação foi feita através do acompanhamento realizado durante três anos em escolas municipais da SER IV através do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração³. Ao mesmo tempo em que desenvolvia encontros de formação e

³ O projeto foi criado na década de 1990 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de eliminar a distorção entre idade e série de alunos do Ensino Fundamental (na época 1º grau), revertendo o quadro de repetência e evasão nas escolas públicas municipais. A proposta pedagógica visava dar condições àqueles que

estudos com os professores sobre a proposta do referido projeto, esta realidade me fez ver o quanto a escola é discriminatória, elitista e excludente!

Nas experiências mais próximas aos professores verifiquei o quanto a educação compensatória é presente no cotidiano da escola, pois a crença era de que os programas e/ou projetos iriam compensar a aprendizagem deficitária do aluno. A crença institucionalizada na escola ainda era de descrença naquele que “não aprende” e este fato era justificado pela pobreza e o ambiente em que estavam inseridos. (MITTLER, 2003).

Percebi que não adiantava investir apenas na formação do professor sem adotar uma proposta que o ajudasse a refletir sobre as práticas adotadas, se não houvesse um investimento na escola como um todo, na crença de que estes alunos estão condenados ao fracasso e são menos aptos à aprendizagem escolar. O resultado disso foi à confirmação que o aluno é “deficiente” e esta é a principal causa de seu fracasso escolar! Lembro-me de uma professora que apregoava: *E o que podemos fazer contra isso?*

Deste modo, constatei *in loco* o que desconfiava desde o início da minha trajetória profissional: o sistema educacional brasileiro é excludente! Esta constatação se deu quando percebi, através das leituras e das interações com os docentes, que lhes faltava o que Nóvoa (1997) considera fundamental e indissociável à prática pedagógica: flexibilidade crítica. O autor observa que o professor poderia desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova profissionalidade docente*, estimulando a emergência de uma cultura organizacional na escola. Assim, o autor afirma que

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnicas), mas, sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25)

Como o sistema impõe um modelo social a ser seguido, inclusive para o professor, não considera a história, as identidades e o conhecimento do ser humano construído historicamente. Neste sentido, Vygotsky foi e continua sendo a principal referência que tive por trazer implicações diretas entre desenvolvimento e aprendizado, sobre as interações interpessoais com o meio social, o desenvolvimento sociocognitivo. Consideramos também a importância trazida pela teoria sobre as mediações, assuntos que embasarão este trabalho.

interromperam o fluxo do trabalho pedagógico condições de retomá-lo, de aprender e de nele avançar. Para isso, segundo a proposta, considerava-se as aquisições já obtidas pelos alunos, estabelecendo pontos de chegada da aprendizagem que lhes assegurassem a possibilidade de continuidade dos estudos.

1.2 Meu encontro com a Educação Especial: Descobertas, conflitos e prazeres.

Após alguns anos de experiência como técnica da SEDAS, atualmente, Secretária Municipal de Educação – SME e da Secretária Executiva Regional - SER IV no acompanhamento aos professores da rede de ensino, como citado anteriormente, preferi conhecer a escola mais de perto, sua dinâmica e os atores educativos, pois me interessava ver cada um como partícipe de uma história, embora nem todos tivessem consciência disso. Queria experienciar um local de aprendizagem que me fornecesse novos desafios e me oportunizasse ter uma visão diferente do trabalho técnico que sempre realizei.

Fiz a escolha certa! A escola para mim foi um laboratório de aprendizagens em todos os sentidos: humano, profissional e como agente transformador da sociedade, que me afirmo como tal na perspectiva inclusiva. Hoje tenho clareza que minha identidade enquanto educadora, que vai além de *ser professor* como aborda Paulo Freire, foi estabelecida através de uma construção dialética em que o sujeito se transforma através das contradições de suas características, num movimento interno de contínua (re) construção. Este processo é fundamentado numa afirmação (ou crença) inicial, mas que é (re) construída e está em constante movimento. As consequências das contradições e conflitos, inicialmente caóticos, são reorganizadas à medida que novos desafios são postos, levando reflexão ao pensamento o que gera novas aprendizagens. (ANASTASIOU, 2011).

Foi exatamente assim que me senti ao chegar à escola: em ebulição! Foi um divisor de águas para minha prática pedagógica, até então restritas a experiências docentes em cursos de formação de professores de graduação e pós-graduação em faculdades e universidades particulares. Essa inserção no *chão* da escola, na condição de educadora especial, já que assumiria uma sala de apoio, possibilitou-me refletir acerca da importância do papel dos educadores em diversos âmbitos, como participantes de um todo dinâmico atuando ao mesmo tempo como agentes transformadores.

O divisor de águas se deu em dois momentos interligados: O primeiro, em minha chegada à escola como professora da Sala de Apoio Pedagógico e o segundo como participante do Curso de Formação à distância para professores do Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2007.

Na experiência inicial como professora em Salas de Apoio Pedagógico em duas escolas do município de Fortaleza, tive a oportunidade de vivenciar experiências únicas junto

a alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência. Neste momento pude observar que meu aprendizado teórico através dos autores e livros, estava posto à minha frente, no cotidiano de minha sala de atendimento. Foi através da experimentação com os alunos “de verdade” por meio dos atendimentos, que vieram as angústias e inquietações do confronto com o não saber! Hoje tenho clareza que estes foram momentos de reflexão-ação que me marcaram profunda e positivamente, especialmente na experiência com os alunos que apresentavam deficiência intelectual⁴ na época conceituada como deficiência mental. Para mim era tudo novo, mas muito instigante e desafiador!

Foi no contato direto com os alunos que apresentavam deficiência intelectual que vieram à tona meus entendimentos, dúvidas e conflitos sobre os processos que conduziam as aprendizagens destas pessoas. De que maneira eles aprendem? Como vou intervir para que aprendam a ler e escrever? Será que aprendem? Tantas dúvidas... Lembro que este momento foi profundamente angustiante, mas determinante para a construção de um novo saber.

A leitura e a escrita exige o desenvolvimento de funções mentais que o aluno que apresenta deficiência intelectual pode demonstrar dificuldades. E esta, entre outras questões, era (e ainda é!) uma inquietação constante entre os professores das Salas de Apoio Pedagógico, atualmente professores de Atendimento Educacional Especializado⁵ que também desenvolviam o mesmo trabalho em outras escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. A preocupação inicial (e final!) desses professores era de que o aluno com deficiência intelectual fosse alfabetizado e as intervenções eram em sua maioria voltadas para o alcance desse objetivo.

No entanto, os aprofundamentos nos paradigmas inclusivos me fizeram ver a exigência da escola para que esses alunos dessem respostas positivas e imediatas no que se

⁴No transcorrer deste texto utilizaremos os termos deficiência intelectual e deficiência mental como sinônimos, considerando que o termo deficiência intelectual é recente na literatura brasileira. Acataremos a definição utilizada nos textos e documentos oficiais que citaremos, sendo fiel a fontes pesquisadas.

⁵As Salas de Apoio Pedagógico da rede municipal de ensino de Fortaleza foram redimensionadas em 2008 a partir do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva que apresentou novas diretrizes para o atendimento educacional especializado com o público alvo da Educação Especial. Esse redimensionamento se deu após a primeira versão do Curso de Formação para professores do Atendimento educacional especializado, em nível de aperfeiçoamento realizado pela Universidade Federal do Ceará com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com a Secretaria de Educação à distância. Para maior detalhamento acerca desse assunto, sugerimos consultar: TEIXEIRA, Flávia Regina de Góis; DIAS, Ana Maria Iório. (org.) Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza. Vol 1. p. 92, Fortaleza:Edições SME, 2011. Disponível em: www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/diretrizes_vol_1.pdf. Acesso em 12 de abril de 2012.

refere à leitura e escrita, especialmente, desrespeitando o estilo e o ritmo de suas aprendizagens. A escola na forma homogênea de ensinar, de enquadramento curricular, entre outras questões, desconsidera que cada pessoa apresenta um jeito próprio de manifestar seus saberes, impondo a criança com deficiência intelectual, assim como as que não apresentam nenhuma deficiência, uma resposta negativa ao que é exigido delas.

De acordo com Mantoan (1998, p. 2)

Não se trata de selecionar habilidades intelectuais dentre aquelas que são comuns às que as pessoas empregam para se ajustar aos desafios da vida acadêmica, social, do trabalho e do lazer. O que importa é valorizar todo e qualquer nível de desempenho cognitivo e considerar o processo pelo qual a habilidade é exercida, para atingir um determinado fim.

Na verdade faltava-me o conhecimento para compreender isso. Como organizar situações de aprendizagem que os levassem a estabelecer uma relação positiva com as atividades? Para mim isto não era claro. Organizar estratégias interessantes, propor jogos pedagógicos ou virtuais não basta por si só para possibilitar que este aluno avance em seus processos mentais. Aprendi com eles. Foram os alunos com deficiência intelectual que me ensinaram a melhor maneira de compreendê-los. No entanto, alguns autores (ALARCÃO, 2010; PIMENTA, 2002; GIROUX, 1997) entre outros, embasaram meu conhecimento acerca da docência em que novas perspectivas tem se apresentado no redimensionamento de uma nova prática pedagógica. Estes autores discutem conceitos voltados para a flexibilidade crítica na atividade docente e no papel do professor enquanto intelectual transformador na escola. Temáticas que serão discutidas mais amplamente no decorrer deste trabalho.

Assim, os quatro anos vivenciados na Sala de Apoio Pedagógico, que considero muito significativa, especialmente com estes alunos, me fizeram esquecer os “[...] caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares”, como nos diz Fernando Pessoa, mas me trouxeram novas e maiores inquietações. Estes novos caminhos me levaram, além da reflexão sobre a prática, o de buscar diversos estudos acerca da deficiência intelectual a fim de melhor compreender as especificidades que os cercam, como também o contexto escolar atual em que se inserem. Mas, percebi que as escolas, especialmente os professores, não evoluíam nas discussões no que se refere ao desenvolvimento dos alunos e de suas aprendizagens. Em momentos coletivos, como o planejamento, por exemplo, a preocupação central era com os conteúdos e as notas, mas não com a aprendizagem que estava repercutindo nos resultados. Isso revelava que algo não ia bem, mas para os professores eram eles, os alunos, pois não

correspondiam ao que “esperavam” de seus alunos. Essa expectativa era ainda mais baixa quando se tratava de alunos que apresentavam alguma limitação relacionada a alguma dificuldade específica ou deficiência, pois a concepção predominante era da incapacidade.

Portanto, considero imprescindível que se discuta a inclusão e o convencionalismo nas escolas, contestando o pensamento ainda presente de que uma pessoa com deficiência, especialmente a intelectual necessita de auxílio de outras pessoas para realizar tarefas cotidianas, desenvolver a autonomia e visto como um incapaz. Neste sentido, a escola enquanto instituição formadora dos conhecimentos científicos ainda se encontra

Preso ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, [...] continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 15)

O segundo momento que considero determinante para o redimensionamento de minha atuação profissional, enquanto formadora e professora, se deu por ocasião de minha participação no Curso de Formação à distância para professores para o Atendimento Educacional Especializado, citado anteriormente. Este momento provocou novos desequilíbrios no sentido de compreender a prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual, que considero uma tarefa complexa, uma vez que podem demonstrar dificuldades em construir o conhecimento e, como consequência poderá repercutir em seu aprendizado. Os estudos sobre o AEE possibilitaram então, uma aproximação mais estreita acerca dos aprofundamentos que desejava (e necessitava!) particularmente em relação a esses alunos, bem como os demais que eram atendidos por mim, já que o curso era voltado para todas as deficiências. Estes momentos são relatados a seguir evidenciando minha aproximação com o objeto de estudo, a definição do problema de pesquisa e o delineamento dos objetivos que proponho desenvolver nessa investigação.

1.3 A aproximação e a problemática do objeto de estudo delineando os objetivos e as questões da pesquisa.

Meu contato inicial com o Atendimento Educacional Especializado se deu por ocasião da oferta do “Curso de Formação à distância para professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE” realizado pela Universidade Federal do Ceará para professores de escolas públicas brasileiras com o apoio do Ministério da Educação e Cultura

(MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Esse curso surgiu da crescente demanda voltada para a formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado e da implementação de salas de recursos multifuncionais em escolas do ensino comum em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008). Essa proposta de formação tem integrado diversas ações que compõem o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁶, em vigor desde 2003, cujo objetivo, de acordo com o documento orientador, é a formação de gestores e educadores para concretizar a “[...] transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.” (MEC/SEESP, 2003, p. 8)

O fato de estar atuando como professora na Sala de Apoio Pedagógico em escola do município de Fortaleza foi um dos critérios exigidos para participar da seleção organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Fui selecionada para participar da Formação em AEE pela UFC. Considero que compartilhei de um dos momentos mais importantes para a Educação Especial com o redimensionamento do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva. A tarefa era desafiadora, especialmente considerando que o Atendimento Educacional Especializado, previsto na Constituição Federal (1988), era entendido equivocadamente como escolarização para as crianças e jovens que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial, definido no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) que propõe novas diretrizes para a Educação Especial, entre elas, o Atendimento Educacional Especializado.

O Curso de Formação citado foi desenvolvido à distância com o objetivo principal de “Formar professores para realizar o Atendimento Educacional Especializado em escolas comuns das redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2009, 2010, p. 1). Foi apresentado em três versões nas quais tive um envolvimento direto. O primeiro, realizado em 2007, em nível de aperfeiçoamento, participei como cursista. O segundo, realizado em 2008, também em nível de aperfeiçoamento atuei como tutora e o último, 2010/2011 em nível de especialização, tive a oportunidade de atuar junto a Coordenação de área de deficiência intelectual na função de supervisão de conteúdos.

⁶ Documento completo disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf

O referido curso foi desenvolvido à distância com encontros presenciais ao início de cada módulo e propunha em sua ação metodológica uma proposta inovadora por meio do estudo de caso, através da resolução de problemas.

O propósito maior era a instrumentalização do professor do Atendimento Educacional Especializado, enquanto serviço da Educação Especial, que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, P.16).

Como já citado, o curso tinha como premissa instrumentalizar o professor para realizar o Atendimento Educacional Especializado a fim de desenvolver uma prática pedagógica que viesse a atender as necessidades dos alunos público alvo da Educação Especial, através da organização do trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço físico preferencialmente instalado na escola comum. Assim sendo, a proposta não era voltada apenas para uma formação teórica e conceitual sobre a função desse profissional, como comumente é visto em outros cursos para capacitar professores, apenas com foco conceitual. Mas se fundamentava especificamente na prática a ser adotada nas salas de recursos pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, pois segundo as diretrizes do curso o compromisso não era apenas

[...] o de dirimir dúvidas sobre o que é o AEE, mas ensinar o professor desse Atendimento a realizá-lo a partir do estudo de cada problema e da elaboração de planos de ação de AEE, que possam vir a solucioná-los, agindo de forma integrada com o ensino regular. Trata-se de se formar um professor que é do quadro da escola e cujo serviço é parte do projeto pedagógico dessa escola e que acompanha, como os demais colegas, o desenvolvimento do trabalho referente todos os alunos, e aos seus em particular. (BRASIL, 2010, p. 3)

A oportunidade de participar do curso me entusiasmou! Teria a chance de compreender melhor as especificidades e necessidades dos alunos que se apresentavam com tanta insegurança e dificuldades em aprender. Na primeira versão do curso em 2007, como cursista, me apropriei do novo papel do Atendimento Educacional Especializado, o que na verdade era desconhecido por mim. Mas, a cada módulo estudado e paralelamente aos atendimentos realizados na sala de apoio a função do AEE foi ficando mais clara. Esse conhecimento, aliado às reflexões sobre a prática, me auxiliaram a ver que é na ação pedagógica e educacional que se apresentam as concepções construídas socialmente, especialmente aquelas que já trazem marcas historicamente edificadas na inaptidão, como é o

caso das pessoas com deficiência, especialmente aquelas que apresentam deficiência intelectual.

Assim, foi como participante das outras versões do Curso de Formação pela Universidade Federal do Ceará, como tutora (2008) e supervisora de conteúdos da área de deficiência intelectual (2010/2011), que ao retomar a função de técnica em educação da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pude compartilhar de momentos importantes na rede municipal de ensino, como o redimensionamento do trabalho realizado nas Salas de Apoio Pedagógico, transformadas em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, como já citado anteriormente. Deste modo o AEE, oficialmente reconhecido como serviço da Educação Especial, passou a ser adotado no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de acordo com a nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008).

Durante as duas últimas versões do referido curso, o acompanhamento aos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foi realizado durante e posterior à formação. Na verdade, o momento de formação era apenas o início da reestruturação do trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial que já faziam parte das escolas da rede de ensino de Fortaleza e necessitavam de acompanhamento.

Neste sentido, pude verificar que no desenvolvimento do trabalho de professoras do Atendimento Educacional Especializado com os alunos que apresentam deficiência intelectual, especificamente, havia muitas interrogações e inseguranças. Esses alunos sempre inquietaram os professores do AEE (faço parte deste universo), bem como os de sala de aula comum, considerando as peculiaridades de seu desenvolvimento cognitivo, da forma como se comportam perante o processo de aprendizagem. Diferenciam-se dos demais alunos que também são atendidos nas salas de recursos por apresentarem especificidades subjetivas relacionadas às funções mentais. Essas especificidades trazem desafios ao professor, pois além da incompreensão sobre a forma como estes alunos se apropriam do saber, se sentem inseguros no gerenciamento das ações pedagógicas e na organização de estratégias de ensino a serem adotadas, visto que supõem que para ensinar a estes alunos devem adotar atividades adaptadas embasadas em um ensino homogêneo.

Nesse contexto, a escola que se propõe a ser inclusiva deve voltar-se para a atenção ao ensino e a gestão do espaço pedagógico, quer seja em sala de aula ou na sala de

recursos multifuncionais. Promover a valorização do papel social do aluno através das contribuições trazidas para o conhecimento a partir das possibilidades e características próprias. E isso só será possível “[...] à medida que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento dos saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo.” (FIGUEIREDO, 2010a, p. 61).

Deste modo, percebia no acompanhamento realizado tanto por mim, quanto pelas técnicas das Secretarias Executivas Regionais que acompanhavam o trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, que o curso deu um suporte importante aos professores do AEE subsidiando a prática pedagógica na sala de recursos e o trabalho na escola, enquanto articuladores da inclusão.

Verificamos que em algumas das ações desenvolvidas no contexto escolar, o curso oportunizou a esses profissionais ter clareza de sua função como professor da Educação Especial, especialmente em diferenciar a ação pedagógica exercida na sala de recursos da desenvolvida pelo professor de sala de aula comum, por exemplo. Percebemos também maior segurança na atuação junto aos alunos no que se refere à organização do trabalho através do estudo de caso e na organização do plano de atendimento.

Compreendo que a formação inicial e continuada do professor, por si só, não garante o desenvolvimento de um trabalho a contento com os alunos. No entanto, oferecerá a esse profissional a oportunidade para rever as teorias implícitas, as concepções acerca da função que exige uma reflexão e posicionamentos sobre a prática e que poderá trazer um constante processo de autoavaliação que irá refletir na ação educativa (IMBERNÓN, 2011).

Ainda em relação ao trabalho dos professores do AEE, avalio que por ainda ser recente a implantação do serviço nas escolas públicas municipais de Fortaleza, ocorrida em 2008, não temos subsídios suficientes para avaliar com segurança o desempenho desse professor em todas as suas funções voltadas para a sala de recursos e o contexto escolar. Consideramos que apenas o acompanhamento realizado nas escolas não é suficiente para a verificação do impacto trazido pelo curso em sua atuação. Corroboro com o pensamento de Bridi (2012) ao refletir sobre os cursos ofertados à distância, como é o caso do curso do qual nos referimos nesse texto.

Se por um lado, a modalidade a distância possibilita o acesso de muitos professores à formação continuada, por outro se faz necessário o desenvolvimento de estudos que investiguem as características desta formação, quais mudanças são produzidas

nas práticas educacionais, e como estas mudanças vêm acontecendo no interior das escolas e das redes de ensino. (BRIDI, 2012, P. 10)

Desse modo, tanto a formação quanto o acompanhamento realizados junto aos professores do AEE provocava-me questionamentos e reflexões em torno do significado de estar ali, não apenas desenvolvendo função técnica e pedagógica, mas no sentido de mobilização na perspectiva de (re) construção, não apenas como função a ser executada, mas do coletivo, de satisfazer o desejo de mudança.

Esse desejo está intrinsecamente ligado as minhas inquietações e curiosidade em conhecer mais de perto a atuação dos professores do AEE, especialmente com os alunos com deficiência intelectual, visto que meu envolvimento com o tema está intrinsecamente relacionado à minha formação profissional e pessoal, que de acordo com Bugdan e Birklen

[...] a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador, que [...] independente da forma como surge, é essencial que seja importante e estimulante para si. (BUGDAN; BIRKLEN, 1994, p. 85, 86)

Além disso, o fato de ter estreitado os laços com os conhecimentos mais específicos com os tutores e professores na função de supervisora de conteúdos no curso de formação citado, também foi determinante para a escolha da temática para o estudo. Essa curiosidade está vinculada a prática adotada pelo professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual no desenvolvimento da metodologia do estudo de caso, na organização de seu trabalho com esse aluno através da sistematização do plano de atendimento.

Desse modo, as questões norteadoras pretendidas nesta investigação convergem para a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual: De que forma o professor de AEE organiza o trabalho pedagógico com o aluno que apresenta deficiência intelectual na SRM? Como se delineiam as estratégias pedagógicas de atendimento pelo professor de AEE com este aluno? Quais atividades este professor planeja e desenvolve com o aluno que apresenta deficiência intelectual? Como o professor do AEE realiza mediações com este aluno?

Estas questões serão o fio condutor da investigação proposta que focará na prática pedagógica do professor do AEE com aluno que apresenta deficiência intelectual. Consideramos que a implementação do AEE como um serviço de apoio na escola comum,

embora recente, tem provocado algumas reflexões e provocado um (re) pensar das práticas educacionais adotadas com os alunos público-alvo da educação especial. Este fato vem sendo evidenciado por diversas pesquisas relacionadas ao objeto de estudo desta investigação, a prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual, bem como de temas correlatos.

Neste sentido, ressalto a necessidade de realizar um levantamento das produções científicas mais recentes, de 2007 a 2013, registradas no país relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. A escolha desse período se deve ao fato de que o AEE é um serviço de apoio recentemente implantado nas escolas públicas brasileiras, embora esteja previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, e a primeira versão do curso de formação em AEE se deu em 2007, como abordado anteriormente. Quanto aos estudos voltados para a deficiência intelectual foram registradas pesquisas importantes que se destacam pelas contribuições trazidas nessa área, embora algumas delas tenham sido realizadas há mais de cinco anos. O objetivo é o de evidenciar com maior clareza as contribuições que os estudos poderão trazer para a investigação que nos propomos a realizar.

As produções foram coletadas nos sites da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, pelo fato de reconhecê-la como referência em publicações da produção científica brasileira na área da educação, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Banco de Teses e em revistas acadêmicas no Portal de Periódicos.

Diversos estudos (SILVA, 2012; FIGUEIREDO, 2012, 2008a; LOPES, 2010; BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010; LUSTOSA 2009, 2002; FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; SILVA, 2007; GOMES, 2006, 2001; MANTOAN, 1991,1998; BATISTA; ENUMO, 2004; MARQUES, 2000; PAOUR, 1991; INHELDER, 1963) dentre outros, têm sido realizados voltados para a deficiência intelectual. As investigações são relacionadas aos temas que envolvem a inclusão do aluno que apresenta deficiência intelectual, seu funcionamento cognitivo, o desenvolvimento da leitura e da escrita e a prática pedagógica do professor de sala de aula com esses alunos. Estas pesquisas são referência na compreensão de como os alunos com deficiência intelectual desenvolvem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que tem trazido grandes contribuições na compreensão do funcionamento cognitivo, na aquisição da linguagem escrita, no conhecimento da prática pedagógica desenvolvida com esses alunos e nas mediações estabelecidas entre o professor e seus pares no contexto escolar. Discorreremos sobre esses

estudos no capítulo dois desse trabalho, pois optamos em contextualizá-los com os assuntos voltados para a discussão e reflexão sobre a inclusão, diferenças e diversidade e a prática pedagógica na perspectiva da escola inclusiva, assuntos que se entrelaçam e se complementam.

Quanto às pesquisas relativas ao AEE às produções coletadas foram organizadas da seguinte forma: Tema 1: Política Pública e Formação de professores para a Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado; Tema 2: Salas de Recursos Multifuncionais e a prática pedagógica do professor do AEE; Tema 3: Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da Educação Especial .

Esclarecemos que as pesquisas foram organizadas por proximidade temática, no entanto são interdependentes, já que compõem campos de pesquisa afins e podem ser visualizadas no quadro abaixo.

TABELA 1- Produções científicas publicadas no período de 2006 a 2013 relacionadas aos Temas 1: Política Pública e o Atendimento Educacional Especializado; Tema 2: Salas de Recursos Multifuncionais e a prática pedagógica do professor do AEE; Tema 3: Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da educação especial.

Temas	Título	Autor	Ano
1. Política Pública e o Atendimento Educacional Especializado	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC	Machado	2013
	Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado	Bridi	2012
	Análise epistemológica das teses e dissertações sobre o AEE: 2000 a 2009	Casagrande	2011
	Formação continuada de professores para o AEE: desafios e perspectivas	Queiroz Junior	2010

	Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental	Chiesa	2009
2. Salas de Recursos Multifuncionais e a prática pedagógica do professor do AEE	Ação pedagógica e educacional especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.	Baptista	2011
	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Michels	2011
	O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: Relato de uma experiência na sala de recursos.	Rocha	2009
	Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo em escolas estaduais.	Silva	2009
3. Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da Educação Especial	Formação continuada dos professores do AEE – Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola	Matos	2012
	Contribuições do atendimento educacional especializado para o desempenho do aluno surdo no ensino regular	Pinheiro e Soares	2011
	Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia	Sierra, Dambrós, Ghizzo Neto e Mori	2011

3. Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da Educação Especial	histórico-cultural		
	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão	Silva	2011
	O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial	Campos e Duarte	2011
	Identificação e encaminhamento de alunos com altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza: Proposta para atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado.	Araújo	2011
	AEE complementar e a DI: Considerações sobre a efetivação do direito à educação	Dias	2010
	Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas	Redig	2010
	Currículo e diferença: Processos de seleção e organização de conhecimentos para o atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental.	Ferri e Hostins	2007

Fonte: Elaboração pessoal

No que se refere ao tema “Política Pública e o Atendimento Educacional Especializado”, os autores (MACHADO, 2013; CHIESA, 2009; BRIDI, 2011; QUEIRÓZ JUNIOR, 2010; CASAGRANDE, 2011) abordam estudos recentes voltados para o contexto

atual da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado a partir da atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008).

Machado (2013) desenvolveu uma investigação com a finalidade de conhecer as mudanças provocadas pela implantação do AEE nas percepções e atuações de gestores e professores em 19 escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis. Ressalta-se que os sujeitos investigados já conheciam o AEE e tinham experiência com o serviço, pois este já havia sido implantado nas escolas da rede de ensino da referida cidade desde 2001. A autora utilizou a abordagem qualitativa por meio das técnicas de grupos focais (gestores escolares e membros da equipe pedagógica, professores de sala de aula comum, professores de Educação Especial). Os resultados apontaram para o reconhecimento do trabalho do AEE nas escolas por dar sustentação aos alunos em relação aos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Os dados também demonstraram avanços na compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa “sobre as mudanças nas práticas da Educação Especial e superaram a visão da deficiência ligada à incapacidade e ao modelo médico.” (MACHADO, 2013, p. 150).

Consideramos importante ressaltar que na investigação de Machado (2013) foi evidenciada que os professores reconhecem as contribuições do AEE para que as práticas de sala de aula sejam inclusivas. Esses professores defendem práticas escolares comuns a todos os alunos, a participação de todos nas atividades e consideram que não deve haver objetivos diferenciados ou adaptação curricular. Essas concepções dos professores de sala de aula comum confirmadas nos resultados revelados na pesquisa de Machado (2013) apontam para a maneira como compreendem a proposta inclusiva e se opõem ao ensino tradicional e conservador. Este é um resultado que demonstra avanços dos princípios inclusivos já que os professores não adotam adaptações e diferenciações com os alunos. No entanto, em suas conclusões a autora assinala que

ainda que o AEE cumpra papel de fundamental importância na garantia do direito à educação, concluiu-se que esse serviço da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é condição necessária, mas não foi suficiente para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da rede de ensino analisada. (MACHADO, 2013, resumo).

A pesquisa realizada por Chiesa (2009) procurou compreender a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, da zona urbana. O objetivo principal da pesquisa foi o de analisar os

indicativos da história da implantação das salas de recursos multifuncionais e como acontece a oferta do atendimento educacional especializado nesses espaços. Na conclusão a autora aponta que não é apenas a implantação da sala de recursos e o trabalho de AEE que irão tornar a escola inclusiva. Essa transformação ocorrerá no coletivo, no envolvimento de todos os seus membros, com o reconhecimento das diferenças pautado no princípio da cooperação e participação de todos os seus alunos, e, especialmente, colocando a aprendizagem como foco da escola.

Este é também o pensamento defendido por diversos autores (POULIN, 2010; SILVEIRA e FIGUEIREDO, 2010; FIGUEIREDO, 2010, 2009, 2008; SILVEIRA, 2009; LUSTOSA, 2009, 2002; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2001; MANTOAN, 2006; MITLER, 2003) dentre outros, que apontam em seus estudos que estes princípios devem ser privilegiados a fim de favorecer o desenvolvimento de todos os alunos e que se constitui a partir da gestão da aprendizagem na diversidade. Abordarei este assunto com maior profundidade no decorrer deste trabalho, especificamente no capítulo 2 quando discutirei o contexto da escola atual e as práticas inclusivas.

Sobre a formação de professores em Educação Especial e o atendimento educacional especializado, Bridi (2012) apresenta o desenho atual alusivo à formação continuada de professores na área da Educação Especial estabelecendo relação com a política de formação de professores existente no país. Há um destaque para as orientações contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) referente ao Atendimento Educacional Especializado no interior das escolas e das redes de ensino. O trabalho mostra que a circunstância dessa política tem provocado uma demanda de cursos na modalidade a distância, com destaque para os ofertados em três versões (2007, 2008, 2010) pela Universidade Federal do Ceará para professores de Educação Especial de escolas municipais e estaduais.

A autora aponta para a necessidade de pesquisas que permitam conhecer as implicações que a proposta de formação em AEE tem provocado nas configurações das práticas pedagógicas e no processo de inclusão de alunos no ensino comum. Aborda também a importância de maior estudo e compreensão sobre os processos de formação de professores para o atendimento educacional especializado e a importância de investigações que avaliem os efeitos de tal formação, considerando a complexidade de tal ação, bem como, o privilégio de uma leitura crítica e analítica sobre o fenômeno.

No entanto, há carência de formação específica para os professores de sala de aula comum para atuarem junto a alunos que apresentam deficiência apontando a fragilidade ainda presente na política de formação docente do país.

O estudo proposto por Queiróz Junior (2010) teve como foco a política de formação continuada desenvolvida em uma cidade paulistana. Os objetivos foram o de identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual e analisar as formações continuadas já realizadas pela secretaria com estes professores. Concluiu que os professores apontam diferentes necessidades formativas que não foram contempladas na formação inicial, no curso de Pedagogia ou na habilitação/especialização realizada, como alfabetização e avaliação, por exemplo. Outra questão importante apontada pelos professores, e que tem sido queixa recorrente, é o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação. Além disso, os professores pesquisados assinalam que têm surgido outras necessidades no exercício da prática pedagógica provocadas pelas mudanças contextuais, como o atendimento ao público alvo da Educação Especial, garantido na atual política de Educação Especial e não apenas aqueles que apresentem deficiência intelectual.

Casagrande (2011) realizou uma pesquisa sobre a análise epistemológica das teses e dissertações acerca do AEE no período de 2000 a 2009 cujos objetivos eram voltados para avaliar as dimensões técnica e teórica, através da identificação, descrição e análise das características dos estudos. A autora analisou 18 produções que versam sobre educação, Educação Especial e o AEE; história e política da Educação Especial; epistemologia na pesquisa em educação e sobre concepções acerca da relação teórico-prática e do rigor científico. Aponta que das pesquisas analisadas (67,7%) apresentam a educação especial relacionada aos aspectos histórico-políticos de forma descritiva, restritas aos fatos e aos marcos históricos, o que não contribui para uma reflexão mais aprofundada de sua trajetória. Coloca da importância que devem ser dados aos estudos sobre a educação especial e o atendimento especializado que tenham como objetivo investigar a relação teórico-prática, pois poderão trazer maior clareza sobre o serviço e contribuir para futuras transformações (CASAGRANDE, 2001).

Acredito que este tipo de investigação defendido pela autora possibilitará conhecer a educação especial numa perspectiva inovadora através do trabalho desenvolvido pelo professor de AEE. Sem desconsiderar a importância de pesquisas voltadas para a

trajetória histórico-política da Educação Especial, como investigou Casagrande (2011), mas entendo que seja o momento de mostrarmos os avanços da Educação Especial em termos de atuação na escola comum, as contribuições do Atendimento Educacional Especializado como um serviço de apoio que tem um papel fundamental, o de articulação da inclusão na escola. Assim, acredito que com este avanço o AEE possa superar a visão clínica e restritiva que sempre existiu na trajetória histórica da educação Especial, em que se apresentava como um modelo de segregação, e entendido equivocadamente como escolarização para as pessoas com deficiência.

Na revisão de literatura feita sobre as pesquisas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (MATOS, 2012; PINHEIRO; SOARES, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2011; SIERRA; DAMBRÓS; GHIZZO NETO e MORI, 2011; SILVA, 2011; CAMPOS; DUARTE, 2011; ARAÚJO, 2011; DIAS, 2010; REDIG, 2010; FERRI; HOSTINS, 2007) para os alunos como público alvo da Educação Especial, encontramos dez estudos realizados no período de 2007 a 2012. Dentre estes, seis são voltadas para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual o que reflete a crescente necessidade de estudos para uma melhor compreensão deste alunado, especialmente no que se refere ao trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais considerando a recente implementação deste espaço nas escolas públicas brasileiras.

Nos estudos realizados sobre altas habilidades/superdotação as ações, programas e atendimento voltados para esta clientela é questionada nos trabalhos de Pérez e Freitas (2011) e Araújo (2011).

Pérez e Freitas (2011) questionam a falta de ações concretas e programas da educação inclusiva voltadas para as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação. Apontam que, apesar desses alunos serem reconhecidos como público-alvo da Educação Especial e que o AEE atualmente é uma realidade legalmente consolidada, necessita ser implementado para surtir efeitos concretos nos encaminhamentos pedagógicos para este público. As autoras citam alguns aspectos que prejudicam sua concretização, entre eles a desinformação, a falta de formação acadêmica e docente nessa área, entre outras.

Em seu trabalho Araújo (2011) argumenta sobre os mitos que envolvem as pessoas com de Altas Habilidades/Superdotação e os obstáculos para o atendimento a essa clientela, pois segundo a autora “há um reduzido número de alunos com essas características efetivamente atendidos.” (ARAÚJO, 2011, p. 9). Neste sentido, a pesquisadora teve como

objetivo desenvolver uma proposta de atuação para professores do AEE para identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação através de instrumentos específicos para este fim. Desenvolveu seus estudos com profissionais da educação especial e professores de sala de aula comum em uma escola pública municipal de Fortaleza com a aplicação de instrumentais para identificação e encaminhamento destes alunos. Os resultados apontaram para a eficiência da formação continuada em serviço, a consistência nas indicações dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação feitas pelos professores, demonstrando, por conseguinte a eficácia das estratégias pedagógicas para a atuação do professor do AEE. Esta pesquisa desenvolvida por Araújo se assemelha com os objetivos pretendidos com a investigação que nos propomos realizar no que se refere à formação com os professores. No entanto, pretendemos desenvolver a pesquisa com professores do AEE na SRM.

Matos (2012) desenvolveu um estudo cujo objetivo foi o de analisar a formação continuada do professor do AEE, estabelecendo relação com seus saberes e práticas pedagógicas, considerando a proposta de inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira, em escolas públicas. Os dados indicam que as professoras demonstram disponibilidade e interesse pela formação continuada, apesar de não atender prontamente suas necessidades ante suas práticas pedagógicas e não trazem elementos suficientes para auxiliar na inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira na escola.

Pinheiro e Soares (2011) realizaram uma investigação acerca da escolarização do aluno surdo oralizado na perspectiva da educação inclusiva, buscando compreender a relação do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido pelo Núcleo de Atenção Interdisciplinar em Audição, Linguagem e Educação – NAI/ALE, em São Paulo, com o trabalho pedagógico em sala de aula. A pesquisa evidenciou que as funções desses profissionais são relevantes, embora desempenhadas de forma isolada. No entanto, quando exercidas multidisciplinarmente, são capazes de promover o desenvolvimento integral e educacional da criança surda. Apontando assim, para a importância do trabalho desenvolvido de forma simultânea pelo AEE e o professor de sala de aula comum.

Em relação à temática 2, diversas pesquisas (BAPTISTA, 2011; MICHELS, 2011; ROCHA, 2009; SILVA, 2009) foram catalogadas a fim de apresentar a revisão dos estudos voltados para a sala de recursos multifuncionais e a prática pedagógica do professor do AEE.

A investigação realizada por Baptista (2011) apresentou reflexões acerca dos

serviços especializados em Educação Especial e a ação pedagógica dos profissionais especializados. O autor apresentou uma análise com o intuito de colaborar para a compreensão dos avanços ocorridos na política educacional brasileira no que se refere ao ambiente de realização do Atendimento Educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais. O trabalho apontou os desafios associados a este espaço escolar e como dispositivo pedagógico, assim como sua importância no que se refere à garantia de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A designação “sala de recursos multifuncionais” se caracteriza como um espaço organizado com materiais pedagógicos e equipamentos para o desenvolvimento de atendimentos de diversas necessidades educacionais especiais de forma complementar ou suplementar ao currículo por um profissional com formação específica para este fim. (ALVES, 2006).

A partir deste conceito, o autor faz referência ao termo multifuncional que, em sua análise, pode favorecer ou estabelecer uma “pluralidade de ações” e não ficar restrito aos atendimentos aos alunos ou grupos de alunos, através dos recursos disponibilizados. Defende a sala de recursos também para ações “em rede”, referindo-se ao acompanhamento dos procedimentos que acontecem nas salas de aula comum, em projetos específicos, no assessoramento a colegas docentes, em contatos com familiares ou mesmo outros profissionais que têm trabalhado com os alunos, pois

[...] para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado. (BAPTISTA, 2011, p 13).

Rocha (2009) desenvolveu um estudo que consistiu em conhecer a experiência da implantação da sala de recursos numa escola pública municipal. O estudo procurou conhecer de que forma se desenvolve o atendimento educacional especializado no processo de inclusão através do relato de uma professora especializada acerca do trabalho desenvolvido. Em suas conclusões, a autora verificou que o trabalho realizado na sala de recursos é desenvolvido de forma adequada no que se refere ao desenvolvimento de “[...] habilidades e aptidões dos educandos para que possam ter êxito na classe regular” (ROCHA, 2009, p. 38).

No entanto, enfatiza que a forma como é desenvolvido o AEE na sala de recursos da escola pesquisada, contraria os princípios da educação inclusiva já que em algum momento

da trajetória escolar todos os alunos necessitam de “atendimento especial” e não apenas os que apresentem alguma necessidade educativa especial. Argumenta que o atendimento educacional especializado

tem um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva desde que seja oferecido a todos os alunos independente de ter ou não deficiência, pois na educação inclusiva não se faz tal distinção, que em alguma fase de sua vida escolar necessite de um trabalho especializado para desenvolver suas habilidades e competências rumo a uma educação de qualidade. (ROCHA, 2009, p. 37)

Constato que a autora descreve em seu trabalho as concepções da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado de forma coerente e fundamentadas na legislação vigente. Além disso, se ampara em autoras com reconhecido conhecimento e atuação na área da Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado como Gomes (et al., 2007) e Mantoan (2009). Apesar disso, demonstra incompreensão acerca da real função do AEE na escola já que questiona a atuação do serviço junto aos demais alunos que não fazem parte do público alvo da educação especial. A atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de janeiro de 2008 estabelece que

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 9).

Nesse sentido, o questionamento feito no referido trabalho não possui respaldo legal, pois, no documento citado, é clara a função do AEE na escola comum relacionada ao atendimento dos alunos que necessitam do serviço.⁷

Silva (2008) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de conhecer a prática do professor de sala de recursos multifuncionais em instituições de educação infantil, considerando a atuação desse profissional na escola e de que forma podem favorecer a inclusão na escola. Os resultados evidenciaram que o professor especialista cria uma possibilidade de superação do modelo tradicional da Educação Especial para uma perspectiva inclusiva e que a escola corrobora para este avanço, pois segundo a pesquisadora, as crianças e o desenvolvimento escolar estão no centro do interesse da instituição. Quanto à prática pedagógica na sala de recursos no que se refere à organização e proposição de atividades, são de um modo geral, planejadas e executadas com o intuito de atender prontamente ao aluno.

⁷ Sobre esse assunto consultar o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de janeiro de 2008.

No entanto, a autora faz referência à importância de utilização de atividades diversificadas, contextualizadas e mais motivadoras. Evidenciou ainda que a professora especialista deve investir mais nos aprofundamento dos estudos e no espírito investigativo.

Assim, podemos concluir que os estudos sobre o assunto são ainda restritos, considerando a recente implantação da sala de recursos no espaço escolar, mas que necessitam ser ampliados para o conhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor do atendimento educacional especializado nesse espaço e no contexto escolar, o que poderá contribuir para superar a visão historicamente construída sobre o AEE entendido como substitutivo à escola comum para os alunos público alvo da Educação Especial.

Na revisão de literatura referente ao tema 3, pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público alvo da Educação Especial encontramos dez estudos (MATOS, 2012; PINHEIRO; SOARES, 2011; ARAÚJO, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2011; SIERRA et. al., 2011; SILVA, 2011; CAMPOS; DUARTE, 2011; DIAS, 2010; REDIG, 2010, FERRI; HOSTINS, 2007) que irei contextualizar de acordo com o grupo de alunos .

Matos (2012) desenvolveu um estudo cujo objetivo foi o de analisar a formação continuada do professor do AEE, estabelecendo relação com seus saberes e práticas pedagógicas, considerando a proposta de inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira, em escolas públicas. Os dados indicam que as professoras demonstram disponibilidade e interesse pela formação continuada, apesar de não atender prontamente suas necessidades ante suas práticas pedagógicas e não trazem elementos suficientes para auxiliar na inclusão e a permanência de alunos com surdocegueira na escola.

Pinheiro e Soares (2011) realizaram uma investigação acerca da escolarização do aluno surdo oralizado na perspectiva da educação inclusiva, buscando compreender a relação do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido pelo Núcleo de Atenção Interdisciplinar em Audição, Linguagem e Educação – NAIÁLE, em São Paulo, com o trabalho pedagógico em sala de aula. A pesquisa evidenciou que as funções destes profissionais são relevantes, embora desempenhadas de forma isolada. No entanto, quando exercidas multidisciplinarmente, são capazes de promover o desenvolvimento integral e educacional da criança surda. Apontando assim, para a importância do trabalho desenvolvido de forma simultânea pelo AEE e o professor de sala de aula comum.

Sierra et. al. (2011) desenvolveram estudos de natureza bibliográfica visando analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural a partir dos postulados de Vygotsky para o Atendimento Educacional Especializado - AEE à pessoa com deficiência intelectual. Os autores enfatizam a necessidade de uma teoria norteadora para uma prática efetivamente inclusiva que conduza a organização de um ensino que, além de promover a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente o pensamento, considerando sua importância para o desenvolvimento psíquico do aluno com deficiência intelectual. Ressaltam a importância de a escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento, como aponta os postulados de Vigotski e possibilite que este aluno possa se apropriar da cultura e de instrumentos intelectuais e materiais.

Silva (2001) realizou uma investigação que teve como foco o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular e a possível interlocução entre ambos. Buscou-se averiguar se o AEE, da forma como é praticado oferece condições para o desenvolvimento da criança na sala regular em uma escola municipal de Juazeiro do Norte, cidade localizada no interior do Estado do Ceará. Foram sujeitos dois alunos com deficiência intelectual, incluído na sala regular e atendido no AEE, como também as docentes envolvidas nas duas salas da referida escola. Os resultados demonstraram a inclusão como um processo em construção, e que o AEE atua com o propósito de adaptar as crianças para que atuem nas salas regulares tendo como referência padrões de “normalidade”.

Vemos que o estudo demonstra que a integração⁸ ainda é uma realidade presente em muitas escolas e, o mais agravante, que esta ação é desenvolvida pelo professor do AEE, o que demonstra que alguns profissionais ainda se embasam em paradigmas que já deviam ter sido superados, especialmente por quem deveria ser um articulador da inclusão na escola.

Segundo a pesquisadora, em relação à articulação do AEE com o professor de sala de aula comum, observou-se que se mostra distante e os procedimentos adotados pelo professor de AEE com o aluno com deficiência intelectual, não é compartilhado, havendo uma separação entre o que preconiza as diretrizes para este atendimento e a realidade. A autora concluiu em seus estudos que, embora o AEE auxilie o desenvolvimento das crianças

⁸ O termo é utilizado para designar a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também se refere a agrupamentos organizados em escolas e classes especiais. Tinha como princípio a base filosófico-ideológica da normalização fundamentada em oferecer aos alunos que apresentam deficiência modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

com deficiência intelectual, colabora para que a escola afirme a necessidade de separação entre os “normais” e os “diferentes”, baseados em uma perspectiva clínica. A partir do estudo apresentado, podemos analisar que ainda há uma grande incompreensão sobre o papel do AEE na escola comum o que desfavorece o conhecimento e as contribuições efetivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que dele necessitam.

O estudo realizado por Campos e Duarte (2011) teve como objetivo revelar como se estabelece a parceria entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa escola pública municipal com alunos com deficiência intelectual matriculados. A investigação evidenciou que a maioria desses alunos eram trabalhadores e não frequentavam o AEE, uma vez que não podiam comparecer durante o período diurno, além disso, os professores da EJA não apresentavam dificuldades no trabalho com estes alunos, apesar de demonstrarem preocupação com a alfabetização.

As pesquisadoras refletiram sobre os resultados do estudo apontando para uma realidade que também ocorre em outros municípios brasileiros, que inexistente a oferta do Atendimento Educacional Especializado no turno da noite das escolas regulares e que apesar da legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos, ainda é frequentemente negado. Ao finalizar, as autoras apontam para a importância da articulação entre os profissionais do AEE e da sala de aula para garantir a formação dos alunos que apresentem deficiência.

Dias (2010) desenvolveu um estudo com a finalidade de construir referenciais para consolidação do atendimento educacional especializado na APAE⁹ de São Paulo com oito pedagogas sobre a prática adotada no AEE com alunos com deficiência intelectual. O trabalho se desenvolveu a partir de debates de documentos atuais, das diretrizes implementadas para o serviço e os fundamentos teóricos que permitiram aprofundar os conhecimentos sobre as mediações pedagógicas com estes alunos. A construção dos referenciais foi desenvolvida a partir de reflexões voltadas para as bases conceituais que devem respaldar o trabalho do professor de AEE, o funcionamento cognitivo, a relação com a linguagem e a afetividade.

⁹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Centro Especializado que atende alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa demonstrou as dificuldades das professoras em realizar as mediações necessárias para atender as especificidades dos alunos, embora fossem profissionais experientes em educação especial, a falta de conhecimentos específicos, além da compreensão conceitual da deficiência intelectual, e em expressar o entendimento do que seria “educação cognitiva”. Este aspecto foi representativo ao demonstrarem dificuldades em organizar atividades direcionadas ao desenvolvimento cognitivo e em produzir um plano de AEE para estes alunos.

Para a autora, estes são dados importantes já que o AEE para os alunos que apresentam deficiência intelectual tem como objetivo o desenvolvimento, a aprendizagem e a autonomia. Neste sentido, Dias (2010, p. 134) aponta que

[...] é importante ressaltar que a indicação para a realização deste trabalho deve objetivar condições mais favoráveis para que se dê a aprendizagem desses alunos. E se a realização do atendimento educacional especializado não cumprir este objetivo, será possível afirmar que não está sendo garantido o direito a diferença, e, portanto, o direito a educação.

Redig (2010) apresentou uma pesquisa que buscou analisar as narrativas das professoras especialistas que atuam em classes especiais, salas de recursos e itinerância com alunos com deficiência intelectual. Seu objetivo principal foi o de discutir o papel da Educação Especial e suas modalidades de atendimento educacional especializado no contexto da Educação Inclusiva. O estudo revelou que o serviço de atendimento especializado mais oferecido para esse alunado na região pesquisada é a classe especial.

O entendimento de que o atendimento educacional especializado é sinônimo de escola ou classe especial, têm suas origens na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96 – LDBEN (Brasil, 1996). Está previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como um direito das pessoas com deficiência e deve ser ofertado “preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo “preferencialmente” ter sido equivocadamente entendido como escolarização, pois na LDBEN o atendimento educacional especializado é chamado de Educação Especial.

Segundo Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) esse fato permite duas formas de interpretação. A primeira levou a criação de escolas especiais ou especializadas que organizavam as pessoas com deficiência em locais separados que eram considerados como substitutivos das escolas comuns. O segundo aspecto diz respeito ao atendimento educacional especializado como serviço de apoio e complementar à escolarização que deve ser garantida

na escola comum. Nesse caso, esse atendimento é destinado a favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência sem, contudo, impedi-lo de frequentar os ambientes escolares comuns. Assim, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 18) acrescentam que

O fato é que a presença desses alunos em salas de aula comuns pode até ser novidade, mas é um direito e, no tocante ao Ensino Fundamental, também um dever do Estado e de seus responsáveis. Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado, quando ministrado de forma a impedir ou restringir esse direito, fere o princípio da igualdade.

Ainda como resultado da pesquisa de Redig (2010), todas as especialistas entrevistadas naquele estudo, independente da modalidade de sua atuação, acreditam que o aluno com deficiência intelectual precisa estar “preparado”, ou seja, estar em um nível de conhecimento equivalente aos demais alunos para ser incluído em uma turma comum, principalmente em relação à alfabetização.

As participantes apontaram também a importância da formação continuada e / ou em serviço para o atendimento educacional especializado. Elas colocam a dificuldade de interação com os professores do ensino regular e realização de adaptações curriculares adequadas, em especial, no II Segmento do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, apesar de inúmeros obstáculos, a maioria das participantes concorda que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no município do Rio de Janeiro está acontecendo de forma satisfatória, embora não garanta ainda seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

Finalizando a investigação sobre as pesquisas relacionadas ao atendimento educacional especializado para os alunos público alvo da Educação Especial, verifiquei a importante contribuição trazida pelos estudos feitos por Ferri e Hostins (2007) com o objetivo de analisar as práticas docentes referentes à seleção e organização do conhecimento de professores de escolas regulares e especiais das APAE's, especificamente aquelas com alunos que apresentavam histórico de deficiência intelectual. Os sujeitos foram professores e equipes técnico-pedagógicas das escolas regulares e das APAE's que através de encontros com as pesquisadoras analisaram situações de ensino-aprendizagem, discutiram o material coletado nas observações realizadas e as indicações metodológicas que poderiam provocar transformações nas práticas adotadas. O trabalho visava subsidiar a ação docente na seleção e organização curricular, qualificando o processo de elaboração conceitual dos alunos com histórico de deficiência mental a partir dos pressupostos histórico-culturais.

Os resultados apontados demonstram que, embora haja uma preocupação com a aprendizagem destes alunos por parte dos educadores, é pouco significativo o desenvolvimento das práticas pedagógicas que conduzam a uma efetiva apropriação do conhecimento. Também foi observado que são frequentes os questionamentos sobre “o que” e “como” ensinar alunos com deficiência intelectual, tanto na escola regular como no espaço de atendimento educacional especializado. As escolas e os professores carecem de formação continuada que lhes permita aprofundar conhecimentos específicos, reconhecer processos de elaboração conceitual, estabelecer mediações pedagógicas e planejar a ação docente de forma consistente (FERRI; HOSTINS, 2007)

Assim, constatamos que através da revisão de literatura apresentada, as pesquisas mais recentes sobre o atendimento educacional especializado versam sobre temas relacionados à implantação da sala de recursos e sua funcionalidade, sobre a formação do professor do AEE com foco na política de formação desenvolvida pelos municípios, e sobre sua atuação na escola e na sala de recursos com os alunos público alvo da educação especial. Como esclareci e expus no presente texto várias produções (SILVA, 2011; CAMPOS; DUARTE, 2011; DIAS, 2010; REDIG, 2010, FERRI; HOSTINS, 2007) tratam do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual, no entanto apenas uma, Ferri e Hostins (2007), voltaram-se para a ação pedagógica e situações de ensino de professores de escolas regulares e especiais.

Desse modo, verifiquei que até o presente momento não encontramos nenhuma investigação que vise analisar a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual, a organização de seu trabalho na sala de recursos, estratégias e atividades desenvolvidas com este aluno. Detalhes sobre a experiência destes professores em sua ação na sala de recursos com o aluno que apresenta deficiência intelectual, as especificidades da organização do trabalho na SRM me impulsionou a realizar uma investigação acerca dos assuntos apresentados.

Considero também a relevância desse estudo por entender que a pesquisa de mestrado, tendo como cerne desenvolver reflexões com base numa ação teórico-metodológica, revela-se como um indício extremamente importante para a construção do conhecimento científico a partir daquilo que ainda necessita ser descoberto.

No caso dessa pesquisa, reitero a busca por uma melhor compreensão da prática do professor do atendimento educacional especializado com o aluno com deficiência

intelectual, visto que, como mostramos na revisão bibliográfica apresentada, é significativa a carência de estudos voltados para esse tipo de investigação. Apontamos também, a importância da função desse professor com o aluno com deficiência intelectual no que se refere ao desenvolvimento de estratégias cognitivas que venham atender as necessidades de acessibilidade ao conhecimento desse aluno. É através da ação pedagógica voltada para a estimulação dos mecanismos cognitivos e de aprendizagem, utilizando-se das ferramentas conceituais que a ação do professor de AEE deve ser desenvolvida com o aluno que apresenta deficiência intelectual tendo em vista suas necessidades específicas. Acreditamos, assim, que o estudo que nos propomos a desenvolver, relacionado a prática pedagógica deste professor, poderá contribuir para a adoção de uma ação pedagógica eficiente voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno no processo de inclusão.

Por conseguinte, ratificamos as questões que nortearão essa pesquisa apresentadas anteriormente e que embasarão a definição dos objetivos pretendidos na investigação: De que forma o professor de AEE organiza o trabalho pedagógico com o aluno que apresenta deficiência intelectual na SRM? Como se delineiam as estratégias pedagógicas de atendimento pelo professor de AEE com este aluno? Quais atividades este professor planeja e desenvolve com o aluno que apresenta deficiência intelectual? Como o professor do AEE realiza mediações com este aluno? A partir de momentos de coparticipação entre a pesquisadora e três professores de AEE, haverá alguma evolução na prática pedagógica desses professores que venha a ser favorecedora a instrumentalização de seu trabalho na SRM?

Compreendo que investigar a prática pedagógica do AEE nessa perspectiva irá possibilitar conhecer com maior clareza como se dá a organização de sua ação pedagógica, as especificidades do trabalho com esses alunos, bem como poderá trazer contribuições para a reflexão sobre a função deste serviço com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

Desse modo, delineamos como objetivos da investigação:

Geral: Investigar se há evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa.

Específicos:

1. Identificar as estratégias de atendimento desenvolvidas pelo professor de AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

2. Investigar através do acompanhamento colaborativo em parceria com as professoras de AEE, a organização do trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e as estratégias pedagógicas voltadas para o AEE de alunos com deficiência intelectual considerando as etapas metodológicas de diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação.
3. Identificar se houve mudanças na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa após o acompanhamento colaborativo.

Com este intuito, creio que os resultados da investigação possam nos levar a compreender de forma mais ampla a função do professor do AEE, assim como a ação docente na SRM e as contribuições que poderão trazer sobre o saber-fazer voltado ao aluno que apresenta deficiência intelectual. Considero que esse entendimento só será possível através das produções científicas, pois permitirão aprofundar os conhecimentos sobre a implantação do trabalho pedagógico realizado pelo AEE e contribuir para a compreensão deste serviço.

Capítulo II

Delineamento e aprofundamento teórico: O olhar da pesquisa

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente, desordem sangrenta de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada. Nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

CAPÍTULO II: DELINEAMENTO E APROFUNDAMENTO TEÓRICO: O OLHAR DA PESQUISA

Nesta seção buscamos apresentar a fundamentação teórica desse trabalho tendo como base os pressupostos da teoria sócio-histórica e cultural de Lev Vygotsky (1987, 2000, 1997) e os conceitos sobre o funcionamento cognitivo da pessoa que apresenta deficiência intelectual.

O quadro teórico-conceitual desse estudo contempla três pilares de referência, agrupado nas discussões sobre:

Inclusão (BIANCHETTI, 1998; BOOTH; AINSCOW, 2000; SACRISTÁN 2002; BEYER, 2006; BONETI, 2006, 2010; FIGUEIREDO, 2002, 2008a, 2010a; MANTOAN, 2004, 2006, 2009; MITTLER, 2003; POULIN, 2010), dentre outros;

O funcionamento cognitivo das pessoas que apresentam deficiência intelectual com vários autores que desenvolveram suas pesquisas nesse campo de conhecimento (FIGUEIREDO, 2003, 2007, 2012; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; GOMES, 2001, 2006; ZIGLER, 1969; PAOUR, 1988; INHELDER; 1963); dentre outros.

A prática pedagógica no contexto da escola inclusiva (GIROUX, 1997; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997; PERRENOUD, 2000) dentre outros; e o Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual. (GOMES; POULIN e FIGUEIREDO, 2010a, LIMAVERDE, POULIN e FIGUEIREDO, 2010b)

Mediante uma revisão bibliográfica os temas foram inter-relacionados e organizados de forma a oferecer condições teóricas para a investigação realizada. Estes temas serão apresentados nas seguintes subseções: i) dos desafios da inclusão do aluno com deficiência às possibilidades de uma prática pedagógica de atenção às diferenças; ii) A teoria sócio-histórica de Vygotsky como alicerce da prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno com deficiência intelectual; iii) A inclusão do aluno que apresenta deficiência intelectual: Desafios à prática pedagógica; iv) O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual: ressignificações de uma prática.

Na subseção “Dos desafios da inclusão do aluno com deficiência intelectual às possibilidades de uma prática pedagógica de atenção às diferenças” buscamos refletir sobre o

movimento de inclusão como um paradigma decorrente da exigência atual da escola em incluir todas as crianças, sem diferenciações.

Na subseção “A teoria sócio-histórica de Vygotsky como alicerce para a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual” buscamos refletir sobre as contribuições desta teoria para a prática pedagógica deste professor com o referido aluno através de conceitos como mediação e zona de desenvolvimento proximal.

Na subseção “A inclusão do aluno que apresenta deficiência intelectual: Desafios à prática pedagógica.” abordamos a deficiência intelectual através de sua caracterização e funcionalidade embasada em algumas pesquisas na área que propõem através das investigações uma melhor compreensão dos aspectos voltados para o funcionamento cognitivo, visto sua importância para a prática pedagógica do professor.

Na subseção “O Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual: ressignificações de uma prática” apresentamos o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado voltado para o aluno que apresenta deficiência intelectual no contexto da escola comum e as algumas pesquisas realizadas sobre o assunto.

2.1 Dos desafios da inclusão do aluno com deficiência às possibilidades de uma prática pedagógica de atenção às diferenças

As mudanças ocorridas no cenário mundial provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos colocam o conhecimento como alicerce para o desenvolvimento humano, implicando na intelectualização do processo produtivo, na busca por profissionais com conhecimentos mais amplos em diversas áreas, habilidades cognitivas e comunicativas, entre outras. (LIBÂNEO, 2002). Estas mudanças foram decorrentes da construção da própria existência humana, cujo percurso era voltado inicialmente para satisfazer as necessidades básicas e na produção para a subsistência. Com a transição do Feudalismo¹⁰ para o

¹⁰ Modo de organização social e político que se consolidou no período medieval, a partir do século VIII, tendo seu maior desenvolvimento até o século X, sendo substituído pelo capitalismo a partir do século XV com várias mudanças sociais, políticas e econômicas. Baseado nas relações entre os servos e os senhores feudais, donos de lotes de terras (feudos), que detinham todos os poderes, jurídico, econômico e político. A economia era baseada na agricultura e na utilização do trabalho dos servos (camponeses).

Capitalismo¹¹, muitas transformações ocorreram nas relações produtivas que trouxeram mudanças profundas e decisivas para a história da humanidade e nas relações entre trabalhador, capital e trabalho, que passou da forma artesanal de sobrevivência para à maquinaria e, mais recentemente, o avanço tecnológico e científico. (BIANCHETTI, 2003).

Analisando os desdobramentos da transformação social pós-revolução industrial que modificou o sistema de produção colocando a máquina para fazer o trabalho que antes era realizado pelos artesãos, a relação com o trabalho foi atrelada à noção de produtividade, conduzida pelo tecnicismo e a produção em série com vistas a suprir o mercado consumidor voltado para o lucro. A partir dessa realidade emergiu o modelo de trabalhador cujo perfil estabelecido era o de “especialidade” nas funções desenvolvidas. A exigência era que as pessoas exercessem com máxima eficiência um papel que deveria ser executado no desempenho da função técnica e racional. Essa perspectiva estabeleceu a necessidade do “gerenciamento científico” do trabalho, na racionalidade técnica da produção a partir da divisão entre trabalho manual e intelectual consolidado nos princípios do Taylorismo¹² e do Fordismo¹³ como modelo de organização industrial. Esses princípios cujas ideias foram referência de organização da produção industrial foram transpostos para os mais diversos setores produtivos, sejam eles privados ou estatais onde foram criadas as bases para um “padrão” de mão de obra fora do contexto do processo de compreensão e organização da função executada. O trabalhador passou então a ser visto pelo empregador como um mero executor de uma função específica, sendo ignoradas e desprezadas as habilidades e potenciais intelectuais. Assim, a concepção taylorista-fordista foi além do reducionismo da função do trabalhador, concebeu um método de organização do trabalho que reforçou as desigualdades e alargou o fosso entre as classes sociais e a prevalência do poder dominante.

Deste modo, as desigualdades naturais ou físicas existentes entre os seres humanos tais como raça, idade, sexo, etc., passaram a serem definidas pelas relações

¹¹ Sistema econômico que teve origem na passagem da Idade Média para a Idade Moderna com o surgimento da burguesia na Europa nos séculos XIII e XIV que buscava o lucro através de atividades comerciais. Ganhou grande impulso durante a Revolução Industrial (século XVIII). Esse sistema tem como base os meios de produção e distribuição de propriedade privada com fins lucrativos. Os lucros são distribuídos para os proprietários que investem em empresas e os salários são pagos aos trabalhadores pelas empresas.

¹² Modelo de administração desenvolvido pelo norte-americano Frederick Taylor (1856 – 1915) para a produção industrial. Caracteriza-se pela ênfase nas funções e tarefas desenvolvidas em menos tempo possível durante o processo produtivo, de forma simples e repetitiva, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. O Taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho

¹³ Refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados em 1913 pelo empresário Henry Ford (1863 – 1947) na industrialização de automóveis. Trata-se de uma forma de especialização e racionalização do processo produtivo baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o consumo em massa.

estabelecidas pelo modelo econômico vigente, ditado pela relação entre capital e trabalho, determinadas pelas classes dominantes. Se por um lado esta mudança trouxe benefícios, como o rebaixamento no preço das mercadorias o que facilitou o acesso de parte da população aos bens de consumo, por outro provocou um alargamento da exclusão social surgindo então, a classe dos marginalizados sociais, aqueles que não se enquadravam nesse padrão determinista de trabalho e de consumidor. Nesse sentido, o conceito de exclusão passou a ser relacionado à segregação, discriminação e pobreza, cujos indivíduos passaram a representar aqueles que não participam do processo produtivo, sendo assim considerados “excluídos”. Esse paradigma acarretou profundas mudanças nas relações sociais ditadas por um modelo econômico que desconsidera a pessoa numa perspectiva humanizadora e cujas consequências imediatas e devastadoras são as desigualdades provocadas pela falta de acesso a bens culturais, a educação, a saúde, trazendo implicações negativas nas interações sociais, componentes fundamentais para o exercício da cidadania.

Em consequência, a forma de ver o outro e a maneira como a sociedade se relaciona com o que “é diferente” vem repercutindo nas relações sociais e na dificuldade de aceitação do que é dessemelhante, criando classificações para o ser humano que não se enquadra nos padrões estabelecidos por esse modelo de corpo produtivo e que de alguma forma são identificados como “desviantes” e colocados à margem da sociedade.

Essa forma de organização pautada nas relações estabelecidas entre capital e trabalho, produção e lucro, que separa o homem em instâncias distintas e não inter-relacionadas, provocou o aumento da exclusão social cujas consequências mais agravantes foram o aumento do desemprego, da pobreza e da miséria. Ainda segundo Bianchetti (2003) a organização do trabalho pautado nesse paradigma foi sendo substituído por um novo modelo de produção que tecnologicamente buscava favorecer maior participação dos trabalhadores na produção através dos avanços científicos e tecnológicos, como também o direito de desfrutar dessas conquistas. Para o autor o novo modelo foi

[...] assentado na integração e na flexibilidade dos sistemas produtivos onde potencialmente estariam dadas as condições para todos os homens e mulheres desfrutarem igualmente dos avanços e conquistas da ciência e da tecnologia, a partir da objetivação da inteligência humana nas máquinas. Tecnicamente, estariam sendo dadas as condições para a superação das diferenças tanto sociais quanto físicas de todos os homens e mulheres. (BIANCHETTI, 2003, p. 39)

A partir desse contexto, Bianchetti (2003, p.39) nos indaga: “Ao pensarmos na produção da existência, a questão que se coloca é: que lugar cada indivíduo ocupa no

processo produtivo? Cada vez mais parece claro que o “Deus” dos dias atuais se chama capital, e que o pecado na religião é não ser produtivo.”. Na conjuntura aqui abordada, “ser produtivo” é corresponder aos padrões impostos pelo sistema capitalista de produtividade e satisfazer à exigência pela qualificação profissional e o aperfeiçoamento acadêmico que se tornou mais crescente a partir dos avanços científico-culturais.

Deste modo, as transformações decorrentes da intelectualização do processo produtivo são constituídas na sociedade globalizada pelos avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento. Essas transformações foram estabelecidas como uma condição para “estar incluso” no mercado de trabalho e, em consequência, provocaram uma diferenciação na instituição de pessoas que estariam em condições de pertencer ou não a determinados grupos, criando assim categorias estabelecidas pelo modelo corporativo. A categorização do indivíduo em grupos de “pertencimento” ou “não pertencimento” visto do ponto de vista de um modelo capitalista de produção, é o que é capaz de dar respostas eficazes e lucrativas de acordo com a exigência do mercado, ignorando as individualidades. Assim sendo, quem não corresponde ao “modelo produtivo” estabelecido passa a ser visto e categorizado como “incapaz”, “inútil” e “deficiente” sendo assim excluído do contexto econômico e social a partir da impossibilidade de “[...] formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos [...]” e a noção de exclusão social surge precisamente quando “[...] o sistema econômico quebra esta homogeneidade impondo um processo de individualização.” (BONETI, 2006, p.114, 115).

A exclusão, *à priori*, nos conduz ao significado de não estar incluído, de antagonismo à inclusão, mas se articulam socialmente e historicamente quando nos permitimos analisá-los na intenção de refletir sobre o contexto atual discutido nesse trabalho. A inclusão só é questionável a partir da exclusão quando as desigualdades e a falta de oportunidades igualitárias na sociedade torna-se um problema. Esses problemas foram desencadeados pelo desfavorecimento social, econômico e cultural a grupos minoritários e pouco assistidos, entre eles as crianças de rua, os negros, os indígenas e as pessoas com deficiência, dentre outras. Assim, de acordo com Mendes (2006, p. 2)

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável.

Deste modo, a inclusão social, bem como a educacional, passa a ser preocupação dos governos nos últimos tempos por representar a solução para questões emergentes que se apresentam na sociedade contemporânea, entre elas, o crescimento da violência, o desemprego, o analfabetismo, assim como a educação, forma institucionalizada de inserção do indivíduo no mundo escolarizado e cultural.

Essa prerrogativa embasou a busca pela igualdade na sociedade moderna endossado por um direito político, social e educacional do cidadão pertencente a um grupo social em que estão envolvidos valores, crenças, pensamentos e comportamentos. Esses aspectos são construídos através das inter-relações e nas trocas realizadas entre os indivíduos que trazem para o contexto sociocultural a diversidade que é própria do humano, de sua condição de indivíduo e ser social.

Assim, a inclusão passa a ser um tema que tem sido destaque em leis e documentos oficiais mais diretamente voltados para o campo social e educacional, como Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (MEC, 2001) e a Declaração dos direitos das pessoas deficientes (ONU, 1975), entre outras, e em pesquisas na área das Ciências Humanas, especialmente.

A discussão acerca da inclusão escolar e temas afins tem sido palco de estudos de diversos autores (BOOTH; AINSCOW, 2000; SACRISTÁN, 2002; MITTLER, 2003; BEYER, 2006; BONETI, 2006, 2010; FIGUEIREDO, 2006, 2008a, 2010; MANTOAN, 2006; POULIN, 2010) dentre outros, em torno dos princípios, conceitos e significações da inclusão no contexto social atual e na escola, enquanto instituição educativa. Esses estudos têm contribuído em suas reflexões para o debate e o entendimento da proposta inclusiva no contexto do homem como sujeito histórico e social construído a partir de uma visão de sociedade complexa e historicamente excludente.

No entanto, o debate sobre o tema não tem se esgotado e necessariamente ainda carece de discussão e aprofundamentos dado sua importância atual no que se refere a uma das dimensões do processo de inclusão social, a inclusão escolar ou especificamente, a educação inclusiva. Inicialmente nos referimos ao significado do termo, pois “incluir” por si só, já traz muitas interpretações que transcende a definição etimológica da palavra. Inclusão, segundo o dicionário web se refere à *Ação ou efeito de incluir. Estado de uma coisa incluída. (grifo nosso)*. Nesse sentido, podemos inferir que incluir seria “pertencer a algo”, “estar dentro”,

significa, antes de tudo, deixar de excluir. Implica em uma compreensão de pertencimento, que todos fazem parte de uma mesma comunidade e integrada ao sentido de cidadania.

Boneti (2006) aponta que a inclusão é vista como garantia de direitos constitucionais, um “estado de direito”, o que implica no entendimento do direito que todas as pessoas têm de usufruir dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, é uma questão político cultural. No entanto, para esse autor a inclusão é mais “um discurso do que um conceito” seria uma resposta dada a uma problemática social provocada por processos de exclusão que está diretamente ligada a noção de cidadania, ao usufruto de direitos e garantias legais estabelecidos através dos “contratos sociais”.

Nesse sentido, “estar incluído” seria um “estado de direito” em que a pessoa juridicamente reconhecida é considerada cidadã, “[...] com direitos e deveres frente a um contrato social [...]” (BONETI, 2006, p. 116). Mas, essa concepção formal de inclusão não traz garantias da participação ativa do indivíduo na sociedade já que esses direitos estariam ligados ao exercício jurídico, reduzindo-o a uma posição passiva na sociedade. Desse modo, a defesa pela inclusão estaria vinculada ao “resgate à cidadania” no sentido de que todas as pessoas teriam o direito ao trabalho, ao saber construído socialmente sendo assim consideradas cidadãs na plenitude dos direitos sociais, da assistência social, da participação da pessoa em todos os aspectos da sociedade.

Deste modo, o significado de “incluir” diz respeito às garantias individuais de todos os cidadãos e ao atendimento de suas necessidades considerando a diversidade humana e o respeito às diferenças. A diversidade faz parte da essência humana cujas manifestações podem ser evidenciadas através dos fatos sociais, da cultura e da educação, e devem ser vistas com naturalidade e não como uma forma de compensar as desigualdades. (SACRISTÁN, 2002)

Consideramos que essa discussão em torno da diversidade e das diferenças tenha tomado maiores proporções nas últimas décadas com a proposta da educação inclusiva, no entanto, não podemos encará-la de uma forma simplista e naturalizada no ser humano. Para Silva (2000) a diversidade possibilita o estabelecimento de relações com identidades e diferenças que não são nossas, são do “outro”. Esse “outro” traz em si construções pessoais organizadas ao longo da vida, mas que não são imutáveis, estáveis ou acabadas. As identidades e as diferenças não se caracterizam como “entidades preexistentes”, ou seja, não foram criadas ou apareceram em algum momento pré-determinado, pois são criadas e

recriadas num contexto sociocultural, são elementos que não são estáticos e passivos da cultura.

Apesar das diferenças serem reconhecidas a partir de elementos individuais e com características próprias de cada um, não é simples e fácil interagir com o “outro” que não sou eu, pois isso implica diferenciações que envolvem processos produzidos culturalmente, portanto multiculturais, bem como as relações de poder presentes em toda a sociedade. O multicultural não pode ser visto e analisado simplesmente através de sentimentos de tolerância e respeito, pois a identidade e a diferença “[...] tem a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2000, p. 96, 97). As identidades estão ligadas a sistemas de representação que estabelecem as relações de poder no meio social e na forma de ver o “o outro”.

Poulin (2010) corrobora com esse pensamento quando aborda que a inclusão está vinculada aos papéis sociais desenvolvidos pelas pessoas no processo de interação com o outro, na valorização das contribuições que podem dar, à sua maneira, ao meio em que vivem num contexto diverso. Está ligada também as representações sociais que as pessoas fazem das outras, como as veem, através da posição ocupada pelo sujeito em relação ao conhecimento socialmente elaborado em situações cotidianas que as envolve, como eventos, reuniões ou mesmo a dinâmica do dia a dia e são geradas pela interação entre os indivíduos. As representações sociais irão determinar veementemente como se darão as relações e os comportamentos no meio social e irão, em consequência, influenciar as atitudes e o modo de organização e estruturação social em “categorias” ou “classes”. (POULIN, 2010). Em consequência, essa “categorização” seria representativa de classificações com base nas dicotomias já conhecidas na discussão acerca da exclusão x inclusão, que é precisamente “[...] o de manter fortemente ancorados nos indivíduos representações sociais de pertença ou de não pertença ao grupo baseadas nesta dicotomia “dentro de” / “fora de” ou naquela de “afirmação” e de “negação”.” (idem, p.36). Categorizar ou classificar é um dos mecanismos utilizados pela sociedade para diferenciar grupos sociais das comunidades a que pertencem e que não se “encaixam” nos padrões estabelecidos nas normas sociais, pois distorcem dos modelos idealizados.

Nesse sentido, criar categorias como se as pessoas pudessem ser catalogadas, é negar as diferenças, já que ao classificar alguém parte-se do princípio de que existe outra categoria, a de “normal”. Dessa forma, as diferenças passam a ser vistas não como uma

característica intrínseca ao ser humano, mas uma sinalização de um problema, uma distorção a partir de critérios determinados em padrões pré-estabelecidos, e “ser diferente” na “[...] aceção comum, é viver em uma sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de ser classificadas como deficiência ou dificuldade” (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Para Beyer (2009) na perspectiva da inclusão escolar, o projeto pedagógico inclusivo cuja intencionalidade é o de atender as especificidades dos alunos escapa dessa dicotomia, pois não produz categorizações expressas em divisões de alunos “que aprendem” ou “não aprendem”, alunos “com ou sem deficiência”. Nessa abordagem os alunos fazem parte de uma mesma comunidade escolar e apresentam necessidades variadas, e alguns possuem singularidades que irão demandar atenção metodológica apropriada visando o atendimento ao seu processo de aprendizagem. Para o autor a educação inclusiva estaria ligada a princípios fundamentais como às aprendizagens comuns através da convivência construtiva dos alunos e ao atendimento das especificidades pedagógicas dos alunos especiais. Portanto, a escola que almeja ser inclusiva não aceita que em seu ambiente “[...] existam espaços demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência [...]” (BEYER, 2009, p.75).

Nesse contexto intensamente diverso como é a escola, vem à tona a aceitação ou não do “outro” e as manifestações individuais reveladas em distintas situações e nas relações estabelecidas cotidianamente no pátio da escola, por ocasião do lanche, nos momentos coletivos e, especialmente em sala de aula, o que põe em questionamento a forma como a escola tem desenvolvido suas propostas pedagógicas e curriculares para o atendimento a essa diversidade. Nesse sentido, para Silva (2000, p. 97)

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Assim, o debate em torno das significações trazidas pela ampliação da discussão em torno da diversidade e da diferença extrapolam o social e questiona a escola enquanto instituição formadora e reconhecidamente importante para o desenvolvimento humano

considerando as múltiplas relações estabelecidas em um contexto diverso e significativo. Nessa discussão, Sacristán (2002) alerta que deve ser considerado não apenas o debate em torno das diferenças, mas as implicações do “o que fazer” com esses significados e diferenciações humanas.

Desvendar o mundo dos significados da *diversidade* ou da *diferença* (grifos do autor) e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva [...]. (SACRISTÁN, 2002, p. 13)

Por conseguinte, ampliou-se a discussão sobre a proposta inclusiva na escola cujo princípio se ampara na educação para todos como direito universal sem segregações, especialmente para aqueles que tradicionalmente têm sido excluídos das oportunidades educacionais. Esse movimento se expandiu em todo o mundo em consequência da luta dos movimentos sociais por maior qualidade na educação, principalmente por parte das pessoas com deficiência e seus familiares em busca do reconhecimento dos seus direitos.

E assim, de forma mais consistente, foi a partir da década de 1990 que vários encontros internacionais foram promovidos com o objetivo de requerer a equidade na educação. Dentre eles destacamos a Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO,1990), que versa sobre a garantia do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994) de onde se originou o documento “Declaração de Salamanca”, considerado um marco legal reconhecidamente importante na luta contra a segregação e a negação do direito à escola comum das pessoas com deficiência. Dentre os artigos desse documento destaca-se o princípio de que toda criança tem direito fundamental à educação, e que possui características, singularidades, habilidades e necessidades de aprendizagem que são pertinentes individuais. Esse documento resultante do referido encontro foi à confirmação do direito a educação para todos proclamada pela Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO,1990), reafirmando um direito das pessoas com deficiência de pertencer à escola comum ao qual sempre foram excluídas.

Surgem então discussões em torno dos muitos desafios da escola na atualidade a fim de atender os dispositivos legais na efetivação de políticas e ações voltadas para a realidade sociocultural e intelectual dos alunos. O termo “escola para todos” foi criado a partir dos questionamentos sobre a equidade na educação conquistados pelos avanços legais, como

também pelas iniciativas dos movimentos sociais em favor da inclusão, como já fora abordado anteriormente. Fundamenta-se no paradigma da inclusão, onde todos, indistintamente, têm o direito à efetiva participação no contexto educacional escolar. Considera não apenas o acolhimento e as interações sociais ou mesmo o sentido de “estar junto”. Firma-se prioritariamente na superação da integração e da adaptação desses alunos à escola e não o contrário. Mantoan (2006, p. 18) nos esclarece que

Os movimentos em favor da integração das crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio da normalização, que por não ser específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

A integração escolar também é aplicada para designar os alunos com deficiência em escolas especiais, classes especiais estabelecidas em escolas comuns e também é representativo de tipos de atendimentos como o ensino itinerante, salas de apoio e/ou de recursos, classes hospitalares, entre outras. (idem, *ibidem*).

Para Mendes (2006, p.5) a integração reforçava o caráter “preparatório” das pessoas com deficiência para viver em sociedade. No entendimento da autora

Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

Na contramão dos avanços legais e do movimento mundial em prol da educação sem diferenciações e segregações, no ano de 1994 o Brasil promulga a Política Nacional de Educação Especial que norteou o processo de integração instrucional condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (MEC/SEESP, 1994, p.19). Produto da concepção integracionista, os alunos eram categorizados como “aptos” ou “não aptos” a se adaptarem às condições impostas pela escola em relação ao nível de conhecimento e o ritmo de aprendizagem dos demais alunos.

Vemos então, que o pressuposto do modelo integrativo que garantia o direito dessas pessoas de estarem juntas aos demais, mas com restrições impostas pelas condições de

“se estivessem preparadas” ou “se a escola tivesse condições de recebê-las” reforçou a estigmatização em relação à deficiência, especialmente a deficiência intelectual.

Omote (2004) ao refletir sobre o estigma em tempos de inclusão aborda que a origem da “estigmatização” se deu na Grécia antiga em que as pessoas eram marcadas no corpo com corte ou ferro em brasa para serem distinguidas por seu “*status* moral inferior” na qual as demais pessoas não deveriam se socializar ou manter qualquer contato. Para esse autor, na atualidade

a palavra estigma é utilizada com um sentido semelhante ao original, porém refere-se à própria condição social de desgraça e descrédito, e não mais à evidência corporal de inferioridade moral. É uma marca social, uma mancha ou mácula social, como alguns preferem. Trata-se, portanto, da marca social de inferioridade social. Esse descrédito social resulta de julgamentos mais ou menos consensuais das pessoas da comunidade na qual ocorre esse fenômeno. (OMOTE, 2004, p.8)

Compreendemos que a superação do paradigma integrador visando à inclusão pressupõe suplantando estigmas e rotulações impregnadas ao longo da história da humanidade – como nos diz Omote, nas pessoas com deficiência e tantas outras que não se encaixam nos modelos sociais e educacionais estabelecidos. Essa superação, portanto, não se aplica apenas ao cumprimento da legislação, mas na compreensão de que a escola inclusiva agrega todos os alunos, independente de ter ou não deficiência permitindo que crianças, jovens e adultos compartilhem do mesmo espaço e aprendam juntos estimulados pela diversidade humana. Isso se evidencia no espaço escolar através da variedade de ideias, formas de ver o mundo e interpretá-lo, decorrentes da heterogeneidade de pessoas nele inseridos, como alunos, educadores, funcionários e a comunidade escolar presentes na instituição.

Esse embasamento tem amparo no paradigma inclusivo em que todos, indistintamente, têm o direito à efetiva permanência e participação no contexto educacional escolar. Este e outros fundamentos são preceitos previstos na Constituição Federal Brasileira (1988) cujos princípios estão fundamentados na dignidade da pessoa, na cidadania (art. 1º, inciso II e III), no direito à igualdade (art. 5º) e a educação através da garantia de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). A Constituição Brasileira assevera ainda, expressamente em seu artigo 205 a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Estabelece no artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

E ainda no artigo 208 garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Portanto, através de ações e políticas afirmativas em prol dos grupos até então marginalizados e segregados, há uma busca pelo respeito às diferenças individuais sendo dada prioridade no atendimento às suas necessidades e singularidades considerando as circunstâncias que a excluem. Esse papel está sendo confiada a escola contemporânea pela importância que tem no desenvolvimento do ser humano. No entanto, a escola precisa mudar para se adequar as novas exigências que lhe são impostas, e em se tratando de uma tarefa complexa irá exigir organização e iniciativas em várias frentes, considerando também que tradicionalmente se organizou sob um parâmetro igualitário e homogeneizador.

Nesse contexto, Booth e Ainscow (2000) abordam que a inclusão está inter-relacionada no cotidiano escolar e é representada por três dimensões: cultura inclusiva, política inclusiva e prática inclusiva.

A cultura inclusiva esta relacionada à comunidade escolar, como se mobiliza para valorizar, incentivar e acolher a todos que fazem parte dela. A comunidade escolar entendida como espaço que aglomera os diversos grupos que fazem parte da escola, entre elas, as famílias, os alunos, funcionários, professores e gestores, é legitimada ao valorizar as discussões e decisões compartilhadas em que todos possam contribuir à sua maneira na construção da coletividade. Assim, as pessoas são reconhecidas e valorizadas pela contribuição que possa trazer a escola, e independe do grau de conhecimento que apresente, pois no entendimento dos autores, a cultura inclusiva valoriza as diferenças a partir da colaboração e envolvimento de todos na construção do conhecimento.

No entanto, para que esse princípio se concretize através das ações administrativas e pedagógicas e repercuta positivamente no meio escolar é necessário que se vincule a política inclusiva e a prática inclusiva. A dimensão da política de inclusão, segundo os mesmos autores, diz respeito ao direito à educação, o respeito ao outro, independente de sua condição em ter deficiência ou dificuldades de qualquer ordem, que é legitimada pela legislação. O foco da escola deve estar voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para isso a atenção deve voltar-se para as práticas pedagógicas, as atividades desenvolvidas em sala de aula e nos apoios necessários para que as barreiras existentes sejam superadas e

possam garantir a participação de todos os alunos em todas as atividades proporcionadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, os apoios ao ensino são importantes como suportes para a efetivação de práticas que atendam as necessidades de seus alunos, representados por parcerias com outras instâncias administrativas, como a saúde e a assistência social, por exemplo, e por equipes multidisciplinares que possam colaborar para a ampliação das capacidades dos alunos nos diversos aspectos de seu desenvolvimento, como o afetivo-emocional e o psicológico.

Quanto às práticas inclusivas na concepção de Booth e Ainscow (2000), são representações da cultura e da política de inclusão efetivadas na participação e engajamento dos alunos nas atividades propostas na escola, em sala de aula e em atividades extraescolares. Deve também considerar a experiência dos alunos de forma a valorizar sua participação e mobilização no sentido de estar envolvido com as ações propostas, sejam dentro ou fora da escola. Deste modo, os alunos terão oportunidade de respeitar as diferenças através do movimento da participação de todos a partir do conhecimento das capacidades e potenciais que trazem e têm chances de apresentar. Portanto, para esses autores as dimensões (cultura, política e práticas inclusivas) são representativas das transformações que a escola deve adotar tendo em vista o envolvimento da comunidade escolar e como prioridade, a adoção da cultura inclusiva, como premissa para as mudanças necessárias na escola.

Nessa perspectiva, a escola como instituição educacional promotora dos bens culturais e científicos passou a ser o *locus* da materialização da busca pela igualdade. A escola passou então a ser sendo questionada em sua forma de organização institucional e pedagógica, cujos parâmetros eram ditados pela homogeneização de suas práticas. Homogeneizar é a tentativa de uniformizar e individualizar o ensino com o estabelecimento de grupos com características específicas, desconsiderando, por exemplo, as formas de aprender que particulares nos ritmos e tempo próprios. Nesse entendimento, é como se a escola negasse a ideia de diversidade e desigualdade como manifestações da essência humana, estabelecendo padrões de “normalidade” para seus alunos desconsiderando que o heterogêneo “[...] existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa.” (SACRISTÁN, 2002, p. 15). Desse modo, negar a diversidade e adotar práticas educativas uniformizadoras é um mecanismo de controle e de regulação como resistência a mudança que

podem ser identificados na seleção de alunos, na composição das turmas, na fragmentação do ensino dispostas em disciplinas e nas seriações. (SACRISTÁN, 2002; MANTOAN, 2006).

Na proposta inclusiva a diversidade é bem vinda, já que as diferenciações de seus alunos, bem como dos educadores, possibilitam que os saberes sejam compartilhados. Nesse propósito, as singularidades das pessoas que apresentam deficiência ou outras limitações são respeitadas em suas necessidades próprias e características de aprendizagem. Esse reconhecimento questiona a diferenciação de saberes que provoca a homogeneização do ensino e conseqüentemente, as exclusões. As diferenciações provocadas pela deficiência são a prova do caráter impositivo de modelos pré-estabelecidos da escola.

Para Rapoli et al. (2010, p. 9)

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido incluyente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.

Para a reversão desse quadro, no qual se insere a escola e considerando as diferenças como pressuposto básico e as necessidades individuais, é imperativo preparar os sistemas de ensino e os educadores para a “a prática da inclusão de todos”. Essa prática é baseada em valores que celebram a diversidade respeitando o gênero, a raça, a linguagem, o nível cognitivo ou mesmo a deficiência. Os alunos devem ser vistos na escola, e especialmente nas salas de aula, como sujeitos potencialmente capazes, independente dos talentos, necessidades, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003).

Figueiredo (2010a) endossa o pensamento de alguns autores como Booth e Ainscow (2000) e Poulin (2010) reafirmando que a escola enquanto instituição se caracteriza como espaço de interações sociais, culturais e intelectuais e como garantia das experiências de todas as crianças. Para que isso aconteça, faz-se necessário que haja transformações no atendimento as necessidades individuais, que sejam desenvolvidas ações sistêmicas e a mobilização de profissionais para desenvolver uma cultura inclusiva, na aceitação de todos os alunos, e em uma prática de inclusão com a organização de recursos e materiais para uma ação pedagógica que atenda as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, é importante compreender o significado de “atendimento as necessidades específicas e individuais”, notadamente das pessoas com deficiência. Na proposta inclusiva, a promoção de adaptações necessárias para possibilitar o acesso de pessoas que apresentem limitações físicas, sensoriais ou mentais é uma ação que vem de encontro ao direito de ser atendido em suas especificidades. Assim, as adequações são dispensáveis para quem não tem essas limitações, por isso são um tipo de tratamento diferenciado. Porém, esse tratamento diferenciado é o que vai promover o acesso ao exercício de direitos e, conseqüentemente, à igualdade. No campo jurídico, a busca pela igualdade de direitos é, segundo Fávero (2007), uma das maiores preocupações para a aplicabilidade da justiça já que o grande dilema é avaliar em que circunstâncias a lei poderá ser aplicada para que não incorra em discriminações que possam ferir o direito das pessoas.

A partir das circunstâncias apontadas por Fávero o tratamento diferenciado que se aplica as pessoas com deficiência por direito, é o atendimento educacional especializado previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996). Esse atendimento, portanto, tem

sede constitucional, mas não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação [...], é previsto como acréscimo e não como alternativa. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado será válido apenas e tão-somente se levar à concretização do direito à educação. (FÁVERO et. al., 2007, p. 17).

Atualmente o atendimento educacional especializado é previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) para os alunos público alvo da Educação Especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política apresenta novas diretrizes para a educação especial e redefine o papel do atendimento educacional especializado como complementar e não como substituto do ensino escolar comum, assunto abordado por nós no capítulo introdutório desse trabalho. Esse atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais apoia o desenvolvimento do aluno e visa à remoção das barreiras que impedem que esse aluno tenha a mesma oportunidade de aprendizagem que os demais alunos, na medida de suas possibilidades em sala de aula comum. Importante ressaltar que o atendimento educacional especializado, por ser complementar, [...] “assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.” (FIGUEIREDO, 2010b, p. 3).

Consideramos que os avanços legais obtidos nas últimas décadas em torno dos direitos de grupos que estavam à margem do convívio social e educacional, como as pessoas com deficiência, foram (e estão sendo!) muito importantes para a implementação das ações em favor dessas pessoas. No entanto, não basta que seja decretado o acesso à escola comum e às salas de aula de alunos cuja história é marcada pela negligência e segregação, como é o caso dos que apresentam deficiência. A elaboração dos princípios pedagógicos inclusivos deve se dar no interior das escolas, no exercício da discussão coletiva, no embate de ideias em que podem ser refletidos e reelaborados “na cotidianidade da escola” e não em “gabinetes”, (SACRISTÁN, 2002).

Sobre essa questão Skliar (2006, p. 26) afirma:

Quando se fala em mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista. Isso, na minha opinião constitui uma metástase e não uma metamorfose educativa”

Assim, para esse autor, as mudanças devem ser reconhecidas como reflexos da luta dos movimentos sociais e/ou comunitários e não resultantes da *supervalorização das reformas educativas* ocorridas nos últimos tempos. A partir das ponderações de Skliar, podemos refletir que a proposta inclusiva só tem sentido quando os interesses coletivos provocam as mudanças e não porque um “texto o indicasse ou o obrigasse”, pois é na articulação das experiências e na mobilização de novas formas de organização do trabalho escolar que as transformações necessárias à efetivação da inclusão irão acontecer. Para Beyer (2005) é indispensável à mobilização e o envolvimento de todos, família, professores, especialistas, gestores para a execução do projeto da educação inclusiva, do contrário as práticas de inclusão escolar não se efetivarão.

Portanto, para a efetivação da inclusão na escola, esta deve passar por um processo de gestação de ideias, debates, mudanças físicas e arquitetônicas, e principalmente as questões pertinentes à prática pedagógica, como o planejamento, a avaliação, o currículo e o desenvolvimento de atividades diversificadas que venham a atender os alunos de forma igualitária. Portanto, corroboramos com Mantoan (2006) ao abordar que a inclusão é vista como

[...] uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas

resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

O reconhecimento por parte das escolas e de seus professores em especial, de suas “fragilidades” conceituais, curriculares e metodológicas representa uma transformação de concepção que envolve valores e significados dados a educação e ao ensino muitas vezes cristalizados pela herança histórica do ensino tradicional, pautado na inalterabilidade das práticas. Além disso, há o aspecto subjetivo de cada um, vinculado a formação pessoal, profissional, bem como as concepções formuladas socialmente em torno do diferente, do adverso e da deficiência, especificamente. Até que ponto as heranças tecnicistas e tradicionais de conceber o ensino e a aprendizagem por parte dos professores estão vivas no fazer pedagógico? No imaginário dos professores, como veem e qual o lugar que ocupam os alunos com deficiência? Quais as concepções dos professores sobre esses alunos?

Essas interrogativas foram algumas inquietações manifestadas por algumas pesquisas (SILVEIRA; NEVES, 2006; ÁVILA et. al, 2008) cujos objetivos era o de contribuir para uma reflexão sobre a inclusão a partir do ponto de vista de professores e pais de crianças com deficiência.

Silveira e Neves (2006) desenvolveram uma investigação de cunho psicanalítico visando conhecer o imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. O estudo foi realizado com 12 docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia através de entrevista grupal e de desenhos-estórias com temas como recurso mediador-dialógico, cabendo a cada professor produzir, individualmente, desenhos e histórias sobre o tema “aluno de inclusão.” Como resultados, foi observado pelas pesquisadoras que, no imaginário coletivo dos professores, o ambiente do ensino comum não é reconhecido como o lugar adequado para o aluno com deficiência, ‘[...] visto como um ser humano cheio de limitações a serem superadas, do ponto de vista técnico, além de um indivíduo em sofrimento emocional profundo.’ (SILVEIRA; NEVES, 2006, p.7).

É possível afirmar também que no imaginário coletivo dos professores, eles próprios não seriam capazes de constituir um ambiente suficientemente bom e adequado aos alunos especiais, que deveriam ficar sob os cuidados de suas mães suficientemente boas, ao invés de frequentar o ensino. Assim, a família, no caso as mães, seriam as mais adequadas para “cuidar” deles. Vemos então, que permanece a visão incapacitante dos alunos com deficiência e dos próprios professores como herança cultural, já que se manifestaram

incapazes de oferecer um “bom ensino” a esses alunos colocando-se em postura avaliativa perante as capacidades ou incapacidades de seus alunos. Um dado também importante foi que os professores se sentem principais responsáveis pelo desenvolvimento do jovem e que acabam defendendo-se da angústia despertada ancorando-se em avaliações, diagnósticos e rótulos.

Os estudos desenvolvidos por Ávila et. al. (2008), envolveram pais e professores de crianças com deficiência múltiplas. O objetivo foi o de identificar as concepções dos pais e dos professores destas crianças sobre a inclusão escolar e social. Participaram deste estudo 10 famílias (sete casais e três mães) e 10 professoras de crianças deficientes múltiplas, atendidas pelo Programa de Atendimento a Deficientes Múltiplos da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Os resultados indicaram que os pais percebem a deficiência do filho como algo que acarreta grande sofrimento e que traz comprometimentos sociais, principalmente relacionados ao trabalho. Os pais e os professores acreditam não ser possível a inclusão escolar dessas crianças, por conceberem o desenvolvimento delas como inexistente e por considerarem a escola de ensino regular despreparada para recebê-las.

Merece destaque alguns dados das observações com os professores que demonstraram descrédito no desenvolvimento cognitivo das crianças deixando-as muito tempo realizando uma mesma atividade e sem a mediação adequada. A falta de planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças foi recorrente nas observações realizadas pelas pesquisadoras.

Esses fatos endossaram a percepção apresentada pelas professoras em relação às crianças, que a deficiência tem caráter estritamente biológico e, portanto, diante das dificuldades, esses alunos estariam fadados a se desenvolver de maneira lenta e imperceptível. Percebemos que os professores desconsideram que as intervenções educacionais, as interações sociais e o contexto sociocultural, como também as estimulações do ambiente em que as crianças estão inseridas, não seriam suficientes para a superação das limitações impostas pela deficiência.

Como foi possível verificar através dos resultados apresentados pelas pesquisas, a visão que os educadores têm sobre os alunos que apresentam deficiências limita e interfere em seu trabalho por se considerarem incapazes de desenvolver estratégias eficientes perante tal barreira. A instauração do modelo conservador é resultante da adoção de práticas ultrapassadas que não consideram as diferenças e apontam as limitações impostas pela

deficiência como irreversível. É evidente que o discurso de pais e professores, apresentado na investigação de Silveira e Neves, continua se amparando nas impossibilidades e incapacidades por desconsiderar o potencial humano desvinculado do foco na deficiência. Essa constatação traz reflexões sobre o fato de que inserir esses alunos no contexto escolar permanecendo com as mesmas práticas é promover a “exclusão na inclusão”, é dar “[...] continuidade ao movimento de exclusão, visto que se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em suas aprendizagens. [...]” (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

Deste modo, para que a escola reverta essa realidade e realize as transformações para que se torne inclusiva, terá que ressignificar sua concepção de educação, seu projeto pedagógico e reestruturar-se em suas dimensões para acolher todos os alunos, independentemente de suas diferenciações e características. A ressignificação diz respeito especialmente aos princípios e a organização do trabalho escolar voltado para o coletivo, à participação de seus membros nas questões que necessitam ser discutidas de forma colaborativa. Essa forma de gerenciamento envolve complexidades, já que não é simples aplicar na prática a democratização da palavra e a anuência de opiniões que muitas vezes são divergentes. A democracia é um exercício que nem todos estão prontos para aceitá-lo e desenvolvê-lo, já que impõe ações conjuntas e valorização das contribuições que cada um pode dar, à sua maneira de acordo com as solicitações do meio. Diante disso, como a escola tem respondido a essa questão? Considerando que é um espaço privilegiado (pelo menos deveria ser!) para o pleno exercício democrático a partir das diversidades de opiniões, ideias e contrapontos existentes. Para Mantoan (2004, p. 3)

a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A partir de um contexto democrático em que a escola inclusiva se insere, a cooperação e as contribuições de todos os seus elementos passa a ser um preceito importante na ressignificação do papel social da escola no acolhimento aos alunos, na valorização dos saberes compartilhados e na adoção de práticas educativas condizentes com o novo papel que é requerido pelos diversos grupos que adentram seus espaços.

Pautada na valorização das contribuições que cada um pode dar Poulin (2010) afirma que essa perspectiva só será possível quando o próprio grupo permite as manifestações dos saberes, na “co-construção” ancorada nas interações entre pares e na experiência de cooperação. Deste modo a escola teria um importante papel no sentido de ser favorecedora, através da ação educativa, da proximidade entre os que fazem o ambiente escolar o que resultaria em ações afirmativas para o fortalecimento do sentimento de pertença e, conseqüentemente, a inclusão.

Nesse sentido, é inquestionável o papel do professor na organização de estratégias voltadas para o envolvimento e participação de todos os alunos nas atividades propostas, bem como na organização do espaço em sala de aula que possa favorecer os diversos tipos de agrupamentos e interações entre os alunos. Além disso, os professores também podem ser beneficiados com o contexto de inclusão, pois a partir das reflexões sobre o fazer pedagógico, as mudanças das práticas adotadas em sala de aula e o olhar mais atento voltado para as capacidades dos alunos, é possível que ocorra mudanças qualitativas não apenas profissionais, mas também pessoais.

Essa constatação pode ser evidenciada através dos resultados dos estudos realizados por Lustosa (2002) e Figueiredo (2008) que tiveram como objetivo o de analisar as práticas pedagógicas em contexto de inclusão com alunos com deficiência.

Lustosa (2002) verificou que as experiências vivenciadas pelos professores em sala de aula com alunos com deficiência possibilitaram transformar suas práticas com todas as crianças, e não apenas com aquelas que apresentem deficiência. Foi observado que ao utilizar a cooperação e a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas e na organização dos grupos em sala de aula, as ações favoreceram a relação entre os alunos e o desenvolvimento destes, bem como o das próprias professoras no que se refere ao plano pessoal e profissional.

Figueiredo (2008) obteve a mesma constatação em sua pesquisa com as professoras atribuindo mudanças na prática pedagógica adotada em sala de aula, assim como em sua vida pessoal. Há variações nas transformações das práticas adotadas pelas professoras de acordo com o processo pessoal, na atribuição dos significados sobre a inclusão, na adoção de atividades diversificadas, na confiança em si e na possibilidade de desenvolver uma ação educativa que contemple a todos os alunos. Contudo, o desenvolvimento da autonomia dos

alunos apresentou-se como o aspecto em que os professores demonstraram maior dificuldade em implementar, segundo a pesquisadora.

Assim, a escola que se propõe a ser inclusiva tem como projeto ações organizadas com base na cooperação e voltadas para aprendizagem na diversidade, ‘tendo como foco principal o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os seus alunos, o que coloca as práticas pedagógicas como o “[...] o cerne das grandes discussões hoje, quando se fala em inclusão escolar.” (FIGUEIREDO, 2002, p. 75).

A inclusão emerge da diversidade e de um entrelaçamento de ideias e comportamentos diferentes cuja complexidade exige do professor uma nova maneira de gerenciar o ensino, o planejamento e de organizar-se para um fazer pedagógico ressignificado a partir de uma postura reflexiva sobre a prática. Para que isso ocorra deve haver investimentos no professor, não apenas em sua formação, mas em torno dele como pessoa, nas condições muitas vezes desfavoráveis que desenvolve seu trabalho em sala de aula, o que provoca desvalorização. A exigência em torno do professor especialmente no desenvolvimento de uma proposta inclusiva é muito grande pela importância que este tem no processo de aprendizagem das crianças. No entanto, os investimentos na profissionalização não correspondem ao que é exigido dele, já que as condições materiais e emocionais carecem de atenção e cuidados. Na verdade, o professor também precisa “ser cuidado” e reconhecido pela importância que tem na vida dos alunos para que possam ser referência positivas para estes.

Assim, discutir a organização da escola, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, bem como sua função frente aos desafios da inclusão na contemporaneidade, ainda se faz necessário na medida em que os avanços da proposta inclusiva ainda se mostram incipientes. Por isso se torna importante que a formação desses profissionais e a organização da escola se deem considerando a diversidade materializada no “chão” da escola, promovendo o convívio entre as diferenças e o atendimento das necessidades dos estudantes, seja com necessidades especiais ou não.

2.2 A teoria sócio-histórica de Vygotsky como alicerce da prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno com deficiência intelectual

A inclusão tem sido um dos maiores desafios da sociedade contemporânea a partir de situações que envolvem diferentes matizes, sejam sociais ou educacionais. As interações sociais, condição básica para o desenvolvimento humano, apresentam-se como premissa para todas as pessoas, e especialmente para aquelas que apresentam deficiência. Uma das teorias interacionistas que mais se destacam como fundamento para a discussão acerca do desenvolvimento humano considerando o ser social e o meio cultural onde está inserida é a teoria sócio-histórica de Lev Semenovich Vygotsky (1987, 1994, 1997).

A opção em desenvolver o aporte teórico desse trabalho embasado na teoria sócio-histórica de Vygotsky se justifica pelo fato de que essa teoria vem explicar o desenvolvimento humano como resultante da interação do sujeito com o mundo em que está inserido, sendo parte ativa desse processo, influenciando e sendo influenciado pelo meio.

Os pressupostos de Vygotsky possibilitam o entendimento de que o desenvolvimento humano se dá pela aprendizagem, tendo na mediação seu princípio fundador. Portanto, seus estudos têm contribuído para o entendimento da formação humana tendo como premissa o sujeito histórico e cultural que evolui na relação com o outro estabelecido pela cooperação. Entendemos que essas pressuposições são fundamentais para a discussão sobre a escola inclusiva e o contexto em que o aluno com deficiência intelectual está incluído. Refiro-me a esse aluno pelo fato de que o objeto de estudo deste trabalho são as práticas pedagógicas do professor de atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais com o aluno com deficiência intelectual.

Segundo a abordagem vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre de forma evolutiva e interacional. Essa abordagem considera a maturação orgânica que se dá no início da vida da criança, mas é através das aprendizagens mediatizadas pelo meio cultural, em que a cultura é partilhada, que serão dadas as condições que propiciam o desenvolvimento humano. Assim sendo, as interações socioculturais ocupam um lugar de maior importância, em detrimento da maturação biológica ou essência orgânica.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) reconhece que o desenvolvimento humano é fruto da vinculação entre as estruturas elementares, representados pelos reflexos, reações em determinadas situações, e as estruturas que surgem com a interação na cultura. A cultura é partilhada originando os processos psicológicos mais complexos, chamados por Vygotsky como funções mentais superiores ou processo mentais. Esse processo é originado inicialmente da relação social com o outro no meio cultural se dá externo ao sujeito. Referem-se aos

processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, memória ativa, atenção voluntária, pensamento abstrato, dentre outras. Essas estruturas não são estáticas, mas construídas e (re) construídas ao longo da vida do homem nas relações sociais. Nessas relações emergem a construção pessoal interna em que o sujeito incorpora os valores culturais, cujo fenômeno social é transformado em fenômeno psicológico. Vygotsky denominou esse processo de internalização que é indissociação entre o externo e o interno do sujeito. (VYGOTSKY, 1997).

Nesse contexto, as relações estabelecidas com o mundo, à mediação com os signos, com os instrumentos e o outro, formam a base para “[...] a utilização de marcas externas que irão se transformar em processos internos de mediação” (OLIVEIRA, 2008, p.34). As marcas externas, signos representados socialmente, segundo Vygotsky, é um suporte concreto para a ação do homem no mundo, que no decorrer de seu desenvolvimento as representações mentais vão substituindo o objeto do mundo real.

Assim, os sistemas simbólicos representam a realidade, articulados e compartilhados pelos membros do mesmo grupo social, como o uso do sistema gráfico, por exemplo, diferenciados de outros grupos pela construção histórica e cultural. Portanto, o ser humano deixa de necessitar de marcas externas para utilizar signos internos, isto é, representar e operar no mundo mentalmente, possibilitando que o homem possa organizar ações mentais como se lembrar de algo que precisa ser feito, de planejar. Deste modo, tanto o processo de internalização como o uso de sistemas simbólicos “[...] são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos.” (OLIVEIRA, 2008, p.34).

De acordo com Oliveira (1992), ao abordar o processo de formação de conceitos, Vygotsky coloca a linguagem como sistema simbólico fundamental que emerge culturalmente no contexto de mediação. A linguagem tem funções básicas, que são a trocas comunicativas, como propósito social, e o pensamento generalizante. A autora aponta que essa forma de pensamento “[...] simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. [...]” (OLIVEIRA, 1992, p. 27). No entanto, o pensamento verbal não ocorre de forma inata, é determinado por um processo histórico e cultural, que não faz parte da maneira natural de pensamento e fala. Portanto, os conceitos são resultantes do processo de desenvolvimento humano consolidado nas construções sociais. Os conceitos são organizados no grupo cultural

através de características peculiares dos elementos do mundo real, selecionados como relevantes pelo grupo. Assim, o grupo cultural a qual o sujeito pertence irá fornecer os significados que organiza o “real” em categorias ou conceitos através do repertório de palavras socializados no próprio grupo. (OLIVEIRA, 1992).

Essa concepção, que Vygotsky denominou de “formação de conceitos”, ocorre ao longo do desenvolvimento humano na construção de conhecimentos cada vez mais elaborados mediatizados pelo meio cultural, entre eles a escola. Para Pletsch e Braun, (2008, p. 4)

Sob a influência desta concepção, entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar.

Daí a importância do acesso à escola de todas as crianças de forma igualitária, já que esta é um meio cultural diverso e rico de manifestações culturais, ideias e pensamentos que irão fornecer subsídios para a solidificação do processo de internalização do sujeito e a representação do real. Assim, a escola se configura como espaço legítimo da socialização dos conhecimentos científicos através do aprendizado escolar. Nesse contexto, Vygotsky aborda a importância da aprendizagem no desenvolvimento do pensamento generalizante. Para o teórico

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parece se constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1987, p.79)

Dessa forma, o professor que tem um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, deverá conceber que a aprendizagem não é espontaneísta, mas produto das interações cultivadas em sala de aula, especialmente, assim como na organização do ensino e de práticas curriculares que visem à sistematização dos conhecimentos dos alunos, como também na organização do espaço da sala de aula. Além disso, as intervenções pedagógicas são propulsoras para os avanços das crianças que não ocorrem espontaneamente.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem deve ser ajustada com o nível de desenvolvimento que a criança demonstra. Para o autor, é importante conhecer

as relações reais que se estabelecem entre o processo de aprendizado e a capacidade de aprender e não apenas saber o nível de conhecimento em que se encontra. Assim, Vygotsky definiu dois níveis de desenvolvimento das funções mentais na criança. O primeiro denominou de zona de desenvolvimento real, que são os resultados de ciclos de desenvolvimento *já completados*. O segundo nível é chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que representa as habilidades e os conhecimentos que ainda irão se desenvolver na criança, que está em processo de maturação, mas que ainda não se desenvolveu. Esse nível é “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Nesse sentido, o professor irá atuar na ZDP, em atividades que instiguem e desafiem o potencial das crianças, que sejam estimuladoras para que todas se envolvam na atividade proposta para realizá-las com êxito, mesmo aquelas que apresentam alguma dificuldade. Nessa situação, o professor deverá adequá-las de forma que demonstrem condições de participar do processo, assim como as demais. O professor é um mediador em potencial, e é através das intervenções pedagógicas eficientes atuando na ZDP das crianças que irá levá-las a avançar em seus processos cognitivos.

Sobre a importância dessas intervenções Oliveira (1992, p. 33) afirma que

A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com o postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental desde o nascimento da criança, O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos.

Nesses termos, é inegável a importância da escola inclusiva que necessita ser (re) pensada a partir da efetivação de práticas pedagógicas que possibilitem os avanços cognitivos de todas as crianças. Essas práticas devem contribuir para que os alunos possam se beneficiar das possibilidades de aprendizagem de acordo com as condições que cada um apresenta. Para isso, o professor, assim como a escola em seu coletivo, terá que rever a forma como interage com os saberes trazidos pelas crianças do contexto cultural a que pertencem. A forma como a escola, assim como o professor interage com esses saberes, é intrínseca ao modelo de escola que repercute em todas as ações, e não apenas em sala de aula. Figueiredo (2010) endossa essa concepção quando afirma que a acessibilidade aos saberes escolares é garantida a todos

quando são dadas as condições para que estas se efetivem. Para isso, faz-se necessário que a transformação da escola ocorra em seu interior, no exercício que beneficie a ação de ensinar e aprender.

A partir desse contexto, Mittler (2003, p. 34) observa que

a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Em relação ao desenvolvimento e a inclusão escolar das crianças que apresentam deficiência, Beyer (2005) aborda que Vygotsky na teoria sócio-histórica considera a sociogênese como condição fundamental para o desenvolvimento infantil e especialmente para os que apresentam deficiência, já que em muitas circunstâncias sofrem segregações e exclusões sociais.

Em seu trabalho sobre os “Fundamentos da defectologia”, Vygotsky (1997) afirma que os princípios que regem o desenvolvimento humano são os mesmos para as crianças “deficientes” quanto para as crianças “normais”. Para o teórico, a aplicabilidade de sua teoria se enquadra no fundamento de que a “criança deficiente” se organizaria de maneira particular, própria para processar o mundo. Nesse contexto, a qualidade das interações interpessoais estabelecidas com seus pares seria utilizada como mediação na apropriação no meio sociocultural, nas possíveis iniciativas de ação e manipulação do ambiente.

Dessa forma, seria oportunizada a essa criança possibilidades de agir ativamente, utilizar seus mecanismos mentais e desenvolver a cognição. Assim sendo, esta se beneficiaria das interações sociais e da cultura no contexto em que está inserida, que através da ação mediada seriam estimuladores dos conflitos cognitivos, condição importante para o desenvolvimento pleno da criança, bem como à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1992). É através da produção cultural que se dá no interior dos grupos sociais das quais o homem faz parte e num processo histórico que são construídos os processos de significação do mundo.

Nessa abordagem Vygotsky (1997) agrupa a “noção de compensação” fundamentada na inserção do indivíduo “deficiente” num mundo permeado por conflitos. E é nesse ambiente no qual a criança está inserida que irá surgir à emergência de soluções

alternativas para os conflitos existentes. E é através desse processo interacional que os desafios e as soluções encontradas para os conflitos se constituirão em formas diferentes das funções psicológicas superiores.

Dessa maneira, Vygotsky privilegia a aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e ressalta a importância do papel desempenhado pelo professor, atuando na ZDP e como mediador no desenvolvimento cognitivo de seus alunos. As diferenças vistas do ponto de vista do desenvolvimento humano devem ser analisadas como um processo qualitativo individual pertinente a cada sujeito e a superação das barreiras podem ser vistas como processos compensatórias. Nas proposições de Vygotsky sobre o desenvolvimento “anormal” a deficiência é vista como uma anormalidade social que necessitam ser “compensadas” através das intervenções pedagógicas e na mediação desenvolvidas nos grupos sociais.

Vygotsky não nega que o comprometimento biológico existe nas pessoas que apresentam deficiência, mas pondera que dependendo da qualidade das relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência, estas podem trazer mais prejuízos ao desenvolvimento que os fatores orgânicos. A criança com deficiência tem seu desenvolvimento condicionado pelo meio social, na forma como se comporta perante a deficiência, a imagem que possui de si mesmo, e também pela intenção social da compensação que o indivíduo estabelece na busca da superação da deficiência. Podemos constatar com maior clareza esse pensamento do autor quando ele aponta que

[...] a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social” (VYGOTSKY, 1997, p. 18).

Dessa forma, como já vem sendo discutido neste trabalho, é indiscutível a importância da inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar considerando especialmente os conceitos desenvolvidos por Vygotsky. Em seus pressupostos o teórico fez considerações acerca da inclusão da criança com deficiência intelectual, pois considera que as mediações resultantes do contato interpessoal com outras crianças, bem como os professores podem favorecer seus processos cognitivos. Um grande impedimento para que a inclusão desses alunos se efetive de maneira positiva é a limitação cognitiva que apresentam. Essa limitação pode trazer atrasos cognitivos importantes decorrentes da falta de estimulação

adequada nas funções mentais necessárias a seu desenvolvimento. Esses alunos são discriminados e estigmatizados no meio social, especialmente na escola, por não corresponder às exigências estabelecidas em relação às habilidades e conhecimentos necessários para o desenvolvimento escolar.

A partir dessa ótica, Vygotsky (1997) questiona prioritariamente as condições e os conhecimentos dos professores em relação a esses alunos, para que façam uso de instrumentos psicológicos e culturais para favorecer a educação e possibilitar aos alunos com deficiência mental a “compensação de seus defeitos” como aborda em sua teoria.

Plestsh e Braun (2008) também endossam a importância das interações sociais e escolar na escola e em especial, com alunos com deficiência mental. Através de um estudo de caso, as autoras puderam constatar que ações conjuntas e colaborativas em parceria com as famílias foram determinantes para a efetivação da inclusão da criança com deficiência mental, foco do estudo. Destaca-se o trabalho realizado junto às professoras quanto ao desenvolvimento da aluna a partir dos pressupostos de Vygotsky, mediação e zona de desenvolvimento proximal que foram fundamentais para a inclusão da aluna.

Assim, reafirmamos a relevância da mediação no processo de aprendizagem de qualquer aluno, sobretudo daquele com deficiência. Mediação é um recurso fundamental para garantir a “qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que *a priori* encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento” (BEYER, 2005, p. 05).

Verificamos que diversos autores (FIGUEIREDO, 2010; FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO 2008b; LUSTOSA 2002, 2009; LOPES, 2010; GOMES, 2001,2006; SILVA, 2007; MARQUES, 2000) apontam para um crescimento da inclusão das crianças que apresentam deficiência na escola comum, mas que ainda não são favorecedoras no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Evidencia-se nas pesquisas que as práticas pedagógicas ainda são condicionadas a repetição e a memorização, e a mediação fator determinante para os avanços na aprendizagem e interação social destes alunos, ainda não exercem uma influência positiva.

Destaca-se o estudo realizado por Lustosa (2002) com professoras de escola públicas municipais de Fortaleza. O objetivo foi o de investigar a realidade das práticas pedagógicas em leitura e escrita em salas de aula de 1ª série que tinham alunos com e sem

deficiências, enfocando mais particularmente as ações das professoras quando destinadas ao aluno com deficiência mental incluído nesse espaço. O estudo também teve como objetivo o de identificar como a professora se relaciona com a experiência de ter um aluno com deficiência mental e as solicitações que faz a este aluno.

Os dados revelaram que as mediações diretas da professora e o acompanhamento aos alunos parecem intervir positivamente em suas aprendizagens, inclusive daquele com deficiência mental, cuja aprendizagem era equivalente ao dos colegas “ditos normais”. Uma importante constatação feita pela pesquisadora foi à identificação de que o êxito do trabalho feito pelas professoras foi positivo naquela que manifestava boas expectativas em relação a esse tipo de mediação quanto às possibilidades de êxito no trabalho pedagógico com alunos com deficiência mental. De acordo com a autora, os resultados indicam que a prática pedagógica baseada nessa forma de mediação parece ser mais construtiva e reflete-se em maior possibilidade de aprendizagem pela criança com deficiência mental, o que, por conseguinte, pode promover discursos mais acolhedores e menos preconceituosos, numa influência mútua e recíproca de implicações para suas aprendizagens.

Outras pesquisas (MORAES, 2007; SILVA, 2012) também foram realizadas com o intuito de investigar a mediação em contexto de inclusão com o aluno com deficiência intelectual.

Moraes (2007) investigou a mediação pedagógica de docentes em uma escola pública da cidade de Itumbiara que se propõe a incluir seus alunos com deficiência mental usando a arte, com o objetivo de conhecer e analisar a mediação na prática pedagógica das professoras regente, de apoio e de recursos, que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental.

Os resultados apontam que a mediação realizada pelas professoras é diferenciada para os deficientes mentais. A professora regente da sala não os considera como seus alunos e a professora de apoio trabalha em um canto da sala com atividades diferenciadas. Quanto à mediação realizada pela professora de recursos, esta ocorre por meio dos materiais que prepara, e consta de atividades mimeografadas e desenhos ampliados para pintura. Portanto, foi observado pela pesquisadora que as atividades oferecidas pelas professoras são padronizadas e monótonas, não favorecendo a autonomia e nem o raciocínio abstrato. As professoras usam as atividades artísticas para ocupar o tempo dos alunos deficientes mentais quando eles não conseguem acompanhar o restante da sala.

No entanto, uma pesquisa recente realizada por Silva (2012) aponta para mediações positivas no contexto em sala de aula. A investigação foi realizada com alunos com deficiência intelectual no contexto de sala de aula em escolas públicas municipais de Fortaleza. O estudo objetivou investigar a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita desses alunos junto a colegas que não apresentam deficiência intelectual em sala de aula e se as mediações influenciaram na qualidade das escritas.

A investigação foi desenvolvida através de aplicação de pré-teste e pós-teste com alunos com deficiência intelectual sujeitos da pesquisa e na elaboração de atividades de produção textual utilizando diversos gêneros textuais como bilhete, bula, convite, contos, entre outros. As atividades foram elaboradas em parceria entre a pesquisadora e as professoras dos alunos participantes do estudo. Os dados apontaram para a importância da mediação desenvolvida pelos alunos sem deficiência com os colegas com deficiência intelectual, o que resultou no avanço dos níveis psicogenéticos da escrita deles e a na ampliação do vocabulário em dois dos três alunos observados. Foi também observada a participação desses alunos nas atividades e situações pedagógicas em sala de aula, como debates, que envolviam o uso da escrita. No entanto, ressalta a pesquisadora, são fundamentais as intervenções dos professores no processo compartilhado entre os alunos, e que tenham conhecimento sobre a importância das mediações no processo de aprendizagem.

Podemos averiguar a importância das mediações entre pares e em pequenos grupos em sala de aula em que alunos com deficiência intelectual possam ser partícipes ativos do processo, tendo a oportunidade para realizar trocas e experiências que poderão resultar em avanços cognitivos como pode ser verificado na pesquisa relatada.

Veiga (2008) aborda que uma das características básicas e de maior importância da docência está ligada à inovação, quando o professor rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática. Acrescenta a necessidade da formação do educador, e salienta que é preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e na crítica. Nesse sentido, Freire (2006) coloca que

[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2006, p. 39)

A formação de professores e a prática pedagógica tem sido um dos assuntos mais discutidos e pesquisados, de modo mais veemente, dos anos 1990 em diante. As concepções em torno dessa questão têm sido concebidas a partir da superação da racionalidade técnica, que produzia a separação entre a investigação e a prática (GOMEZ, 1998), evidenciadas na forma de ensinar, com base no modelo do currículo normativo. Esse modelo foi sendo questionado, pois não conseguia dar respostas às situações cotidianas de sala de aula, que ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência.

Os questionamentos foram sendo ampliados devido à necessidade de formar profissionais para ensinar em situações adversas, singulares e inconstantes, marcadas por contextos sociais caracterizados pelas diferenças. Questões que assinalam uma nova ordem de conceber as relações e o conhecimento, mas que ainda são vistas pelos sistemas de ensino como indiferença, pois, como são pautadas na ilusão da homogeneidade, produzem exclusões a partir do caráter elitista e normativo. (MANTOAN, 2009). Para essa autora, “o modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações.” (idem, p.3)

Sabemos que não existem receitas para as transformações a serem feitas, este é um processo que demanda tempo para conceber outras formas de organização escolar no que compete a questões que envolvem o ensino, como a proposta curricular, por exemplo, e na construção de uma nova identidade para o professor, a partir dos desafios da escola contemporânea.

Nesse sentido Nóvoa (1997), a favor de uma construção de identidade profissional para o professor e de uma valorização do profissional de educação, diz que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. O autor afirma:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade cultural.

“Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Acreditamos que a formação de professores, a partir da visão deste autor pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, cujo percurso deve ser considerado em primeiro lugar, para que ele possa aprender com o saber da experiência. A formação se desenvolve durante o percurso do fazer pedagógico. Esta nova profissionalidade de que fala o autor, deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido para que possa assim promover uma prática pedagógica que atenda verdadeiramente todos os alunos.

2.3 A inclusão do aluno que apresenta deficiência intelectual: Desafios à prática pedagógica.

Historicamente, as civilizações ocidentais têm manifestado a maneira de se relacionar com a deficiência intelectual nas sociedades a que pertencem de acordo com os valores e as concepções políticas, socioeconômicas e culturais que marcaram a humanidade. De acordo com Pessoti (1984) a deficiência intelectual passou por fases evolutivas marcadas inicialmente pela visão teológica cuja explicação era voltada para o divino, a deficiência era determinada por Deus. A visão metafísica caracterizou a deficiência intelectual voltada para causas organicistas tendo a patologia como explicação, e assim deveria ser “tratada” pela área clínica. Essa perspectiva foi marcante nas relações estabelecidas da pessoa com deficiência intelectual e a sociedade, já que eram vistas como “doentes” e incapacitadas para o convívio social. Com os avanços da ciência e da discussão em torno da filosofia humanística, a deficiência intelectual passou a ser explicada por um prisma científico e não mais determinista ou religioso, mas ainda é presente nos dias atuais o estigma de “retardo”, de “idiotia”, entre outros pejorativos, que foram incorporados a essas pessoas na sociedade.

Atualmente há uma tendência mundial quanto ao uso do termo “deficiência intelectual¹⁴” para designar a “deficiência mental”, pois, a primeira terminação se refere especificamente ao funcionamento intelectual e não ao funcionamento mental, como o segundo termo sugere. O conceito adotado atualmente pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), (2006) se refere à deficiência intelectual como um

¹⁴A expressão “deficiência intelectual” foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”, realizado em Nova York pela Organização das Nações Unidas.

funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, como por exemplo, a comunicação, o autocuidado, a adaptação social, entre outras.

Para Jannuzzi (1985) a evolução conceitual da deficiência intelectual no Brasil tem relação com a organização econômica da sociedade ao longo dos anos. Os sistemas de produção sempre ditaram as regras das relações estabelecidas entre o homem e o trabalho, sendo compreendido a partir da capacidade produtiva. Portanto, o conceito de “ser ou não ser capaz” de estabelecer relações sociais ou mesmo ser aceito nos grupos era relacionado ao modo de produção estabelecido em cada época.

Apesar dos avanços científicos e tecnológicos conquistados pelo homem ao longo da história da humanidade e os questionamentos voltados para o cumprimento do tratamento igualitário em relação ao direito à educação, prioritariamente, só a partir da década de 1990 é que as pessoas com deficiência intelectual tiveram a oportunidade de serem incluídas na escola comum. Contudo, a trajetória educacional dessas pessoas no Brasil foi marcada pela institucionalização, cuja segregação era justificada pela crença de que teriam maior amparo e cuidados. A preocupação no atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se no século XIX, surgindo o interesse na criação de instituições educacionais direcionadas a essas pessoas.

A alternativa de criação de escolas especiais ou salas especiais em escolas comuns para os alunos com deficiência intelectual na década de 1970 representou a resposta dada pelo governo e a sociedade da visão que ainda permanencia, que eram impossibilitadas de estarem juntas a seus pares por serem consideradas “anormais” e “inaptas” a se desenvolverem como as demais. Deste modo, a educação especial constitui-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, quando na década de 1990 tomou impulso o movimento mundial de educação para todos consolidando as bases para uma proposta da educação inclusiva, como vem sendo abordado neste texto.

A educação tem por finalidade favorecer o acesso de seus alunos a níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem de acordo com as bases legais contidas na Constituição Federal. Portanto, ao abordarmos a escolarização de alunos com deficiência intelectual é compreensível que a escola assuma um compromisso político e ético com o ato educativo. Nesse contexto, a escola bem como os professores, não de abandonar as velhas receitas pedagógicas que sempre serviram de controle para a negação da diversidade e das diferenças dos alunos, desconsiderando a pluralidade cultural presente em seus espaços.

Garcia (2008) ao refletir sobre a perspectiva inclusiva considerando a implicação da ação pedagógica, afirma que a escola desconsidera a sociedade que se apresenta de forma pluralista e multicultural tendo adotado “desde sempre” a perspectiva monocultural em seu fazer pedagógico. É como se a escola “andasse” na contramão da realidade social e que, embora com tamanha diversidade cultural os alunos “[...] segundo dizem as estatísticas, quase nunca encontram na escola as respostas a seus anseios de adquirir conhecimentos indispensáveis à sua melhor inserção na sociedade como sujeitos potentes, e não subalternos,” (GARCIA, 2008, p.18).

A proposta de inclusão emergiu da necessidade de tornar igualitários os direitos a uma educação para todas as pessoas e não apenas para aquelas que apresentam deficiência, por isso propõe rever concepções e paradigmas numa sociedade em que a diversidade é uma característica que faz parte da essência humana.

Portanto, a política de inclusão exige da escola um novo posicionamento que implica em uma reestruturação em seus diversos aspectos organizacionais a partir de currículos que atendam aos diferentes ritmos de aprendizagem, estratégias de ensino e recursos adequados e investimento na formação continuada dos professores. Na proposta inclusiva não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas esta, numa reflexão mais ampla de sua função, é que deve se colocar à disposição do aluno.

O processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum tem sido nos últimos tempos preocupação crescente da escola e de seus professores, que se sentem em sua maioria com dificuldades para o desenvolvimento da ação educacional e pedagógica (BATISTA; ENUMO 2004; BEYER, 2005a, 2006, 2009; TOLEDO, 2011). Este fato vem sendo evidenciado por pesquisas que apontam que, embora a inclusão destes alunos na escola comum tenha avançado a aprendizagem ainda não é o eixo principal da ação educativa e das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Barbosa e Moreira (2009) realizaram um estudo sobre as produções científicas em Educação e Psicologia voltadas para a deficiência intelectual e inclusão escolar através da análise de 103 resumos de artigos voltados para o tema.

Dentre outras conclusões, os autores puderam verificar que as áreas de Psicologia e Educação tendem a eleger com maior frequência o tema 'estratégias para a inclusão escolar' de pessoas com deficiência intelectual, tema considerado muito favorável às pesquisas com intervenção em salas de aula comum. Os autores também verificaram o interesse de estudos

dessas áreas em relação à inclusão escolar e/ou às pessoas com deficiência intelectual, porém com menor intensidade.

A busca por melhor compreensão dos aspectos do desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual tem sido foco de interesse de diversos pesquisadores. Figueiredo (2012) assinala pesquisas que abordam os processos cognitivos das pessoas com deficiência intelectual desenvolvidas a partir de três teorias: estrutural-diferencial, de desenvolvimento de Zigler e a de Piaget justaposta à deficiência intelectual.

A teoria estrutural-diferencial diz que o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual é diferente das crianças sem deficiência nas estruturas cognitivas considerando a idade cronológica. A explicação para a teoria tem base em duas premissas: a teoria da diferença sugere que quanto maior for a diferença de Quociente Intelectual (QI), maior é a diferença qualitativa entre uma pessoa que apresenta deficiência e outra que não apresenta nenhuma limitação; e a teoria denominada do defeito afirma que existe um ponto crítico de QI determinando a diferença entre estas duas pessoas. Nesse sentido, alguns teóricos defendem a teoria estrutural que associa a deficiência a déficits no sistema nervoso (BAUMEISTER; MACLEAN, 1979; LURIA, 1974), e a anomalias nesse sistema, cujas teorizações são defendidas por Ellis (1969, 1970) e Cavalier (1982) de acordo com Figueiredo (2012).

Contraopondo-se à ideia defendida na teoria estrutural-diferencial, a teoria de desenvolvimento de Zigler (1969) afirma que a diferença no desenvolvimento cognitivo entre crianças com deficiência intelectual e crianças sem deficiência intelectual seria quantitativo. As primeiras apresentariam maior lentidão, no entanto, apresentam as mesmas subsequências de níveis cognitivos, e que fatores como a motivação e a experiência devem ser levados em consideração no processo de desenvolvimento dos processos cognitivos. Sobre esta questão, Figueiredo (2012, p. 19) enfatiza que

Segundo Zigler, isso não significa que se possa ignorar a importância da inteligência sobre o desenvolvimento. Os traços de personalidade e os comportamentos adaptativos não se desenvolvem no vazio, mas dentro de uma interação constante com o ambiente e a partir das experiências vividas pelo sujeito.

A terceira teoria apontada por Figueiredo (2012) é a teoria de Piaget justaposta à deficiência intelectual em que aborda os estágios de desenvolvimento cognitivo estudados pelo autor. Estes estágios estão em constante progressão em busca do equilíbrio numa

integração dinâmica do organismo em busca de estágios mais avançados de desenvolvimento. Experiências de sucesso favorecem as interações positivas com o meio social, bem como as trocas afetivas, o que é significativo para as pessoas que apresentam deficiência intelectual, pois poderão fortalecer a autoestima e a crença na própria capacidade.

No entanto, segundo Inhelder (1963) a criança com deficiência intelectual apresenta uma fragilidade no raciocínio oscilante que se caracteriza pela inquietude, sugestibilidade e hesitação. Figueiredo assinala que de acordo com Inhelder “[...] a presença dessas fragilidades, por si só, não caracterizam a deficiência, mas complicam os processos de pensamento” (FIGUEIREDO, 2012, p. 23). Segundo essa autora, com base nas constatações de Inhelder (1963), a inquietude se relaciona as interações afetivas e intelectuais estabelecidas no meio social. A sugestibilidade se refere à falta de credibilidade em si mesma e na crença em sua incapacidade, o que gera a necessidade de ser aprovada por outras pessoas. Portanto, esse aspecto repercute nas ações da criança dificultando a resolução de problemas e a tomada de decisões.

A partir dessas colocações, podemos inferir com base nas proposições de Inhelder (1963) e Paour (1979) apontados por Figueiredo e Poulin (2008) que, quanto ao aspecto funcional na mobilização dos esquemas cognitivos em circunstâncias de resolução de problemas, as crianças com deficiência intelectual apresentam diferenciações em relação às crianças que não apresentam essa deficiência. Porém, Inhelder constatou em suas pesquisas tendo como referência a teoria piagetiana, que as pessoas com deficiência intelectual passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento da criança sem deficiência, porém com lentidão. Além disso, não chegam ao período operatório formal, podendo estacionar no operatório-concreto.

Desse modo, a escola como instituição importante no desenvolvimento das crianças, quando adota o ensino tradicional, pautado na transmissão e mecanização dos conteúdos contribui para que o aluno com deficiência intelectual permaneça em um nível conceitual elementar e não avance em seu desenvolvimento. Esses sujeitos apresentam dificuldades para ultrapassar as regulações automáticas, realizadas de forma mecânica e repetitiva, para as regulações ativas, em que irá agir com autonomia intelectual (PIAGET, 1976). Portanto, A educação tradicional reforça a deficiência quando utiliza o treinamento e a adaptação com os alunos que apresentam deficiência intelectual, o que torna a compreensão

dos conteúdos escolares mais difíceis por não haver estimulação e nem os desafios necessários para um avanço cognitivo.

É fato que a criança com deficiência intelectual encontra muitas dificuldades para estabelecer relações com o meio que lhe favoreceria na estruturação do desenvolvimento de que necessita, pois por apresentar restrições na cognição apresentam prejuízos no funcionamento e na reelaboração do conhecimento. Quando são expostos a situações de resolução de problemas, essas crianças têm limitações na organização de seus esquemas e em resolver as situações a que são expostas, demonstrando a dificuldade na execução de procedimentos eficazes. De acordo com Mantoan (1997) os *deficientes mentais* apresentam uma redução na capacidade de objetivar a busca pelos conhecimentos e em resolver conflitos e se utilizam de regulações repetitivas. As estratégias adotadas por esses sujeitos têm como recurso o ensaio e o erro, privilegiando em suas ações “[...] o êxito imediato, o reforço externo para toda compreensão que lhes é possível.” (MANTOAN, 1998, p. 61).

Limaverde; Poulin e Figueiredo (2010b) apontam que essa questão tem relação com a dificuldade que as crianças com deficiência intelectual apresentam em mobilizar os recursos internos que dispõem e se amparam em recursos externos. A falta de confiança em si, a negação do próprio saber, bem como as experiências de fracasso escolar, em especial, vivenciadas por essas crianças, se torna um impeditivo quando são solicitadas a resolver situações problema nos ambientes sociais que vive, como a escola e a família. Outro aspecto destacado por esses autores em relação às crianças com deficiência intelectual se refere à fragilidade que apresentam em operar no nível das representações mentais, o que interfere na evolução conceitual, aspecto importante no desenvolvimento das aprendizagens escolares, pois se relaciona a oralidade, a evolução da escrita, como também nas relações interpessoais.

Vygotsky (1997) também constatou que as crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades no pensamento abstrato. Por isso, considera que o ensino que é baseado privilegiando o concreto não ajuda essas crianças a superarem suas dificuldades, pois estas necessitam mobilizar as funções mentais como a memória, a abstração e a percepção em propostas de atividades que envolvam desafios e resolução de problemas. De acordo com o autor, as crianças com deficiência necessitam de mediações pedagógicas favoráveis para que atinjam as formas de pensamento abstrato. Assim, as atividades que envolvem a ação concreta devem ser adotadas como um ponto de apoio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Segundo Inhelder (1963) a criança com deficiência intelectual apresenta uma fragilidade no raciocínio oscilante que se caracteriza pela inquietude, sugestibilidade e hesitação. Figueiredo assinala que de acordo com Inhelder “[...] a presença dessas fragilidades, por si só, não caracterizam a deficiência, mas complicam os processos de pensamento” (FIGUEIREDO, 2012, p. 23). Segundo essa autora, com base nas constatações de Inhelder (1963), a inquietude se relaciona com as interações afetivas e intelectuais estabelecidas no meio social. A sugestibilidade se refere à falta de credibilidade em si mesma e na crença em sua incapacidade, o que gera a necessidade de ser aprovada por outras pessoas. Portanto, esse aspecto repercute nas ações da criança dificultando a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Nas perspectivas apontadas, as crianças que não apresentam deficiência intelectual conseguem construir conceitos a partir das informações físicas do objeto, o que não ocorre com a criança com deficiência intelectual que necessita de outra atenção, pois “[...] a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 18)

Desse modo, o aluno com deficiência intelectual requer do professor um ‘olhar’ voltado para suas necessidades no desenvolvimento de seu potencial cognitivo, fundamentado na ideia de uma aprendizagem dos conteúdos curriculares que se voltem para as especificidades desse aluno. No modelo de ensino tradicional, as práticas adaptativas que envolvem os currículos, a avaliação e as atividades para alunos com deficiência intelectual, funcionam como “regulador externo de aprendizagem”, sobre a qual o professor supõe o que estes são capazes ou não de aprender.

Esses estudos apontam para as barreiras invisíveis que esses estudantes enfrentaram e continuam enfrentando para serem acolhidos e permanecerem nas salas de aula comum. Os dados da pesquisa realizada por Barbosa e Moreira (2009) apontaram que a busca por estratégias pedagógicas para salas de aula inclusivas é um tema que recebeu maior atenção recentemente. Conclui-se que, ultrapassado o momento inicial em que os questionamentos se voltavam mais intensamente para o direito à inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula comuns, as investigações estão voltadas para as práticas educacionais capazes de promover a aprendizagem dos alunos.

Essas práticas, bem como o contexto escolar em que está incluído o aluno que apresenta deficiência intelectual tem sido objeto de estudo de muitos autores (FIGUEIREDO, 2010, 2009, 2008; GOMES, 2006, 2001; LUSTOSA, 2009, 2002; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2001; MANTOAN, 2006; POULIN, 2010) que têm investigado e analisado as circunstâncias em que ocorrem as aprendizagens dos alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2008) em uma escola pública municipal revelou que os diferentes procedimentos de ensino dos professores que envolviam todos os alunos, beneficiaram também os que tinham deficiências. Os procedimentos desenvolvidos pelos professores foram direcionados para atividades que envolvessem todos os alunos, na disponibilização de recursos possibilitando o acesso do grupo ao conhecimento, e a utilização de estratégias diversificadas garantindo o mesmo conteúdo a todos, independente das dificuldades apresentadas. Observou-se que essas estratégias garantiram a participação nas atividades de todos os alunos de forma cooperativa e sem diferenciações com aqueles que apresentavam dificuldades e/ou deficiência. A referida pesquisa foi desenvolvida no contexto de inclusão em que havia alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula. Os resultados demonstraram que quando esses alunos são envolvidos em atividades significativas em que são solicitados a participar ativamente do processo, são capazes de vencer os desafios que poderão favorecer seus avanços cognitivos. Esses avanços tem relação com a forma que o professor conduz as atividades, organiza o planejamento e o espaço da sala possibilitando assim que os alunos se sintam acolhidos e sejam vistos como sujeitos com potencialidades e valorizados em suas ações.

A investigação realizada por Lustosa (2009) se voltou para os aspectos presentes na apropriação e no desenvolvimento da prática pedagógica de oito professoras de uma escola pública municipal em Fortaleza, direcionadas ao atendimento a diversidade de todos os alunos. Foi realizada na co-construção de ações, como o planejamento de atividades, por exemplo, entre a pesquisadora e as professoras. Os dados evidenciaram que quando há um investimento na reorganização do espaço escolar, no apoio aos professores, na atenção dada aos alunos considerando suas especificidades, bem como na organização de atividades diversificadas, os resultados são positivos. Em relação às professoras foi verificada mudanças na organização e na gestão da classe, nas atividades diversificadas e na adoção de práticas voltadas para o princípio colaborativo. Em relação especificamente ao trabalho pedagógico realizado pelas professoras, Lustosa constatou que

era pautado basicamente na expressão oral de conteúdos estanques, fragmentados, descontextualizados e desvinculados da experiência social dos alunos, de seus potenciais cognitivos e de seus interesses. Com esse cenário, as práticas pedagógicas ali realizadas não só desconhecem a diversidade de estilos, ritmos e potenciais de seus alunos, como, por consequência, pouco possibilitam uma educação inclusiva e de qualidade para todos aqueles nela inseridos. (LUSTOSA, 2009, p. 146)

Pesquisas direcionadas a investigar o desenvolvimento da prática pedagógica por professores com alunos com deficiência intelectual (MARQUES, 2000; TOLEDO, 2011; FERRI; HOSTINS, 2006; JUSEVICIUS, 2002) comprovam o que em outras investigações, como a de Lustosa (2009) evidenciaram: o professor adota procedimentos que desfavorecem a mobilização dos conhecimentos do aluno com deficiência intelectual através de propostas que não privilegiam as interações e mediações em sala de aula.

Em seu estudo, Marques (2000) buscou investigar o sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores de alunos com deficiência intelectual sobre o ser humano, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre a inserção desses alunos em salas de aula comum. Os dados mostraram que os discursos das professoras pesquisadas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e sobre a deficiência são historicamente cristalizados na incapacidade, que é “[...] uma tradução, também histórica, do termo *“handicap”*”. A palavra “incapacidade” denota um estado negativo de funcionamento da pessoa em função do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição.” (SASSAKI, 2004).

Assim, segundo Marques (2000), a visão das professoras em relação ao aluno com deficiência intelectual norteou a inclusão desse aluno, bem como sua relação em sala de aula e o seu saber. Em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a referência apresentadas pelas professoras em suas falas foi o do déficit biológico. Foi verificado que a organização da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras em sala de aula, entre eles, os objetivos, o planejamento, a avaliação, dentre outros, são direcionadas ao “sentido de exclusão”.

Esse resultado também foi observado pela pesquisadora em algumas professoras, mesmo tendo um discurso mais direcionado a prática interacionista, demonstrando o não rompimento com a formação ideológica da exclusão.

A imagem que os professores têm em relação ao aluno com deficiência intelectual faz parte da imagem que a sociedade faz deles, constata Marques (2000), bem como a

inserção desses alunos em salas de aula é condicionada ao atendimento de diversas condições e que o padrão de referência para a introdução destes ainda é o de ‘normalidade’, ‘anormalidade’ e diferença, evidenciando assim a exclusão.

As situações de aprendizagem que envolve os professores de sala de aula comum em suas funções específicas no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica com o aluno com deficiência intelectual, não devem se limitar apenas a estimulação da memória ou em atividades repetitivas e mecanicistas que não apresentam nenhum sentido para o aluno, por exemplo, mas dizem respeito prioritariamente à autonomia social e intelectual.

Segundo Mantoan (1998) a construção da autonomia do aluno que apresenta deficiência intelectual é fator prioritário para o desenvolvimento de sua aprendizagem já que por um lado compreende a “detecção, a redução ou a eliminação dos obstáculos que geram as situações de inadaptação escolar e, do outro, o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas.” (MANTOAN, 1998, p. 8). De acordo com essa autora, sem estas condições as interações com o meio escolar, as trocas intelectuais e entre seus pares ficam prejudicadas. Nesse contexto, é evidente que o papel do professor no desenvolvimento de uma prática pedagógica motivadora e emancipatória está estreitamente relacionada à forma como este concebe o aluno que apresenta deficiência intelectual e a representação que faz dele.

Na pesquisa desenvolvida por Taunous (2004) foi evidenciado que ainda há descrença em relação às capacidades cognitivas do aluno com deficiência intelectual por parte dos professores. A autora investigou as experiências psicossociais dos professores diante da inclusão dos alunos com deficiência intelectual em salas de aula comum. O objetivo era o de identificar as representações sociais que esses professores têm a respeito de alunos com deficiência intelectual e como interagem no processo de ensino desses alunos nas classes comuns. Os resultados apontam que os professores ainda são descrentes das capacidades desses alunos aprenderem e sentem-se despreparados para o ensino inclusivo. Segundo a pesquisadora, as interações estabelecidas em sala de aula pelos professores são manifestadas por sentimentos diversos, como a rejeição, a piedade, o amor, a culpa e a estigmatização. A autora analisa que, quando esses sentimentos são *transferidos* para a situação de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual resultam numa abordagem preconceituosa desses alunos.

Essa descrença é reforçada pelas dificuldades que o professor apresenta na organização do ensino que atenda a todas as crianças, como vem sendo tratado nesse texto. Considerando as exigências da escola atual, que estabelece que o professor amplie seus conhecimentos e esteja aberto as mudanças, ressaltamos também que se faz necessário maior compreensão por parte desses profissionais, das singularidades pertinentes às pessoas com deficiência intelectual. É necessário um rompimento com o que Perrenoud (2000) aponta em “As 10 novas competências para ensinar” como “pedagogia frontal” em que a mesma lição, os mesmos exercícios são propostos para todos. “É necessário, sobretudo, criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender” (PERRENOUD, 2000, p. 55).

Colaborando com essas reflexões, Mantoan (1998) assenta que os professores são bastante resistentes às novas perspectivas educacionais como a inclusão. A tendência é que se refugiem no que considera impossível, ponderando que uma educação para todos é válida, porém ilusória nas condições oferecidas ao professor principalmente nas escolas públicas. Para a autora, muito dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper com a organização de trabalho que sempre fizeram parte de suas práticas é rejeitado. Para esses professores a formação na perspectiva atual de inclusão é eficaz quando lhes garantem “fórmulas” ou “receitas” para ensinar os alunos com deficiência e os demais, que fogem da padronização de aluno que foi incorporada durante as formações realizadas e cristalizadas ao longo do tempo.

Pesquisas em várias áreas do conhecimento, entre elas, a linguagem escrita e a lógica-matemática tem contribuído com seus resultados no entendimento do processo de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência intelectual.

No que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pesquisas desenvolvidas por Lustosa (2002), Figueiredo (2008a), Figueiredo (2008b), Figueiredo e Fernandes (2009), assinalam que a compreensão que o professor tem acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual traz dificuldades para o trabalho com este aluno, já que amparado na concepção do “não aprender” – interpretado dessa forma especialmente pelo professor devido às limitações cognitivas que esses alunos apresentam, não organizam estratégias eficientes para fazer com que esse aluno avance em suas aprendizagens reforçando o estigma que os envolve.

Diversas pesquisas (MARTINS, 1996; BONETI, 1997; GOMES, 2006; SALUSTIANO; FIGUEIREDO, FERNANDES, 2007; SILVA, 2012) têm sido realizadas voltadas para a linguagem escrita em crianças com deficiência intelectual.

A investigação realizada por Gomes (2006) com crianças com e sem Síndrome de Down teve como objetivo verificar as possibilidades e limitações apresentadas por esses alunos na organização de textos. Os resultados obtidos sugerem que pessoas com deficiência intelectual passam pelos mesmos processos daquelas que não apresentam deficiência. A diferenciação se refere quanto ao ritmo da aprendizagem.

As crianças com deficiência intelectual levam mais tempo para a aquisição da escrita, que poderá variar dependendo da importância da deficiência, das interações e mediações ocorridas no ambiente em que estão inseridos. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com deficiência intelectual tem merecido a atenção de muitos autores por envolver os aspectos cognitivos, como também a importância dada a sua função social.

Muitas pesquisas (PINTO; GÓES, 2006; SALUSTIANO; FIGUEIREDO e FERNANDES, 2007) têm sido desenvolvidas sobre a mediação pedagógica com sujeitos com deficiência intelectual considerando sua importância apontada em teorias que visam analisar o sujeito numa perspectiva cultural e não apenas em seus aspectos cognitivos, como é o caso da teoria sócio-histórica de Vygotsky.

Pinto e Góes (2006) realizaram um estudo com crianças de 4 a 6 anos que frequentavam uma instituição especial. O objetivo foi o de investigar as relações entre a mediação de outros – adultos e parceiros – e as ações imaginativas da criança, focando na capacidade das crianças em transcender a percepção e serem capazes de compor sequências de faz de conta. As pesquisadoras optaram pela utilização das brincadeiras para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças, por considerarem uma instância favorável ao estudo. As brincadeiras foram realizadas livremente durante um período de sete meses. Os dados revelaram que as crianças ao serem deixadas *com seus próprios recursos* não se sentiram motivadas a se envolver nas atividades e de interagir com o grupo. No entanto, dependendo das formas de mediação dentro do grupo, elas se envolveram em situações imaginárias relativamente complexas, com características que sugerem contribuições para o desenvolvimento intelectual. As pesquisadoras observam também que as mediações positivas realizadas com as crianças podem contribuir para a criatividade e a compreensão do contexto cultural.

A mediação pedagógica também foi um dos objetivos na investigação efetivada por Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007). O propósito era o de investigar como os alunos com deficiência mental desenvolvem estratégias na tentativa de compreender o próprio processo de leitura e escrita, e se estes alunos se beneficiam das mediações pedagógicas. A pesquisa constou de intervenções e avaliações com 10 alunos com deficiência mental com o intuito de que desenvolvessem a aquisição da escrita e que fossem capazes de examinar as próprias estratégias na realização de atividades de produção textual e de leitura.

Os resultados demonstram que a mediação pedagógica favorece a apropriação da língua escrita por parte desses alunos, e se apropriam das estratégias utilizadas pelos pesquisadores. A importância da mediação foi observada pelos autores como significativa quando as estratégias adotadas são diversificadas, as orientações e a atenção do mediador são direcionadas aos alunos na observância das dificuldades e as capacidades dos alunos. Contudo, vale ressaltar que as concepções do mediador sobre a deficiência e a crença ou não nas potencialidades dos alunos que apresentam deficiência intelectual são fundamentais, pois irão determinar o “olhar” que este irá desenvolver o processo de mediação. Desse modo podemos constatar que as crianças com deficiência intelectual se beneficiam de situações que envolvem as mediações positivas e estimuladoras.

O desenvolvimento lógico-matemático é um dos aspectos importantes a ser observado em crianças com deficiência intelectual devido às limitações relacionadas ao raciocínio e na mobilização de conhecimentos que trazem impacto nessa área. Sobre esse assunto, Gauthier e Poulin (2003) desenvolveram um estudo em contexto de inclusão com essas crianças matriculadas em salas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental com o objetivo de verificar as possibilidades de mediação e de cooperação entre os grupos das quais os alunos com deficiência intelectual faziam parte envolvendo atividades matemáticas. A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de atividades diversificadas realizadas em duplos e pequenos grupos. Os resultados demonstraram que esse procedimento favorece o desempenho escolar das crianças, pois valorizam e potencializam o conhecimento considerando os princípios da cooperação e das diferenças.

Poulin (2010) analisa as condições indispensáveis para a educação inclusiva como direito de todas as crianças de *frequentarem a classe comum*, com base em diversos autores (GIANGRECO; CLONINGER; DENNIS e EDELSON, 2000). Essas condições sugerem o desenvolvimento do mesmo tipo de atividades para todos os alunos fortalecendo a participação, os agrupamentos heterogêneos criando possibilidades das crianças conviverem

com as diferenças, especialmente com aquelas que apresentem deficiência ou algum tipo de dificuldade. Esse procedimento vem fortalecer a “*presença do sentido de pertença ao grupo*” (POULIN, 2010, p. 29) naqueles alunos que apresentam dificuldades. Como condição final, o autor confere ao professor a importância dada ao ato educativo no sentido de atentar para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nos aspectos globais, pessoal e global.

Nesse contexto, podemos verificar que a investigação realizada por Gauthier e Poulin (2003) se enquadra nas condições relatadas no que se refere à importância das relações no grupo com base na cooperação, fator que corrobora para a inclusão efetiva do aluno com deficiência intelectual na escola comum.

Portanto, os estudos apresentados têm trazido grandes contribuições no desafio de compreender as especificidades que envolvem a deficiência intelectual que “[...] não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010a, p. 15).

Deste modo, é fundamental a realização de outras investigações que busquem elucidar de forma mais ampla os aspectos que ainda se encontram obscurecidos relacionados à deficiência intelectual a fim de possibilitar que os conhecimentos científicos venham continuar colaborando para a inclusão dessas pessoas.

2.4 O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual: ressignificações de uma prática.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) a Educação Especial na escola comum tem suas diretrizes voltadas aos serviços de apoio ao público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (idem, 2008). Um destes serviços é o Atendimento Educacional Especializado – AEE garantido na Constituição Federal (1988) que traz em seu Art. 208 o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988).

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) o AEE é redimensionado e se apresenta como um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008).

O AEE é complementar e/ou suplementar à escolarização do público-alvo da educação especial e é realizado preferencialmente nas escolas de Educação Básica na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Definido como *lócus* por excelência para o desenvolvimento do AEE as salas de recursos são espaços organizados com equipamentos de informática, mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade com o intuito de apoiar a oferta deste serviço. (BRASIL, 2009). O termo ‘multifuncional’ faz referência aos distintos recursos utilizados para o desenvolvimento do trabalho do AEE com o público-alvo da educação especial [...] “para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.” (ALVES, 2006).

As SRM’s passaram a ser implementadas nas redes municipais e estaduais de educação como um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. A efetivação desta política tem se concretizado através do desenvolvimento do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa se destina ao atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial que estejam matriculados considerando a demanda apresentada pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no Plano de Ações Articuladas - PAR. De 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (BRASIL, 2008a).

E é neste contexto político organizacional que as dificuldades e necessidades dos alunos público-alvo da educação especial poderão ser discutidas e atendidas por todos que dela participam: gestão, professores-sala de aula comum e AEE, funcionários, bem como a família. Neste contexto, é importante a superação do modelo integracionista que o AEE ocupava nas escolas para que a visão sobre este profissional não seja distorcida e possa desenvolver um trabalho em consonância com a proposta inclusiva. Sobre este aspecto Machado (2013) sinaliza que

A Educação Especial, por meio do AEE, começou a ocupar um novo lugar e a estabelecer novas relações com a escola comum. Não houve uma extinção desta modalidade de ensino, como muitos pensam, mas uma desconstrução/reconstrução

para que pudesse acompanhar os preceitos da educação inclusiva (MACHADO, 2013, p. 86)

A função do professor do AEE é articulada com os demais profissionais que fazem a escola em função destes alunos. É compartilhada no desenvolvimento de ações que envolvem a elaboração de projetos pedagógicos, o planejamento, a discussão e a (re) elaboração do projeto político pedagógico como documento norteador das ações da escola. O AEE não se restringe ao atendimento ao aluno na Sala de Recursos. Visa principalmente uma interlocução com o professor de sala de aula comum para que em conjunto possam desenvolver ações que visem o desenvolvimento do aluno através do uso de recursos e atividades adequados as suas necessidades. Deste modo, enfatizamos que

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010a, p.21)

É importante esclarecer que a função do professor do atendimento educacional especializado não é direcionada ao currículo, esta é uma atribuição da escola comum. A Educação Especial como modalidade de ensino é transversal a todos os níveis de ensino e abrange desde o nível básico ao nível superior. De acordo com Mantoan na concepção inclusiva

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 27)

Portanto, o professor do AEE possui atribuições específicas para o atendimento das necessidades dos alunos público-alvo da educação especial na sala de recursos e no contexto escolar. Para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva este professor deve ter uma formação inicial e continuada condizente com suas funções. A PNNE (2008) nos esclarece que para isso o professor do AEE deve ter

conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional

especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008)

Deste modo, reiteramos a importância da articulação entre o professor do AEE com os professores das salas comuns do ensino regular de forma interativa. Esta articulação prevista na atual Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) e nas Diretrizes Operacionais para o AEE (2009) já estava prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) confirmando a importância dos serviços de apoio em articulação com as classes comuns. Este documento alerta que o trabalho com o aluno público-alvo da educação especial “[...] exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.” (BRASIL, 2001.p, 51)

Portanto, tendo a legislação que assegura a função do professor do AEE os sistemas de ensino público devem garantir isso. Estes sistemas têm se beneficiado com a implantação das SRM's nas escolas públicas como política de inclusão, e como contrapartida, devem garantir com responsabilidade e qualidade. A função do professor do AEE deve ser respeitada e desenvolvida em toda sua amplitude como determina a legislação, assim como a valorização da relação entre estes e os professores de sala comum.

No entanto, este é um caminho que ainda está sendo percorrido e conquistado. Foi o que verificamos na recente pesquisa desenvolvida por Machado (2013) que verificou as mudanças provocadas pela implantação do AEE em escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis. Para isso, foi analisada a ação educacional e pedagógica de gestores e professores nas referidas escolas. Como este serviço já havia sido implantado nas escolas da rede de ensino desde 2001 os sujeitos participantes da investigação já conheciam o AEE e já tinham interlocução com o serviço. Este dado é importante já que a autora pretendia verificar se o serviço havia provocado progressos nas escolas a partir do desenvolvimento do trabalho. Os resultados obtidos apontam para o reconhecimento por parte de gestores e professores da importância do AEE, dos serviços disponibilizados e dos recursos de acessibilidade. Segundo a autora, estes sujeitos compreenderam as mudanças ocorridas nas práticas da Educação Especial e demonstraram a superação da visão da deficiência sob um ângulo da incapacidade e do “modelo médico [...] sendo compreendido como um complemento à escolarização do aluno e não houve solicitações por parte destes sujeitos

solicitações quanto a atividades diferenciadas, currículos adaptados, avaliações para atenderem unicamente a alguns alunos.” (MACHADO, 2013, p. 150)

No entanto, embora haja avanços, a pesquisa de Machado constatou a cristalização no entendimento das atribuições do AEE no que se refere ao atendimento as alunos público-alvo deste serviço.

Nota-se que não há ainda uma compreensão do AEE, como um novo serviço da Educação Especial, que faz com que as atribuições do professor de AEE sejam respeitadas e bem vindas nas suas inovações. A falta de entendimento de que o AEE se destina ao público-alvo da Educação Especial, e que não mais envolve os alunos com dificuldades de aprendizagem, denota a dificuldade de gestores, como os demais membros da escola, apreenderem o novo sentido da educação Especial, presente nas práticas de AEE, e de perceberem que essas práticas devem estar atreladas a uma mudança na concepção, nas políticas educacionais, no ensino e nas salas de aula (MACHADO, 2013, p. 140)

Dessa forma, ratificamos que a especificidade do trabalho realizado pelo professor do AEE na SRM visa o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e não se direcionam aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Este trabalho é feito através do conhecimento do aluno, de sua realidade e especificidades quanto ao desenvolvimento e aprendizagem por meio da elaboração do estudo de caso e do plano de atendimento. Os alunos são vistos como aprendizes, valorizados em suas particularidades e potenciais. Neste sentido, o professor do AEE utiliza-se de estratégias de aprendizagem, de atividades diversificadas focadas em um novo fazer pedagógico que beneficie as aprendizagens escolares do aluno tendo como premissa a construção de seu conhecimento.

Nos deteremos ao desenvolvimento do trabalho do professor do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual. As atribuições deste profissional com este aluno se referem à gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e o acompanhamento. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b). .

Na gestão dos processos de aprendizagem compete ao AEE a organização de situações de aprendizagem no espaço da sala de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. Para a organização das situações de aprendizagem o professor do AEE deve conhecer as necessidades do aluno que apresenta deficiência intelectual com o propósito de intervir nos processos de aprendizagem e centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar seu desenvolvimento e a aprendizagem. Para que isso se realize, o professor do AEE tem como objetivo primordial eliminar as barreiras

que desfavorecem a aprendizagem desse aluno. A potencialização da aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual por parte do professor do AEE deve se voltar para as funções mentais e estimulações cognitivas. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b).

Para Paour (1988) citado por Figueiredo (2012) não há diferenças estruturais entre os alunos que apresentam deficiência intelectual e os alunos que não apresentam esta deficiência. As diferenciações verificadas por Paour são referentes aos *estilos cognitivos* que podem repercutir no aprendizado dos alunos que apresentam deficiência intelectual. Também foi evidenciado que as diferenças entre estes alunos se devem ao ritmo de desenvolvimento que é mais lento e impede para que chegue espontaneamente o nível das operações concretas.

Neste sentido, as intervenções ocorridas em sala de aula e na sala de recursos são fundamentais para que este aluno chegue a este nível, já que necessita de estimulação constante nos aspectos referentes à construção dos instrumentos cognitivos. Dessa forma, o trabalho do professor do AEE com os alunos que apresentam deficiência intelectual deve voltar-se para situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das estruturas mentais.

As intervenções deste professor devem ser focadas em situações significativas em que o aluno que apresenta deficiência intelectual seja levado a buscar soluções para problemas e ser desafiado a resolvê-los. No entanto, estes alunos demonstram muitas dificuldades na mobilização dos conhecimentos apropriados que o leve a resolver as tarefas que lhe são solicitadas. Desta forma, o cerne do trabalho do professor do AEE com este aluno é na mediação pedagógica que deve ser desenvolvida por *meio da combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades* demonstradas pelo aluno. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p. 15).

Portanto, para que este aluno possa evoluir deve reconhecer-se como sujeito de capacidades e dê credibilidade a seu potencial. Experiências de fracasso podem fragilizar a imagem que o aluno tem sobre si e impedir sua aprendizagem. Dessa forma, o professor do AEE deve possibilitar que os alunos que apresentam deficiência se percebam com

[...] a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas

sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 25)

Por conseguinte, as atividades direcionadas a este aluno devem ser pensadas no propósito da atividade cognitiva, cujos recursos devem possibilitar a estimulação dos mecanismos de aprendizagem. Estes mecanismos são a atenção, memória, transferência de informações e cognição que podem ser estimulados por meio de recursos de baixa tecnologia que são aqueles confeccionados pelo próprio professor do AEE como jogos com letras, palavras e gravuras, pranchas de comunicação, dentre outros; e de alta tecnologia, como equipamentos eletrônicos, computadores com softwares, e em casos específicos teclado colmeia, acionadores, etc.

Em relação à interlocução entre o professor do AEE com o professor do ensino comum esta deve ocorrer em função da aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual. Esta interlocução deve ser direcionada para as informações sobre o aluno em sala de aula, as aprendizagens, como desenvolve as atividades, se participa dos momentos coletivos junto à turma, bem como a relação que estabelece com o saber escolar, aspecto importante para o trabalho do AEE.

O professor do AEE poderá se possível, realizar observações sobre a organização do espaço físico da sala de aula, como o professor de sala comum desenvolve seu trabalho, quais estratégias que adotada na condução da sala e dar orientações sobre os recursos e materiais de suporte para o acesso ao conhecimento do aluno. Estas informações são essenciais para que o professor do AEE possa organizar os dados sobre o contexto escolar, bem como o familiar que poderá ser feito através de entrevistas com a família e observações *in loco* na residência do aluno. A partir destas informações este professor realiza a avaliação pedagógica do aluno que apresenta deficiência intelectual na SRM com o objetivo de organizar o estudo de caso. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b).

Esta avaliação deverá ser desenvolvida em relação aos aspectos motores, linguagem oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, a avaliação que o aluno estabelece com o saber e a avaliação na família. Estes dois últimos aspectos foram abordados no paragrafo anterior.

Limaverde; Poulin e Figueiredo (2010b) apontam que estas avaliações devem ser organizadas a partir de atividades lúdicas e prazerosas, pois desta forma o aluno que apresenta

deficiência intelectual poderá manifestar-se livremente. Com base nestes autores contextualizaremos como poderão ser desenvolvidas estas avaliações.

A avaliação dos aspectos motores o professor do AEE deve propor atividades diversificadas para observar como o aluno desenvolve a motricidade fina, como manipula diferentes objetos a fim de verificar a preensão com o lápis ao escrever, pintar ou desenhar, por exemplo, além de possibilitar que este tenha contato com variadas texturas, formas e tamanho. Esta avaliação permite que o professor do AEE analise se o aluno necessita de algum recurso adaptado.

A avaliação da linguagem oral o professor do AEE deve ter como objetivos verificar de que forma o aluno manifesta e verbaliza suas ideias, se apresenta um vocabulário restrito ou amplo, como realiza a organização de frases orais considerando o contexto proposto. Há variadas atividades e recursos que este professor poderá utilizar para realizar esta avaliação, entre elas a organização de cenas com jogos pedagógicos, reconto de história, conversas sobre o cotidiano do aluno, solicitar que expresse o que desenhou, dentre outras.

A avaliação da linguagem escrita é outro aspecto importante que o professor do AEE deve observar. Um destes aspectos é a avaliação do nível psicogenético do aluno que poderá ser realizada por meio da *escrita espontânea*. Outra possibilidade é a exploração do nome próprio do aluno que se relaciona à sua identidade e tem uma significação por estar ligado a sua história e ao contexto familiar. Há diversas maneiras para realizar este tipo de avaliação. Consideramos ser importante que o professor do AEE se fundamente sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e a importância do trabalho com o nome próprio.

Finalmente, para avaliar o raciocínio lógico-matemático o professor do AEE deve privilegiar as situações que envolva o aluno que apresenta deficiência intelectual em problemas que tenha que resolver. Estas situações devem ser organizadas considerando o meio social do aluno e sua vivência para que não se torne uma atividade mecanicista e sem significações. Não é o conhecimento sobre os números, muitas vezes memorizados, que irá demonstrar o conhecimento deste aluno neste aspecto. A escola se preocupa com as operações matemáticas totalmente descontextualizadas e exige que o aluno a compreenda e realize. Neste sentido, o trabalho do professor do AEE é fundamental para realizar orientações ao professor de sala comum desconstruindo a compreensão generalizada da matemática relacionada à memorização. Dessa forma, o professor do AEE deve ter conhecimento que o trabalho a ser desenvolvido com o aluno que apresenta deficiência intelectual deve centrar-se

“[...] nas representações, conceitos, conhecimentos e estratégias de aprendizagem do aluno cuja avaliação deverá se realizar através da proposição de situações-problema.” (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p. 27).

Quanto ao acompanhamento do professor do AEE ao aluno que apresenta deficiência intelectual será desenvolvida através da elaboração do plano de atendimento, a articulação do professor de AEE com outros profissionais de áreas multidisciplinares caso o aluno apresente necessidades específicas e com a família no estabelecimento de parceria a fim de estabelecer condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Assim, após a elaboração do plano de atendimento do aluno este professor organiza atividades, seleciona e adapta recursos para extinguir possíveis barreiras que desfavoreçam a acessibilidade ao conhecimento deste aluno.

Por fim, compreendemos que a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual deve ser referendada no saber científico, na pesquisa e no olhar singular sobre a pessoa para que possa contribuir para sua emancipação intelectual.

Capítulo III

Construindo os caminhos da pesquisa: Opção Metodológica

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Ensino porque busco, por que indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

CAPÍTULO III: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: OPÇÃO METODOLÓGICA

“No diálogo colaborativo, professor e pesquisador dividem teoria e ação. Isto é, ambos participam da colocação dos problemas que desejam discutir, ambos apresentam sua compreensão do que acontece e como solucionar o problema e ambos participam na interpretação da realidade.”

M^a Cecília Magalhães

3.1 Delineando a pesquisa – Sujeitos e o Campo de pesquisa

Escolher um caminho para alcançar um objetivo de natureza científica não é uma tarefa simples. Os desafios aliados à curiosidade e a busca por respostas nos movem e inquietam a procura de explicações satisfatórias para a realidade posta. Laville e Dionne (1999) colocam que *o pesquisador tem o gosto por conhecer* (p. 96, grifo nosso) e que jamais aceita as coisas como são, saberes prontos ou impostos, pois a realidade é questionável.

Mas, para explicá-la nos confrontamos com muitas informações apresentadas pela literatura relativas a métodos, técnicas e uma variedade de procedimentos e formas de registro que nos põe, enquanto pesquisador, perante o objeto de estudo e os caminhos a percorrer. Qual seria o mais adequado para responder às inquietudes de uma investigação? Estaríamos seguros dessa escolha? Não alcançaríamos se não tivéssemos trilhado o caminho escolhido mesmo sabedores das incertezas e dos desafios que nos esperavam.

Reconhecemos a necessária organização e dedicação que o desenvolvimento de uma pesquisa exige a partir da intencionalidade do pesquisador. Para a realização desta investigação, cujo objeto de estudo estava relacionado à prática pedagógica do professor do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa.

Esta opção se justificou pelo fato de que este tipo de procedimento oferece possibilidades de realização de uma investigação voltada para a coparticipação envolvendo pesquisador e sujeitos, já que nossa pretensão era o de investigar possíveis mudanças na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa. Numa coprodução entre pesquisadora e professoras procuramos em conjunto refletir sobre a organização do trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e as estratégias pedagógicas voltadas para o AEE de alunos com deficiência intelectual, e se estas teriam alguma mudança após o acompanhamento colaborativo.

A abordagem qualitativa responde às necessidades das pesquisas realizadas na área educacional por apresentar promissoras possibilidades de investigação por seu enfoque interpretativo. Supõem o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada favorecendo o entendimento de seu contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986). É um tipo de método eficiente a estudos relacionados aos fenômenos humanos e sociais por apresentar também como características próprias deste campo a complexidade e o dinamismo. (MINAYO, 1994).

As pesquisas em educação trazem confrontos com uma realidade dinâmica, em um contexto natural com o envolvimento com as pessoas, fatos e conversas que são significantes e singulares. Propicia a investigação dos fenômenos no habitat natural de inserção dos sujeitos pesquisados com seus comportamentos naturais e cotidianos, como conversar, escrever, ler. Trivinos (1987, p. 122) enfatiza a importância da investigação no contexto natural dos investigados coerente com a abordagem qualitativa, em que

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem seu valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece.

Ressaltamos que a adoção da pesquisa qualitativa colaborativa para esta investigação, permitiu que fossem consideradas as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos participantes enquanto sujeitos singulares, subjetivos, com o pensamento e as vivências de cada um. Bogdam e Biklen (1994) ressaltam que a subjetividade e a dinâmica das situações vivenciadas são particularmente importantes por clarificar traços específicos dos sujeitos, obscurecidos em outros métodos de pesquisa, e que poderão ser determinantes na fidedignidade da futura análise e interpretação dos dados.

Esta adoção também nos fez refletir sobre o envolvimento da pesquisadora durante a construção investigativa. As expectativas quanto à investigação e o distanciamento pessoal com o objeto de estudo foram grandes desafios. Durante o percurso da investigação o objeto de estudo, assim como o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, estavam intimamente ligados a pesquisadora, cujos resultados obtidos foram dissociados desse enlace pessoal. Este posicionamento fez-se necessário para uma análise fidedigna da realidade, o que exigiu maturidade de nossa parte para um distanciamento de qualquer influência que pudessem repercutir nos resultados obtidos. Percebemos que esse processo exigiu uma

construção pessoal que não é dissociada da construção da própria pesquisa. É simultâneo. Ninguém é pesquisador sem executar esta tarefa.

Laville e Dionne (1999, p. 97) nos ajudam a refletir sobre o assunto ao apontarem que o pesquisador

Dispõe-se então a se reorientar, a revisar suas perspectivas, como a tolerar que outros, com perspectivas diferentes ou outros procedimentos possam ter sobre os resultados de sua pesquisa opiniões diferentes, e que possam eventualmente produzir, por sua vez, saberes divergentes.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, segundo Anadón (2005), este tipo de pesquisa emergiu de debates provocados pelas ciências sociais e humanas em torno do conhecimento e desenvolvimento humano, em aspectos metodológicos ligados a prática educacional, com o compromisso com as mudanças sociais e a democracia. Para a autora

Pode-se afirmar que em geral os trabalhos procedentes desta corrente fazem referência a um tipo de pesquisa que se pode definir como centrado em problemas da prática com o objetivo de buscar soluções, provocar mudanças e avaliar os resultados. Trata-se, por conseguinte de um tipo de pesquisa que se integra à ação e se associa as finalidades da ação. O potencial deste tipo de pesquisa situa-se na sua faculdade de influenciar a prática, recolhendo ao mesmo tempo, sistematicamente, dados numa retroação constante que permiti avaliar os resultados e alterar, se necessário, o percurso da investigação. (ANADÓN, 2005, p. 21)

Neste tipo de pesquisa a validade está em possibilitar aos professores a oportunidade de refletir a partir da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar e que podem colaborar com a construção do conhecimento científico e “a produção da pesquisa cria condições para que haja o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos [...] e o objeto de estudo [...] passa a ser o foco da análise de todos os partícipes da investigação.” (IBIAPINA, 2009, p. 4). Assim, o pesquisador ao adotar este tipo de pesquisa se envolve não apenas com as técnicas, os arcabouços teóricos em busca de explicação para a realidade pesquisada, mas se permite estar junto aos professores num processo de mudança, num movimento de retroalimentação de conhecimentos, concretizando o processo de colaboração. Para Ibiapina (2009), a pesquisa colaborativa

[...] Se articula em volta de projetos em que o interesse da investigação se baseia na compreensão que os docentes em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contextos reais de aspectos que se referem às suas práticas profissionais. Em consequência, o papel da pesquisa, no referido projeto teórico de estudo e ao objeto de pesquisa privilegiado pelo pesquisador. O cruzamento dessas compreensões produz o projeto de pesquisa colaborativa mantido entre pesquisador e professor. (IBIAPINA, 2009, p. 5).

Neste sentido, a pesquisa colaborativa se constitui como alicerce para que o professor possa refletir sobre o fazer pedagógico, em colaboração com o pesquisador e juntos possam construir

[...] novas práticas profissionais, compartilhando dialeticamente das propostas lançadas pelo pesquisador. A interseção dessas compreensões garante a prática colaborativa de pesquisa sustentada por dois atores: pesquisador e professor. Nesse procedimento, tanto o professor quanto o pesquisador podem influenciar nas escolhas realizadas no desenvolvimento do seu trabalho. (FIGUEIREDO, 2008b, p. 53)

Além disso, este tipo de investigação também admite que pesquisador e professores possam compreender a realidade investigada por meio de ações colaborativas voltadas para o alcance de objetivos comuns e na intenção de mudanças compartilhadas.

A presente pesquisa se desenvolveu durante o período de Maio a Dezembro de 2012 em que participamos de um processo colaborativo por meio do acompanhamento direto das ações das professoras do AEE participantes da pesquisa fomentados pela investigação.

A seguir discorreremos sobre o detalhamento acerca dos sujeitos, dos campos de pesquisa, sobre os procedimentos adotados para o alcance dos objetivos, as formas de registros e os recursos utilizados nesta investigação.

3.1.1 Contextualização da pesquisa – Sujeitos e o Campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com três professoras de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Acreditamos que o quantitativo de sujeitos pesquisados atendeu aos objetivos proposto nesta investigação, pois permitiram que a pesquisadora pudesse considerar a partir das etapas desenvolvidas e dos dados coletados, informações suficientes para a análise dos resultados.

Para a escolha do campo de pesquisa e dos sujeitos utilizamos alguns critérios que coadunavam com os objetivos da investigação:

- Escolas com professores do AEE que atuassem nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM equipadas pelo Ministério da Educação (MEC) em funcionamento. Para melhor entendimento deste critério esclarecemos que as escolas do município de Fortaleza possuem SRM equipadas pela prefeitura local e outras pelo MEC. As que são equipadas pelo MEC são mais completas, possuem materiais e equipamentos que são previstos no

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP, possibilitando assim que o professor tenha maior variedade de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos para atender os alunos de forma adequada.

- Escolas que tivessem alunos com deficiência intelectual matriculados e sendo atendidos há pelo menos um ano na SRM;
- Gestão da escola em concordância com o desenvolvimento da pesquisa.

As Salas de Recursos Multifuncionais escolhidas correspondiam aos critérios estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa. A estrutura física das três salas tinham poucas diferenciações, eram amplas, com ar condicionado, com móveis, como cadeiras, mesas e estantes; equipamentos como computadores, jogos pedagógicos diversificados fornecidos pelo programa do MEC, anteriormente citado. Alguns dos materiais contidos nestas salas também foram adquiridos pela escola com a própria verba, como é o caso das estantes abertas, alguns brinquedos, jogos e livros paradidáticos. As fotos abaixo ilustram as salas de recursos das professoras Luciana, Mariana e Roberta, sujeitos da pesquisa.



Foto 1 – Estante aberta com jogos pedagógicos

SRM da professora Luciana



Foto 2 – Estante aberta com jogos pedagógicos

SRM da professora Mariana



Foto 3 – SRM da professora Roberta

Na decoração das referidas salas tinham cartazes com frases de motivação, painéis coloridos com alguns personagens de histórias infantis e recursos confeccionados pelas professoras do AEE participantes da pesquisa que se reportavam as atividades que eram desenvolvidas com os alunos, conforme as fotos ilustram:



Foto 4 – Painel da história ‘Romeu e Julieta’ – SRM da professora Luciana



Foto 5 – Cartazes de pregas com os dias da semana - SRM da professora Luciana.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa os critérios exigiam que o professor do AEE:

- Fosse efetivo (a) da rede de ensino municipal;

- Tivesse experiência no magistério no ensino comum;
- Tivesse experiência em atendimentos de pelo menos um ano com alunos com deficiência intelectual na SRM;
- Tivesse um tempo de atuação de no mínimo um ano na SRM;
- Que não estivesse em processo de redução de carga horária, afastamento, aposentadoria, e/ou transferência da SRM;
- Tivesse em concordância para participar da pesquisa.

As três professoras do AEE escolhidas para participar da investigação eram professoras experientes em atendimentos a estudantes público-alvo da Educação Especial, engajadas e compromissadas com a profissão. Apresentavam um perfil que consideramos adequado às exigências do professor para atuar na SRM, tais como envolvimento com a prática pedagógica desenvolvida, consciência de suas funções como AEE, e principalmente, interesse em revisitar os referenciais teóricos sempre que possível, e buscar a ampliação de seus conhecimentos. Foi solicitado que cada uma destas professoras escolhesse três alunos com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos para participar da pesquisa.

Ressaltamos que os nomes das professoras do AEE participantes da pesquisa serão preservados e nos capítulos IV, V e VI em que apresentamos e analisamos os dados coletados, adotamos os seguintes nomes para designar as referidas professoras: Mariana, Roberta e Luciana. Adotamos também nomes fictícios para os nove alunos com deficiência intelectual destas professoras que participaram direta ou indiretamente em algumas etapas da pesquisa, a saber: Fernando, Flávia, Paulo, Carlos, Márcia, Ricardo, Francisco, Maria e Sílvia.

Esclarecemos ainda, que na análise das informações da pesquisa, nos reportaremos ao coletivo das professoras do AEE participantes da pesquisa como grupo de professoras do AEE participantes da pesquisa. Esta referência é avaliada por nós como importante, considerando que a pesquisa qualitativa permite que os participantes compartilhem saberes e práticas e possam ser envolvidos por laços de amizade que vão além da investigação, caracterizando um grupo com interesses comuns.

3.2 Procedimentos de pesquisa

Para o desenvolvimento da ação metodológica da pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos: Diagnóstico, acompanhamento colaborativo/intervenção e avaliação.

No primeiro momento da investigação foi realizada a etapa de Diagnóstico por meio da pesquisa exploratória e da observação da organização do trabalho e da prática das professoras do AEE na sala de recursos com os alunos que apresentam deficiência intelectual selecionados para participar da pesquisa. Este momento foi desenvolvido no período de maio a agosto / 2012.

No segundo momento foi desenvolvida a etapa de ‘Acompanhamento Colaborativo’ entre a pesquisadora e as professoras do AEE participantes da pesquisa durante o período de Agosto a Novembro / 2012. Nesta etapa foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: encontros para aprofundamento teórico, reflexão sobre a prática do AEE realizada pelas professoras, planejamento de novas práticas e a intervenção no desenvolvimento da prática destas professoras com os alunos que apresentam deficiência intelectual. No terceiro e último momento do desenvolvimento da pesquisa foi realizada a avaliação final através de sessões de observações da prática das professoras do AEE com o aluno com deficiência intelectual na SRM, durante o mês de dezembro/2012.

Ressaltamos que o planejamento de novas práticas teve como objetivo a apresentação e discussão de três estudos de casos e os respectivos planos de AEE de alunos participantes da pesquisa, sendo um de cada professora sujeito da pesquisa. Esclarecemos que para este momento cada uma das professoras selecionou um estudo de caso e o respectivo plano de AEE de um dos alunos dentre os selecionados para participar da pesquisa. Esta escolha se deu por termos considerado que não haveria tempo suficiente para o desenvolvimento deste procedimento com os nove alunos selecionados para a pesquisa. No entanto, todos os alunos selecionados participaram do desenvolvimento das demais etapas da pesquisa. Dessa forma, para a análise dos dados relativos às atividades observadas e intervenções com as professoras do AEE sujeitos da pesquisa foram considerados os atendimentos com todos os alunos selecionados para participar da pesquisa, ou seja, nove alunos.

A seguir descrevemos como se desenvolveu os três procedimentos adotados:

3.2.1 Diagnóstico

3.2.1.1 Pesquisa exploratória

Para este momento inicial foram utilizados dados sobre as escolas municipais de Fortaleza e as SRM's, que foram fornecidos pela Secretaria de Educação. Para a escolha do campo de pesquisa foram estabelecidos critérios, já citados anteriormente.

Posterior à seleção, foram realizadas visitas em sete escolas que atenderam aos critérios adotados. Destas, foram selecionadas três, que atenderam de forma mais completa ao perfil estabelecido para o desenvolvimento da pesquisa. Neste momento, essas escolas preencheram a 'Ficha de Estudo Exploratório Inicial' para registro de dados sobre a instituição e caracterização do perfil da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (APÊNDICE A). Após este processo de escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa, os respectivos gestores e professores receberam um documento regulamentador da pesquisa para autorização de sua realização, que foram devidamente assinados. (APÊNDICES B e C).

A partir desta escolha, em conjunto com as professoras do AEE participantes da pesquisa, analisamos o cronograma de atendimentos dos alunos com deficiência intelectual de cada sala de recurso. Este procedimento visava adequar os dias e os horários para o momento da observação, etapa inicial da investigação, que contou com a presença destes alunos com concordância da família consolidada através do termo de consentimento. (APÊNDICE D). Assim, em comum acordo com as respectivas professoras do AEE selecionamos três alunos de cada escola para participação na pesquisa, totalizando assim nove alunos.

3.2.1.2 Observação inicial da organização do trabalho das professoras do AEE participantes da pesquisa na sala de recursos.

Este momento foi desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais com as professoras do AEE em momentos de atendimento ao aluno com deficiência intelectual. As observações foram desenvolvidas em três sessões de observação em cada SRM totalizando 27 observações que foram realizadas no período de maio a agosto/2012, com exceção de julho em função das férias escolares.

O procedimento foi desenvolvido através de um roteiro para conduzir anotações de dados durante as observações realizadas e posterior análise do atendimento feito. (APÊNDICE E).

Este roteiro teve como objetivo mapear o atendimento oferecido na sala de recursos analisando: (a) a organização do estudo de caso do aluno; (b) a utilização do roteiro de proposição de casos reais de acordo com a metodologia do curso de AEE; (c) organização de agrupamentos com os alunos para realizar os atendimentos e os critérios adotados; (d) Utilização e tipos de recursos pedagógicos no desenvolvimento das atividades; (e) Periodicidade e o tempo de atendimento destinado ao aluno; (f) Organização do espaço da SRM e os materiais utilizados no atendimento; (g) desenvolvimento de mediação nos momentos de atendimento; (h) Se evidencia que o aluno necessita de intervenções e de que forma; (i) Se estimula o aluno a participar de mais ativamente na realização da atividade. Estes dados foram organizados de acordo com cada item e registros das observações feitas e analisados posteriormente.

3.2.2 Acompanhamento Colaborativo

Este procedimento foi desenvolvido durante as sextas-feiras nas escolas campos de pesquisa no período de agosto a novembro / 2012. Neste dia as professoras do AEE participantes da pesquisa não realizavam atendimentos, pois era destinado para o planejamento, estudo, pesquisas, organização de atividades e confecção de recursos, dentre outros. Os acompanhamentos foram realizados por meio de um cronograma organizado de comum acordo com as professoras do AEE participantes da pesquisa. (APÊNDICE F), e constou dos seguintes momentos:

3.2.2.1 Estudos para aprofundamento teórico

Foram desenvolvidos quatro encontros no período de agosto a novembro/2012. Para o desenvolvimentos destes encontros foram utilizados textos acerca do referencial teórico relativos ao desenvolvimento cognitivo, os mecanismos aprendizagem das pessoas que apresentam deficiência intelectual e de pesquisas voltadas para esta área (ANEXO I). O objetivo destes encontros foi o de aprofundar os conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, através de debates e trocas de experiência. Estes encontros também tiveram como objetivos estabelecer relações teórico

práticas com os textos estudados, assim como provocar reflexões sobre o fazer pedagógico na SRM com este aluno.

3.2.2.2 Reflexão sobre as práticas

Este momento da pesquisa foi voltado para a reflexão acerca dos aspectos teórico-metodológicos da prática do AEE realizadas pelas professoras da SRM participantes da pesquisa. Foi desenvolvido em três encontros durante o acompanhamento colaborativo às sextas-feiras nas escolas campos de pesquisa. Estes encontros foram organizados em um cronograma específico. (APÊNDICE F) e subsidiado por dois roteiros com questões voltadas aos aspectos do trabalho das professoras na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual. (APÊNDICES G e H). Estes aspectos se relacionavam as situações de aprendizagem, as estratégias, a organização de atividades e recursos propostos por estas professoras no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Os referidos roteiros foram elaborados com o propósito de que as professoras do AEE participantes da pesquisa pudessem refletir sobre a prática desenvolvida por elas junto ao aluno com deficiência intelectual a partir da organização de seu trabalho considerando os aspectos descritos acima. As professoras receberam orientações da pesquisadora para que no primeiro momento registrassem individualmente as reflexões acerca da organização e o desenvolvimento de seu trabalho com o aluno objeto de pesquisa, buscando realizar uma reflexão-ação da prática desenvolvida. No segundo momento, durante os encontros designados de reflexão sobre as práticas, os registros serviram de suporte para as discussões do grupo de pesquisa em torno dos aspectos registrados no instrumental. Este procedimento teve como intuito subsidiar mudanças na prática pedagógica das professoras através das reflexões estabelecidas entre o saber e o saber fazer, contribuindo assim para o aprimoramento do trabalho com o aluno com deficiência intelectual.

3.2.2.3 Planejamento de novas práticas

Esta etapa do acompanhamento colaborativo com base na coparticipação entre a pesquisadora e as professoras do AEE sujeitos da investigação, foi marcada por muitas discussões. Esta ação foi desenvolvida durante o período de setembro e outubro/2012 através de três encontros para a apresentação, discussão e reelaboração dos estudos de caso dos

alunos com deficiência intelectual das professoras do AEE participantes da pesquisa e os planos de atendimentos elaborados pelas mesmas.

Cada uma destas professoras selecionou um estudo de caso e o respectivo plano de atendimento de um de seus alunos com deficiência intelectual participante da pesquisa como descrevemos no procedimento de pesquisa referente ao planejamento de novas práticas. Estes documentos foram discutidos e reelaborados com base na Metodologia Aprendizagem Colaborativa em Rede – ACR por meio do estudo de caso e no roteiro de proposição de casos reais para elaboração do plano de AEE, disponibilizados no Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Universidade Federal do Ceará do qual as professoras sujeitos da pesquisa participaram.

Inicialmente o cronograma previa uma sessão para a discussão de cada um dos estudos de caso e os planos de atendimento de cada uma das professoras do AEE participantes da pesquisa. No entanto, não desenvolvemos este procedimento como planejado por dois motivos: O primeiro motivo se justifica porque os dois instrumentais se complementam e as observações sobre o plano, que tem como base a discussão do estudo de caso, ficaram mais compreensíveis e claras permitindo ao grupo de professoras do AEE participantes da pesquisa e a pesquisadora estabelecerem relações simultâneas. O segundo motivo foi causado pela escassez de tempo para desenvolver o cronograma previsto, pois as professoras não podiam estar se ausentando da escola todas as sextas-feiras, já que este é um dia destinado à organização do trabalho na SRM.

Assim, realizamos alguns ajustes nas datas a fim de adequar os horários. No entanto, não houve nenhum prejuízo no desenvolvimento destes momentos que foram realizados a contento.

3.2.2.4 Intervenção no desenvolvimento da prática das professoras na Sala de Recursos

Este procedimento foi desenvolvido uma vez por semana durante três semanas em cada sala de recursos durante o período de outubro e novembro / 2012.

Após o atendimento desenvolvido pela professora do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual, a pesquisadora realizou intervenções nas atividades propostas, nos recursos pedagógicos selecionados e nas mediações desenvolvidas junto ao aluno considerando as necessidades apresentadas. Esse procedimento pretendeu oferecer

subsídios para que as professoras refletissem sobre o trabalho realizado e aprimorassem sua organização e as intervenções no atendimento a este aluno.

As ações desenvolvidas pelas professoras e as intervenções realizadas foram registradas em um instrumental específico que foi utilizado para subsidiar as discussões e reflexões posteriores entre a pesquisadora e as professoras (APÊNDICE I).

3.2.3 Avaliação da pesquisa

A avaliação dos procedimentos teve como objetivo aferir continuamente o desenvolvimento das estratégias de atendimento adotadas pelas professoras do AEE sujeitos da pesquisa, considerando os procedimentos iniciais e finais observados durante a pesquisa. Os registros foram realizados de forma processual considerando que os desenvolvimentos das etapas desta pesquisa não foram estanques e nem fragmentadas, pois havia uma ligação entre os procedimentos adotados.

Contudo, foi estabelecido um momento final para a observação do trabalho realizado por estas professoras que ocorreu em dezembro / 2012 registrado em um roteiro elaborado para este fim (APÊNDICE J). De um modo geral os aspectos observados se voltavam para a organização dos atendimentos, os tipos de atividades e a utilização de recursos pedagógicos, bem como a qualidade das intervenções realizadas.

3.3 Formas de Registro

O registro do desenvolvimento da pesquisa foi realizado das seguintes formas: anotações em diários de campo, gravações, fotografias e/ou filmagens dos momentos de observação dos atendimentos e no acompanhamento da prática das professoras do AEE com os alunos com deficiência intelectual durante as etapas descritas. Estes instrumentos são de grande valia para o pesquisador, pois estes registros foram utilizados na análise dos dados referentes as etapas percorridas, como as reflexões sobre a prática pedagógica, na organização do trabalho na sala de recursos, bem como as intervenções com o aluno com deficiência intelectual, dentre outros momentos descritos acima.

3.4 Recursos utilizados na pesquisa

Filmadora, máquina fotográfica, diários de campo, gravador.

3.5 A análise e o tratamento dos dados

Para este momento retomo o principal objetivo que motivou esta pesquisa investigar se houve ou não mudanças na prática pedagógica de três professoras da Sala de Recursos Multifuncional – SRM da rede municipal de ensino de Fortaleza com alunos que apresentam deficiência intelectual a partir da pesquisa colaborativa como opção metodológica da investigação.

Ressalto que os demais objetivos interligados a proposição central, estão relacionados ao desenvolvimento da pesquisa por meio do acompanhamento colaborativo em parceria com as professoras do AEE através das etapas metodológicas de diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação.

No entanto, observamos que a formação do AEE oferecida pela UFC não foi objeto de estudo deste trabalho. Destacamos o tema relacionado à formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado, especificamente o curso que é oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com o apoio da Secretaria de atenção à diversidade e inclusão (SECADI) do qual participaram as professoras do AEE sujeitos dessa pesquisa.

Considero importante fazer esta observação, pois os objetivos desse trabalho estavam entrelaçados a esta formação, já que os temas se relacionam a Metodologia do “Estudo de Caso”, adotada pelo curso citado e atualmente é adotado nas SRM’s das escolas municipais da rede de ensino de Fortaleza. Assim, o leitor poderá perceber nos resultados apresentados, a interface entre o ‘fazer’ das professoras na SRM e o ‘saber construído’ fundamentado nas experiências empíricas e na formação continuada, entre elas o curso citado que em muitos momentos permeia as discussões e reflexões, sem, no entanto, ter sido foco de avaliação ou objeto de estudo desse trabalho.

A discussão e análise dos dados foram realizadas à luz das atuais diretrizes da legislação da Educação Especial tendo como destaque a PNNE, o AEE, bem como em pesquisas ao tema proposto. A abordagem sócio-histórica e cultural de Lev Vygotsky embasou as discussões e as análises dos dados por apresentar conceitos que se interligam a prática pedagógica, como mediação, intervenção e zona de desenvolvimento proximal, conceitos fundantes da teoria Vygotskyniana.

A análise dos dados obtidos foi realizada considerando todos os registros feitos: gravação em áudio, filmagem de alguns momentos da pesquisa, como os encontros de formação, registros nas fichas de observação (apêndices), e através dos registros pessoais feitos durante os procedimentos de investigação que muito nos ajudaram no processo de análise dos dados coletados.

OS RESULTADOS ALCANÇADOS COM A PESQUISA

Caminhante, são teus rastros o caminho e nada mais; caminhante não há caminho ao andar. E ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar.

Antônio Machado

Nos capítulos seguintes são apresentados os resultados e a análise da pesquisa relacionada à prática pedagógica das professoras do AEE das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas municipais da Rede de Ensino de Fortaleza. Estes resultados serão abordados tendo como foco o estudo de caso em todas as suas etapas, a reavaliação dos planos de AEE e a organização da prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa.

Consideramos importante retomar o objetivo principal dessa pesquisa para que o leitor possa neste momento se situar, entre o que foi proposto e os resultados obtidos. Essa investigação teve como intuito principal, investigar possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica de três professoras do AEE com alunos que apresentam deficiência intelectual a partir de uma pesquisa qualitativa colaborativa. As questões que nortearam o percurso investigativo se relacionam a organização do trabalho pedagógico das professoras, decorrente do estudo de caso e do plano de AEE, os tipos de estratégias adotadas nos atendimentos e a qualidade das mediações estabelecidas nos momentos dos atendimentos. Para isso, utilizamos a teoria Sócio-Histórica de Vygotsky como subsídio para refletir a mediação e a atuação das professoras do AEE com os alunos com DI, participantes da pesquisa.

Destacamos que no percurso investigativo, a colaboração e as intervenções realizadas entre o grupo de professoras e pesquisadora nortearam a reavaliação do processo, aspectos favorecedores para reflexões e reconstrução da prática das professoras pesquisadas.

Os dados apresentados nas análises resultam de informações colhidas no desenvolvimento das etapas metodológicas descritas no Capítulo III, que foram assim definidas: Diagnóstico (Observação inicial da organização e do desenvolvimento do trabalho das professoras do AEE na SRM); Acompanhamento Colaborativo (encontro para estudos, reflexão sobre a prática e o planejamento de novas práticas); Intervenção nas práticas desenvolvidas pelas professoras do AEE (no percurso da pesquisa durante o acompanhamento colaborativo); e Avaliação do processo (observação final do trabalho das professoras do AEE

na SRM).

Ressaltamos que ao analisar os dados coletados, a pretensão não é de delimitar ou fragmentar as informações nas etapas descritas. Considera-se que os contextos são intrínsecos, indissociáveis e, portanto, presentes durante o percurso da pesquisa, tendo assim uma interseção entre eles.

A discussão e análise dos fenômenos foram organizadas em categorias relacionadas ao objeto de estudo dessa investigação, a prática pedagógica do professor de AEE na SRM com alunos com deficiência intelectual. A apresentação dos resultados foi organizada em três capítulos:

No capítulo IV denominado como “Estudo de Caso: Conhecendo a história e os contextos socioculturais do aluno que apresenta deficiência intelectual”, são apresentados os resultados da pesquisa obtidos na etapa de acompanhamento colaborativo denominado “Planejamento de novas práticas”. Neste momento foi desenvolvida a análise e reelaboração de três estudos de caso, sendo um de cada professora participante da pesquisa.

As discussões sobre os casos tiveram como parâmetro a Metodologia Aprendizagem Colaborativa em Rede – ACR por meio de estudo de caso desenvolvida no Curso de Formação em AEE (BRASIL, 2010a), do qual participaram as professoras do AEE sujeitos da pesquisa. Este aspecto será apresentado e aprofundado

No capítulo V chamado “Plano de AEE: Instrumento de ação no desenvolvimento da prática pedagógica do professor na SRM” é exposto e analisado os dados alcançados durante o acompanhamento colaborativo referente à discussão e a reelaboração dos planos de atendimento dos três alunos organizados pelas professoras. Este momento é considerado como a culminância do estudo de caso, pois sua elaboração contempla e consolida a identificação das necessidades do aluno que devem ser trabalhadas nos atendimentos a serem realizados.

No capítulo VI é abordado a “Organização do Trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM”, cujo procedimento está conexo ao estudo de caso e concretiza as ações do AEE previstas no plano de atendimento. Os dados resultantes da investigação sobre o aluno definirão a organização das atividades, dos recursos pedagógicos, dos materiais, a organização do espaço da SRM, a definição dos agrupamentos, a periodicidade e o tempo destinado ao desenvolvimento dos atendimentos. Procuramos abordar de que maneira as professoras do AEE organizam estes aspectos e se são adequados aos alunos.

Capítulo IV

As escolas serão o que forem seus professores.

Anísio Teixeira

.

CAPÍTULO IV: ESTUDO DE CASO: CONHECENDO A HISTÓRIA E OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DO ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A organização do trabalho do professor do AEE na SRM se inicia com o estudo de caso real que possibilita adquirir conhecimentos sobre o aluno em contextos diversos e que culmina com o plano de atendimento. O Estudo de Caso é um procedimento de pesquisa qualitativa fundamentada na busca de informações sobre um objeto de uma unidade cuja análise exige profundidade (TRIVINOS, 1987), e percepção do pesquisador para que os dados obtidos sejam significativos e suficientes para compreender o objeto como um todo. (GIL, 1996).

Esta premissa exige destes profissionais uma formação adequada a fim de cumprir com uma de suas atribuições prescrita nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), voltada para a “[...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos.” (BRASIL, parágrafo II, 2010).

Neste sentido, a formação do professor para o AEE deve ocorrer em nível de aperfeiçoamento e/ou especialização e deve ser fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem que trazem novas formas de produzir e gerenciar o conhecimento, tornando-os sujeitos ativos na busca de informações, identificação, análise e na solução dos problemas que envolvem o aluno. (ROPOLI, et.al., 2010). Para que isso ocorra, é posto em xeque a capacidade de investigação e dos conhecimentos do professor, além de uma abertura às mudanças provocadas pelos diversos aspectos que permeiam a realidade do aluno.

Os avanços científicos, tecnológicos e a aceleração das informações marcaram o século XX. A superação do modelo tecnicista e mecanicista deu espaço ao desenvolvimento de metodologias voltadas para o conhecimento globalizado, por competências e habilidades que respondam as necessidades emergentes da sociedade. A superação do modelo mecanicista, cujo conhecimento era concebido de forma fragmentada, passou a reconfigurar o ensino e a aprendizagem centrados no sujeito ativo e em constante mudança. A fragmentação do ensino, cujos conteúdos eram vistos de forma conceitual e distante da realidade dos alunos, passou da racionalidade técnica para a valorização dos saberes individuais e construídos

coletivamente. Logo, estas mudanças provocaram o surgimento de profissionais com ênfase na interdisciplinaridade e transversalidade, a partir do domínio de conhecimentos que extrapolam o enquadramento dos saberes, vislumbrando-os nas distintas habilidades e capacidades do ser humano. (LIBÂNEO, 2002).

Dessa maneira, as metodologias ativas de aprendizagem vêm responder a esta perspectiva, pois são pautadas na resolução de problemas e utilizam a comunicação, a informação e as interações entre os sujeitos. O professor deixa de realizar uma função centrada em seu saber e em metodologias tradicionais para ser um dinamizador do processo centrado no aluno e na colaboração de todos.

Dentre essas metodologias ativas de aprendizagem se apresentam os estudos de casos, trabalhos com projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL) surgiu na década de 1960 na Universidade de McMaster, em Hamilton, Ontário, Canadá. Inicialmente desenvolvida em cursos profissionais para a área da saúde, como medicina e enfermagem, o método se expandiu para outras áreas do conhecimento, como a educação e a sociologia.

De acordo com Savin-Baden (2000) *apud* Escrivão-Filho; Ribeiro (2009) o PBL “apresenta a capacidade de desenvolver simultaneamente conceitos, habilidades e atitudes no contexto curricular e na sala de aula, sem a necessidade de disciplinas serem concebidas especialmente para esse fim.” (p. 24). O PBL se caracteriza por ser baseado em uma situação-problema, que irá promover a busca de conceitos e informações que venham responder a problemática em questão, estimulando a autonomia e o planejamento das ações. Deste modo, o método tem como ponto de partida uma situação real a ser pesquisada e é “[...] caracterizado pelo trabalho dos alunos em pequenos grupos facilitados por tutores.” (Idem, *ibidem*).

A busca e as interações entre os participantes são motivados pela aprendizagem de conteúdos, que venham trazer respostas às investigações realizadas. Assim como em outros métodos baseados na interação e na aprendizagem colaborativa e ativa, Aquilante, et. al., (2009) abordam que

No modelo pedagógico norteado pela ABP, busca-se, principalmente, fornecer ao estudante condições de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais [...] sendo o foco centrado na ação educativa e [...] no estudante, estimula-se a capacidade de autoformação, fomentada pela busca ativa de informações. O estudante é estimulado a construir ativamente sua aprendizagem, articulando seus conhecimentos prévios com os de outros estudantes do grupo, para a resolução de problemas selecionados para o estudo, visando ao desenvolvimento do raciocínio crítico, de habilidades de comunicação e do entendimento da necessidade de aprender ao longo da vida. (AQUILANTE, et. al. 2009, p.2)

Entre as metodologias que se assemelham a PBL está a Metodologia Aprendizagem Colaborativa em Rede – ACR. Esta metodologia foi estruturada com base nas características da PBL, para ser desenvolvido no Curso de Especialização lato sensu sobre o AEE denominado Curso de Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade à distância, (MEC/SEESP/UFC, 2010), do qual as professoras participantes desta pesquisa participaram como cursistas.

A partir do contexto e da realidade dos alunos público-alvo da Educação Especial, esta metodologia permite aos professores do AEE aprofundar informações que muitas vezes a escola não tem e que são fundamentais para conhecer o aluno. Permite também, que ao delinear o perfil do aluno através do estudo de caso, o professor do AEE possa vir a desmistificar a representação negativa que a família e a escola possam vir a ter sobre este. O professor do AEE se vê perante desafios que ao mesmo tempo em que constrói o estudo de caso, é provocado a reconstruir um modelo de aluno idealizado e pautado na visão determinista.

Portanto, para esta construção, o professor do AEE deve percorrer as etapas da Metodologia ACR por meio do estudo de caso, que se desenvolve em cinco etapas consecutivas e interligadas, que de acordo com Camargo e Figueiredo (2013), são: apresentação do problema, esclarecimento do problema, identificação da natureza do problema, resolução do problema e elaboração do plano de AEE.

A apresentação do problema se relaciona a identificação da problemática vivenciada pelo aluno através de investigação sobre sua história de vida e os contextos que o envolvem. Nesta etapa, o professor do AEE deverá descrever as situações que implicam em conhecer as barreiras que podem vir a impedir o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Estas barreiras podem estar relacionadas ao contexto familiar e educacional no qual o aluno está inserido. Por isso, é importante que o professor do AEE conheça aspectos que vão além dos dados clínicos relacionados à deficiência, como também “[...] suas

dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.” (CAMARGO; FIGUEIREDO, 2013, p.1).

Neste momento, o professor do AEE, poderá utilizar-se de diversos procedimentos para investigar estes aspectos, como entrevistas com a família e o professor de sala de aula comum, análise de documentos, como relatórios de atendimentos clínicos, caso o aluno participe, observações diretas em sala de aula, no ambiente escolar, como biblioteca, o momento do recreio, dentre outros. De acordo com Gil (1996), no estudo de caso geralmente é utilizado vários tipos de procedimentos, além da história de vida do sujeito, utiliza-se a observação, entrevistas e análise documental.

Assim sendo, para constituir a apresentação do problema, o professor do AEE deverá seguir um roteiro para a construção deste momento, que de acordo com Camargo e Figueiredo (2013), são informações relativas:

- Ao aluno, como idade, história de vida que envolve a gestação da mãe, parto, saúde, escolaridade, tipo de deficiência, dentre outros.

- Do/sobre o aluno referente a seus gostos pessoais, amizades, opinião sobre a escola, atividades das quais tem maior identificação, que considera amais difícil e as dificuldades apresentadas, além da opinião sobre os recursos e apoios disponibilizados.

- Da/sobre a escola, faz-se necessário verificar os recursos disponíveis, quanto à acessibilidade, humanos e materiais, os obstáculos no ambiente escolar que dificultem as necessidades específicas que o aluno possa apresentar em consequência de sua deficiência. Importante ainda que o professor do AEE investigue qual a opinião dos educadores e da comunidade sobre o aluno e se participa das atividades e comemorações realizadas pela escola.

Em relação aos professores de sala comum, é importante que o professor do AEE identifique quais as expectativas que têm em relação ao aluno quanto à aprendizagem, ao desempenho escolar, as principais habilidades, potencialidades e de que forma o observa em relação aos aspectos cognitivos, motor, afetivo, social, familiar, dentre outros. É essencial também que o professor de sala comum manifeste suas preocupações em relação ao aluno, como avalia o desempenho escolar e qual os motivos para o encaminhamento para o AEE. Em relação à escola faz-se necessário averiguar os recursos disponíveis, quanto à acessibilidade, humanos e materiais, que, se necessário possa solicitá-los, qual a opinião dos educadores que fazem a escola, bem como a comunidade sobre o aluno, e a relação que estabelece com os demais.

Ao buscar informações da/sobre a família, o professor do AEE deve conhecer o que pensa a respeito do aluno sobre sua escolarização, as expectativas relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, se acredita em sua capacidade, se identifica habilidades, bem como suas necessidades e dificuldades. É importante também verificar qual o envolvimento da família com a escola no que se refere às reuniões e demais atividades realizadas.

Nesta etapa o professor do AEE realiza a avaliação pedagógica do aluno na SRM com o objetivo de identificar e analisar seus conhecimentos em relação aos conteúdos escolares para definir as intervenções necessárias. Esta avaliação permite ao professor do AEE conhecer as especificidades do aluno em relação à autonomia, as diversas linguagens, a capacidade motora, a interação com os colegas, e sobre os conhecimentos dos conteúdos escolares, como a leitura, a escrita e a lógica matemática. Esta temática foi apresentada detalhadamente no Capítulo II quando abordamos o AEE para o aluno com deficiência intelectual.

Após a coleta dos dados, o professor do AEE busca desenvolver a etapa de esclarecimento do problema também chamada de análise e clarificação do problema (ROPOLI, et.al. 2010, p.42) decorrentes de entrevistas feitas com a família, com o professor do ensino comum, em observações do ambiente escolar e da sala de aula. Estes aspectos “[...] são relacionados entre si, para que o professor compreenda melhor as causas do problema do aluno, no âmbito do AEE”, e verifique se ainda há necessidade de maiores esclarecimentos, podendo para isso realizar uma “[...] pesquisa bibliográfica para enriquecer seus conhecimentos sobre a problemática do aluno.” (Idem, 2010, p. 43).

Nesta etapa, a clareza sobre a problemática que envolve o aluno em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem é essencial. A partir da identificação dos potenciais, habilidades, dificuldades e necessidades do aluno, o professor do AEE irá verificar quais os recursos e/ou instrumentos serão necessários para ajudar em seu processo de aprendizagem. Esta etapa implica também em conhecer as situações em que o aluno vivência em sala de aula, como atividades que mais se interessa e se envolve, e naquelas que evidencia falta de atenção, dificuldades de concentração, dentre outras.

Assim, amparado nas informações coletadas, o professor do AEE analisa as situações sobre o aluno e tenta identificar as causas que possam estar impedindo seu desenvolvimento. Para isto, este professor levanta algumas questões, como a identificação dos problemas e sua origem, que podem ser cognitivos, de linguagem ou advindos dos contextos familiar ou escolar, dentre outros, e as pessoas com os quais estes problemas estão

envolvidos. Esta etapa se caracteriza principalmente na descoberta do que poderá potencializar ou dificultar o desenvolvimento do aluno, dando ao professor do AEE as possibilidades de identificar a natureza do problema, etapa consecutiva a esta. No entanto, é necessário que o professor do AEE atente para que esta etapa seja bem esclarecida, já que a partir dela focará o estudo sobre os problemas do aluno e a busca por sua solução, e subsidiará a elaboração do plano de atendimento.

Deste modo, concordamos com Camargo e Figueiredo (2013) quando abordam

[...] esta etapa deve ser bastante discutida para que não se evidenciem apenas os problemas, as dificuldades e as necessidades identificadas no aluno. Nos vários contextos pesquisados podem aparecer problemas que não estão diretamente ligados ao aluno, mas que podem prejudicar e influenciar seu desenvolvimento e a aprendizagem na escola. (CAMARGO; FIGUEIREDO, 2013, p. 5)

Na etapa de identificação da natureza do problema, também conhecida como estudo e identificação do problema (ROPOLI, et.al., 2010, p.43), o professor do AEE irá concentrar-se na análise dos problemas na escola, família e através da avaliação pedagógica para identificar a natureza do problema do aluno do ponto de vista do AEE.

Neste momento o professor do AEE estabelece relações entre os dados coletados e, se necessário, aprofunda os conhecimentos que são necessários para compreender a problemática do aluno. Esta ação permite identificar a situação que envolve o aluno e do ambiente em que está inserido.

A partir da identificação do problema do aluno, o professor do AEE dará início a etapa de resolução do problema. Para solucionar o problema e elaborar o plano de atendimento, o AEE deve identificar os recursos humanos e materiais, os parceiros e os colaboradores que poderão ajudar a resolver o que foi constatado. Também é importante conhecer as potencialidades do aluno, da escola, da família e da comunidade que possam contribuir para a resolução da problemática por ele enfrentada.

Ao percorrer estas etapas da metodologia ACR, o professor do AEE finaliza com a elaboração do plano de atendimento através da definição dos objetivos que atendam ao problema do aluno, das atividades, dos recursos e dos materiais em consonância com as atividades propostas. O professor do AEE também deve definir a frequência, o tempo e o tipo de agrupamentos que utilizará nos atendimentos com o aluno, de acordo com o que propõe no plano de atendimento. Estabelece as parcerias com o professor de sala comum, com outros

colaboradores e profissionais de outras áreas, se necessário, que o ajudarão na execução do plano a fim de atender as necessidades do aluno.

Como podem ser observadas, as etapas metodológicas para o desenvolvimento do estudo de caso permitem que o professor do AEE possa conhecer e compreender os aspectos peculiares do aluno, considerando sua história de vida e os contextos familiar, escolar e sociocultural. Esse conhecimento possibilita que este professor identifique as barreiras que poderão impedir o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Ao identifica-las, estas poderão oferecer subsídios para que este professor possa transformar estes empecilhos em objetivos de intervenção do AEE. A intencionalidade do professor, que nesta metodologia apresenta um perfil de ‘pesquisador’, é traçar os procedimentos mais adequados para atingir o objetivo, como entrevistas, observações na escola e em sala de aula comum. Estes procedimentos exigem organização dos registros obtidos para que ao final de sua investigação o professor do AEE possa caracterizar e conhecer o aluno nos aspectos citados.

Chiesa (2009) realizou uma pesquisa sobre a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Em seu trabalho, a autora enfatiza que a discussão de casos reais voltados para a resolução de problemas possibilitou que o professor do AEE se voltasse para a necessidade de registrar o desenvolvimento de seu trabalho, da pesquisa, tendo assim que adotar um perfil caracterizado pela autora como o de “professor pesquisador” considerando que é na busca e “[...] na discussão da realidade dos problemas que soluções são encontradas e isso deve ser base no trabalho de um professor de atendimento educacional especializado.” (CHIESA, 2009, p. 88)

É no ato do registro e da pesquisa que o professor do AEE torna-se aprendiz da própria prática considerando que a Metodologia ACR por ser inovadora, possibilita que o processo educativo se torne criativo, mas irá exigir constantes reavaliações do fazer pedagógico. Estar aberto para as possibilidades de construir novos conhecimentos é condição essencial para o desenvolvimento satisfatório do trabalho de qualquer professor.

Mas os saberes profissionais dos professores

[...] são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido... Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. (TARDIF, 2000, p. 16)

A metodologia ACR por meio do estudo de caso é utilizada pelas três professoras do AEE participantes da pesquisa como sistemática de trabalho na SRM. Este fato pode ser constatado durante os encontros com o grupo de pesquisa para o planejamento de novas práticas, bem como nas observações realizadas.

A colocação da professora Roberta exemplifica este momento:

A metodologia do estudo de caso veio acrescentar muito no nosso trabalho, porque é um momento que nós aprofundamos na história de vida do nosso aluno, nos conhecimentos dele, onde nós avaliamos o nosso aluno pra conseguir fazer o estudo pra contribuir, ajudar, e eu achei que só enriqueceu o trabalho [...].
Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 15/08/2012.

De fato, conhecer o aluno, o que já sabe, bem como suas necessidades e potencialidades, dentre outros aspectos, favorece a compreensão para a organização do trabalho com o aluno. O estudo de caso real possibilita aprofundar o conhecimento sobre as estratégias de intervenção mais adequadas a serem desenvolvidas pelo professor do AEE na SRM, sobre a seleção de recursos pedagógicos, além da ampliação das relações afetivas com a criança e a família.

Isso foi ratificado pela professora Mariana conforme seguinte afirmativa:

Considero que foi norteador, [*o estudo de caso*] que você vai seguindo os passos, primeiro você conhece a família, vai conhecendo as coisas que são peculiares do aluno, o cotidiano familiar, nós não tínhamos essa aproximação, e essa família traz muito *feedback*.. Você vê o aluno na escola, você vê fatos que são da família. Nesse meu estudo de caso, ele reflete muitas coisas que são familiares, então essa aproximação coma família nos ajuda a trabalhar com esse contexto familiar, e antigamente não tinha esse acesso à família.
Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 31/08/2012.

A partir do discurso das professoras, podemos verificar o quão importante e necessário é conhecer a pessoa, independentemente de uma deficiência ou limitação de qualquer ordem, pois, como humanos, temos singularidades que ultrapassam as categorias impostas pelos padrões de normalidade. Ropoli et.al. (2010, p. 22) corrobora com esta perspectiva ao afirmar que

A organização do Atendimento educacional especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência vem a pessoa, o aluno com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. (p. 22)

Portanto, diríamos que este não é um princípio que deve ser adotado apenas pelos professores do AEE, mas é um princípio da escola inclusiva que considera cada sujeito como um ser global e não fragmentado, e vem romper com o “[...] paradigma tradicional da educação escolar e busca condições cada vez mais justas e aperfeiçoadas para atender a todos os aprendizes em suas necessidades e peculiaridades.” (MANTOAN, 2003, p. 5).

Conhecer as especificidades do aluno para atendê-lo em suas reais necessidades, como nos diz Mantoan, não é tão simples! Tal necessidade irá exigir do professor do AEE, que adote necessariamente a estratégia da pesquisa, bem como a revisão de alguns de seus conceitos muitas vezes arraigados na formação inicial, para desenvolver as etapas do estudo de caso de forma organizada, problematizadora e reflexiva.

As professoras do AEE envolvidas nesta pesquisa reconhecem a importância, a validade e a contribuição que o estudo de caso poderá trazer para o conhecimento da realidade do aluno. Conhecer o aluno em toda sua dimensão, tendo como foco a pessoa e não a deficiência, se apoiando no que é capaz de realizar é o ponto de partida para o trabalho do AEE com o aluno com deficiência intelectual, pois como aponta Vygotsky “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga sobre o que ela possui sobre o que ela é.” (VYGOTSKY, 1989, p. 102).

Ilustramos com o discurso da professora Luciana:

“No começo, [*o estudo de caso*] dá mais trabalho porque requer maior organização, é individual, nós temos que fazer o estudo de cada aluno... é cansativo... Mas, posteriormente vemos o quanto isso é importante e melhor, porque nos ajuda a tá conhecendo mais o aluno, porque a gente já sabe como ele é [...]” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 31/08/2012.

Essa constatação pode ser feita por nós ao analisar os planos de atendimento das professoras do AEE participantes da pesquisa. Analisamos que os estudos de caso selecionados pelas mesmas para este momento da pesquisa traziam o desenvolvimento das etapas da metodologia ACR necessários para a elaboração do estudo de caso dos alunos. No entanto, também constatamos que os textos necessitavam de alguns ajustes e maiores aprofundamentos em determinados contextos pertinentes ao aluno, que serão analisados no decorrer deste capítulo. O fato de que os estudos de caso das professoras do AEE participantes da pesquisa estejam na íntegra, é visto por nós como positivo, pois demonstra que estas reconhecem a importância da Metodologia ACR para o trabalho na SRM, bem como a adotam como sistemática.

Certamente que um estudo de caso exige aprimoramentos. Conhecer a realidade do aluno demanda tempo e construção de vínculos afetivos que favoreçam a relação de confiança e amizade entre professor do AEE e o aluno. Consideramos que não é simplesmente a aplicação de testes e/ou atividades que dará ao professor condições de conhecer o aluno, isto deve ocorrer através de observações e investigações mais aprofundadas, bem como nas relações estabelecidas entre ambos.

Ilustramos com a seguinte colocação feita pela professora Luciana:

“[...] e depois você vai observando, quando você está preparando o estudo de caso, que você vai deixando as coisas mais transparentes, você vai vendo as necessidades do aluno na questão cognitiva, motora... e vai pensando nas necessidades também[.]”
Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, 31/08/2012.

O aprimoramento dos estudos de caso foi ponto de discussão do grupo de pesquisa. Duas das professoras do AEE participantes desta investigação demonstraram em seus discursos que, embora tenham ciência da necessidade de ajustes dos estudos de caso, a quantidade de alunos que atualmente são atendidos em suas salas de recursos têm dificultado a revisão e complementação dos referidos textos, assim como a reorganização dos planos de atendimento.

Exemplificamos com a afirmativa da professora Luciana:

“Tenho consciência disso, pelo menos da forma que deveria ser e como eu gostaria que fosse. Mas, a quantidade de alunos que atendo em minha sala tem dificultado a reorganização dos casos e toda semana tenho também que reorganizar os planos individuais dos alunos. Prefiro dar prioridade aos atendimentos e vou fazendo como posso.” Sessão Planejamento de novas práticas. Estudo de caso, Data: 31/08/2012.

Contudo, apesar dos desafios apontados por esta professora, que também foi reconhecido como um dos problemas enfrentados pela professora Roberta, as três professoras do AEE participantes da pesquisa afirmaram que procuram ir ajustando o estudo de caso progressivamente, ‘como podem’ e à medida que vão conhecendo melhor o aluno, a família, bem como as situações de aprendizagem em sala de aula. Muitas vezes, faz-se necessário ampliar as entrevistas com a família e com o professor de sala comum, bem como estabelecer contatos com profissionais das áreas clínicas, caso o aluno também receba este tipo de atendimento.

Consideramos que a situação apontada pela professora Luciana ao dar prioridade aos atendimentos e nem sempre ter condições para ajustar os casos e os planos de AEE, não seja a ideal. Já que a organização dos atendimentos faz parte do plano do AEE e a partir do conhecimento progressivo da realidade do aluno necessitam ser registradas para que o professor do AEE acompanhe as informações que ajudarão no conhecimento do aluno.

Estes fatos também foram evidenciados por Rocha (2009) em uma pesquisa sobre um relato de experiência de uma professora especializada na sala de recursos no Rio de Janeiro sobre o desenvolvimento do AEE no processo de inclusão.

O estudo constatou que o trabalho realizado na sala de recursos objetiva a inclusão dos alunos atendidos, como também é desenvolvido por meio do estudo de caso. A autora ressalta que esta organização envolve preparo e dedicação do professor especializado.

O trabalho é bastante árduo e difícil, principalmente no início do ano letivo, dependendo muito da dedicação do professor em estudar cada caso, cada deficiência, aprofundando e aprimorando seus conhecimentos para melhor preparar as atividades para que sejam eficazes no desenvolvimento do educando.” (ROCHA, 2009, p. 16)

Diante das exigências legais para a atuação na SRM e em consonância com o desempenho no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, é indispensável que o profissional do AEE tenha uma formação adequada voltada para as reais necessidades dos alunos, a fim de instrumentalizá-lo para atuar eficientemente na função. Uma formação que desconsidera a real necessidade do professor “[...] não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.” (PIMENTA, 2002, p. 19)

Neste sentido, a instrumentalização do trabalho do AEE através da Metodologia ACR por meio do estudo de caso, proporcionou as professoras participantes da pesquisa ampliar as possibilidades de conhecer mais o aluno e intervir em sua realidade. Isso demonstra o favorecimento da formação com base na resolução de problemas.

A colocação da professora Luciana demonstra isto na afirmativa:

“[...] foi possível conhecer e compreender algumas atitudes do aluno que a gente não conhecia antes, nós não tínhamos esta oportunidade... porque a gente vê o aluno por partes... e, no estudo de caso, a gente vê o aluno por inteiro e a gente nem sabia como trabalhar a peculiaridade do aluno porque a gente não conhecia até participar do curso.” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 15/08/2012.

A professora Roberta comprova esta posição ao comentar sobre a maneira como o trabalho era organizado anterior ao curso de formação para o AEE (BRASIL, 2010):

“Antes [...] a gente fazia um relatório, mas nem era tão aprofundado! A gente conhecia o aluno mais com relação à escola, as dificuldades... já no estudo de caso que vimos no curso, você conhece desde a gestação até hoje em dia.”
Sessão: Planejamento de novas práticas: Estudo de caso, Data: 15/08/2012.

Este fato evidenciado nas falas das professoras nos permite refletir sobre os cursos em formação continuada que são ofertados aos docentes. Determinadas formações, geralmente são pautadas em conteúdos sem significação para a prática pedagógica, pois são centrados em conceitos e caracterizações sobre as deficiências que nada contribui para favorecer o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, aquele tipo de formação gera no professor a compreensão de que o ensino e/ou atendimento tem o foco na deficiência e na incapacidade, desconsiderando a pessoa, suas capacidades, centrando-se nas limitações que os alunos possam vir a apresentar. Ao se concentrar nas dificuldades do aluno, a possibilidade é de que o professor recorra à adaptação e a minimização dos conteúdos para dar conta da prática pedagógica.

Mantoan aborda a influência deste tipo de formação para o professor.

Pensamos que o acúmulo de conteúdos oferecidos pelos cursos de formação de professores e que visam o domínio de técnicas que encarceram as pessoas em rótulos, nomenclaturas, em práticas de ensino adaptados e decretados pelos manuais e aparatos educativos de todo o tipo precisam ser banidos e desmistificados. São esses conteúdos que encerram crianças, jovens e adultos em identidades impostas pelas especializações, técnicas de avaliação, pela literatura e produções acadêmicas e que os tornam os especiais, os excepcionais, os incapacitados, os que não são “normais” como nós! (MANTOAN, 2003, p.11)

Em contraponto a essa perspectiva, Chiesa (2009) desenvolveu uma investigação sobre a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da rede municipal de ensino de Pelotas/RS evidenciou que o grupo [de professoras] começou a se perceber como professoras do AEE através da discussão dos estudos de casos apresentados durante a formação. Inicialmente tiveram a oportunidade para a discussão da

ideia de inclusão e diante disso, a importância de saber por que um aluno é encaminhado e necessita do AEE, que deve ser uma prática voltada para uma fundamentação rigorosa, investigatória, buscando a natureza do problema de maneira planejada.

Outro estudo voltado para a formação de professores da Educação Especial foi desenvolvido por Queiróz Junior (2010) que teve como foco a política de formação continuada para professores especialistas, desenvolvida em uma cidade paulistana. Os objetivos foram o de identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual e analisar as formações continuadas já realizadas pela secretaria de educação da cidade com estes professores. Uma das conclusões apontada pelos professores pesquisados, e que tem sido queixa recorrente, é o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação. Além disso, os docentes assinalam que têm surgido outras necessidades no exercício da prática pedagógica provocadas pelas mudanças contextuais, como o atendimento ao público alvo da Educação Especial, garantido na atual Política de Educação Especial e não apenas aqueles que apresentem deficiência intelectual.

Detalharemos a seguir a análise sobre os três estudos de caso das professoras do AEE participantes desta pesquisa com base em observações feitas pela pesquisadora e nos três encontros realizados denominado de “Planejamento de novas práticas”.

Com o decorrer dos três encontros destinados a analisar e reelaborar os estudos de casos dos alunos, e com os relatos das professoras do AEE participantes da pesquisa, foi verificado que, de um modo geral, estes estudos contemplam os aspectos contidos no roteiro de proposição para casos reais. Estes aspectos são relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos nos contextos familiar e escolar.

As informações coletadas pelos professores do AEE participantes da pesquisa através de entrevistas e observações em vários contextos se referem às informações do/sobre o aluno; da/sobre a escola e da/sobre a família.

No detalhamento dos estudos dos casos desenvolvidos pelas professoras do AEE desta pesquisa, verificou-se que nos três casos analisados, foram contempladas as informações referentes ao aluno, de/sobre o aluno, sobre a escola e sobre a família, cujos aspectos são relacionados à apresentação do caso. No entanto, foi evidenciado que os dados relativos à escola e a família dos três estudos de caso necessitavam de complementação. Estes aspectos

serão detalhados a seguir a partir dos dados resultantes da análise e da reelaboração dos três estudos de casos, objetos de estudo deste momento da pesquisa.

As informações referentes ao aluno foram contemplados nos estudos de caso destas professoras de acordo com as particularidades e caracterizações individuais dos alunos contidas nas informações relativas à deficiência (laudo, especificidades), a história de vida, ao contexto familiar, as relações estabelecidas entre os membros, caracterizações sobre o comportamento, dentre outras.

O detalhamento de algumas situações que envolvem o aluno, e algumas especificidades, expõem a complexidade e as problemáticas que muitas vezes são enfrentadas por nossos alunos e que a escola desconhece.

Destacamos um trecho do estudo de caso de Márcia, aluna da professora Mariana, para ilustrar isso:

“O cenário [da família de Marcia] é agravado devido aos problemas decorridos do alcoolismo e do comportamento violento do pai. O irmão mais velho cometeu suicídio ao ingerir veneno de rato. Pouco tempo depois, um segundo irmão também tentou fazer o mesmo, entretanto foi atendido prontamente, ficou algum tempo internado na UTI e sobreviveu. Os três irmãos mais novos foram encaminhados por uma assistente social a um colégio interno onde passam a semana, uma vez que a Mãe não possui condições de cuidar deles.”
Sessão: Planejamento de novas práticas: Fragmento do estudo de caso da aluna Márcia. Data: 15/08/2012.

Consideramos que esta seja uma grande contribuição do trabalho do professor do AEE não apenas para a escola, como também para as próprias famílias, já que ao compartilharem as situações vivenciadas, podem ser ajudadas na resolução de algumas questões, em especial as que envolvem o aluno da SRM. Isto só foi possível devido à adoção pelos professores participantes desta investigação da metodologia do estudo de caso como sistemática de trabalho, que oportuniza adentrar na realidade do aluno, nas dificuldades enfrentadas, bem como nas relações familiares, que consideramos ser primordial para o acompanhamento ao aluno.

Em relação às informações de/sobre o aluno, o professor do AEE busca conhecer seus interesses, necessidades e a relação com os colegas, além de aspectos subjetivos, como o que mais gosta de fazer, seus desejos e quais tarefas consideram ser mais difíceis, entre outros. Observamos que estes dados foram contemplados nos estudos de caso de forma sucinta, pois apesar de trazerem algumas especificidades dos alunos, ainda necessitam de maiores aprofundamentos.

Destacamos o estudo do caso Ricardo, aluno da professora Roberta. Observamos que o texto não trazia informações claras acerca dos aspectos positivos do aluno, apesar de conter os gostos pessoais, não há referências sobre as capacidades, habilidades e/ou potenciais. É primordial que estes aspectos sejam identificados e estejam presentes no estudo de caso do aluno, pois é importante que o aluno com deficiência intelectual seja visto como um sujeito de potencialidades e capacidades e não apenas de necessidades e limitações. O trabalho do professor do AEE na SRM deve priorizar o êxito e a capacidade de realização por parte do aluno.

Sobre este aspecto, as professoras do AEE participantes da pesquisa esclareceram que estes detalhes voltados para as capacidades, habilidades e potenciais têm maiores possibilidades de serem identificados no decorrer dos atendimentos, com o estreitamento dos vínculos com o aluno. Isto possibilita conhecer melhor as particularidades através das atividades ou mesmo na observação do aluno nos espaços da escola. As manifestações sobre os gostos e interesses do aluno que apresenta deficiência intelectual, em especial em sala de aula, podem ocorrer de forma limitada e ter relação com o conceito que faz de si mesmo e a sensação de fracasso que acarreta a baixa autoestima. Estes aspectos estão relacionados aos fatores socioafetivos “[...] especialmente no que se refere à construção da imagem de si mesmo” (SAHUC, 2006, *apud* LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, et. all, 2010b) que poderá repercutir na autonomia do aluno, em acreditar na própria capacidade de saber fazer e ter iniciativa para realizar.

A professora Mariana aponta outra explicação para tal fato. De acordo com sua opinião, esta questão também pode estar relacionada às dificuldades que o aluno com deficiência intelectual possa apresentar em se comunicar e expressar suas próprias necessidades. Muitas vezes está relacionado a problemas de linguagem oral, como é o caso de sua aluna Márcia, que não fala. Os conhecimentos trazidos por Vygotsky sugerem que a prática educativa precisa ser uma prática social que permite, por meio da linguagem, as pessoas agirem e se tornarem capazes de modificar-se, assim como modificarem o meio em que vivem.

Estas práticas também foram discutidas como um dos pontos centrais na reelaboração do estudo de caso de Márcia, aluna da professora Mariana.

Ao estimular o debate com os professores, a pesquisadora indaga:

Pesquisadora: Então, quando a aluna não fala porque tem o impedimento, como é o caso da aluna da prof^a Mariana, isso vai impedir que ela se manifeste? Como vocês desenvolveriam as atividades para esta aluna? O que devem propor no desenvolvimento de estratégias de intervenção com ela? [...] Se eu vir à fala como impedimento, terão dificuldades em propor outras atividades? Como é isso na visão de vocês?

Prof.^a Mariana: “Essa minha aluna não fala, mas ela tem uma expressão facial muito interessante [...] ela entende, ela ouve [...] como ela não consegue falar, ela vai fazendo as coisas. A questão do erro construtivo, quando ela tenta fazer uma coisa e não consegue [...] ela faz cara de zangada, de aborrecida, ou fica impaciente, então eu tô entendendo que ela tá se manifestando pra tentar acertar e dizendo o quanto tá sendo difícil pra ela e, mesmo assim, ela tá tentando [...]” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 15/08/2012.

Prof.^a Roberta: “Eu utilizo muito a contação de histórias, o reconto e as atividades lúdicas que Ricardo [*objeto do estudo de caso*] gosta muito e acho que ajuda na linguagem. Eu tô achando que, de uns tempos pra cá ele tem apresentado mais evolução na fala... Há um ou dois anos, ele nem falava, só fazia repetir o que eu perguntava. Agora eu acho que ele tá compreendendo melhor.” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 19/10/2012.

Pudemos observar que as professoras Mariana e Roberta demonstram compreensão sobre as manifestações e possibilidades de seus alunos através de outras formas de linguagem, favorecendo a expressividade. Isto foi possível devido à busca destas professoras em aprofundar o conhecimento acerca ‘de/sobre o aluno’ e a percepção da necessidade do aprimoramento dos estudos de caso dos dois alunos, que se apresentam com muitas limitações que necessitam ser mais investigadas.

A busca por conhecer mais as especificidades dos alunos em relação à linguagem também foi verificado no estudo de caso do aluno José, da professora Luciana.

Na discussão da etapa sobre o ‘Esclarecimento do problema’ a pesquisadora quis saber:

Pesquisadora: E na linguagem? Ele tem algumas dificuldades...

Prof.^a Luciana: No texto mesmo eu não destaquei a dificuldade na fala...

Pesquisadora: Mas, você não considera que isso seja importante e deve ser citado? E quais as dificuldades na fala que ele apresenta?

Prof.^a Luciana: Acho que é importante colocar [...] Ele troca as letras, eu não sei explicar... Mas, dá para entender o que ele diz...

Pesquisadora: E na comunicação? Aqui não tem dizendo... Ele consegue se comunicar? Mandar recado?...

Prof.^a Luciana: ele vai... Se você mandar ele dá recado direitinho. É diferente dos alunos da Mariana e da Roberta. [Se refere às professoras que também fazem parte da pesquisa] Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 1/11/2012.

Este momento demonstra que a professora Luciana necessita de maiores investigações sobre a linguagem oral do aluno. Deve investir mais em atividades que explore este aspecto, e assim possa se assegurar da existência ou não da problemática e verificar se há necessidade de intervenções.

Consideramos também que é importante que os professores do AEE, bem como os demais professores de sala comum, percebam que as habilidades de linguagem e o desenvolvimento linguístico das pessoas com deficiência intelectual não são homogêneas, como também se diferenciam das pessoas que não apresentam deficiência. (FIGUEIREDO, 2012). É função do professor do AEE propor situações que levem o aluno a se expressar oralmente através de variados recursos e formas de comunicação, como pudemos constatar nos depoimentos citados das professoras Roberta e Mariana. Elas utilizaram diferentes formas de linguagem para desenvolver a percepção e a organização lógica de seus alunos.

Outro dado importante e indispensável nos estudos de caso são as informações sobre o aluno coletadas do professor de sala comum. Estes dados possibilitam ao professor do AEE conhecer como é o aluno em sala de aula, se participa das atividades, ou não, e que tipo de atividades são propostas pelo professor de sala comum a fim de envolver o aluno a participar junto à turma.

Além disso, as concepções e a opinião que este professor tem sobre o aluno com deficiência intelectual, como o reconhecimento de seus potenciais e a identificação de suas necessidades, por exemplo, são pontos fundamentais para que o professor do AEE possa organizar sua ação pedagógica considerando a realidade deste aluno.

Quanto as observações a serem feitas em sala de aula, o professor do AEE deve analisar o aluno no contexto das relações com os colegas e a professora, na execução de atividades, como se relaciona com o conhecimento, se apresenta autonomia ou dependência. Estes aspectos são relacionados a fatores que envolvem a afetividade, a capacidade de acreditar em si mesmo, a autoestima que muito contribuem para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Neste sentido, o trabalho do professor do AEE não se restringe a apreensão do conhecimento, pois “para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010a, p.8).

Para este conhecimento, é importante que tanto o professor do AEE como o professor de sala comum reconheçam que é no espaço da sala de aula que o aluno se identificará com seu grupo social, com diferentes formas de interações e linguagens. Isto irá possibilitar que o aluno desenvolva suas aptidões e potencial cognitivo, através do contraponto de ideias e opiniões diferentes que a diversidade permite. A socialização no espaço da escola, bem como da sala de aula, é um aspecto fundamental para os avanços do aluno com deficiência intelectual, pois as interações e a convivência estabelecida com seus pares dará a oportunidade para que este aluno se sinta mais valorizado e possa “[...] perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes coletivos, retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado.” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010a, p. 18)

Outras informações importantes acerca do aluno com deficiência intelectual podem ser provenientes da inter-relação entre o professor do AEE e o professor de sala comum. Esta interlocução, como uma das funções do professor do AEE na escola, tem sido objeto de estudo de algumas investigações (ROCHA, 2009; LEITE e OLIVEIRA, 2011) que buscaram conhecer as relações estabelecidas entre estes professores.

Na análise desenvolvida por Rocha (2009), este constatou a falta de sistematização de encontros entre estes profissionais, pois “[...] não existe nenhum tipo de comunicação formalizada entre o professor regente da classe regular e o professor do apoio educacional especializado [...], no entanto, o autor verificou que havia contatos entre estes, mas que ocorriam “[...] através de conversas, bilhetes, telefonemas e reuniões, como grupos de estudos e conselho de classe [...].” (ROCHA, 2009, p. 16).

Pudemos avaliar que a sistemática de articulação destes professores da pesquisa realizada por Rocha é adequada, já que existem ocasiões em que podem trocar ideias e conversar sobre o trabalho de ambos, embora não sejam as ideais.

Na investigação realizada por Leite e Oliveira (2011), os resultados foram opostos aos achados de Rocha. Estes pesquisadores tiveram como objetivo avaliar o trabalho desenvolvido por uma professora especialista na sala de recursos e sua articulação com a professora de sala de aula em uma escola do interior de São Paulo. Os dados apontaram que um dos problemas encontrados foi à resistência da professora de sala comum em estabelecer um trabalho conjunto com a professora da SRM. Segundo estes autores, há um distanciamento nas relações entre estes professores na perspectiva de ensino inclusivo, e que o

AEE ainda é dissociado da sala de aula pelo fato da professora de sala comum compreender o serviço como isolado e que só ele seria responsável pelo aluno que apresenta deficiência na escola.

Na pesquisa por nós realizada, as relações com os professores de sala comum foi um aspecto que apresentou maior fragilidade nos estudos de caso das três professoras do AEE participantes da pesquisa. Esta interlocução foi muito discutida e reconhecida por estes professores como fundamental. As discussões giraram em torno da importância do professor de AEE ter conhecimento sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula em relação à metodologia, as atividades propostas e as formas de agrupamentos adotadas pelo professor que atua neste espaço, além de informações acerca da socialização do aluno junto à turma.

Sobre isso, destacamos um momento de discussão na análise do estudo de caso de Ricardo, aluno da Prof.^a Roberta, a partir da leitura de um fragmento do texto:

Pesquisadora: [*leitura estudo de caso*] “Mantém um bom relacionamento com seus colegas de sala e professora. No entanto, algumas vezes, já apresentou reações como cuspir os amigos e dizer palavrões, porém os seus colegas respeitam suas limitações. Apresenta dificuldade em obedecer às regras de convivência elaboradas na sala de aula [...] não realiza as atividades rotineiras da sala com autonomia, porém já vem apresentando evolução. [...] No desenvolvimento das mesmas, [atividades] no AEE ou sala comum, ora participa, ora recusa-se e sempre apresenta um tempo mínimo de concentração [...]”

[Fragmento estudo de caso de Ricardo.]

Prof.^a Luciana indaga: “A questão da realização das atividades, da metodologia do professor da sala de aula comum? O grupo também não o aceita?”

Pesquisadora: “Acho que o mais forte é a questão das atividades em sala, do envolvimento dele... [...] quando o olhar do professor é de negação, ele vê as dificuldades no aluno [...]. Como é a aceitação do grupo em relação a ele?”

Prof.^a Roberta: “O grupo aceita... Ele melhorou muito a relação em sala... Na parte das atividades, ele não fica no grupo e não participa porque a professora não deixa... Um dia que eu coloquei uma dupla com ele, a professora não quis porque disse que estava prejudicando a outra menina que estava fazendo com ele.” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 19/10/2012.

Neste caso, é oportuno que a professora do AEE aprofunde a investigação e a condição do aluno em sala de aula, as relações estabelecidas com a professora, especialmente para que tenha conhecimento mais amplo do aluno neste contexto. Vemos que a posição da

professora de sala comum é de negação, de descrença na capacidade do aluno, além disso, desvaloriza-o perante seus colegas. O aluno não é visto como um sujeito capaz de evoluir, ao contrário, parece que esta professora, se ampara na incapacidade e dependência.

Sobre isto, Gomes; Poulin e Figueiredo (2010b) abordam no texto a “Pedagogia da Negação” de como os professores negligenciam as potencialidades dos alunos que apresentam deficiência intelectual através de atividades sem significação ou quando nem o propõem, como é o caso da professora de sala comum do aluno Ricardo. Os autores colocam que este comportamento adotado por muitos professores [...] parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna [...] e não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde vive” (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p.7)

Isto demonstra a dificuldade dos professores em relação aos princípios inclusivos, amparados na diferenciação e não nas diferenças, e em aceitar os distintos modos que os alunos têm em demonstrar os conhecimentos. Assim, neste relato percebemos que o professor de sala comum necessita ser orientado pelo professor do AEE, bem como de aprimoramento pedagógico.

Ao contrário do que vimos acima no caso do aluno Ricardo, ao analisarmos o estudo de caso de Márcia, aluna da professora Mariana, averiguamos que a situação com a professora em sala de aula se mostra diferente.

Pesquisadora: Você sabe se a professora tem expectativas positivas em relação a ela?

Prof.^a Mariana: “Muito positivas... Vou dar um exemplo: nós estávamos no laboratório de informática, e a professora estava ajudando Márcia na questão motora, e eu fui lá, fiquei no lugar dela fazendo a mediação, foi quando ela conseguiu pegar no mouse e ela apresenta muitas dificuldades[...] a professora incentivou e eu acredito no trabalho dela, é minha parceira [...] ela estimula, ela elogia [...] essa coisa do ‘aproximar’ fisicamente pra mim também é importante [...]”

Prof.^a Luciana: Eu acho que isso vai contribuir muito com o enriquecimento do estudo de caso... colocar que a professora tem uma relação muito positiva com a aluna, de aceitação, afetividade... Inclusive no meu estudo de caso eu já vou fazer a mudança.

Prof.^a Roberta: E os avanços da aprendizagem... a professora registra os avanços? Como ela te mostra? Como ela avalia? Ou não faz?

Prof.^a Mariana: Ela é muito responsável nesse sentido [...] infelizmente essa sala tem problemas de aprendizagem com relação a repetência, alunos que vieram de outras escolas, e ela recebeu Márcia nesse contexto [...] a gente tem visto a forma positiva como ela trabalha... Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 15/08/2012.

Portanto, verificamos o quanto as informações sobre o aluno advindas de sala de aula oportunizarão que o professor do AEE conheça as situações e os contextos vividos pelo aluno em sala de aula, o que poderá contribuir para a compreensão de seus problemas no que diz respeito ao conhecimento escolar, bem como o que já é capaz de realizar. Estes subsídios também permitem ao professor do AEE identificar com maior clareza e segurança se a problemática do aluno se relaciona a aprendizagem, ou mesmo as estratégias utilizadas pelo professor de sala comum e se necessita de intervenções e ajustes.

Ainda nas discussões sobre a interlocução das professoras do AEE participantes da pesquisa com os professores de sala comum, identificamos fatores sistêmicos que têm interferido nesta interlocução na escola, alheia à vontade destas professoras. Segundo as professoras do AEE participantes da pesquisa, dentre as dificuldades atuais enfrentadas pelos professores das salas de recursos está à participação no planejamento com os professores de sala comum. Na conjuntura atual das escolas públicas municipais de Fortaleza, os planejamentos que antes eram realizados coletivamente passaram a ser por série em dias específicos, o que têm impossibilitado que estas professoras participem efetivamente deste momento, pois coincidem com os dias de atendimento dos alunos na SRM.

Assim, estes professores que têm em comum o aluno público-alvo da Educação Especial, tinham no momento do planejamento a oportunidade para as trocas de ideias e informações, orientações e sugestão de recursos e atividades por parte do professor do AEE. Consideramos que fatos como este podem trazer dificuldades para que o professor do AEE desenvolva uma de suas mais importantes funções como serviço de apoio previsto nas Diretrizes Operacionais para o AEE (2009), que é ‘[...] 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, art. 13, inciso II, VIII)

Gomes; Poulin e Figueiredo (2010b) ratificam a importância desta interlocução para o acompanhamento do professor do AEE com o aluno com deficiência intelectual. Esta parceria deve ser realizada com os diferentes atores da escola e com a família, a fim de desenvolver a principal finalidade do AEE, promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, as interações sociais, e se necessário transformar as “[...] práticas dos diferentes atores (professores e familiares) que atuam com esse aluno.” (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, p. 33).

No decorrer desta pesquisa, verificamos o empenho das professoras do AEE participantes da pesquisa em conciliar horários para irem às salas de aula, e mesmo no recreio, momento de descanso dos professores, buscaram a articulação com os professores de sala comum. Este fato demonstra o quão é importante esta interlocução e é reconhecida por estes professores. Esse fato pode ser constatado no relato feito pelas professoras do AEE participantes da pesquisa:

Professora Luciana: Eu fui conversar com as coordenadoras: Olha tá difícil de fazer a inclusão... é preciso tá falando com as professoras em algum momento ver como a gente vai fazer [...] Então, para eu poder participar de todos os planejamentos da semana não tem condições... mas, queria ir lá para saber delas: O que você está fazendo? O que você conseguiu avaliar? O que você está observando?

Professora Roberta: [...] no momento que eu não tô atendendo por algum motivo, eu sinto a necessidade do professor vir tirar dúvida comigo, *jogando* as angustias, eu vejo isso como um ganho... não adianta eu sozinha estar fazendo as intervenções... Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 1/11 /2012.

Consideramos, portanto, que a falta de uma política que priorize a colaboração e a cooperação na escola, dificulta que professores do AEE e os de sala comum possam discutir e organizar coletivamente um trabalho que possa vir atender as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, “[...] à medida que as necessidades apresentadas pelos alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos” (ROPOLI, et.al., 2010, p.19).

Por conseguinte, a falta desta articulação poderá vir a enfraquecer as relações e a troca de conhecimentos e experiências entre estes professores, como também o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a articulação entre a Educação Especial e a escola comum, na perspectiva da inclusão deve ser fortalecida, pois “[...] os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (idem, p. 19).

Por fim, retomamos os aspectos para a apresentação do problema dos estudos de caso das professoras do AEE participantes da pesquisa, com as informações colhidas sobre a família dos alunos. Há o reconhecimento unânime entre os sujeitos desta pesquisa da importância da relação com as famílias dos alunos com deficiência intelectual que o estudo de caso oportuniza. É o que foi visto na colocação da prof^a Mariana:

“[...] nesse meu estudo de caso, ele reflete muitas coisas que são familiares e importantes... então essa aproximação com a família através do estudo de caso, nos ajuda a trabalhar com esse contexto familiar, e antigamente não tinha esse acesso à família.” Sessão: ‘Planejamento de novas práticas’, estudo de caso da aluna Márcia. Data: 31/08/2013

No entanto, as professoras do AEE participantes da pesquisa apontaram as dificuldades na aproximação da família com a escola e com elas mesmas. Isto repercute nas informações básicas trazidas nos estudos de caso analisados. Verificamos que nos textos há dados em relação à saúde, estrutura familiar e relações entre seus membros, coletadas através de entrevistas. Consideramos, portanto, que os estudos de casos necessitam de maiores detalhes sobre os contextos familiar e social, como o comportamento, as amizades, o que mais gostam de fazer, a aprendizagem em casa, a relação com as atividades da escola, se consegue realiza-las ou não e se tem ajuda de alguém.

Constatamos que as informações coletadas, bem como a busca pela complementação ocorriam devido à persistência por parte das professoras do AEE participantes da pesquisa em insistir na vinda da família à escola, através de solicitações escritas, o que nem sempre acontecia. Isto nos faz refletir se estas famílias consideram que a escola seja importante para os alunos, seus filhos. O distanciamento e o não acompanhamento do aluno na escola pode representar a negação da capacidade da criança, o descrédito em suas aprendizagens.

Sobre isto, a professora Mariana chegou a seguinte conclusão:

“Quando a família participa, a criança vem às aulas e frequenta bem os atendimentos, você consegue ver os resultados na sala de aula, nos outros ambientes da escola... Mas, quando começa a faltar é preciso chamar a mãe ou qualquer pessoa da família para saber o que houve e nem sempre comparecem... Isso traz desmotivação para o aluno e para nós também!” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 31/08/2013.

No percurso da pesquisa registramos em várias ocasiões que após os atendimentos as professoras do AEE participantes da pesquisa procuravam conversar com os familiares dos alunos, dentre eles avós, irmãos e mães que vinham acompanhar o aluno. Era uma conversa rápida, para troca de informações ou para dar algum tipo de orientação.

De qualquer forma, consideramos que a iniciativa destas professoras, é favorável por implicar na proximidade entre o professor do AEE e a família do aluno, fator fundamental no acompanhamento do aluno. O estreitamento das relações permite que este professor se

apropriar de possíveis problemáticas e necessidades do aluno, bem como apontar para as famílias os avanços obtidos a fim de valorizá-lo e elevar sua autoestima.

Outro aspecto revelado como fundamental no desenvolvimento dos estudos dos casos das professoras do AEE participantes da pesquisa é relativo à avaliação pedagógica do aluno.

Esta avaliação é desenvolvida pelo professor do AEE tendo como objetivo o de identificar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, sendo realizada em três ambientes principais: sala de aula, sala de recursos e família.

É pertinente que o professor do AEE observe o aluno nos diversos ambientes da escola, como a biblioteca, na sala de informática, no pátio, dentre outros, a fim de verificar como se dá o comportamento do aluno nestes espaços, como também em momentos específicos como o recreio, as brincadeiras, na fila, etc. Para isso, o professor do AEE emprega diferentes metodologias na coleta de informações, como observações do aluno no espaço escolar, o uso de instrumentos de avaliação, entrevistas com a família e com os professores. Contudo, esta investigação é inicial, faz-se necessário que o professor do AEE continue a analisar a dinâmica que envolve o aluno nos contextos familiar e escolar, observando os indicadores de mudanças.

Bridi (2011) investigou os processos de identificação e diagnóstico do aluno com deficiência intelectual no contexto do AEE em escolas municipais de Santa Maria (RS). Em seu trabalho expõe as necessidades apresentadas pela professora de Educação Especial da referida escola no percurso de identificação do aluno.

Em geral a produção de identificação de um aluno percorre possíveis caminhos, caracterizados por ‘paradas’ necessárias, indicadores de novas direções; momentos em que são solicitadas informações capazes de auxiliar na construção de um caminho. No contexto desta investigação estas paradas compreendem: a sinalização da professora de sala de aula, o olhar da professora especializada em educação especial dirigida à prática pedagógica, a partir da observação em sala de aula, por vezes ampliadas a outros espaços escolares; a conversa com os pais, a intervenção direta com o aluno e decisão deste aluno ou não no AEE. (BRIDI, 2011, p 120)

O processo avaliativo percorrido pelo professor do AEE para conhecer o aluno com deficiência intelectual exige momentos individuais no âmbito da SRM. A avaliação do aluno neste ambiente deverá ser realizada pelo professor do AEE, preferencialmente através de atividades lúdicas que envolvam o aluno e favoreçam o uso das variadas formas de expressão. Este momento é organizado com o objetivo de avaliar os aspectos relacionados ao

funcionamento cognitivo, as aprendizagens escolares, a linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico matemático, os aspectos psicomotores, os processos de aprendizagem relacionados aos mecanismos de aprendizagem, o desenvolvimento afetivo-social e o comportamento, as interações sociais e a relação que o aluno estabelece com o saber.

Durante as discussões a este respeito, verificamos que para a realização da avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual as professoras do AEE participantes da pesquisa utilizaram como procedimentos para coleta dos dados a entrevista com a família, com a professora de sala comum e observações. Estas observações, como dito anteriormente, devem ser realizadas em vários ambientes da escola, que vão além da sala de aula.

Constatamos que todas as professoras sujeitos da pesquisa realizaram este procedimento em espaços da escola, como a sala de Informática, biblioteca e em áreas livres, como o pátio, no momento do recreio. Este fato foi considerado como muito importante por estas professoras, já que estes ambientes permitem observar as interações realizadas pelo aluno em momentos e contextos diferenciados.

Uma dessas situações ocorreu com a professora Luciana, evidenciada nas discussões do estudo de caso de seu aluno Pedro.

Pesquisadora: [leitura do texto] “brinca com os seus colegas no recreio...”.
Você observou isso? Ele interage bem? Pelo que vimos aqui ele tem dificuldades em se relacionar...

Prof.^a Luciana: Ele tem problema com isso em algumas situações. No recreio, ele participa, mas na hora da atividade de educação física, pra fazer um jogo de basquete, uma competição, ele tem medo... Ele não se envolve na atividade. Mas, no recreio ele corre faz tudo...

Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 1/11/2012.

O relato da professora Luciana possibilita analisar a importância das observações realizadas pelo professor do AEE no ambiente escolar. O fato de ter conhecimento sobre as manifestações de medo ou apreensão do aluno ao participar das atividades de educação física, e em momentos informais, como no recreio, se comportar de forma diferente, indica à necessidade desta professora aprofundar suas investigações a esse respeito. Possibilita também conversar com o professor de educação física e trocar ideias sobre possíveis intervenções que possam vir ajudar o aluno.

No que se refere às observações em sala de aula, duas das professoras sujeitos da pesquisa apontaram algumas dificuldades para efetivar este procedimento a contento. Colocaram que os maiores empecilhos são a interlocução com os professores de sala comum, a incompatibilidade de horários e o tempo restrito. Afirmaram também que o tempo reduzido para irem às salas de aula se deve ao fato de terem um grande número de alunos a serem atendidos na SRM [*no momento da pesquisa*]. Conseqüentemente, este fato exige do professor que disponibilize de maior tempo para dedicação aos planejamentos e organização de recursos, dentre outras tarefas pertinentes à função do AEE. Além disso, o desinteresse por parte das docentes de sala comum em obter informações sobre o aluno com deficiência intelectual, também dificultou essa articulação.

Este aspecto se diferenciou da prática da professora Mariana, pois evidenciamos através de seu discurso que esta teve maiores oportunidades de realizar algumas observações em sala de aula. Além disso, também pode partilhar o desenvolvimento de algumas atividades em parceria com a professora de sala comum, que permitiram o acesso a informações deste contexto. O fato de ter um menor número de alunos na SRM possibilitou desenvolver ações voltadas para os alunos no ambiente escolar. Isto foi constatado em um dos encontros para discussão do estudo de caso da aluna da professora Mariana:

Pesquisadora: essa relação da professora com a aluna [Marcia], essa expectativa positiva, você vê com os demais alunos?

Professora Mariana: Sim, isso é dela... As crianças gostam dela, ela faz isso com todos.

Pesquisadora: eu acho que você deve acrescentar esta informação no estudo de caso [...] colocar que a professora tem uma relação muito positiva com a turma, com Márcia, de aceitação, afetividade e não faz diferenciação.

Professora Roberta: E os avanços da aprendizagem... a professora registra os avanços? Como ela te mostra? Como ela avalia? Ou não faz? [*se dirige a professora Mariana*]

Professora Mariana: ela é muito responsável nesse sentido, nós trocamos ideias e procura fazer dentro das possibilidades dela [...] Infelizmente essa sala tem problemas de aprendizagem com relação à repetência, alunos que vieram de outras escolas. Então, ela recebeu essa minha aluna [Marcia] nesse contexto [...] a gente tem visto a forma como ela trabalha, mesmo com dificuldades. Sessão: 'Planejamento de novas práticas', estudo de caso, Data: 31/08/2013.

Este momento ilustra a importância de o professor do AEE conhecer peculiaridades da sala de aula que o aluno pertence. Enquanto que o contrário poderá dificultar a construção do perfil do aluno a partir da insuficiência das observações deste espaço, assim como a relação entre as duas profissionais.

No entanto, averiguamos que mesmo tendo maiores oportunidades de acesso a sala de aula dos alunos atendidos na SRM, como dito anteriormente, no estudo de caso elaborado pela professora Mariana os dados sobre este espaço eram ínfimos, limitando-se em afirmar que a aluna “[...] Demonstra prazer ao participar de atividades em grupo comportando-se de forma alegre e sorridente, entretanto necessita ser orientada (conduzida), pois não consegue realizar as atividades sozinha.”(Estudo de caso da aluna Márcia, professora Mariana).

Assim, em decorrência das dificuldades apontadas por duas das professoras sujeitos desta pesquisa em realizar observações e estabelecer parcerias com as professoras de sala comum, analisamos que nos estudos de caso dos alunos destas professoras, as informações sobre este contexto também são limitadas e se restringem a abordar as dificuldades do aluno.

Isto pode ser constatado nos fragmentos dos referidos estudos de caso.

“[...] no desenvolvimento das atividades, no AEE ou sala comum, ora participa, ora recusa-se e sempre apresenta um tempo mínimo de concentração durante a execução delas.”
 “Segundo a professora da sala comum ele procura realizar as mesmas atividades dos colegas, em alguns momentos é muito inseguro por não ter domínio da leitura e da escrita, mas se envolve e vai fazendo *“do seu jeito”* Estudo de caso do aluno Paulo, professora Luciana.

“Mantém um bom relacionamento com seus colegas de sala e professora. No entanto, algumas vezes, já apresentou reações como cuspir os amigos e dizer palavrões, porém os seus colegas respeitam suas limitações. Apresenta dificuldade em obedecer às regras de convivência elaboradas na sala de aula [...] não realiza as atividades rotineiras da sala com autonomia [...] e no desenvolvimento das mesmas, no AEE ou sala comum, ora participa, ora recusa-se e sempre apresenta um tempo mínimo de concentração durante a execução delas.”

Estudo de caso do aluno Ricardo, professora Roberta.

Percebemos que as poucas informações contidas nos estudos de caso exemplificados acima, são relacionadas ao desempenho e aos comportamentos dos alunos em

sala de aula, restringindo-se a um parágrafo. Não há evidências sobre alguns aspectos fundamentais sobre a sala de aula, como por exemplo, a forma como a professora de sala comum desenvolve a gestão da sala de aula, organiza o espaço ou se trabalha com agrupamentos, dados importantes para a organização do trabalho do professor do AEE com o aluno com deficiência intelectual.

Observamos que para suprir a necessidade de obtenção de maiores informações sobre o contexto dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula, todas as professoras do AEE participantes desta pesquisa utilizaram outros procedimentos. A entrevista e as conversas espontâneas com as professoras de sala comum, em momentos como o recreio, no início ou término das aulas, foram às maneiras utilizadas para a ampliação das informações, e isto é feito continuamente no ambiente escolar.

Isto nos leva a constatar o quanto ainda há para se construir nas relações entre os professores do AEE e os professores de sala comum para que possam compartilhar seus saberes, não apenas em função do aluno, mas deles mesmos. O princípio da colaboração e da ajuda mútua deveriam ser articuladas e priorizadas em função do aluno. O diálogo e a parceria entre o professor da Educação Especial e o professor de sala comum na perspectiva da educação inclusiva não podem ser desconsideradas e negligenciadas. Convém que os sistemas de ensino repensem sua organização institucional e se voltem para oferecer condições mais favoráveis para a interlocução entre estes profissionais. Além disso, ainda há um ranço de autoridade e dominação estabelecidas nas relações entre alguns professores como se um subjugassem o outro em função de seu conhecimento.

Batista e Mantoan (2007) abordam que a intencionalidade das relações entre estes professores deve ser voltada para o aluno, mas deve ser

muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, 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; MANTOAN, 2007, p.28)

Vale destacar o empenho das professoras participantes da pesquisa para superarem estas dificuldades. Para cumprir sua função na interlocução com os professores de sala comum, aspecto essencial para o conhecimento do aluno no contexto de aprendizagem

que é a sala de aula, estas professoras recorrer a diversas situações, já explicitas por nós anteriormente, que não são as ideais.

Após a investigação realizada nos contextos familiar e escolar, o professor do AEE, procura conhecer o aluno individualmente através da avaliação individual na SRM. Este momento apresenta-se ‘[...] como a última parada no percurso avaliativo. No momento do encontro individual com o aluno, já reuniram informações contextualizadas de interação e vivência da criança em diferentes espaços sociais: o familiar e o escolar.’ (BRIDI, 2011, p.121)

A avaliação pedagógica concretizada pelo professor do AEE na SRM deve voltar-se para os aspectos do desenvolvimento intelectual e os mecanismos de aprendizagem e do conhecimento dos conteúdos escolares do aluno com deficiência intelectual. Esta avaliação permite que este professor identifique os potenciais, as aptidões e habilidades do aluno para que possa sustentar sua prática pedagógica nas capacidades e possibilidades e não em suas limitações. Deve identificar também quais as necessidades do aluno com deficiência intelectual a fim de priorizar o que necessita de intervenções mais imediatas, e a partir disso possa organizar o plano de atendimento condizente com estas necessidades.

Observamos, no entanto, que nenhuma avaliação determina a maneira de ser e pensar de uma pessoa de forma definitiva. O professor do AEE deve ter o conhecimento dos diversos aspectos que envolvem o caso e observar as mudanças que vão se apresentando a partir dos saberes consolidados no aluno. Sobre isto Gomes; Poulin e Figueiredo (2013, p. 3) esclarecem que

Uma avaliação cognitiva indica um resultado em que o aluno se encontra naquele momento, pode ser que em outras situações ele demonstre avanços em seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. O professor nem sempre tem uma dimensão exata da capacidade de evolução do aluno. Seu trabalho é possibilitar que o aluno se desenvolva o máximo possível no contexto do AEE e da turma de sala de aula regular.

Nesta perspectiva, para ter os conhecimentos relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, o professor do AEE deve realizar a avaliação pedagógica tendo como referência inicial o que o aluno sabe e é capaz de fazer, e não no que ainda irá aprender. Para Vygotsky [...] “Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga sobre o que ela possui sobre o que ela é.” (VYGOTSKY, 1989, p. 102).

Evidenciamos que as três professoras do AEE participantes desta pesquisa desenvolveram as avaliações pedagógicas com o aluno com deficiência intelectual na SRM. Os resultados estão descritos nos estudos de caso dos alunos das respectivas professoras, no entanto, apontam para a limitação de informações e a ausência de alguns aspectos relativos a esta avaliação.

Verificamos que as professoras sujeitos da pesquisa utilizaram instrumentos e atividades diversificadas a fim de avaliar os alunos com deficiência intelectual. Um dos instrumentos de avaliação utilizado foi às atividades padronizadas que fazem parte da organização do trabalho dos professores do AEE da rede de ensino de Fortaleza. Estes instrumentais são destinados para que os professores do AEE possam registrar e analisar os aspectos evidenciados na avaliação do aluno.

Além destes instrumentais, as professoras do AEE participantes da pesquisa se utilizam de recursos nas avaliações com os alunos com deficiência intelectual, como: atividades lúdicas envolvendo música, desenho e pintura, contação de histórias, jogos pedagógicos voltados para a organização lógica, a memória e os destinados ao trabalho com cores, formas, movimento, como também os jogos virtuais. Ressaltamos que neste momento o uso do computador é uma ferramenta importante. O computador possibilita que os alunos com deficiência intelectual possam manifestar seus conhecimentos de forma mais prazerosa e expressiva, e é um tipo de recurso muito apreciado pelos mesmos.

A avaliação do funcionamento cognitivo diz respeito a situações em que o aluno é desafiado a pensar em soluções para resolver problemas. Relaciona-se à ao pensamento e a capacidade de aprender demonstrado através do uso da lógica, das aprendizagens operatórias e de estratégias ao se deparar com situações a serem resolvidas. As aprendizagens operatórias referem-se às estruturas do conhecimento como a classificação, a seriação, as quantidades, a organização espacial, dentre outras, e se relacionam ao “[...] conhecimento racional, geral, que subjaz as aprendizagens de conteúdos particulares, específicos” (MANTOAN, 1998, p. 104).

Constatamos que nos estudos de casos dos alunos com deficiência intelectual das professoras do AEE sujeitos desta pesquisa, estes aspectos se apresentaram através de noções básicas dos processos mentais relacionados ao raciocínio lógico matemático. As referências feitas a estes conceitos se restringiram as noções de organização temporal, correspondência e classificação. Também não há evidências relacionadas às estratégias de aprendizagem e de resolução de problema por parte dos alunos.

Duas das professoras do AEE participantes da pesquisa, de forma limitada, especificaram as noções de organização temporal, correspondência e classificação, embora não pormenorizam em quais aspectos no qual ilustramos a seguir:

“Apresenta dificuldades em relação às noções de sequência lógica: começo, meio, fim [...] Quanto ao conhecimento lógico matemático, ainda não reconhece os numerais e não relaciona as suas respectivas quantidades. Também não nomeia cores primárias ou secundárias e não distingue as formas geométricas.” Fragmento do estudo de caso da aluna Márcia, professora Mariana.

“Quanto ao seu desenvolvimento lógico matemático conhece alguns conceitos básicos como: perto/longe, grande/pequeno, alto/baixo, cheio/vazio, muito/pouco. Em relação à associação de número e quantidade ele ainda não consegue associar.” Fragmento do estudo de caso do aluno Paulo, professora Luciana.

Enquanto que, no estudo de caso do aluno da professora Roberta, as informações sobre o desenvolvimento lógico matemático, foram ainda mais sucintas, limitando-se a informar que o aluno “*Apresenta dificuldade no reconhecimento de cores, formas e números.*” (Fragmento do estudo de caso do aluno Ricardo, professora Roberta).

Os textos dos estudos de caso não apontam se no momento das avaliações pedagógicas, os alunos com deficiência intelectual destas professoras tiveram oportunidade de demonstrar seus potenciais no que se refere à organização lógica matemática. Chama a atenção o fato de que os estudos de caso evidenciam as dificuldades e não apresentam as capacidades em relação aos conceitos lógicos matemáticos dos alunos com deficiência intelectual. Isto é visto por nós como uma possível dificuldade para o desenvolvimento das estratégias do professor do AEE na SRM com este aluno, já que suas intervenções devem ocorrer na ZDP, mas a partir dos conhecimentos já consolidados pelo aluno, ou seja, que estão na ZDR.

Um dos momentos da pesquisa que consideramos ser pertinente ressaltar na análise deste momento, foi uma das sessões voltadas para a “Reflexão sobre a prática” das professoras do AEE participantes da pesquisa. Este momento foi subsidiado por um roteiro respondido previamente por estas professoras. (APÊNDICE G). Este procedimento é detalhado no cap. II referente à metodologia adotada nesta pesquisa.

Nesta sessão, uma das discussões foi voltada para a proposição de atividades pelas professoras do AEE participantes da pesquisa, se consideram os potenciais, as possibilidades

e os interesses manifestados pelos alunos com deficiência intelectual visando o êxito dos mesmos. Nas respostas dadas pela professora Roberta, constatamos uma incoerência entre o seu discurso e as informações contidas no estudo de caso em relação aos registros sobre as potencialidades do aluno. Como assentado nos parágrafos antecedentes, esta professora apontou de forma limitada os aspectos sobre a lógica matemática do aluno, no entanto, em seu discurso registramos a seguinte afirmativa:

“Com a elaboração do estudo de caso pode-se conhecer o aluno e conseqüentemente suas possibilidades, e assim propor atividades que venham de encontro a elas.” Sessão: Reflexão sobre as práticas, Data: 26/10/2012.

É possível que esta professora tenha feito esta constatação durante a avaliação pedagógica realizada com o aluno, no entanto ao organizar o estudo de caso estas informações não foram incluídas. Como dito anteriormente, não há registros no documento sobre o que o aluno já sabe e/ou que é capaz de fazer relacionado à organização e o desenvolvimento lógico matemático.

Portanto, o desconhecimento dos aspectos relacionados ao desenvolvimento operatório dos alunos por estas professoras, poderá resultar em distorções na elaboração do plano de atendimento, no que se refere às atividades, bem como nas estratégias de intervenção a serem desenvolvidas. Conseqüentemente, estas poderão ser inadequadas e não corresponder às necessidades destes alunos, o que poderá acarretar dificuldades na elaboração e progressão dos conceitos matemáticos, como a construção da noção de número. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b). Assim sendo, a mediação realizada pelo professor do AEE deve centrar-se no “desenvolvimento de uma maior eficiência na utilização de suas estratégias cognitivas de resolução de problemas” (Idem, p. 39).

Nos aspectos relacionados à linguagem oral e escrita dos alunos com deficiência intelectual das professoras do AEE sujeitos desta pesquisa, evidenciamos que estes dados estão descritos de forma básica e sucinta. As informações estavam voltadas para o nível psicogenético da escrita, o reconhecimento de letras e do nome próprio.

Ilustramos com o fragmento do estudo de caso do aluno Ricardo, professora Roberta.

“Seu nível de escrita é pré-silábico, representando a escrita por meio de rabiscos, sem significados. Ainda não identifica, nem reproduz letras e o seu nome.” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 1 /11 / 2012.

Decerto que estes dados são importantes, o que demonstra a preocupação das professoras AEE sujeitos desta pesquisa, em ter elementos iniciais, mesmo que básicos, para verificar as reais potencialidades e necessidades de seus alunos nestes aspectos. No entanto, dado a importância destas informações para o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE no que se refere ao funcionamento intelectual dos alunos com deficiência intelectual, consideramos que estes dados são limitados, e devem ser continuamente atualizados com informações mais consistentes que possam reconduzir as estratégias a serem adotadas por este professor.

Esta necessidade se justifica pelo fato de que o professor do AEE deve desenvolver estratégias adequadas e intervenções pontuais para o desenvolvimento conceitual da escrita e da oralidade. Neste sentido, faz-se necessário conhecer as especificidades do aluno sobre estes aspectos, já que este professor “[...] deve propor situações de aprendizagem que permitam aos alunos se manifestar e expressar em todas as suas possibilidades de construir conhecimentos [...]” e, além disso, estes momentos impulsionam o professor do AEE na busca de novas possibilidades de ação “[...] que o aluno vai manifestando nas diferentes propostas didáticas, o professor vai delimitando as suas ações pedagógicas” (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p. 72)

Destacamos uma das informações relativas ao nível psicogenético da escrita de um dos estudos de caso que se diferenciou dos demais por trazer: “O aluno encontra-se no nível pré-silábico e em alguns momentos avança para o nível silábico retornando em seguida para o pré-silábico.” (Fragmento do estudo de caso do aluno Paulo, professora Luciana.)

Pesquisadora: Como vocês interpretam o fato de o aluno apresentar estes dois níveis?
 Professora Mariana: Isso tem relação com aquilo que a gente estudou e discutiu, eles oscilam... *Tem hora* que demonstram que sabem e outras, não.
 Professora Luciana: É verdade!
 Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 1/11 /2012.

Este dado permitiu que o grupo de pesquisa reconhecesse neste fragmento as discussões a respeito das ‘*oscilações*’ que ocorreram durante um dos momentos dos ‘Encontros para Estudos’, umas das etapas do acompanhamento colaborativo desta pesquisa.

Esta discussão teve como subsidio teórico o texto: ‘O funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual’ (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, capítulo 4, p. 64 a 87). Este momento possibilitou que as professoras do AEE participantes da pesquisa reconhecessem que a oscilação pode ser observada em situações de aprendizagem com o aluno com deficiência intelectual, e podem ocorrer quando este aluno faz tentativas de usar seus esquemas na resolução de problemas. No texto citado, os autores fazem referência aos estudos realizados por Boneti (1996, 1995), que constatou:

[...] a diferença observada entre os comportamentos de oscilação e hesitação é essencialmente na forma como a criança utiliza seus esquemas de interpretação. Enquanto algumas crianças hesitam por causa da dificuldade em aplicar seus conhecimentos, outras oscilam utilizando em determinados momentos esquemas de interpretação (que podem ser indícios de uma evolução conceitual) e em determinados momentos não utilizando nenhum destes esquemas. (Idem, p. 75)

Naquele encontro de formação pudemos perceber na fala de uma das professoras do AEE participante da pesquisa, o reconhecimento da importância de aprimorar seu trabalho, e para isso aponta a necessidade de “estar lendo e refletindo [...] para estar sempre atualizada com o referencial teórico” (Professora Roberta, sessão: Reflexão sobre a prática, Data: 26/10/2012.)

Dando continuidade à análise acerca das avaliações pedagógicas realizadas pelas professoras do AEE sujeitos desta pesquisa dos alunos com DI, verificamos que na avaliação do desenvolvimento psicomotor as informações contidas no estudo de caso da aluna Márcia estavam mais completas, se diferenciando dos demais alunos.

Ilustramos com os respectivos trechos dos estudos de caso:

“[...] se locomove com dificuldades e, ao andar, impulsiona o corpo para frente, consequência de um comprometimento nos movimentos das mãos e pernas [...]”

“Na área motora fina a aluna apresenta dificuldades de movimentos nas mãos. Mesmo exibindo maior destreza com a mão direita e regular apreensão do lápis, esta não controla a força no manuseio de instrumentos (teclado com colmeia no computador), não consegue fazer uso da tesoura e ainda está aprendendo a usar os talheres, principalmente a colher, para tentar alimentar-se com autonomia.” (Fragmento do estudo de caso da aluna Márcia, professora Mariana)

“Quanto a sua coordenação motora tem dificuldades no traçado das letras e na observação dos espaços direcionados da escrita. Na escola sua acessibilidade acontece naturalmente, locomovendo-se sozinho, indo ao banheiro de forma independente e brincando com seus colegas no recreio.” (Fragmento do estudo de caso do aluno Paulo, professora Luciana)

‘Ainda não nomeia com segurança as partes do corpo humano.’ (Fragmento do estudo de caso do aluno Ricardo, professora Roberta.)

Pelo que pudemos constatar o estudo de caso da aluna Márcia contém maiores detalhes acerca de seu desenvolvimento psicomotor envolvendo locomoção, a motricidade fina e o manuseio de diversos instrumentos. O mesmo não foi evidenciado nos relatos dos demais alunos, cujas professoras do AEE se limitaram a informações imprecisas. Decerto que, o fato de Márcia apresentar deficiência intelectual, como também paralisia cerebral, exige da professora do AEE investigações mais aprofundadas que se relacionam com o comprometimento locomotor da aluna. No entanto, isto não isenta de que as demais professoras do AEE tragam informações sobre o desenvolvimento psicomotor, pelo fato de seus alunos não terem paralisia cerebral. A área motora está diretamente relacionada à escrita, e algumas problemáticas apresentadas pelo aluno no aspecto motor poderão repercutir no desenvolvimento da mesma.

Averiguamos que as informações relacionadas ao ‘Desenvolvimento afetivo social e ao comportamento’ foram contemplados nos estudos de caso de forma a favorecer a compreensão dos alunos com deficiência intelectual nos contextos abordados. Pudemos constatar a inclusão de informações sobre as relações estabelecidas na escola, em sala de aula e no recreio. Ressaltamos as observações contidas no estudo de caso de Ricardo, aluno da professora Roberta destacadas a seguir:

‘Apresenta dificuldade em obedecer às regras de convivência elaboradas na sala de aula.’

‘Raramente, o aluno solicita a ajuda na resolução dos seus conflitos ou necessidades.’

‘O aluno é bastante querido por todos da escola, [...] vem percebendo o crescimento de sua socialização, a partir do seu ingresso à escola.’ (Fragmento do estudo de caso do aluno Ricardo.)

O aluno que apresenta deficiência intelectual, como todo ser humano, necessita de interações com seus pares e demais pessoas para se beneficiar das relações sociais. Estes alunos podem vir a apresentar dificuldades nas interações sociais, na representação que fazem de si mesmos que poderão advir de experiências de fracasso. Em consequência, isto poderá provocar baixa autoestima e interferir na motivação do aluno e nas iniciativas para resolver problemas. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b). De posse destes

conhecimentos, o professor do AEE poderá realizar intervenções pontuais nestes aspectos, bem como realizar orientações com a escola e com o professor de sala comum.

Ainda em relação ao aspecto sócio afetivo, verificamos que a professora Mariana tem um envolvimento afetivo com as famílias dos alunos que ultrapassa o aspecto profissional. Isto pode ser constatado através da análise do estudo de caso de Márcia, como também *in loco*, em alguns momentos na SRM, no percurso desta investigação. As relações vinculares são extremamente importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE. Os vínculos que vão se estabelecendo ao longo do ano letivo, muitas vezes possibilitam a este professor conhecer assuntos reservados das famílias e do aluno, com o intuito de ampliar o conhecimento da realidade e poder intervir nela. Esta é uma questão do trabalho do professor do AEE que vai além dos conhecimentos teóricos ou relativos à cognição do aluno. Envolve sobremaneira um olhar de colaboração e sensibilidade para se relacionar com tantas realidades distintas, mas que fortalecem seu trabalho.

Portanto, ratificamos a importância de que os professores do AEE assegurem nos estudos de caso dos alunos com deficiência intelectual, os aspectos vinculados ao afeto, à vida social e o comportamento por serem dados importantes para a organização do trabalho na SRM visando o desenvolvimento do aluno.

Outros aspectos que também devem ser conhecidos sobre o aluno com deficiência intelectual pelo professor do AEE, é a relação que este estabelece com o saber e sobre as aprendizagens escolares.

Estes aspectos têm como objetivos verificar a relação que o aluno cultiva com o conhecimento e o desenvolvimento das aprendizagens escolares. O professor do AEE deve constatar através da avaliação pedagógica, se o aluno tem relações positivas com o saber e sua aprendizagem ou se estas relações são negativas. Se negativas, as evidências constatadas podem ser consequência das fragilidades em algum dos aspectos do desenvolvimento do aluno, e podem refletir negativamente na atuação deste no meio social, bem como nos resultados das aprendizagens escolares.

Na análise dos estudos de caso das professoras do AEE participantes da pesquisa verificamos que as informações sobre os aspectos citados são negativas. Podemos verificar através dos seguintes trechos:

“Demonstra insegurança e rebeldia negando algumas atividades que não sabe fazer; Dependência nas ações e necessita de intervenções para realizar as atividades.”

“Na sala comum, ora participa, [*das atividades*] ora recusa-se e sempre apresenta um tempo mínimo de concentração [...] apresentando rejeição pelas atividades em sala de aula” Sessão estudo de caso, Data: 1/11 /2012.

Foi evidenciado também, que no estudo de caso do aluno Paulo, este apresenta insegurança “por não ter domínio da leitura e da escrita”. Esta insegurança pode vir a comprometer a imagem que o aluno tem de si mesmo e a relação com o próprio saber, já que os saberes que são considerados em sala de aula podem não ser os mesmos percebidos nele mesmo. No entanto, se o aluno é visto por seus potenciais e se mostra capaz de realizar as atividades de acordo com suas capacidades e é apoiado por seus professores e colegas “[...] esse aluno se percebe como sujeito de aprendizagem, capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo [...] e motivar-se para mobilizar [...] seus instrumentos de pensamento.” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p. 24).

Por fim, na avaliação das aprendizagens escolares do aluno com deficiência intelectual, o professor do AEE deverá pesquisar e avaliar as capacidades e aptidões desenvolvidas pelo aluno nas diferentes áreas do conhecimento. Se o aluno é capaz de operar com conceitos abstratos ou se demonstra dificuldades nesta apreensão. Com este dado o professor do AEE poderá inferir se este fato irá repercutir na compreensão dos conteúdos curriculares e na aprendizagem.

Como já evidenciamos e registramos neste texto, as dificuldades apresentadas na articulação entre as professoras do AEE participantes desta pesquisa e as professoras de sala comum reduzem as informações acerca deste aspecto. No entanto, pudemos constatar através dos estudos de caso que os poucos registros relacionados aos mecanismos de aprendizagem são voltados para a memória:

“Gosta muito de ouvir histórias, consegue reconhecer os personagens e tenta reproduzir desenhando-os da forma como os compreende” (estudo de caso da aluna Márcia, professora Mariana)

“Desfoca a atenção nas atividades” (estudo de caso do aluno Paulo, professora Luciana)

E sobre atenção do aluno Ricardo que “ao manipular jogos com figuras mantém seu foco em uma determinada gravura apresentada e se refere a ela, buscando-a por semanas.” (estudo de caso do aluno Ricardo, professora Roberta)

Isto evidencia a necessidade emergente de que estas professoras complementem os textos dos estudos de caso com o registro sobre os demais mecanismos de aprendizagem que não foram contemplados.

Finalizando a análise sobre as avaliações pedagógicas realizadas pelas professoras do AEE participantes da pesquisa, prosseguimos com a etapa referente à 'natureza do problema'. Esta etapa se caracteriza pela identificação da problemática central do aluno a ser resolvida pelo professor do AEE. As evidências das situações dos alunos nos contextos familiar, escolar e individual foram bastante discutidas nas sessões para análise dos estudos de caso. Este percurso permitiu que o grupo de pesquisa identificasse a natureza do problema do ponto de vista do AEE dos estudos de caso dos alunos com deficiência intelectual.

Deste modo, reiteramos o quão é importante que os estudos de caso sejam completos, pois permitem que os professores do AEE possam conhecer e compreender os contextos vivenciados pelo aluno como à família, à escola, incluindo as informações sobre os fracassos e/ou sucessos ocorridos na vida escolar, bem como os aspectos que podem ser favoráveis ou não ao seu desenvolvimento.

Podemos tecer algumas considerações na finalização desta sessão destinadas a analisar os estudos de caso dos alunos com deficiência intelectual como etapa inicial na organização do trabalho das professoras do AEE participantes da pesquisa.

Os resultados indicaram que a metodologia ACR por meio do estudo de caso é utilizada pelas três professoras do AEE participantes da pesquisa como sistemática de trabalho na SRM, e utilizaram como procedimentos a observação e entrevistas. Foram contemplados os aspectos contidos no roteiro de proposição para casos reais e apresentam todas as etapas da metodologia ACR. Para a coleta de informações a fim de compor os estudos de caso, as professoras do AEE sujeitos da pesquisa realizaram observações do aluno no espaço escolar, a utilização de instrumentos de avaliação, entrevistas com a família e com os professores.

As informações relativas ao contexto de sala de aula, as aprendizagens do aluno e as interações neste espaço foram insuficientes necessitando de complementações. As poucas informações são relacionadas ao desempenho e aos comportamentos dos alunos em sala de aula. O mesmo foi visto em relação à interlocução entre as professoras do AEE e as professoras de sala comum. Apenas uma das três professoras do AEE pesquisadas, mantinha

maiores contatos e observações na sala de aula da aluna. Embora os estudos de caso tragam referências sobre as famílias dos alunos, os resultados mostraram que ainda necessitam de complementações e que as famílias participem mais da vida escolar e na SRM.

No que se refere à avaliação pedagógica, os resultados mostraram que todos os estudos de caso traziam informações a este respeito. No entanto, os resultados apontam para a limitação de informações que se apresentaram de forma básica e concisa. Estas informações foram voltadas para o funcionamento cognitivo, sendo que em um dos estudos de caso foi mais sucinto; sobre a linguagem oral e escrita, o aspecto psicomotor, em que um dos estudos de caso se destacou por trazer informações mais completas, sobre o desenvolvimento afetivo social e de comportamento. Os resultados também revelaram que os dados sobre a relação que o aluno faz com o saber foram ínfimos, bem como a avaliação relativa aos mecanismos de aprendizagem, cujas informações se limitaram a mostrar apenas dois aspectos: a memória por duas das professoras do AEE sujeitos da pesquisa, e a atenção, por uma das professoras.

De acordo com as etapas da metodologia ACR e de posse das informações coletadas nos diferentes contextos, o professor do AEE elabora o plano de Atendimento Educacional Especializado definindo os objetivos que permitam solucionar o problema do aluno propondo atividades, recursos e materiais em consonância com os objetivos propostos.

CAPÍTULO V

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.

Edgar Morin

CAPÍTULO V: PLANO DE AEE: INSTRUMENTO DE AÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA SRM

Neste capítulo apresentamos a discussão e a análise dos planos de atendimento dos alunos que apresentam deficiência intelectual elaborados pelas professoras do AEE participantes da pesquisa.

Foram realizados três encontros para a reelaboração dos planos de AEE das professoras citadas ocorridos no período de setembro e outubro de 2012, conforme explicitado no capítulo III referente à metodologia desta pesquisa. Estes encontros fizeram parte do planejamento de novas práticas, uma das etapas do “Acompanhamento Colaborativo” desenvolvido nesta pesquisa.

Tendo como referência o objeto de estudo deste capítulo, os planos de atendimento para os alunos que apresentam deficiência intelectual elaborados pelas professoras participantes da pesquisa, consideramos oportuno retomar as atribuições do professor do AEE relacionadas aos aspectos que devem fazer parte dos referidos planos. De acordo com as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado”, instituído pela Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, compete ao professor de AEE:

- 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, art. 13, inciso II).

Podemos verificar que as funções do professor AEE perpassam pela elaboração do plano de atendimento, além de outras competências. O que será definido no plano determinará como se realizarão os atendimentos ao aluno na SRM. Neste sentido, ao organizar o plano este professor deve prever os objetivos e os tipos de atividades que sejam coerentes com as necessidades do aluno, os recursos pedagógicos, os materiais a serem utilizados e /ou adquiridos, caso necessário, a organização do espaço, as formas de agrupamentos, a periodicidade e o tempo de atendimento.

Alves (2006) enfatiza que a organização do professor de AEE deve considerar os alunos como sujeitos singulares, com peculiaridades e necessidades específicas. Para isso não pode considerar que os alunos que apresentem a mesma deficiência necessitem dos mesmos atendimentos. Assim, inicialmente para planejar o atendimento não é prioritário “[...] saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem à pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.” (ALVES, 2006, p.24).

Deste modo, para desenvolver o trabalho na SRM o professor do AEE percorre etapas que se desenvolvem num *continuum* e são inter-relacionadas. Estas etapas são a organização do estudo de caso, a elaboração do plano de atendimento e a execução do plano na SRM com o aluno com deficiência intelectual.

Após desenvolver o estudo de caso em todas as suas etapas de forma investigativa e problematizadora, o professor do AEE possui informações suficientes que permitem conhecer as particularidades do aluno com deficiência intelectual e caracterizar o seu perfil.

Estes dados são relacionados às características pessoais do aluno que apresenta deficiência intelectual, o desenvolvimento cognitivo, à realidade familiar e social, ao meio escolar que envolve a sala de aula, as aprendizagens escolares, as relações estabelecidas no meio social, seus interesses e peculiaridades. Em suma, o professor do AEE deve ter uma visão global do aluno e de seus contextos para que possa refletir sobre as decisões a serem tomadas na elaboração do plano.

Estas decisões se concretizarão na organização do plano que deve ser coerente com as investigações feitas sobre o aluno no desenvolvimento do estudo de caso. Isto possibilita que a proposta contida no plano de atendimento possa vir a favorecer os avanços do aluno.

Ropoli, et. al (2007) corrobora com esta afirmativa enfatizando que

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. (ROPOLI, et. al, 2007, p. 25)

De posse dos dados coletados, o professor do AEE irá refletir sobre as possibilidades e condições que dispõe para elaborar o plano de atendimento a partir da natureza do problema do aluno identificada através do estudo de caso. É também através da identificação dos potenciais e habilidades do aluno, que este professor deverá contemplar no plano de atendimento estratégias que possibilitem ao aluno com deficiência intelectual obter êxito em suas ações, e possa evoluir a partir do que já é capaz de realizar.

Segundo a orientação do Curso de Formação para o AEE (BRASIL, 2010a) do qual as professoras do AEE sujeitos desta pesquisa participaram, os planos de atendimento a serem desenvolvidos na SRM devem seguir um ‘Roteiro a elaboração do plano de AEE’, elaborado para este fim. Este roteiro é composto dos seguintes itens: objetivos, organização do atendimento, atividades a serem desenvolvidas, materiais a serem produzidos, seleção de materiais, aquisição de materiais, tipos de parcerias, profissionais envolvidos, avaliação do plano de AEE.

Verificamos que as professoras do AEE participantes desta pesquisa utilizaram o referido roteiro na elaboração dos planos de atendimentos de seus alunos com deficiência intelectual, de acordo com as orientações recebidas no curso citado, sendo o mesmo adotado no trabalho nas SRM’s das escolas municipais de Fortaleza.

Chiesa (2009) investigou como se desenvolvia o atendimento educacional especializado no processo de inclusão no município de Duque de Caxias (RJ). No comparativo com nossa pesquisa, pudemos verificar que a organização do trabalho das professoras das salas de recursos da referida pesquisa se assemelha ao realizado pelas professoras do AEE participantes desta investigação, cujas orientações são provenientes de mesmo curso. A autora coloca que

No início de 2008, iniciou-se um trabalho de construção dos planos de atendimento educacional especializado, com as professoras das salas de recursos e de como deveriam realizar a investigação da natureza do problema de cada aluno a serem atendidos, os objetivos, os recursos necessários, as metas e a avaliação de cada caso.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado estava sendo seguido conforme as discussões e orientações do curso de formação em Atendimento Educacional Especializado que paralelamente também estava acontecendo. Um trabalho de formação e aplicação e, se assim poderei denominar, o encontro da teoria e prática. (CHIESA, 2009, p.88)

Evidenciamos durante os encontros para a discussão sobre os planos de atendimento das professoras do AEE participantes da presente pesquisa, que estas consideram que a elaboração, a execução, bem como a avaliação destes planos, exigem maiores e constantes reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida na SRM, e que transcendem a instrumentalização do ensino. A histórica mecanização na organização dos planos em muitas escolas brasileiras enfrenta uma nova realidade escolar, cujas respostas não estão inseridas nos livros didáticos e, muitas vezes, estão distantes dos cursos de formação inicial e continuada nos quais muito professores participaram.

A relação teoria-prática que foi por muitas vezes negligenciada e desconsiderada por muitos professores que se apoiavam na precarização do ensino, hoje é considerada como um dos pilares para a qualidade das práticas pedagógicas. Portanto, nos encontros para as discussões acerca dos planos de AEE das professoras do AEE participantes da pesquisa, esta foi uma das evidências observadas nos discursos destas professoras. Para desenvolver um bom trabalho na SRM, em dado momento emerge o saber da teoria entrelaçado com os saberes da prática.

Schön, um dos pioneiros na abordagem sobre o saber da experiência do professor afirma:

É preciso investir positivamente os saberes que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões no terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. (SCHÖN, 1997, p. 27).

Assim, olhar o aluno como sujeito global, com suas particularidades, potencialidades, habilidades e necessidades exige do professor do AEE além de considerar seus saberes empíricos, a apropriação dos fundamentos teóricos que sustentem a ação pedagógica para uma eficiente elaboração e execução do plano de atendimento para o aluno na SRM.

Os debates para a análise e reelaboração dos planos pelo grupo de pesquisa, foram construídos sob a premissa que o foco do trabalho do AEE é na pessoa, e não na deficiência e que a prática desenvolvida necessita continuamente ser refletida, pois a docência não aparece ‘do nada’, não está pronta, assim como não se tem receitas para isto. Deste modo corroboramos com o pensamento de Imbernón quando relaciona o

[...] o conhecimento profissional ao contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto específico, que o conhecimento profissional se converte em conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência.” (IMBERNÓN, 2011, p. 70).

A discussão inicial acerca dos planos de atendimento se deu com o questionamento da pesquisadora acerca da inclusão de todos os itens do ‘Roteiro a elaboração do plano de AEE’ e de que forma realizavam os ajustes nos referidos planos. Verificamos que os três planos de atendimento das professoras do AEE participantes da pesquisa contemplavam todos os itens do roteiro citado, e segundo estas professoras, os instrumentais são revistos, mas não tem uma periodicidade determinada. As revisões dos planos são feitas considerando as observações e constatações acerca da evolução do aluno e de outras circunstâncias, como ajustes nos dias e no tempo de atendimento, às vezes solicitado pelas famílias.

Uma das questões essenciais a ser analisada em um plano de atendimento é a coerência com a natureza do problema identificado através do estudo de caso. Como abordamos no capítulo anterior, é fundamental que ao final do estudo de caso o professor do AEE identifique a problemática central do aluno do ponto de vista do AEE, bem como seus potenciais e suas habilidades para que possa direcionar o foco principal de trabalho com o aluno.

Constatamos que os planos de AEE dos alunos que apresentam deficiência intelectual das professoras do AEE participantes da pesquisa, de um modo geral apontam para uma coerência com a natureza dos problemas destes alunos nos quais estão envolvidos os aspectos relativos ao funcionamento intelectual, motores, linguagem, as aprendizagens escolares, a autonomia na escola e na família e as interações sociais. Na investigação realizada evidenciamos que estas professoras têm clareza na identificação dos problemas que envolvem os alunos nos quais respaldam os respectivos planos de atendimento.

Destacamos o estudo de caso de Márcia, aluna da professora Mariana cujo objetivo geral corresponde às necessidades identificadas, relacionadas à cognição, linguagem e a interação com os pares visando sua autonomia. O mesmo ocorreu com o objetivo do plano do aluno Ricardo elaborado pela professora Roberta cuja intenção é o de potencializar a atuação deste no espaço escolar a fim de

“[...] tornar-se sujeito ativo na construção de seu conhecimento, favorecendo a superação de seus limites intelectuais estimulando o desenvolvimento de sua autonomia, socialização e linguagem, contribuindo para seu processo de inclusão na escola.” Sessão Planejamento de novas práticas, estudo de caso do aluno Ricardo. Data: 19/10/2012.

Reconhecemos este fato como positivo, pois evidencia a compreensão das professoras do AEE participantes da pesquisa em relação à essência das problemáticas dos alunos.

Consideramos pertinente acrescentar que alguns ajustes nos objetivos estavam relacionados aos aspectos didáticos e técnicos, por estarem extensos e sem objetividade, o que os deixava confusos. Assim, durante as sessões para a análise dos planos dos alunos que apresentam deficiência intelectual das professoras do AEE participantes da pesquisa ao mesmo tempo que estas professoras e a pesquisadora discutiam a validade e reorganizações dos objetivos eram feitos os ajustes quanto ao aspecto técnico, como o uso adequado de objetivos de ensino e os de aprendizagem, por exemplo.

Averiguamos que alguns dos objetivos e atividades propostas nos planos de atendimento elaborados por estas professoras necessitavam de ajustes e complementações, a fim de que ficassem mais compreensíveis e direcionados ao trabalho com o aluno.

Constatamos que o plano de atendimento de Márcia, aluna da professora Mariana, trazia vários objetivos. Alguns destes estavam direcionados a função do professor do AEE, focados no ensino, como “organizar e preparar ferramentas que apoiam o processo de avaliação” em detrimento ao objetivo de aprendizagem, o que este professor deseja alcançar com o aluno. O plano da aluna citada trazia objetivos direcionados à articulação com a família e os demais professores da escola.

Exemplificamos com dois dos objetivos do referido plano:

“Manter uma interlocução constante com a família da aluna para orientar na realização de atividades de vida diária que construa autonomia [...] e possa realizar de maneira independente sua higiene, alimentação e cuidados com seus objetos: brinquedos, vestuários e material escolar.”

“Estruturar o planejamento com a professora da sala de aula com atividades que contemple todos os alunos. Como sugestão preparar oficinas pedagógicas de artes, tais como: exposição de pintura, gravura de recorte e colagem, e confecção de jogos de mesa (loto leitura, damas, dominós de letras e de números)”. Objetivos do plano de AEE da aluna Márcia, professora Mariana.

Ambos os objetivos são direcionados a função do professor do AEE, e que ainda há por parte destas professoras uma lacuna na compreensão de que o plano deve ser dirigido ao aluno. Decerto que as interlocuções previstas entre o professor do AEE com outros professores, em especial o de sala comum, devem constar no plano de atendimento do aluno, e isto foi constatado nos planos analisados. Consideramos ser de caráter indispensável que estas parcerias sejam concretizadas no contexto da sala de aula da qual o aluno com deficiência intelectual pertence, e não fiquem apenas como registro no plano de AEE.

Portanto, avaliamos que o professor do AEE deve refletir sobre estas questões ao organizar o plano de atendimento, para que fique estabelecido o que é de sua função com a família e os demais atores educativos, e o que deve ser direcionado ao aluno. E que estas ações devem ser registradas no plano de atendimento nos itens relativos à ‘orientações’ e/ou parcerias e não constar como um objetivo voltado para o aluno.

Sobre este aspecto, as intervenções da pesquisadora com as professoras do AEE que participaram da pesquisa se voltaram para reflexões e observância dos indicativos relacionados à interlocução do professor do AEE com os demais professores, em especial o professor de sala comum. O propósito desta articulação deve estar centrado na qualidade das interações estabelecidas pelo aluno que apresenta deficiência intelectual no ambiente escolar, na repercussão da aceitação pelos colegas, assim como a parceria em transpor possíveis obstáculos. Ressaltamos um dos momentos da reorganização do objetivo do plano da professora Mariana, cuja discussão foi voltada para o direcionamento do objetivo que deveria ser em função da aluna Márcia e não de ensino.

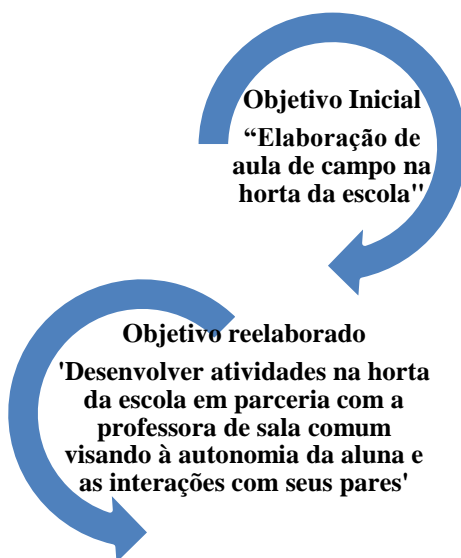


Gráfico 1 – Reelaboração - Objetivo do plano de atendimento da aluna Márcia.

Como podemos verificar no gráfico, o objetivo inicial estava focado no ensino, não especificando qual a meta a ser alcançada com a aluna. Neste momento a pesquisadora entrevistou junto às professoras do AEE sujeito desta investigação refletindo sobre as pretensões do objetivo inicial através de questionamentos: Para quem este objetivo foi elaborado? Para quem? Por quê?

A partir dos questionamentos feitos, estas professoras puderam perceber que a intencionalidade do professor do AEE ao organizar um plano voltado para o aluno na SRM deve ser continuamente revista e analisada, não somente em sua organização inicial, mas durante sua execução, no percurso dos atendimentos. Assim, é possível visualizar através do gráfico, que o objetivo inicial foi reelaborado e direcionado para um contexto mais amplo, que poderá possibilitar a realização de atividades lúdicas, significativas e a interação com a professora de sala comum e os demais colegas. Estas possibilidades podem estimular a comunicação, através de brincadeiras com os colegas que possam desenvolver sua motricidade, aspectos que apresenta limitações.

Consideramos que estes procedimentos, entre outras possibilidades, podem ser desenvolvidos pela professora do AEE em parceria com a professora de sala comum, e podem

trazer um impacto positivo na motivação, nas relações interpessoais e contribuir com a construção do conhecimento da aluna.

Batista e Mantoan (2007) endossam este pensamento ao se referirem sobre a articulação entre os professores da educação Especial e os professores da escola comum tendo objetivos em comum.

[...] o Atendimento Educacional Especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, 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; MANTOAN, 2007, p. 28).

Corroboramos com a afirmativa destas autoras. Entendemos que os resultados das aprendizagens escolares do aluno que apresenta deficiência intelectual serão decorrentes das intervenções do professor do AEE e o professor de sala comum em seus processos cognitivos, bem como as mediações ocorridas no meio escolar e social. Para isso, é necessário que estes professores busquem conhecer como este aluno se relaciona com o saber e de que forma constrói os conhecimentos, como dito pelas autoras. Muitas vezes esta relação é negativa, pois pode ser resultante de experiências de fracasso, o que acarreta a negação da aprendizagem e a falta de credibilidade na própria capacidade.

Portanto, ratificamos a importância do professor do AEE na articulação com os demais professores da escola em estabelecer parcerias voltadas ao desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual. Em função disso, o trabalho deste professor não deve se limitar aos atendimentos na SRM, ao contrário, deve buscar outras possibilidades para ampliar as interlocuções com os professores de sala comum, da biblioteca, da sala de informática com o professor de recreação em função da aprendizagem deste aluno. São nestes espaços do ambiente escolar, que ultrapassam a sala de aula, que o aluno que apresenta deficiência intelectual poderá experienciar novas possibilidades para a apreensão de seu conhecimento. Além disso, não é apenas o aluno que será beneficiado, acreditamos que todos podem aprender pela experiência profissional e pelos saberes que se transformam.

Tardif (1991) aborda que as trocas de experiências entre os professores

Surtem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF, 1991, p. 234)

Ao continuar as discussões acerca dos objetivos dos planos de atendimento dos alunos que apresentam deficiência intelectual elaborados pelas professoras do AEE participantes da pesquisa, verificamos que estes planos contemplavam alguns dos mecanismos de aprendizagem necessários ao desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, como atenção, percepção e memória. No entanto, em nenhum dos planos havia metas voltadas à resolução de problemas e a lógica matemática, aspectos fundamentais para a aquisição de conceitos importantes para o aluno com deficiência intelectual, como a construção da noção de número, bem como para desenvolver a capacidade de raciocínio.

Avaliamos que isto pode estar relacionado ao fato de as professoras do AEE participantes da pesquisa não terem aprofundado a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência intelectual no que se refere à organização lógica matemática, e nem a proposição de situações-problema que pudessem levar este aluno a demonstrar as estratégias cognitivas que desenvolve neste tipo de atividade. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b)

Verificamos que há uma incongruência nos planos de atendimentos entre objetivos e atividades relacionadas ao raciocínio lógico matemático e a resolução de problemas. Foi constatado que não haviam objetivos estabelecidos para estes aspectos, no entanto, o plano das três professoras do AEE participantes da pesquisa contemplavam propostas de atividades voltadas para este fim. Verificamos ainda que estas atividades não apresentavam clareza em seus objetivos, o que seria executado nos atendimentos com o aluno, assim como os recursos a serem utilizados.

Ilustramos com as atividades propostas nos planos dos alunos Ricardo e Paulo:

“Atividades voltadas para o desenvolvimento do processo cognitivo, compreendendo formação de conceitos bem como a formação do pensamento lógico. Estas ações contemplam atividades como: Atividades de classificação, ordenação, seriação, conservação.” Transcrição do fragmento do plano de atendimento do aluno Paulo, professora Luciana.

“Atividades que estimulem o raciocínio lógico matemático como: classificação, seriação, e ordenação.”

Transcrição do fragmento do plano de atendimento do aluno Ricardo, professora Roberta.

A partir destas exemplificações podemos questionar: Considerando o que é descrito nestas atividades, que tipos de atividades serão realizados? Quais as atividades que propõem a fim de desenvolver o ‘processo cognitivo’? De que forma as professoras do AEE poderão organizar as atividades e selecionar os recursos se as atividades não estão claras? Estas indagações permearam as discussões sobre a necessidade de explicitar as atividades que seriam desenvolvidas a fim de atender a necessidades dos alunos nestes aspectos, cuja resposta foi unânime: ‘Realmente não tem... [*as atividades*] é necessário incluir’, afirma uma das professoras do AEE participante da pesquisa.

Deste modo, a pesquisadora questionou quais os tipos de atividades que poderiam incluir nos respectivos planos a partir das discussões feitas e recursos que dispunham? Além disso, procurou refletir sobre o fato de as atividades não estarem contempladas no plano de atendimento poderiam acarretar improvisações e dificuldades para alcançar os objetivos com o aluno. Em consonância com o que foi proposto por estas professoras, foi sugerido à complementação nos planos de atendimento de atividades como: o uso dos blocos lógicos no trabalho de agrupamento, classificação, etc., material de sucata, como tampinhas, que podem servir de recursos para situações-problema e ser organizados tendo em vista os conhecimentos prévios dos alunos; a dramatização simulando um mercadinho ou feirinha que poderá ser organizada na SRM de forma permanente para o manuseio do aluno, dentre outras possibilidades.

Portanto, houve consenso no grupo de professoras do AEE participantes da pesquisa que as atividades devem possibilitar que o aluno que apresenta deficiência intelectual se vincule ao êxito em sua realização, que tenham significações, e para isso necessitam ser coerentes, claras e exequíveis. A organização da atividade e a seleção do recurso adequado possibilitam que o aluno tenha maior motivação e mobilize a ação cognitiva.

Ainda em referência a proposição de atividades voltadas para a lógica matemática, constatamos que o plano de atendimento de Márcia, aluna da professora Mariana, apresentou a atividade desta maneira: “[...] Elaboração de atividades que estimule o raciocínio lógico

matemático usando o bloco lógico para fazer classificando, seriação, comparação, ordenação, cores, formas, tamanhos e espessuras”.

Podemos evidenciar que esta professora propôs o desenvolvimento de conceitos fundamentais para Márcia, já que necessita construí-los, como foi observado no estudo de caso desta aluna. Porém, observamos que se faz necessário prever atividades diversificadas que tragam outras possibilidades de ação para o desenvolvimento de conceitos básicos envolvendo outros tipos de recursos, além dos blocos lógicos.

Embora tenhamos evidenciado a ausência deste aspecto nas atividades propostas no estudo de caso da referida aluna, observamos em uma das sessões destinada à intervenção nas práticas, umas das etapas desta investigação, que a professora Mariana desenvolveu uma atividade com Márcia relacionada ao raciocínio lógico.

A atividade tinha como objetivo estimular o uso do raciocínio lógico, da percepção e da atenção na organização de um quebra-cabeça de quatro partes, bem como trabalhar a noção temporal que o jogo também permitia: o ovo quebrando a casca, o nascimento do pintinho, a galinha e um galo. As peças eram grandes e coloridas, o que nos fez observar que a escolha do recurso pela professora do AEE dava possibilidades à aluna de manuseá-las sem dificuldades, já que apresenta limitações motoras, além de possibilitar desenvolver alguns mecanismos de aprendizagem, com a atenção e a memória.

Inicialmente a professora do AEE instigou os conhecimentos prévios de Márcia em relação aos personagens que fazem parte da vivência da aluna. Utilizou uma música no contexto da atividade a fim de estimular a oralidade e explorar os movimentos corporais da aluna. Estimulando a visualização das cenas, a professora do AEE realizou intervenções constantes na organização das peças pela aluna, e à medida que fazendo tentativas para encaixá-las, a professora ia contando a história entremeando com a música citada.

A resposta dada pela aluna foi de motivação e entusiasmo demonstrado na repetição de trechos da música à sua maneira, já que também apresenta limitações na linguagem oral, e em movimentos coordenados com a ajuda da professora Mariana.

Em seguida, a aluna foi estimulada a visualizar e encaixar as peças que formavam a figura da galinha e dos pintinhos, através das partes que formavam a imagem e pelas peças do jogo que iam se moldando. Nestes momentos a professora do AEE ia apresentando as possibilidades para a aluna encaixar as peças, já que ainda não conseguia perceber pela

associação das imagens. A atividade, embora simples, ofereceu desafios a Márcia, que em alguns momentos observava as peças com atenção na tentativa do acerto. Mas, a aluna era sempre incentivada pela professora do AEE a mobilizar a ação para resolver os desafios que lhe eram postos. Exemplificamos um desses momentos durante a sessão de ‘Intervenção nas práticas’.

Professora Mariana: Olha só, Márcia... O que isso aqui? [*Mostra as peças distribuídas na mesa e aponta para a primeira peça com a imagem do ovo quebrando*] Vamos juntar *pra gente* ver o que é?

Márcia sorri e aponta para a peça e para a galinha. Como não apresenta uma fala compreensível, apenas emite alguns sons, movimenta os braços como se quisesse reproduzir o movimento feito pela ave. Em seguida, junta as partes da peça com a ajuda da professora.

Professora Mariana: Muito bem!! [*bate palmas*] Aqui tem o ovo da galinha...

A aluna balança a cabeça confirmando, pega a peça com a imagem da galinha e faz novas tentativas para montar, embora com dificuldades no manuseio. Demonstra com um sorriso a satisfação em estar realizando a atividade.

Sessão: ‘Intervenção nas práticas’, Atendimento realizado na SRM pela professora Mariana com a aluna Márcia. 20/11/2012.

Percebemos *in loco* o esforço da aluna ao tentar realizar a atividade, por muitas vezes sem sucesso, pois se utilizava das mesmas estratégias demonstrando pouca eficácia no uso das mesmas. Acreditamos que a professora Mariana estimulou a aluna a mobilizar sua ação a partir da compreensão que dispunha para procurar as saídas para resolver o problema.

Um fator que observamos e consideramos determinante para o envolvimento da aluna na atividade, foi que toda e qualquer iniciativa era comemorada e elogiada pela professora Mariana que a estimulava a fazer novas tentativas, mesmo que algumas tenham sido ineficazes. Analisamos que a intencionalidade desta professora na proposição da atividade demonstra a visão que tem sobre as possibilidades da aluna. No plano pedagógico é importante que o professor do AEE reconheça o empenho do aluno e jamais reforce sua ausência, já que existem muitas maneiras de o aluno manifestar a compreensão sobre o que lhe é solicitado. Este é o diferencial de um trabalho voltado para os potenciais e possibilidades dos alunos. A forma de realizá-lo pode ser visto por alguns professores como tentativas inócuas e aparentemente simples, mas muitas vezes exige da criança um grande esforço em sua realização, e isto necessita ser compreendido e valorizado por todos os professores, e não apenas pelo professor do AEE.

Portanto, ressaltamos que embora a atividade não estivesse prevista no plano de atendimento da aluna, a professora Mariana tomou iniciativas para organiza-la e trabalhar as reais necessidades da aluna, compatíveis com a natureza do problema identificado no estudo de caso.

Em relação aos planos de atendimentos das outras duas professoras do AEE participantes da pesquisa, verificamos que às atividades contidas apresentavam coerência com as problemáticas identificadas nos estudos de caso dos respectivos alunos. A exceção se refere ao que já abordamos em relação a atividades sobre a resolução de problemas e a lógica matemática. Ressaltamos também que as atividades propostas nos planos elaborados por estas professoras se assemelhavam, cuja variação dependia da problemática do aluno em determinados aspectos.

Em vista disso, as atividades propostas nos referidos planos eram direcionadas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através da contação e reconto de histórias, uso de diversos portadores de texto, como contos, gibis, letras de música infantis, dentre outros, para a dramatização com fantoches, desenho e escrita das cenas, uso de jogos pedagógicos e virtuais.

Para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da memória foram propostos jogos pedagógicos variados, como quebra-cabeça, blocos lógicos, tangran, torre de Hanói, sequências lógicas com temáticas sobre atividades de vida diária. Alguns desses jogos também eram disponibilizados na versão virtual, cuja atividade com o uso do computador estava inclusa em todos os planos de atendimento. Verificamos também um investimento em atividades na área psicomotora, na linguagem corporal através de músicas e histórias cantadas e oficinas de artes, especialmente nos planos dos alunos Ricardo e Márcia, que entre outras problemáticas, apresentavam fragilidade na compreensão do esquema corporal e limitações motoras, respectivamente.

No entanto, apesar das propostas de atividades variadas, estas necessitavam de complementação e ajustes para ficarem mais compreensivas, como foi o caso do plano do aluno Ricardo, da professora Roberta. Uma das atividades se voltada para '*conversas informais*' mas não previa quais tipos de conversas? Em que contextos? De que forma iriam ocorrer? Ou seja, não estava claro como esta professora desenvolveria a atividade.

Durante a discussão sobre este aspecto, o grupo de pesquisa questionou:

Pesquisadora: Então, nas atividades do plano a Roberta colocou inicialmente: ‘conversas informais...’. O que vocês acham? Está claro o que pretende com o aluno, ou necessita de complementos?

Professora Luciana: Acho interessante... A Roberta fica perguntando pra ele umas coisas, ele relembra de fatos, sobre a casa dele... Acho que dentro dessa conversa, entra o contexto social dele... [...] trabalhar com as coisas que foram significativas pra ele, à questão da família... Momentos que ele já vivenciou [...] a história dele, identidade...

Professora Mariana: Eu acrescentaria aqui ‘conversas informais contextualizadas’, ai você pergunta a ele: ‘Como tá na sua casa?’, acho que é uma forma dele se expressar, pensar sobre a realidade dele...

Pesquisadora: E de conhecê-lo também! Se as conversas devem ser contextualizadas, sugiro acrescentar em que contextos, em função de suas necessidades e interesses. Vimos que a relação vincular com a mãe é boa, no entanto com os demais membros da família há rejeições. Sessão ‘Planejamento de novas práticas’: Estudo de caso, aluno Ricardo. Data: 28/09/2012.

Limaverde; Poulin e Figueiredo (2010b) apontam que o professor do AEE deve utilizar-se de todos os recursos disponíveis para que o aluno que apresenta deficiência intelectual possa manifestar sua expressividade oral de diferentes maneiras. Na atividade acima, ponto de discussão durante a sessão para análise do plano do aluno Ricardo, a professora Roberta poderá estimular a organização das ideias, o uso coerente das palavras nas frases, ajudando-o a estrutura-las, e possibilitar também que o aluno manifeste seus sentimento e opiniões, fator também considerado essencial no desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual.

Averiguamos que em todos os planos havia previsão dos recursos, aquisição e adequação de materiais e estavam coerentes com os objetivos e atividades propostas nos planos de atendimento das professoras do AEE sujeitos da pesquisa.

As diferenciações entre os planos ocorrerão em aspectos singulares de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos destas professoras. No plano de Márcia, por exemplo, aluna da professora Mariana no item ‘adequação de materiais’ previa a ‘tesoura adaptada e o engrossador de lápis’, visto que a aluna apresenta limitações motoras, portanto coerente com as necessidades desta. No plano dos alunos Paulo e Ricardo, alunos das professoras Luciana e Roberta, respectivamente, o destaque era para o item “seleção de materiais produzidos para o aluno” no qual continha confecção de fichas para o trabalho com

o nome próprio, gravuras e fotos da família, cartões com letras de músicas, jogos e personagens para contação de histórias, dentre outros.

Em relação aos recursos pedagógicos os planos se assemelharam. Previam livros de literatura infantil, jogos pedagógicos diversos, como memória, quebra-cabeça, sequências lógicas, dentre outros, portadores de texto, como gibis, revistas, jornais, letras de música, etc., além de materiais para pinturas e desenhos. E quanto aos recursos de alta tecnologia podemos citar os equipamentos eletrônicos como som portátil para CD, computadores com softwares, fones de ouvido para as audições das histórias virtuais.

Sobre as parcerias, constatamos que os planos de atendimento dos alunos que apresentam deficiência intelectual destas professoras traziam registros diferenciados de acordo com as necessidades destes. No percurso da investigação averiguamos que as professoras do AEE participantes da pesquisa mantinham contato com alguns dos profissionais da área clínica, mesmo que esporadicamente, como é o caso da professora Mariana cuja aluna, Márcia é atendida pela equipe multidisciplinar do Hospital Sara Kubitschek por apresentar limitações motoras, como já citamos neste trabalho. Destacamos também o registro de psicólogo e neurologista no plano do aluno Ricardo, da professora Roberta, no entanto, durante o estudo de caso deste aluno, esta professora apontou dificuldades para a mãe levá-lo para os atendimentos clínicos, apesar da insistência desta professora. Portanto, analisamos que se o aluno não comparece aos atendimentos clínicos e a professora não mantém a parceria com os profissionais das áreas clínicas, deve refletir sobre a exequibilidade do plano deste aluno.

Como a organização da sala de recursos exige que semanalmente as professoras do AEE revejam as atividades, selecionem materiais, enfim que planejem suas ações voltadas para os alunos atendidos, não oferecem condições para visitas sistemáticas a estes profissionais. No entanto, verificamos que as parcerias estabelecidas entre os professores do AEE participantes desta pesquisa e o professor de sala comum ainda não são efetivas. Essa dificuldade, como abordamos no capítulo antecedente sobre os estudos de caso, deve-se em grande parte às condições de trabalho desfavoráveis destas professoras.

Ratificamos o que já foi abordado neste trabalho, que a atual organização do sistema municipal de ensino de Fortaleza quanto à fragmentação do momento do planejamento pedagógico nas escolas dificulta o encontro entre os professores do AEE e os demais professores, dentre eles o professor de sala comum. O encontro entre o professor de

sala comum e o professor do AEE faz parte da articulação que este professor deve realizar com o objetivo de discutir os aspectos pedagógicos, como as atividades e os recursos destinados ao aluno que apresenta deficiência intelectual, por exemplo.

Consideramos que a fragmentação que nos referimos desfavorece inclusive o coletivo dos professores da escola, já que o planejamento realizado por série afasta os professores dificultando os momentos destinados às reflexões e discussões acerca das práticas desenvolvidas.

A respeito do estabelecimento destas relações entre os professores na escola, Lustosa (2009) realizou uma investigação em uma escola pública municipal de Fortaleza cujo objetivo era voltado para os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula comum que atendessem a diversidade de todos os alunos, que apresentavam ou não deficiência. Uma das constatações feitas pela autora relaciona-se às precárias condições do trabalho docente evidenciadas na falta de momentos para uma melhor organização pedagógica dos professores pesquisados. As precárias condições que lhes são oferecidas repercutem nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Lustosa faz uma reflexão sobre as exigências de o trabalho destes professores serem dinâmicos e motivadores, no entanto as condições que lhes são dadas são desfavoráveis.

De acordo com a autora a reestruturação do trabalho docente não deve ocorrer apenas nas práticas desenvolvidas nas salas de aula

Inclui também propiciar momentos na própria escola, para que o professor possa se dedicar a ações de natureza pedagógica, produção de material, jogos, atividades, projetos educativos e/ou outras providências para as aulas; e que esses momentos possam servir também para as discussões, reflexões sistemáticas da prática que os professores realizam. (LUSTOSA, 2009, p. 115)

Deste modo, podemos analisar que a escola desperdiça uma oportunidade valiosa para a troca de informações e o trabalho de cooperação entre seus professores. As contribuições devem ser vistas como parcerias e não como subserviência de um professor em relação ao outro, pois acreditamos que a cooperação permite o compartilhamento de saberes que venham contribuir para o alcance dos objetivos pedagógicos. O professor do AEE é um elo importante entre o aluno que apresenta deficiência e o professor, já que cabe ao primeiro realizar orientações específicas quanto à necessidade de algum recurso pedagógico ou mesmo sugestão de atividades que podem ajudar na evolução da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Machado (2013) verificou na pesquisa desenvolvida em escolas públicas municipais de Florianópolis que a colaboração entre o professor do AEE e os professores de sala comum é positiva. A pesquisa tinha como meta avaliar as contribuições dadas pelo AEE nestas escolas para o processo de inclusão na referidas escolas. A pesquisadora constatou que o professor do AEE compartilha de atividades, troca de informações sobre os alunos, e realiza orientações aos professores de sala comum. Um dado visto por nós como importante na pesquisa de Machado foi à evidência da influência positiva do professor do AEE na visão e credibilidade nas capacidades dos alunos que apresentam deficiência por parte dos professores de sala comum.

Dessa forma, podemos concluir que a colaboração e a interlocução entre estes professores trazem repercussões positivas e podem favorecer os avanços dos alunos.

Retomando a análise dos planos dos alunos que apresentam deficiência intelectual das professoras do AEE sujeitos da pesquisa, sobre os ‘profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE’, verificamos que os planos de AEE elaborados por estas professoras preveem a equipe pedagógica que inclui os coordenadores pedagógicos, professora de sala comum e os professores de educação física (recreação), biblioteca e laboratório de informática e a família. No percurso da pesquisa no contato com as escolas e principalmente através do discurso das professoras do AEE que participaram da pesquisa, avaliamos que as orientações a estes profissionais e a família ocorrem de acordo com as necessidades específicas, como ilustramos abaixo:

No plano do aluno Paulo, da professora Luciana constava: “*gestores, coordenadores e funcionários da escola*”, e a pesquisadora discutiu:

Pesquisadora: [*leitura do trecho do plano*] ‘Profissionais que receberão orientações: professora, funcionários, coordenadores...’ Você dá alguma orientação aos gestores, coordenador?

Professora Luciana: Dou no seguinte sentido: de dizer que o aluno é da escola e não do AEE. Todo mundo tem que conviver com o Paulo, desde o porteiro até a coordenadora e se acontecer alguma coisa com ele quem resolve é a coordenadora e não sou eu do AEE, pois eu estou em outro momento com as crianças ou confeccionando um material [...]. É uma fala repetitiva minha aqui na escola [...] eu digo se acontecer algo a escola resolve como qualquer outro aluno. É dessa forma!

Professora Mariana: Seria interessante até preparar orientações para ele [*porteiro*] porque na verdade eles pedem nosso apoio porque não sabem o que fazer com o aluno, tem receio de fazer alguma coisa que venha a prejudicar...

O diálogo entre as professoras e a pesquisadora nos ajuda a discorrer que os professores do AEE ainda são vistos pela escola, em especial pelos funcionários, como responsáveis diretos pelos alunos que apresentam deficiência ou algum tipo de transtornos. A escola, em conjunto com a professora Luciana poderia organizar momentos de discussão e orientação com a comunidade escolar para rever a função que cabe a todos na perspectiva inclusiva, e não apenas ao professor da Educação Especial.

Em relação às demais professoras do AEE participantes da pesquisa, verificamos que as orientações a serem dadas, embora previstas nos planos de AEE dos alunos não são sistematizadas, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por estas professoras em relação ao tempo disponibilizado para a organização de trabalho em várias frentes, já relatadas neste trabalho.

Sobre as avaliações dos resultados dos planos de atendimentos dos alunos com deficiência intelectual das professoras do AEE participantes da pesquisa observamos que estavam previstos ‘de forma contínua e sistemática’, ou seja, durante toda sua execução. Quanto às formas de registros foram apontados relatórios sobre o desenvolvimento do aluno e sua evolução, registros do uso dos recursos, e portfólios das atividades para identificar os avanços durante o processo de atendimento na SRM. Consideramos que as professoras do AEE se utilizam de formas de registros adequadas para avaliar os alunos com deficiência intelectual, bem como a forma processual com que acompanham os atendimentos realizados. Estas formas de registros foram verificadas in loco pela pesquisadora em momentos de observação na SRM.

Assim, tomando o conjunto do acompanhamento e intervenções com as professoras do AEE participantes da pesquisa, nos encontramos para a análise dos planos de atendimento, avaliamos que os referidos planos apresentavam os elementos propostos no roteiro para elaboração dos planos de AEE. No entanto, necessitaram de reorganização e complementações. Alguns dos objetivos foram refeitos para que ficassem mais compreensíveis e direcionados ao trabalho com os alunos, pois se voltavam para a ação do professor do AEE na SRM e na escola. Verificamos o mesmo com relação às atividades propostas, que embora diversificadas e direcionadas aos alunos das respectivas professoras do

AEE, continham propostas da função a ser exercida por estas professoras, e foram revistas e ampliadas.

Ressaltamos a diversificação de atividades propostas pelas professoras como o trabalho no computador, a associação do audiovisual, a contação de história e a relação desta com desenhos, pinturas e dramatização, além de atividades de leitura e escrita. No entanto, embora tenhamos verificado a inclusão de algumas atividades direcionadas ao trabalho com as funções mentais, constatamos a carência de atividades direcionadas a estimulação cognitiva.

Quanto aos demais componentes do plano de atendimento quanto à organização do atendimento, seleção e aquisição de materiais, tipos de parcerias, profissionais envolvidos, avaliação do plano, constatamos que embora estivessem contemplados nos referidos planos, foram da mesma forma adequados para que ficassem mais completos, exequíveis e coerentes com a proposta de resolução do problema do aluno constante no estudo de caso.

Ao finalizarmos esta sessão relativa à análise dos planos de atendimento elaborados pelas professoras do AEE, sujeitos desta investigação através dos encontros para este fim, podemos afirmar que estes foram momentos de aprendizado e reflexões importantes. Os planos de atendimento, objeto de estudo deste capítulo, foram discutidos tendo como referência as necessidades dos alunos que apresentam deficiência intelectual identificadas no estudo de caso, especificamente a natureza do problema. Constatamos também que de um modo geral os planos contemplaram as soluções para as problemáticas identificadas nos estudos de caso, no entanto foram necessárias adequações e complementos relatados neste capítulo.

As professoras do AEE que participaram desta investigação ratificaram a importância destes momentos, pois propiciou uma reflexão mais profunda sobre a elaboração do plano de atendimento, instrumento considerado como indispensável na organização do trabalho na SRM, sem o qual não teria sentido. O desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual, foco do trabalho destas professoras está interligado às práticas pedagógicas desenvolvidas considerando o plano de AEE como norteador deste processo.

Analisaremos a seguir a organização do trabalho do professor do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual, momento em que é posto em prática o plano de atendimento.

CAPÍTULO VI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

“O sentido da diferença, na sua natureza multiplicativa, orienta as práticas de AEE.”

Rosângela Machado

O desenvolvimento do trabalho do professor do AEE na sala de recursos ocorre em etapas consecutivas, tendo como ponto de partida o conhecimento do aluno, como vem sendo abordado neste trabalho. As etapas que envolvem o planejamento das ações e a organização do trabalho do professor do AEE na SRM são intrínsecas e articuladas. Isto vem exigir por parte do professor do AEE uma coerência entre os conhecimentos adquiridos acerca da realidade do aluno, o que foi planejado considerando as necessidades e potenciais identificados, e a organização na SRM, como *lócus* de desenvolvimento das ações previstas e sua execução.

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados coletados com a pesquisa tendo como eixo a organização do trabalho das professoras de AEE sujeitos desta investigação no âmbito da sala de recursos com alunos que apresentam deficiência intelectual.

Para esta análise foi considerada as informações contidas nas etapas desenvolvidas na pesquisa referentes à observação inicial dos atendimentos na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual, a etapa de acompanhamento colaborativo, as intervenções realizadas pela pesquisadora, bem como a avaliação final através da observação final do trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE na SRM.

Ressaltamos que não houve um momento específico e isolado em nossa investigação que possibilitasse a observância da organização do trabalho na SRM realizado pelas professoras do AEE sujeitos desta pesquisa. Confirmamos que todas as etapas percorridas na investigação contribuíram para o alcance dos objetivos da pesquisa, tendo sido transversais.

Deste modo, as mudanças que puderam ser percebidas no trabalho das professoras do AEE na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual, cerne desta investigação,

são frutos de um processo construtivo e dinâmico e não fragmentado, que nos possibilitou analisar os dados sob um prisma global.

Neste sentido, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa relacionados às situações de aprendizagem desenvolvidas por estas professoras na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual em três categorias de análise, assim organizadas: as situações de aprendizagem relacionadas às atividades, estratégias e intervenções; a organização do espaço e recursos pedagógicos utilizados durante os atendimentos; a organização do tempo, periodicidade e agrupamentos.

Esclarecemos que esta organização foi adotada como estratégia didática para melhor compreensão dos dados analisados. No entanto, as informações são articuladas entre si e inerentes a organização do trabalho do professor do AEE na SRM.

Portanto, justificamos a estratégia adotada nesta análise ressaltando que os aspectos apresentados serviram de subsídio para um exame mais fidedigno do que observamos no campo de pesquisa. Deste modo, consideramos essencial que estes pontos fossem considerados como suporte ao compor a apresentação e análise da organização do Trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

A seguir apresentação e análise das informações resultantes da pesquisa de acordo com as categorias enfatizadas.

6.1 As situações de aprendizagem desenvolvidas na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual: atividades, estratégias e intervenções evidenciadas na pesquisa.

Para a apresentação e a análise dos dados alusivos às situações de aprendizagem desenvolvidas pelas professoras do AEE na SRM com os alunos que apresentam deficiência intelectual, utilizamos informações contidas em instrumentais empregados durante a pesquisa e em registros escritos da pesquisadora com base nas observações e nas intervenções realizadas durante a investigação. Estes instrumentais descritos na metodologia da pesquisa são relacionados à prática pedagógica destas professoras com os referidos alunos. Os roteiros são de observação inicial e final (APÊNDICES E / H) e o roteiro para reflexão sobre a organização do trabalho e da prática destas professoras. (APÊNDICE G).

Estes instrumentais foram embasados, em termos conceituais, nos trabalhos de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010a), Limaverde, Poulin e Figueiredo (2010b). A seguir apresentamos os aspectos que subsidiarão a análise dos dados relacionados às atividades, estratégias e mediações desenvolvidas pelas professoras do AEE participantes da pesquisa com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Os itens abaixo são referenciais para prática do AEE voltada para o aluno que apresenta deficiência intelectual.

- As atividades planejadas e desenvolvidas favorecem o desenvolvimento cognitivo do aluno e afloram o conflito cognitivo (constatação de um resultado, discordância entre pontos de vista na resolução de problemas, noção de conservação de números).
- As professoras do AEE propõem situações de aprendizagem que permitem aos alunos se manifestar e se expressar em todas as suas possibilidades de construir conhecimentos.
- As professoras do AEE propõem atividades considerando as potencialidades dos alunos visando o êxito em sua realização, assim como as possibilidades e os interesses manifestados.
- De que forma estas professoras organizam atividades voltadas para a linguagem verbal e escrita e a utilização de variadas formas de comunicação para possibilitar o entendimento e a ampliação do vocabulário.
- Que tipo de atividades as professoras do AEE propõem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático do aluno.
- Questiona o aluno sobre a pertinência de suas estratégias cognitivas na realização da atividade proposta e estimula sua participação de forma mais ativa.
- Utiliza-se de estratégias para levar o aluno a refletir sobre sua ação durante a realização das atividades.
- Percebe que o aluno necessita de mediações na utilização de estratégias cognitivas para desenvolver a atividade proposta. De que forma as realiza.

Ressaltamos que estes aspectos não serão analisados separadamente já que são interligados na ação pedagógica.

As situações de aprendizagem que envolve o desenvolvimento de atividades na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual são desafiantes. Os desafios no sentido estrito da palavra que trazemos para o contexto desta investigação se referem ao *ato de instigar alguém para que realize alguma coisa*. O ato de instigar e estimular como significados correlatos tem relação com as possibilidades dadas ao outro para a realização de algo com competência e autonomia. Instigar, estimular e possibilitar deve pertencer ao ‘dicionário’ do professor do atendimento educacional especializado no desenvolvimento de sua prática pedagógica com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

Acreditamos que, para o desenvolvimento da prática pedagógica de qualquer professor, e não apenas do professor do atendimento educacional especializado, é prioritário o conhecimento acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humana. A aprendizagem, antes compreendida como um processo que ocorria de ‘fora’ para ‘dentro’, ou seja, por controles ambientais externos, atualmente é entendida como decorrente da ação construída pelo próprio sujeito e a relação indissociável com o meio social.

Desse modo, a prática pedagógica voltada para o aluno que apresenta deficiência intelectual deve ser desenvolvida considerando o desenvolvimento da espécie humana e a concepção de sujeito ativo na constituição de seu processo de aprendizagem. Além disso, é prioritário conhecer o desenvolvimento intelectual deste aluno, pois seu funcionamento cognitivo apresenta particularidades que podem influenciar na apreensão do conhecimento.

Deve ser considerada também a importância das relações estabelecidas no contexto sociocultural que se constituem através da mediação, um conceito central na teoria de Vygotsky cuja concepção tem como base “um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação [...], ou seja, a relação deixa de ser [...] direta para ser mediada.” (OLIVEIRA, 2008, p.26).

Neste contexto, faremos a análise das atividades, estratégias e mediação observadas no desenvolvimento da prática das professoras do AEE participantes da pesquisa com o aluno que apresenta deficiência intelectual durante a investigação. Para esta análise consideramos importante contextualizar os processos cognitivos como premissa para a compreensão do trabalho deste professor com o aluno que apresenta deficiência intelectual, já

que sua atuação deve se voltar para este aspecto como abordamos no capítulo II deste trabalho.

Os processos cognitivos dos sujeitos se expressam pelo modo de funcionamento cognitivo que diz respeito à capacidade humana de utilizar o pensamento, resolver problemas e aprender. Este processo é complexo e implica na capacidade mental no desenvolvimento de ações tipicamente humanas, na utilização do raciocínio e na organização intelectual na ação sobre o ambiente. Este processo é construído no enlace do homem com ele mesmo, com o ambiente social e no contato com o outro, como já mencionado.

Em uma concepção psicogenética do desenvolvimento, proposto por Piaget, o desenvolvimento humano é concebido através do amadurecimento das estruturas mentais decorrentes das interações entre o homem, o ambiente e o objeto de conhecimento. O objeto de conhecimento é o que impulsiona o homem a desvendar o que lhe é desconhecido ao apreender este objeto na tentativa de compreendê-lo e incorporar novos elementos de experiência aos esquemas mentais. Este processo contínuo e dinâmico, denominado de assimilação e acomodação, respectivamente, promove os avanços nas estruturas mentais na busca para soluções dos problemas que vão exigir ajustamentos a novas situações. Assim o funcionamento cognitivo está relacionado ao desenvolvimento das estruturas mentais que são exigidas na resolução de problemas. Para Piaget (2009) o desenvolvimento é “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, 2009, p. 13). Para este autor a organização da atividade mental depende de *estruturas variáveis* condicionadas aos aspectos motor, intelectual e afetivo considerando as dimensões individual e social.

A concepção de Vygotsky para o desenvolvimento humano é concebida a partir de sua construção no meio sócio histórico e cultural. Porém, o ambiente não tem um papel estático nesta construção, pois o homem necessita de interações com o *outro social* para sua estruturação e desenvolvimento. O meio social oferece condições construídas historicamente para que o homem interaja, transforme e seja transformado em um processo dialético de desenvolvimento cultural determinado pela relação com o outro. Para o autor as relações estabelecidas no meio sociocultural resultam na interiorização da cultura e aprendizagem social que constituem a atividade mental do homem. São as relações sociais que oferecem ao homem os instrumentos para ativar os processos internos que favorecem o desenvolvimento.

A teoria do desenvolvimento proposta por Vygotsky estabelece relação entre o organismo biológico e as condições sociais tendo nas estruturas orgânicas elementares, como a função reflexa e a ação involuntária, por exemplo, o ponto de partida para os avanços no processo de desenvolvimento humano que passam a formar as funções mentais cada vez mais complexas. Nas relações interpessoais estabelecidas no contato com o outro social e cultural o processo de interiorização vai sendo construído.

Portanto, no processo geral de desenvolvimento humano existem *duas linhas qualitativamente diferentes*. Uma se origina de um processo elementar, de base biológica que Vygotsky aponta como *funções psicológicas elementares*, e outra de origem sociocultural, as *funções psicológicas superiores*. É, portanto no enlace dessas duas linhas que o comportamento humano tem origem. (VYGOTSKY, 2000).

As funções psicológicas superiores dizem respeito “[...] aos processos mentais superiores [...] mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.26). Estas funções são interiorizadas através do movimento relacional no meio sociocultural que constituem a atividade mental do homem.

Deste modo, podemos considerar que o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as “[...] estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura.” (LUCCI, 2006, p. 5).

Assim, de acordo com Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo é explicado a partir das funções psicológicas superiores, construídas socialmente e determinadas histórica e culturalmente. Estes processos são determinados pelos sistemas de representação da realidade exterior, principais mediadores na relação estabelecida entre o homem e o meio sociocultural. Dentre os sistemas de representação da realidade, a linguagem se constitui como o princípio básico do ser humano e, portanto, construído em contato com grupos sociais. É na inserção do homem no grupo sociocultural que se “[...] desenvolve as formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.” (OLIVEIRA, 2008, p.36)

A seguir desenvolvemos a análise dos dados considerando a organização didática adotada e descrita anteriormente.

No início das observações das atividades desenvolvidas pelas professoras do AEE participantes da pesquisa na SRM com o aluno que apresenta deficiência intelectual constatamos que de um modo geral as atividades estavam voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória e para a linguagem oral e escrita. Nestas observações, o uso da leitura, da escrita e do jogo pedagógico predominaram nas práticas desenvolvidas por estas professoras.

No desenvolvimento da pesquisa não observamos incoerência entre a escolha dos recursos e as atividades desenvolvidas por estas professoras. Ressaltamos que de um modo geral, às atividades estavam organizadas em consonância com os objetivos propostos no plano de atendimento dos alunos que apresentam deficiência intelectual. Aquelas que eram de escrita tinham um visual estimulador, na maioria das vezes coloridas. Avaliamos que estes aspectos são muito importantes e devem ser observados pelo professor do AEE, contudo não garantem que os objetivos sejam atingidos. As estratégias adotadas na condução da atividade e a mediação desenvolvida são fundamentais, em especial com alunos que apresentam deficiência intelectual. Estes alunos necessitam de estimulação cognitiva nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), um conceito descrito por Vygotsky (2000) como de “excepcional importância para o aprendizado escolar [...] por produzir algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.” (p. 110). Contudo, para que haja intervenções na ZDP o professor deve ter conhecimento sobre o nível de desenvolvimento real do aluno, ou seja, o desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Mas Vygotsky, como observa que o professor não deve limitar-se a este conhecimento, já que considera ser mais importante descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Neste sentido, este autor alerta que em algumas investigações sobre o desenvolvimento mental das crianças o mais considerado é o que estas já realizam sozinhas de acordo com o que lhe é solicitado. A partir disso, o julgamento sobre o desenvolvimento mental destas crianças é baseado em *como* e com que *grau de dificuldade* conseguem realizar a tarefa.

Por outro lado, em sua teoria Vygotsky coloca que

Se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostramos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como indicativo de seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 2000, p. 111)

Portanto, a partir destes conceitos apresentados por Vygotsky apontamos a importância de o professor do AEE realizar intervenções na ZDP dos alunos que apresentam deficiência intelectual para que avancem em seus processos mentais.

Na pesquisa realizada por nós, avaliamos inicialmente que as professoras do AEE sujeitos da pesquisa utilizaram boas estratégias de estimulação, as mediações eram frágeis ou inadequadas. Percebemos que estas professoras identificavam quando o aluno necessitava de intervenções ao realizar as atividades, no entanto, na maioria das vezes as intervenções feitas não eram suficientes para mobilizar o conhecimento do aluno para a realização da atividade. Em algumas situações houve questionamentos por parte destas professoras em relação às decisões feitas pelos alunos e o porquê das escolhas, porém isto não era uma prática. Observamos que apesar das atividades terem sido bem planejadas, pois havia uma preocupação por parte das professoras do AEE participantes da pesquisa com este aspecto, algumas destas atividades eram conduzidas e reguladas por elas.

Para exemplificar destacamos dois momentos dos atendimentos de duas das professoras do AEE que participaram da pesquisa registrados durante as observações iniciais. A atividade proposta pela professora Mariana tinha como objetivo estimular a organização lógica através do uso dos blocos lógicos e trabalhar cores. A aluna Márcia apresenta deficiência múltipla, com problemas motores e dificuldades na fala.

O recurso utilizado foi um jogo de blocos lógicos grandes e emborrachados.

A professora mostra os blocos para a aluna, separa por tamanho e solicita inicialmente:

Professora: Vamos procurar outra forma igual? Aponta para as peças que separou.

[Como a aluna tem dificuldades na comunicação, - não articula as palavras de forma compreensível, mostra o quadrado aleatoriamente à professora que a elogia. Professora estimula para que a aluna manipule as peças e perceba as formas.]

Professora: Quero outro quadrado com essa forma aqui. Mostra a peça.

A aluna pega o retângulo e a professora a estimula para que brinque com as peças, contornando as

peças com os dedos.

Professora: Vamos pegar uma peça grande?

Ela pega aleatoriamente uma peça pequena. A aluna não faz distinção entre os conceitos de pequeno/grande.

Professora a estimula a identificar as peças iguais pelos formatos fazendo agrupamentos, mas a aluna coloca um círculo em cima de um quadrado. E a professora diz:

Professora: Essa [aponta para o círculo] é igual a essa [quadrado]? Mostra as peças na tentativa da aluna perceber a diferenças.

Márcia: É!

P: Esse quadrado é vermelho como a sua blusa? [*que era amarela*]

Márcia: É! [...]

Professora: Vamos brincar? Pega as peças e propõe fazer casas, boneco...

A aluna foi encaixando as peças a sua maneira. Demonstrou satisfação na atividade.

Ao final da atividade a professora propõe que a aluna arrume o jogo na caixa e vão juntas encaixando as peças.

Na observação desta atividade verificamos que o objetivo proposto não foi atingido, já que a professora pretendia estimular a organização lógica através do uso dos blocos lógicos e trabalhar cores, o que não ocorreu. Ao solicitar que a aluna pegasse tal forma e tal cor esta professora adotou estratégias que não favoreceram a compreensão da aluna sobre o que era solicitado. Analisamos também que não foi considerado por esta professora o nível conceitual da aluna, já que esta demonstra ainda não ser capaz de abstrair as propriedades do objeto, ou seja, observar as particularidades e características, através de conceitos que não tem dominância, no caso os conceitos de grande/pequeno e o conhecimento de cores. Ao fazer esta pergunta: “*Vamos procurar outra forma igual?*” a professora parece não ter sido compreendida pela aluna, pois não tomou iniciativas e ficou olhando para ela como se não tivesse entendido a comanda. Consideramos que ao usar a palavra ‘*forma*’ a professora tenha utilizado um vocabulário que não faça parte do repertório da aluna, o que não favoreceu o envolvimento com a atividade.

Porém, observamos que na atividade final em que a professora propõe brincarem de ‘fazer desenhos’ com os blocos lógicos, parece que a aluna se sentiu mais à vontade e estimulada. É como se esta proposta fosse mais compreensível para ela, já que não exigia a elaboração de conceitos que ainda não compreende. No entanto, é muito importante que a

professora continue com este tipo de atividade e a estimule na organização dos conceitos básicos. Deve adotar estratégias que trabalhem a transferência de conhecimento com a vivência da aluna podendo usar objetos e brinquedos de seu cotidiano ou do ambiente para estabelecer esta relação.

Gomes; Poulin e Figueiredo (2013) corroboram com este pensamento acerca do jogo pedagógico selecionado pela professora Mariana:

Esse material apresenta peças geométricas de diferentes cores, dimensões e tamanhos. Contudo, no cotidiano dos alunos também estão presentes formas e objetos funcionais que apresentam dimensões semelhantes aos dos blocos lógicos. O trabalho somente com os blocos lógicos não tem sentido, ele é artificial, pois não tem relação com a vida diária. É interessante que o professor do AEE utilize objetos autênticos, que podem ser encontrados na própria sala de aula ou em casa. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2013, p. 8)

De acordo com Piaget (2009), o desenvolvimento das funções cognitivas é caracterizado por etapas evolutivas cujos avanços são determinados pela estrutura mental. Estas etapas são construídas através das experiências físicas do sujeito com os objetos, na ação concreta, e antecedem as operações lógicas. Assim, compreendemos que é na ação, nas manifestações práticas exercidas sobre os objetos que conseqüentemente produzem algum tipo de transformação que o sujeito evolui para operar com lógica. No caso da aluna Márcia a ação estimulada pela professora Mariana se manifesta na ação prática no conhecimento físico das peças do jogo já que não compreendido na dimensão das propriedades conceituais. Neste sentido, Piaget afirma que

Esta interação entre as propriedades dos objetos e as da produção humana é encontrada na psicologia do conhecimento: não se conhecem os objetos senão agindo sobre eles [...] As operações lógicas que tratam de classificar ou seriar, consistem em ‘produzir’ coleções ou uma certa ordem de sucessão por meio dos objetos, cujas propriedades se utilizam para este propósito [...] compreende-se, então, como se constitui a necessidade lógica, pois ela ficaria inexplicável se consistisse apenas numa leitura das propriedades do objeto. (PIAGET, 2009, p. 109)

Para Vygotsky, a formação de conceitos ocorre ao longo do desenvolvimento humano na construção de conhecimentos cada vez mais elaborados mediatizados pelo meio cultural. Em sua obra ‘Fundamentos de Defectología’ o autor direciona sua teoria para as pessoas que apresentam deficiência considerando que o ‘defeito’ provocado por causas orgânicas, que por um lado é visto como uma limitação, mas por outro ao “[...] originar dificuldades, estimula o movimento para o desenvolvimento. Neste sentido, qualquer “defeito” origina estímulos para formar a compensação.” (GARCIA, 1999, p.43).

Dessa forma, a deficiência não era vista por Vygotsky como impossibilidade ou incapacidade, mas possível de ser ‘compensada’ por meio do desenvolvimento cultural e com base no desenvolvimento peculiar qualitativo voltado para o estudo da defectologia (educação especial). Assim, neste estudo realizado Vygotsky destaca-se a visão de desenvolvimento não pautado no que falta, mas no que poderá ser ‘compensado’ através das possibilidades do sujeito e de sua inserção sociocultural.

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz”(VYGOTSKI, 1995, p. 32)

Esta evidência acerca das estratégias adotadas pela professora Mariana poderiam ser ampliadas para as demais professoras do AEE que participaram da pesquisa. Assim como foi exemplificado com esta professora, poderíamos citar de forma sucinta que algumas das estratégias e intervenções realizadas pelas demais professoras também mereceram reflexões que foram levadas para discussões posteriores durante o percurso da pesquisa. Não temos dúvida que a intencionalidade destas professoras na realização das atividades era promover mudanças positivas em seus alunos, fazê-los avançar em suas aprendizagens. Qual o professor que não quer isto para seu aluno? No entanto, o conhecimento teórico é prioritário para a eficiência da prática.

Contudo, ressaltamos que as professoras do AEE que participaram da pesquisa apresentaram aspectos favoráveis no desenvolvimento das atividades com os alunos que apresentam deficiência intelectual que consideramos importante registrar. Percebemos a atenção e disponibilidade destas professoras durante a realização das atividades com estes alunos e que não perdem o foco da atividade. A busca por atividades mais interessantes e significativas com maior ênfase nas funções mentais, que avaliamos ter sido possível a partir dos aprofundamentos teóricos. Outro aspecto importante a ser ressaltado é a relação afetiva e de amizade que estas professoras estabelecem com estes alunos, já que o vínculo construído favorece a estimulação e a confiança para o desenvolvimento das atividades.

Este é foi um aspecto que verificamos na pesquisa entre a aluna Márcia e a professora Mariana. Contextualizando para melhor entendimento do leitor, Márcia apresenta limitações na linguagem verbal decorrente de uma paralisia cerebral, mas isto não era visto

como um problema para a professora Mariana. Ao contrário, durante os atendimentos percebemos que este fato era motivo para que esta professora investisse em uma relação positiva e de aceitação com a aluna. Isto foi observado na realização das atividades que em geral eram lúdicas, envolvendo música e desenhos. O depoimento da professora Mariana revela isso.

“[...] a maneira como ela se expressa dá pra eu perceber que estou tentando construir essa relação e que ela possa desenvolver mesmo que não entenda o que ela diz, mas se expressa de outras maneiras [...] porque a minha maior preocupação com os alunos é que eles tenham essa sensação de sucesso, fazer uma atividade que eles vão ficar satisfeitos, que vai ser agradável, que vai ser prazeroso... *pra* eu fazer uma coisa *pro* aluno só pra mostrar que ele não sabe, quem vai sofrer muito mais sou eu, porque isso também me frustra.” Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 21/9/2012.

Os aspectos socioafetivos dos alunos que apresentam deficiência intelectual merecem a atenção do professor do AEE. A imagem que estes alunos têm de si mesmo é construída pelas experiências no contexto sociocultural, e dependendo destas experiências isto poderá influenciar em sua autoestima e repercutir na motivação, um dos mecanismos de aprendizagem que impulsiona a vontade de aprender. A construção da imagem negativa poderá ocorrer por fatores diversos e podem estar relacionados ao fracasso escolar e na vida cotidiana, em muitas vezes não ter autonomia em desenvolver ações que são desautorizadas pela família, por exemplo. Um fator importante está na relação com as outras pessoas na “[...] dificuldade em interpretar as atitudes e os comportamentos dos outros em relação a si, a dificuldade de se fazer entender [...]” (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p. 28)

O conhecimento sobre as especificidades do funcionamento intelectual dos alunos que apresentam deficiência intelectual permeou todas as etapas da pesquisa. A etapa de acompanhamento colaborativo foi o momento que provocou maiores discussões e reflexões sobre a pertinência das situações de aprendizagem e das atividades desenvolvidas com os alunos que apresentam deficiência intelectual e a repercussão destes momentos na prática pedagógica com estes alunos.

Destacamos os encontros para estudos, cujas sessões foram voltadas para o estudo do referencial teórico sobre o funcionamento intelectual e os mecanismos de aprendizagem. Observamos que estas ocasiões foram essenciais para a ampliação dos conhecimentos destes

assuntos e, acreditamos, trouxeram uma melhor compreensão sobre a função do professor do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

Ressaltamos um destes momentos durante o encontro para estudos que foi a formação sobre estratégias cognitivas orientada pelo professor Jean Robert Poulin.¹⁵

Professor Jean-Robert Poulin é um respeitável estudioso acerca da deficiência intelectual com várias pesquisas na área. Foi convidado por nós para compartilhar seus conhecimentos sobre as estratégias cognitivas voltadas para o aluno que apresenta deficiência intelectual com o grupo de professoras do AEE sujeitos da pesquisa e a pesquisadora.

Na oportunidade foram apresentadas atividades elaboradas e desenvolvidas na SRM por estas professoras a partir dos estudos e reflexões desenvolvidos na pesquisa. As discussões foram valorosas, já que o professor Jean-Robert Poulin fez análises reflexivas acerca do funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual tendo como referência as atividades apresentadas por estas professoras. Destacamos alguns momentos deste encontro que nos permitiu analisar as situações de aprendizagem desenvolvidas por estas professoras e as estratégias que adotaram no momento do desenvolvimento das atividades. Ressaltamos também que o encontro de formação com professor Poulin possibilitou que estas professoras manifestassem o entendimento sobre o funcionamento intelectual do aluno que apresenta deficiência intelectual e o estabelecimento das situações de aprendizagem na SRM.

No contexto do encontro destacamos os seguintes momentos:

¹⁵ Professor visitante da Universidade Federal do Ceará.

Professor Poulin: [...] a primeira coisa que trabalhamos com a pessoa que tem deficiência intelectual é a estimulação cognitiva, é claro... Permitir essa evolução com a criança... [...] o problema maior deles, me parecem, é a articulação da linguagem, da capacidade de uma comunicação que tem um sentido.

Professora Mariana: eu percebo que uma dificuldade é em responder [...] como se na resposta, ela [*a aluna*] faz uma pergunta pra que você confirme e ela confirme... é a dificuldade de dar uma resposta, de pensar pra fazer esse diálogo.. no caso da minha aluna... Eu faço uma pergunta e, pra ela responder, ela me retorna a pergunta...

Professor Poulin: é uma dificuldade mesmo... Por exemplo, os alunos que tem deficiência intelectual 'moderada' a linguagem que faz acompanhamento da ação concreta não pode se distanciar da ação concreta [...] por isso que um jovem com 8 ou 9 anos fala da mesma maneira que uma criança mais jovem. A linguagem é um acompanhamento dessa ação [...] você pode pedir a um aluno com deficiência intelectual pra descrever esse lápis [*mostra o lápis*] e ele vai dizer 'ele tem uma pontinha, e pode escrever com ele' e acabou... Ele não fez a exploração... de maneira que o professor do AEE deve trabalhar essa exploração com ele, descobrindo as características, descobrir os objetos é aprender, é importante o sujeito aprender a aprender. Sessão: Encontros para estudo: Formação sobre estratégias cognitivas orientada pelo professor Jean Robert Poulin. Data: 09/11/2011.

A Professora Mariana desenvolveu uma atividade com o aluno Francisco utilizando o jogo pedagógico 'Torre de Hanói' ilustrado abaixo:¹⁶

¹⁶ Torre de Hanói é um "quebra-cabeça" que consiste em uma base contendo três pinos, em um dos quais são dispostos alguns discos uns sobre os outros, em ordem crescente de diâmetro, de cima para baixo. O problema consiste em passar todos os discos de um pino para outro qualquer, usando um dos pinos como auxiliar, de maneira que um disco maior nunca fique em cima de outro menor em nenhuma situação. A Torre de Hanói tem sido tradicionalmente considerada como um procedimento para avaliação da capacidade de memória de trabalho, e principalmente de planejamento e solução de problemas. Fonte: Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Torre_de_Han%C3%B3i



Foto 6 - Prof.ª Mariana em atendimento com o aluno Francisco

Este momento foi descrito pela professora Mariana durante o encontro de formação e as discussões foram em torno das possibilidades do uso de jogos pedagógicos, como o apresentado por esta professora, para favorecer o conflito cognitivo. Professor Poulin explicita situações de aprendizagem que as professoras do AEE sujeitos da pesquisa podem desenvolver com os alunos que apresentam deficiência intelectual com o intuito de favorecer o conflito cognitivo.

Professor Poulin: O que você pode fazer é uma situação assim: que ele [*o aluno*] vai numa floresta e tem um caminho pra fazer, uma trilha e um ponto que ele deve chegar. Você dá um problema e ele deve descobrir outra maneira pra resolver o mais complicado, porque na floresta ele tem dificuldades... E juntos [*professora e aluno*] devem resolver o problema que colocou. Nestas situações você tem bastantes possibilidades para o conflito cognitivo, de lembrar que tem que respeitar as regras e tomar a decisão juntos. Isso é difícil no início porque você tem uma interação sociocognitiva, uma interação social [...] você pode descobrir diferentes tipos de problemas e se inspira pra criar outras coisas... A resolução do problema é essencial... A resolução do problema é um trabalho individual [...].

Professora Roberta: professor, a estimulação faz a diferença... Eu tenho um sobrinho com síndrome de Down e ele é estimulado a cada segundo... [...] e a estimulação tem que ser de todos os ambientes.

Professo Poulin: [...] o suporte da representação mental se inicia pela descoberta e pelo esforço de se situar no cotidiano da vida. Perguntar: 'o que você fez *ai*?' 'você pode me dizer?' Sessão: Encontros

para estudo: Formação sobre estratégias cognitivas orientada pelo professor Jean Robert Poulin.
Data: 09/11/2011

No percurso da pesquisa, através das reflexões e estudos realizados acerca das teorias que explicam o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual, as professoras do AEE participantes da pesquisa realizaram adequações em atividades já realizadas, mas após as intervenções eram retomadas na perspectiva de favorecer a estimulação cognitiva destes alunos. Houve também organização de atividades, como a “Feirinha” por parte da professora Luciana. Esta atividade foi apresentada por esta professora no encontro de formação com o professor Poulin, e trouxe a discussão acerca da matemática voltada para estes alunos.

Transcrevemos abaixo um fragmento deste momento que consideramos importante:

Professora Luciana: A ‘feirinha’ foi desenvolvida por mim porque o contexto social os meninos frequentam é uma feira, a realidade deles é fazer as compras na feira. Tentei trazer para a sala [*de recursos*] o que eles pudessem usar lá fora... Eu fiz uma proposta se ele queria ser o dono da feira... Se ele aceitava ser o feirante e eu ia fazer as compras. Nesse caso eu ia fazer as situações-problemas. Ele [*o aluno*] achou interessante, vestiu o avental... Ele se sentiu importante! Distribui dinheiro e comecei a propor os desafios. A primeira situação foi: “eu quero comprar duas dezenas de bananas” ele pensou... Já tinha o conceito de dezena de sala de aula e pegou as dezenas e separou as bananas e foi pagar as bananas... Quanto vou ter que usar?

Professor Poulin: ele sabe o valor de cada banana?

Professora Luciana: eu falei que o valor era dois reais cada 10 bananas... Eles ficam fascinados pra trabalhar com dinheiro, eu percebo isso, porque eles lidam lá fora com questões financeiras. Então ele foi representando, e o que eu queria é que ele me dissesse quanto eu ia pagar usando o dinheiro.

Em resposta ele dizia 22... e eu comecei a fazer as intervenções... ele entendia que era 22 e eu dizia '2 mais 2' ele dizia 22... Então eu disse: vamos fazer o seguinte, vamos trocar. Vou pagar em moedas. Então ele tirou as moedas de 1 real, 2 reais.. Quando eu propus pra ele pra pagar com moeda... ele falou 4 reais...

Professor Poulin: acho que a maneira que fez criou uma confusão na cabeça dele. Estou dizendo

que você apresenta 2 assim... *[mostra um objeto e em seguida outro]* logico que ele vai dizer 22... Figurativamente, você colocou outra situação: se são 2 números 1, você tem 22 [...] ele fez um aprendizado mecânico... Me parece que o problema é repetir o que deve ser feito na sala de aula... Não é trabalho do professor do AEE...

Professora Luciana: não seria repetir... Seria fazer a construção desse material concreto, e após essa construção ele abstrair...

Professor Poulin: o problema é que você tá trabalhando do mesmo jeito do professor da sala regular... E deve desmanchar essas aprendizagens... É melhor trabalhar agora com a noção de conservação do número a partir disso: por exemplo, três vendedores de bananas... Então você é a consumidora: cada 1 banana ao preço de 2 reais.. [...] cada vendedor deve ter a mesma quantidade... Agora o primeiro tem um pequeno lugar para as bananas, o outro tem um lugar maior, coloca as bananas assim, o outro tem muito maior e pode colocar as bananas assim... *[demonstra com canetas]*.

Então, veja bem: o cliente vem pra comprar as bananas e se ele não tem a conservação do número, ele vai dizer 'aqui' *[aponta]* porque parece mais... e a partir disso você pode provocar o pensamento.

[...]

Professora Luciana: Resolvi trabalhar assim porque ele estava vendo isso na sala de aula [...] o meu trabalho é que fizesse parte do contexto de vida dele lá fora! Eu acho que o professor do AEE tem que articular a atividade com esse mundo [...] é importante que ele conheça o sistema monetário, o dinheiro?

Professor Poulin: Sim... Mas isso é pra professora da sala regular...

[...]

Professora Roberta: quer dizer que eu não preciso ter esse vinculo com o que ele ta vendo em sala?

Professor Poulin: Estou discutindo apenas os elementos que vocês podem explorar a partir da compreensão deles...

Professora Mariana: porque ele vai entender a dezena na sala de aula!

Pesquisadora: Vocês podem, por exemplo, utilizar essa feirinha na sala de aula em parceria com a professora *[sala comum]* pra trabalhar também com os demais alunos. É interessante, motivador e é pertinente para criar situações a serem resolvidas.

Professor Poulin: é um segredo da professora do AEE... Ela pode ensinar o professor para facilitar a participação da criança que tem deficiência intelectual...

Sessão: Encontros para estudo: Formação sobre estratégias cognitivas orientada pelo professor Jean Robert Poulin. Data: 09/11/2011.

Considerando as transcrições feitas anteriormente de alguns dos momentos do encontro de formação sobre estratégias cognitivas orientadas pelo professor Jean Robert Poulin para tecermos algumas considerações.

Analisamos que as colocações da professora Roberta sobre sua aluna que demonstra ‘dificuldade de dar uma resposta, de pensar’ pra fazer esse diálogo ou mesmo em responder perguntando é uma característica dos alunos que apresentam deficiência intelectual já que demonstram dificuldades na comunicação expressiva. A fala é uma representação da palavra e a palavra substitui os objetos representados mentalmente. O fato de esta professora questionar esta atitude da aluna para nós tem todo o sentido. Durante as observações dos atendimentos desta professora com a aluna que se refere, constatamos que as atividades realizadas eram direcionadas a linguagem verbal, a contação de histórias e no diálogo acerca das cenas, personagens, etc. Na verdade, a aluna perguntava mais do que respondia, como colocou a professora Mariana. Observamos que os ‘porquês’ da aluna, muitas vezes se transformavam em minutos de silêncio, que nos parecia estar pensando no que dizer ou fazer.

Desse modo refletimos sobre este fato considerando a afirmativa do professor Poulin: “[...] o problema maior deles, me parece, é a articulação da linguagem, da capacidade de uma comunicação que tem um sentido.”.

Para Vygotsky as mediações ocorridas no meio sociocultural tem na linguagem seu principal instrumento. Para este autor a linguagem, assim como a escrita e a matemática, é “[...] possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural” e fazem parte dos meios externos da cultura decorrentes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (VYGOTSKY, 2011, p.7)

Sobre o desenvolvimento da linguagem na deficiência intelectual, destacamos que muitas vezes ocorre um déficit na produção da linguagem o que contribui para a fragilidade na comunicação expressiva e na construção de frases curtas e simples. Desse modo a limitada capacidade expressiva, provoca poucas interações comunicativas no cotidiano destes alunos o que acaba reforçando esta limitação, pois pelo fato de não serem bem compreendidos pelas pessoas não persistem nesta comunicação.

Outro aspecto que o professor deve considerar no desenvolvimento do aluno que apresentam deficiência intelectual é o conflito sociocognitivo provocado por desequilíbrios, discordâncias de pontos de vista ou na resolução de situações problema. (LIMAVERDE;

POULIN; FIGUEIREDO, 2010b). O conflito cognitivo pode emergir em uma situação que o aluno é levado a estabelecer a relação entre causa e efeito. Constatamos este aspecto em uma de nossas observações durante uma atividade realizada pela professora Mariana com a aluna Silvia.

A atividade era o relato de uma história que se passava no fundo do mar cuja personagem era uma golfinha que frequentava uma escola que tinha por objetivo ensiná-la a nadar. O fato é que a golfinha iria ficar reprovada por não ter aprendido a nadar. Estava triste e sua mãe também. A professora Mariana procurou refletir com sua aluna Silvia sobre as causas e as consequências sobre o ocorrido com a personagem. A aluna demonstrou dificuldades para compreender que o ato de não ter aprendido a nadar deixaria a personagem retida na mesma 'série'. Durante os diálogos observamos que as mediações desenvolvidas por esta professora foram favoráveis já que provocou a aluna a perceber os fatos e verbalizar sua compreensão. Observamos que a professora Mariana ao perceber que a aluna está confusa em algum trecho da história ou quando demonstrava não compreender as relações de causa e efeito nas cenas, utilizava-se do questionamento e retomava as cenas estimulando a oralidade.

Consideramos que esta atividade desenvolvida pela professora Mariana foi positiva por também envolver atividade de escrita relativa às cenas. Além disso, verificamos que o fato da aluna interrogar a professora por várias vezes buscando respostas para o que não tinha compreendido e levantar hipóteses, parece ter favorecido para que ocorresse um conflito cognitivo, pois observamos que Silvia questionou os argumentos da professora Mariana e tentou explicar o que compreendeu.

Neste sentido, o professor do AEE tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos que apresentam deficiência intelectual quando utiliza um conjunto de ações para este fim, como a atividade, a seleção dos recursos e a mediação realizada. Deste modo Lima Verde; Poulin e Figueiredo (2010b) apontam que

O professor do AEE seleciona situações problemas, nas quais o aluno possa agir inteligentemente de acordo com a sua lógica considerando os fins a que se propõe e os meios que utilizou para atingi-la. Esse tipo de procedimento implica a utilização de estratégia cognitiva que permite melhorar seu funcionamento cognitivo coordenando meios e fins para realizar a atividade. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p.35).

No que se refere ao desenvolvimento lógico matemático em alunos que apresentam deficiência intelectual é essencial que as atividades sejam significativas, contextualizadas com a realidade do aluno e possibilite a utilização dos conhecimentos no

cotidiano. Historicamente, o ensino da matemática nas escolas sempre foi relegado a técnicas, fórmulas com base na memorização e repetição. A ideia de decodificar números, sinais gráficos ou mesmo fórmulas não tem sentido para o aluno sem um contexto que dê um sentido para o que está realizando. (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEREDO, 2010b).

O papel do professor de AEE com o aluno é o de verificar o aprendizado real que este tem em relação aos conceitos dessa área. Para isso, o AEE poderá realizar observações em sala de aula para avaliar as estratégias e o conhecimento do aluno na realização de atividades, dialogar com a professora de sala de aula para obter informações sobre o aprendizado nesta área. Nesta interlocução o AEE poderá dar orientações, sugerir recursos pedagógicos, propor atividades que venham ao encontro das necessidades do aluno que apresenta deficiência intelectual a fim de ajudá-lo em seu avanço conceitual na matemática.

No atendimento a este aluno o AEE poderá desenvolver atividades que envolvam a matemática de forma prazerosa e significativa através de estratégias cognitivas que levem o aluno a pensar, levantar hipóteses e problematizar para resolver situações que envolvem a aplicação dos conceitos matemáticos.

A atividade desenvolvida pela professora Luciana apresentada na formação com professor Poulin transcrita anteriormente, nos permite analisar alguns aspectos. O argumento da professora Luciana ao desenvolver a feirinha diz respeito ao conhecimento de mundo, as experiências e as significações para o aluno. Ilustramos abaixo com o argumento da professora Luciana:

Para o Fernando essa parte lúdica foi muito importante pra ele, se envolveu totalmente... Porque o contexto social dele tem a feira, o dia é muito forte... É como ir ao shopping... É um contexto social diferente. Então eu imaginei: 'por que não trabalhar a feira com ele, se ele gosta de ir à feira?' é uma vivência dele, ele gostou demais da atividade. Professora Luciana sobre a atividade envolvendo matemática: 'feirinha.'

Analisamos que esta atividade foi motivadora e envolveu o aluno por possibilitar a relação com seu contexto social, como argumentou a professora Luciana.

Destacamos os recursos pedagógicos adquiridos por esta professora que eram miniaturas de frutas, legumes e verduras em cestas que simulavam os utilizados nas feiras, além do avental, ilustrados na foto abaixo.



Foto 7 – Fernando e os recursos pedagógicos utilizados na atividade da feirinha, desenvolvida pela prof.^a Luciana.

Esta atividade foi um dos aspectos que nos chamou a atenção pela iniciativa e criatividade da professora Luciana. A organização desta situação de aprendizagem estimulou o aluno Fernando a se envolver através do contexto lúdico e significativo para ele. Em nossas observações esta atividade foi favorável.

Contudo, considerando as observações feitas pelo professor Poulin que esta professora estaria “[...] trabalhando do mesmo jeito do professor da sala regular [...] e deve desmanchar essas aprendizagens... É melhor trabalhar agora com a noção de conservação do número.”, concordamos com este professor. Embora a professora Luciana tenha tido a intenção de trabalhar a matemática de forma prazerosa, o que consideramos positivo, mas a atividade deveria ter sido desenvolvida como exemplificou professor Poulin direcionadas a classificação, reagrupamento, dentre outros conceitos matemáticos.

A foto abaixo ilustra o momento do atendimento da professora Luciana com o aluno Fernando.



Foto 8 – Atividade da feirinha desenvolvida pela professora Luciana.

A função do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual é voltada para atividades que privilegiem o uso de estratégias cognitivas através de situações que envolvam problemas e a busca de soluções. Não é necessariamente o trabalho com números que deve ser realizado, mas as possibilidades que levem o aluno a construir a noção de número através de atividades de reagrupamento, por exemplo, oferecidas em situações envolvendo ações em que o aluno tenha participação ativa na sua execução.

Embora a professora Luciana, assim como as demais professoras do AEE que participaram da pesquisa, afirmem em seus discursos que a função desenvolvida na SRM se distancia dos conteúdos curriculares, observamos em algumas situações no percurso da pesquisa que isto ainda ocorre, embora em situações específicas, como em atividades de escrita, direcionadas a alfabetização do aluno, cuja competência é do professor de sala comum. Acreditamos que ainda existe um ranço da educação especial integracionista presente nas escolas comuns cujos professores especialistas eram vistos como os únicos responsáveis pelo trabalho com os alunos com deficiência. Nesta perspectiva, Batista e Mantoan (2007) colocam

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 26)

No início da pesquisa observamos que duas das professoras do AEE participantes da pesquisa se limitavam a apresentar para o aluno uma atividade definida para aquele atendimento. O aluno não tinha autonomia para escolher, já que não lhe era oportunizado isso, embora percebíamos o interesse manifestado por jogos, expostos nas estantes, e em especial pelo computador. A terceira professora já utilizava desta estratégia em seus atendimentos.

Possibilitar que o aluno possa manifestar sua autonomia e interesse pela atividade pode iniciar com suas escolhas. O professor do AEE poderá organizar pelo menos duas atividades com o mesmo objetivo que deseja alcançar naquele atendimento e propor ao aluno que faça opção por aquela que mais lhe atraiu e deseja desenvolver.

Nas intervenções realizadas pela pesquisadora voltadas para este aspecto percebemos que foi bem aceito e compreendido pelas professoras do AEE que, segundo elas, desconheciam estas possibilidades para o desenvolvimento nos atendimentos na SRM. Isto foi possível através das leituras, discussões e reflexões realizadas acerca do referencial teórico utilizado nos encontros para estudo.

Na busca da própria autonomia ao ter sua liberdade para a ação, ao se sentir seguro do que irá fazer, o aluno que apresenta deficiência intelectual vai se descobrindo como sujeito ativo e que pode ter independência em suas ações. Para a pessoa que apresenta deficiência intelectual a organização do pensamento o credencia a ter maior segurança de seus atos. Pudemos verificar que quando o professor ‘autoriza’ isso, o aluno cresce e consegue se posicionar em diversas situações. Foi o que ocorreu com Ricardo, aluno da professora Roberta que demonstrou maior envolvimento nas atividades quando pode fazer as escolhas. Para esta professora isso foi significativo, pois passou a adotar este procedimento após as intervenções realizadas pela pesquisadora.

O mesmo procedimento também foi adotado pela professora Luciana ao perceber que essa ação poderia favorecer os avanços dos alunos. Amparada no relato de Roberta procurou desenvolver atividades que envolvessem os alunos desde o início dos atendimentos ao propor que fizessem escolhas.

Como exemplificação, o professor do AEE que tenha como objetivo desenvolver a linguagem verbal poderá sugerir um reconto de uma história já trabalhada em atendimentos anteriores, o que também favorecerá o resgate da memória e a transferência de informações, ou a dramatização da mesma história.

Ilustramos com um dos atendimentos realizados pela professora Roberta com o aluno Carlos no desenvolvimento de uma atividade oral e escrita através do reconto de uma história.



Foto 9 – Professora Roberta com o aluno Carlos no desenvolvimento de uma atividade oral e escrita através do reconto de uma história.

Uma das maiores fragilidades apresentadas pelo aluno que apresenta deficiência intelectual está em realizar transferências de informações para novos contextos. As atividades deverão estar organizadas de forma que os procedimentos necessários para sua resolução estimule o aluno a levantar hipóteses.

As atividades que estimulam as capacidades cognitivas colocam o aluno que apresenta deficiência intelectual em situação de questionamento e investigação. Estas atividades proporcionam a estes alunos a oportunidade de organização mental já que para

executá-la necessitam planejar suas atitudes. Dessa forma, quando o professor dá a oportunidade de o aluno se posicionar para a escolha de uma atividade permite que este aluno desenvolva suas capacidades de forma global, pois envolve o conhecimento e a repercussão positiva nos aspectos afetivos e sociais.

Para isso, o professor do AEE poderá com o maior número de materiais disponíveis possíveis, em primeiro lugar perguntar ao aluno: Você conhece este jogo? O que você sabe fazer? Ou seja, precisamos ir além de avaliar se o aluno sabe fazer, precisamos que ele apresente o que faz e vá ganhando confiança nele mesmo e reconheça que também é capaz de e o que apresentou é um aprendizado de valor.

Em relação à proposição de atividades direcionadas as potencialidades, possibilidades e interesses dos alunos que apresentam deficiência intelectual das professoras do AEE participantes da pesquisa, analisamos que em nenhum momento da pesquisa verificamos que as atividades planejadas e executadas por estas professoras não estivessem direcionadas aos interesses e possibilidades de realização por parte destes alunos. A vinculação de atividades voltadas para o êxito em sua realização favorece o fortalecimento da autoestima do aluno que atrelada aos interesses manifestados podem beneficiar sua autonomia.

A promoção de atividades diversificadas que permitam ao aluno decidir sobre o que deseja realizar, bem como sua expressividade, promove o interesse e as possibilidades de seu envolvimento com a situação de aprendizagem proposta pela professora do AEE. Gomes; Poulin e Figueiredo (2010a) confirmam o impacto positivo no aluno já que “[...] a oferta dessas diferentes opções de atividades tem influência no desenvolvimento da autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem.” (p.15).

A motivação e o interesse despertados por atividades que envolvem regras, desafios através dos jogos, inclusive os virtuais, o uso das tecnologias associando a história no livro e a mesma no computador foram observados no percurso da pesquisa. O uso de atividades lúdicas, como a música, um dos recursos utilizados por uma das professoras, se mostrou bastante favorável tendo em vista o envolvimento e a motivação demonstrados pelos alunos que apresentam deficiência intelectual a partir dos atendimentos observados.

Porém, nem todas as atividades propostas por estas professoras consideraram o potencial dos alunos. Isto ocorreu especialmente em atividades voltadas para a escrita cuja

predominância foi de atividades com palavras e frases que pareciam não mobilizar a atenção, o interesse e ação destes alunos.

Em relação à organização de atividades voltadas para a linguagem verbal e escrita e o uso de variadas formas de comunicação para possibilitar o entendimento e a ampliação do vocabulário, constatamos que as professoras do AEE sujeitos da pesquisa diversificam as atividades voltadas para estes aspectos e utilizam mais frequentemente o conto e o reconto de histórias, a escrita contextualizada a estas atividades, bem como jogos pedagógicos como palavras cruzadas, dominós e letras móveis.

Ilustramos com o atendimento realizado na SRM pela professora Luciana com o aluno Fernando utilizando a contação de história.



Foto 10 – Desenvolvimento de atividade com contação de história.

Na atividade desenvolvida com Fernando a professora Luciana levanta questões sobre as hipóteses do aluno no momento da escrita, mas ainda utiliza-se da fonetização para que o aluno estabeleça relação som/grafia. A mediação ocorre, mas de forma que não ajuda o aluno a compreender a organização da sílaba/palavra. Faz interlocuções, mas poderia ter nessa atividade da escrita usado letras moveis, por exemplo, para que possibilitasse ao aluno o levantamento de hipóteses sobre a escrita. Se amparar na fonetização e repetição silábica não

favorece a compreensão sobre a escrita, objetivo da atividade. Observamos que o aluno é atencioso, tem iniciativas, mas ainda precisa ser ajudado na compreensão da escrita, apesar de alfabético, apresenta dificuldades ortográficas, como é característica dessa fase. Concluímos que esta professora poderia levar o aluno a se desafiar mais o aluno ser mais incisiva nos questionamentos e assim instigar mais o levantamento de hipóteses sobre a escrita.

Apesar de a professora demonstrar competência na organização das situações de aprendizagem com o aluno as quais favoreciam a resolução de problemas/leitura e escrita/ conforme acabamos de descrever, as mediações ou formas de intervenção não favoreceram atingir os objetivos, pois a professora utilizou de regulação dos procedimentos.

A mediação é um ponto fundamental na teoria de Vygotsky como elo constitutivo do desenvolvimento estabelecido entre o homem, o outro e o ambiente. Segundo o autor, é nas relações mediadas pela linguagem num determinado grupo cultural, por exemplo, que a aprendizagem é concretizada favorecendo o desenvolvimento intelectual gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa. (LUCCI, 2006, p. 9).

A Mediação é vista por Beyer como um recurso fundamental para garantir a “qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que *a priori* encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento” (BEYER, 2005, p. 05).

Esta afirmativa de Beyer pode ser verificada na investigação realizada por Silva (2012) que aponta para mediações positivas no contexto em sala de aula de um estudo que realizou em escolas públicas. O estudo teve o foco na linguagem escrita desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual em conjunto com alunos sem deficiência intelectual. A autora constatou a importância da mediação pedagógica com estes alunos que resultou na qualidade das escritas. Deste modo, vemos a importância da realização de atividades colaborativas em sala de aula para os avanços dos alunos, principalmente aqueles que apresentam limitações cognitivas, pois além de se beneficiarem dos avanços conceituais, como constatou a pesquisadora, as interações sociais estabelecidas neste contexto repercutem positivamente na confiança em si mesmos.

A investigação realizada por Plestsh e Braun (2008) também evidenciou o impacto positivo em ações colaborativas no contexto escolar voltadas para alunos com

deficiência intelectual. As ações conjuntas e colaborativas foram em parceria com as professoras e famílias destes alunos e mostraram que influenciou na inclusão destes alunos.

Portanto, ao finalizarmos as análises relativas às situações de aprendizagem desenvolvidas pelas professoras do AEE, sujeitos da pesquisa com os alunos que apresentam deficiência intelectual, podemos concluir que as atividades propostas por estas professoras são organizadas e estimuladoras, no entanto poderiam vir favorecer mais amplamente os avanços destes alunos se as mediações e intervenções fossem mais pontuais, em especial na estimulação cognitiva e nas funções mentais superiores.

A seguir analisamos a organização do espaço e dos recursos pedagógicos utilizados para o desenvolvimento da ação pedagógicas destas professoras.

6.2 A organização do espaço e dos recursos pedagógicos utilizados durante os atendimentos: Reciprocidade com as situações de aprendizagem

A escola inclusiva que tem como meta o desenvolvimento e a aprendizagem de todos vê nas diferenças motivações para a adoção de objetivos educacionais que visem atender as necessidades de todos os seus alunos, bem como as maneiras para atingi-los. Isto perpassa pela organização do espaço de aprendizagem, quer seja a sala de aula comum ou a sala de recursos multifuncionais, e pelos tipos de recursos pedagógicos selecionados para desenvolver as atividades. Assim, ao organizar o espaço das salas de aula ou da sala de recursos, o professor do AEE, assim como o professor de sala comum, deve pensar quais os recursos mais adequados que favorecerão a aprendizagem de seus alunos. Muitas vezes os resultados obtidos por um aluno em determinadas tarefas tem relação direta com os recursos escolhidos.

Os professores muitas vezes se preocupam com os resultados negativos apresentados por seus alunos nas atividades propostas, mas não refletem sobre as evidências apontadas pelo próprio aluno, como a rejeição por determinada tarefa que pode estar relacionada à escolha inadequada do recurso: Será que este permitiu ao aluno participar ativamente da atividade e de demonstrar seu conhecimento? Oportunizou que ele pudesse atingir a finalidade esperada? O recurso foi promotor de acessibilidade para o aluno?

Sartoretto e Bersch (2010) nos alertam para a importância dos recursos pedagógicos voltados para o aluno que apresenta algum tipo de limitação:

Atendendo a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar. Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou materiais didáticos projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 8)

Os recursos pedagógicos voltados para os alunos público-alvo da Educação Especial têm como objetivo primordial subsidiar a promoção da acessibilidade ao conhecimento, suprimindo os obstáculos impostos pelas limitações funcionais, dentre elas as cognitivas. Assim, ao organizar as atividades para o aluno na sala de recursos o professor do AEE seleciona simultaneamente o recurso pedagógico, material ou equipamento que será utilizado. Este professor deve ter ciência de que a seleção do recurso pedagógico adequado a ser utilizado pelo aluno durante o atendimento é primordial. Esta seleção deve estar em consonância com as atividades e os objetivos propostos no plano de atendimento do aluno. Se houver coerência entre as necessidades apresentadas pelo aluno identificadas no estudo de caso, e estas com a organização do professor do AEE, haverá maiores perspectivas do interesse do aluno pela atividade.

Avaliamos que o envolvimento positivo do aluno com um jogo pedagógico, por exemplo, servirá de suporte e motivação para a resolução da atividade proposta. O sucesso na realização da atividade poderá trazer um impacto positivo para o aluno através da crença em sua capacidade e fortalecimento de sua autoestima, em especial em alunos que apresentam deficiência intelectual por demonstrarem dificuldades no reconhecimento de seus saberes. Dessa forma “[...] cabe ao professor do AEE constatar a necessidade do aluno e selecionar o recurso adequado, oferecer oportunidade de aprendizagem [...] e acompanhar as necessidades que surgem à medida que o aluno realiza novas experiências na escola.” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 8)

No que se refere aos materiais e recursos pedagógicos das SRM's das professoras do AEE que participaram da pesquisa verificamos que foram equipadas por meio do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007). Este programa determina a composição dos equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos das salas de recursos nas escolas públicas brasileiras para o desenvolvimento do AEE. Deste modo, as SRM's destas professoras por terem sido implantadas pelo referido programa possuem materiais e recursos pedagógicos semelhantes. As diferenciações são por conta da obtenção destes recursos pela escola.

Durante o período de desenvolvimento desta pesquisa averiguamos que estas salas são equipadas com uma variedade de jogos pedagógicos que abrangem diversas áreas como linguagem oral e escrita, leitura, lógica matemática, jogos de regras como a Torre de Hanói, dominós, organização lógica, memória, encaixe, quebra-cabeças, blocos lógicos, livros de histórias, além de equipamentos como o computador, fones de ouvido, dentre outros.

Demonstramos com alguns recursos utilizados nas salas de recursos.



Foto 11 – recurso pedagógico feirinha utilizado pela professora Luciana.



Foto 12 – recursos pedagógicos diversificados da SEM da professora Mariana.

De acordo com o depoimento das professoras do AEE que participaram da pesquisa a partir da identificação das necessidades apresentadas pelos alunos através do estudo de caso ou mesmo no percurso dos atendimentos, é solicitado junto à gestão da escola a aquisição de outros tipos de materiais que não estejam contemplados no rol da SRM. Dentre eles já foram adquiridos pela própria escola recursos pedagógicos diversos, entre eles a bandinha rítmica, softwares, DVD's de músicas e histórias, ou outros materiais mais específicos que venham a atender necessidades de alunos com paralisia cerebral, por exemplo, como teclado colmeia ou prancha de comunicação eletrônica. Essa ação diferencia um pouco as salas neste aspecto, já que as aquisições de materiais e equipamentos dependem da realidade de cada escola, e de variáveis como a questão financeira das escolas.

Analisamos que o fato das SRM's possuírem uma multiplicidade de materiais e recursos pedagógicos é visto por nós como favorável. Esta variedade pode propiciar as professoras do AEE, sujeitos da pesquisa, possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho diversificado, cujas atividades poderão ser mais motivadoras e menos monótonas, como abordamos anteriormente.

Na etapa inicial da investigação durante as observações realizadas nas SRM's das três professoras do AEE, sujeitos da pesquisa, verificamos que as salas de recursos estavam organizadas com a disposição dos recursos pedagógicos, equipamentos de informática, livros de história em locais apropriados como estantes abertas e fechadas, mesa de computador e

estante para a disposição dos livros. Diversos materiais para desenhos, pinturas e escrita estavam preparados e disponíveis aos alunos à medida que necessitavam ser usados. Observamos que estes materiais eram organizados com antecedência por estas professoras, a fim de evitar qualquer dispersão por parte de determinados alunos e também demonstra organização por parte destas.

Exemplificamos por meio da observação de um dos atendimentos realizados pela professora Roberta com o aluno Ricardo. O objetivo era o de desenvolver a percepção do aluno sobre o próprio corpo reconhecendo suas partes, e o de trabalhar a imagem de si mesmo. Estes objetivos são coerentes com as necessidades apresentadas pelo aluno que demonstra dificuldades no reconhecimento do esquema corporal, assim como de reconhecer-se como uma pessoa que pode atuar de forma ativa no meio em que vive. Para o desenvolvimento da atividade a professora utilizou papel madeira grande, pincel colorido e os nomes das partes do corpo: mãos, cabeça, braços, pernas, escritas em letras bastão maiúsculas. Os materiais estavam disponibilizados e dispostos na mesa, o que foi considerado por nós como importante já este aluno apresentava um comportamento inquieto, e dessa forma esta professora acreditava que *'prendia a atenção'* e evitava a dispersão do mesmo.

Realmente, percebemos o interesse e envolvimento do aluno na atividade, pois ao ver o material perguntava a todo o momento: *O que é isso?* Se mostrando estimulado a saber o que iria acontecer. A professora Roberta ia explicando o que iriam fazer à medida que apresentava e nomeava os materiais dispostos com a ajuda de Ricardo, a partir do que já era de seu conhecimento. Avaliamos que os recursos usados nesta atividade foram pertinentes e atenderam as necessidades do trabalho que a professora se propôs a realizar com o aluno considerando os objetivos propostos.

Constatamos, através das observações realizadas que, de um modo geral, as professoras do AEE sujeitos da pesquisa estabeleceram critérios para a seleção e organização dos recursos e materiais utilizados nos atendimentos com os alunos com deficiência intelectual a partir das atividades adotadas e das necessidades apresentadas por estes alunos. Em alguns dos procedimentos desenvolvidos por estas professoras os recursos se mostraram favoráveis ao desenvolvimento das atividades propostas e foram vistos por estas professoras como um meio para motivar a realização das atividades por estes alunos. Um destes recursos é o computador ilustrado na foto abaixo, que foi muito utilizado pelas professoras do AEE que participaram da pesquisa cuja aceitação era unânime pelos alunos atendidos.



Foto 13 – Computador da SRM da prof.^a Mariana.

Em contrapartida, constatamos em outros momentos nos atendimentos realizados pelas professoras do AEE participantes da pesquisa que os recursos pedagógicos utilizados pareciam não despertar o interesse dos alunos. Isto ocorreu durante algumas atividades de escrita.

Observamos na etapa inicial da pesquisa que uma destas professoras propunha a escrita de palavras ou nomes de personagens de uma história que já havia sido explorada em atendimentos anteriores. Percebemos que embora a tarefa tivesse se amparado em um contexto explorado pela professora do AEE, o aluno com deficiência intelectual não se motivou a realizá-la. Verificamos que o fato dos recursos ofertados para a realização da tarefa terem se limitado a papel e lápis para escrever, podem ter provocado o desinteresse do aluno, que em nossa opinião poderia ter sido mais motivador se os recursos tivessem sido outros, como por exemplo, o uso de gravuras ou massa de modelar para compor os personagens e ter organizado os nomes com letras móveis, ou ainda identificar os nomes escritos nas fichas e colocar sobre o personagem do livro, ou ainda utilizar o computador para identificar e escrever esses nomes.

Os recursos e materiais previstos nos planos de AEE dos alunos com deficiência intelectual destas professoras foram usados adequadamente durante os atendimentos e foram também acrescidos de outros. Foi o caso do jogo pedagógico “Torre de Hanói”, já apresentado anteriormente, que não estava contemplado inicialmente no plano de atendimento do aluno Francisco. Durante o desenvolvimento da pesquisa a professora Mariana o

introduziu no formato jogo pedagógico (madeira) e virtual, como podemos verificar na foto abaixo:



Foto 14 - Jogo pedagógico virtual Torre de Hanói desenvolvido na SRM com o aluno Francisco.

A introdução do referido jogo fez parte das adequações realizadas por esta professora no percurso dos atendimentos aos alunos que apresentam deficiência intelectual acompanhado por nós, cuja descrição da atividade foi citada no item anterior deste capítulo. Consideramos que este fato também se deveu aos momentos que o grupo de professoras do AEE participantes da pesquisa em conjunto com a pesquisadora, compartilhou de encontros para a leitura e discussão de textos referentes ao funcionamento cognitivo da pessoa que apresenta deficiência intelectual e aos momentos de reflexão sobre a prática, etapas do acompanhamento colaborativo desenvolvido nesta pesquisa.

Em nossa análise, consideramos que, embora os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos nos atendimentos com o aluno que apresentam deficiência intelectual devem estar previstos em seu plano de atendimento, a iniciativa da professora Mariana não deixa de ser válida, já que é pertinente realizar ajustamentos que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Isto demonstra que esta professora observa e reavalia os resultados de seu trabalho com o aluno e reflete sobre o que deve ou não ser modificado em seus atendimentos. As transformações que vão ocorrendo na prática pedagógica muitas vezes se mostram em pequenos ajustes e na forma qualitativa de expor as mudanças. As mudanças podem estar

interiorizadas pelo professor e emergirem em momentos que exigem uma reflexão sobre o fazer e a ação concreta imposta pela realidade educacional. Concordamos com Gómez (1997, p. 102) “ao afirmar que o êxito do profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos”

Uma das mudanças que pudemos verificar nas professoras Luciana e Roberta, registradas por nós na análise acerca das situações de aprendizagem, foi à disponibilização de mais de uma atividade com o mesmo objetivo durante alguns atendimentos aos alunos com deficiência intelectual.

A professora Mariana, também participante da pesquisa, já utilizava este tipo de procedimento em alguns de seus atendimentos, o que foi evidenciado em nossas observações na SRM. Esta atitude implicou na variação dos recursos pedagógicos usados com estes alunos durante os atendimentos, o que foi muito favorável, já que podiam optar pelos recursos que mais lhes atraíam.

Durante uma das sessões de Reflexão sobre as práticas este assunto foi discutido e as professoras Luciana e Roberta refletiram sobre a importância de oportunizar o aluno a fazer escolha da atividade e recursos de acordo com seu interesse. Estas professoras fizeram referência ao fato de que este procedimento, anteriormente à pesquisa não fazia parte de sua prática pedagógica na SRM. Durante as discussões estabeleceram relação com os atendimentos realizados com seus alunos.

Agora eu entendo! Só depois é que a gente vai fazer as análises... Eu percebia que ela [*aluna Flavia*] fazia o desenho de qualquer jeito e, nessa atividade que teve a escolha, ela se motivou, eu achei que foi uma evolução [...] porque ela fez a escolha dela. (Professora Luciana)

Eu já tinha organizado duas atividades, mas não dando opções para que escolhessem... Então essa questão é que ajudou a ela [*aluna Maria*] a ter mais interesse, a tomar decisão, que, no caso dela, tomar decisão é uma coisa bastante necessária. (Professora Roberta) Sessão: Reflexão sobre as práticas. Data: 14/09/2013

Ainda em relação aos recursos pedagógicos escolhidos pelas professoras do AEE participantes da pesquisa, averiguamos que havia semelhança na seleção dos recursos direcionados para a atenção, motivação e o interesse dos alunos com deficiência intelectual. Dentre eles destacamos os jogos pedagógicos, o computador e os *softwares*. O computador, um recurso de alta tecnologia possibilita o desenvolvimento de uma variedade de atividades e

foi muito utilizado por estas professoras nos atendimentos desenvolvidos com os alunos que apresentam deficiência intelectual. Estes se mostraram estimulados a participar dos diversos tipos de atividades propostas que o recurso oportuniza. Consideramos que “o computador se constitui um recurso importante para a expressão do aluno [...]” (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p. 20) Outra forma de possibilitar a expressividade dos alunos com deficiência intelectual se relaciona a utilização dos recursos lúdicos, cujas atividades foram evidenciadas no texto que trata das situações de aprendizagem. Os recursos lúdicos podem ser muito favorecedores no desenvolvimento da autonomia destes alunos, pois podem possibilitar que representem o que pensam e sentem com base na subjetividade.

Em uma das sessões voltada para os ‘Estudos Teóricos’, cujo subsidio era o texto “Funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual” (LIMAVERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010b) e também tinha como objetivo a ‘Reflexão sobre as práticas’. A discussão entre as professoras do AEE sujeitos da pesquisa e a pesquisadora ocorreu em torno das possibilidades de utilização das variadas formas de comunicação, da verbalização e uso de atividades e recursos lúdicos voltados para estes alunos. A professora Mariana afirmou ser adepta ao desenvolvimento de atividades lúdicas e prazerosas com seus alunos que apresentam deficiência intelectual:

Eu tenho umas atividades que elas incluem música, e aí eu coloco os fones e as crianças escutam as músicas antes de começar a atividade... Eu peço pra eles cantarem, e como também tem um pequeno vídeo, eles vão também vendo as imagens... Então, de certa forma, é uma maneira de eles verbalizarem [...] não sei se é porque eu gosto muito de música, e a imagem ajuda muito, eu tenho observado que tem dado mais resultado essa questão do audiovisual, porque a imagem é uma coisa imediata [...] então essa forma vai motivando, e aí vai facilitando essa comunicação. (Sessão: Encontro teórico / Reflexão sobre as práticas.) Data: 14/9/2012.

Da mesma forma a professora Luciana manifestou seu interesse e criatividade ao buscar em recursos concretos como miniaturas de utensílios domésticos, bonecos e animais, dentre outros, uma alternativa mais envolvente e prazerosa para seus alunos com deficiência intelectual.

A outra caixinha que eu criei também, que tá dentro desse contexto, é a cozinha, ai tem o fogãozinho de plástico, tem as panelinhas, ai a gente vai trabalhar a questão de cozinhar: ‘o que vamos fazer hoje?’ o que nós vamos usar pra fazer a sopa? Ai eu posso usar isso, posso partir pra escrita [...] ai a gente faz, vai criando [...] ai eles vão oralizando, ai eu pergunto ‘qual o sabor?’, ai a gente vai brincando [...] ai eu vou colocando meus objetivos, seja de escrita, de verbalização. (Sessão: Encontro teórico / Reflexão sobre as práticas.) Data: 14/9/2012

O professor do AEE ao utilizar recursos pedagógicos lúdicos ou procedimentos que envolvam materiais concretos deve atentar para os objetivos que tem com a atividade e a intencionalidade ao adotar estes recursos. O trabalho voltado para o aluno que apresenta deficiência intelectual deve focar na estimulação cognitiva, nos mecanismos de aprendizagem que necessitam ser estimulados para que este aluno obtenha avanços conceituais. O professor do AEE deve ter em mente que prioritariamente esse tipo de estimulação caracteriza seu trabalho com esse tipo de aluno.

Decerto que o uso de jogos pedagógicos e virtuais, vídeos com músicas, são meios adequados para a estimulação do aluno com deficiência intelectual, pois dependendo da escolha feita pelo professor do AEE estes podem vir a favorecer a percepção, memória, raciocínio lógico. Alertamos também que a organização do espaço, cujos recursos pedagógicos se inserem devem estar em consonância com as necessidades do aluno e favorecer a interação e envolvimento do aluno. A esse respeito Batista e Mantoan (2007) assinalam que

O arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com o 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. O espaço físico para o Atendimento Educacional Especializado deve ser preservado, tanto na escola especial como na escola comum, ou seja, deve ser criado e utilizado unicamente para esse fim. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 27)

Retomando a análise acerca dos recursos pedagógicos selecionados pelas professoras do AEE participantes da pesquisa a serem utilizados na SRM com os alunos com deficiência intelectual, verificamos que apesar da similaridade dos recursos escolhidos por estas professoras, estes se diferenciavam por existir uma reciprocidade com a natureza do problema e o plano de atendimento de seus respectivos alunos. O fato dos alunos destas professoras apresentarem deficiência intelectual não implica na utilização das mesmas atividades e recursos, pois estes têm suas diferenciações e necessidades, e isto era claro para estas professoras.

Constatamos também que as professoras do AEE participantes da pesquisa procuravam adequar os recursos necessários para o desenvolvimento de algumas atividades que foram acompanhadas por nós. Como foi o caso da professora Roberta que organizou e desenvolveu uma atividade coletiva ao final das observações desta pesquisa envolvendo Ricardo e colegas da sala de aula. A proposta foi de uma dramatização a partir de uma história que já tinha sido trabalhada com o aluno Ricardo em atendimento anterior. A história também foi socializada com os demais alunos participantes da atividade que puderam escolher seus personagens. A professora Roberta organizou os figurinos utilizando papel madeira na confecção das capas que simulavam as roupas, chapéus, e máscara dos personagens. A encenação ocorreu na SRM através do uso do audiovisual de uma história exibida no computador.

Avaliamos que este foi um momento muito rico e significativo para o aluno Ricardo, pois pudemos observar resultados positivos em alguns aspectos de seu comportamento, como a aceitação para participar da atividade, o envolvimento com os demais colegas, e a atenção demonstrada durante a realização da atividade.

A partir da experiência positiva que a professora Roberta teve com o aluno Ricardo, podemos refletir sobre a importância do professor do AEE, bem como o professor de sala comum, oportunizar a seus alunos situações que propiciem as trocas no contexto escolar a fim de fortalecer os princípios inclusivos, como a cooperação.

Corroboramos com Buswell e Schaffner (1999) ao afirmar:

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. [...] todos os defensores da melhoria das escolas [...] devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são *boas escolas para todos os alunos* e, então, agir com base nesse princípio. (BUSWELL; SCHAFFNER, 1999, p.69)

Concluimos que há uma preocupação por parte das professoras do AEE que participaram da pesquisa na organização da sala de recursos com a disposição de variados pedagógicos como jogos pedagógicos, materiais para realização de atividades lúdicas e equipamentos de alta tecnologia. Observamos que os recursos pedagógicos estavam em consonância com as atividades contidas nos planos de atendimentos dos alunos que apresentam deficiência intelectual. No entanto, outros recursos pedagógicos foram acrescentados à medida que estas professoras em conjunto com a pesquisadora discutiam sobre as adequações que eram necessárias.

Averiguamos que os recursos pedagógicos utilizados na SRM pelas professoras do AEE participantes da pesquisa são diversificados e favoráveis ao desenvolvimento de atividades com os alunos com deficiência intelectual. A diferenciação se deu quando eram utilizados o papel e lápis em algumas atividades de escrita, que pareceu não despertar o interesse destes alunos. No entanto, consideramos que o uso dos recursos como os jogos pedagógicos e o computador, em especial, permitiram maior envolvimento e participação dos alunos.

A partir das observações realizadas por nós e as análises apresentadas, consideramos que as professoras Luciana e Roberta obtiveram avanços na organização das atividades e na escolha de recursos pedagógicos voltados para seus alunos com deficiência intelectual na SRM, demonstrados na maneira que organizaram e conduziram os atendimentos que pode ser observado por nós. Quanto à professora Mariana, constatamos um aprimoramento nas atividades e nos recursos pedagógicos em função do que esta já desenvolvia com seus alunos, o trabalho com ênfase na estimulação.

A seguir faremos a análise sobre a organização do trabalho das professoras do AEE sujeitos da pesquisa em relação com relação ao tempo destinado aos atendimentos dos alunos com deficiência intelectual, a periodicidade e os agrupamentos na SRM.

6.3 A organização do tempo, periodicidade e agrupamentos nos atendimentos na SRM: motivações e interações possíveis.

A definição quanto ao tempo, a periodicidade dos atendimentos e as possibilidades de agrupamentos na SRM's para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial deve ser prevista no plano de atendimento. Ratificamos a importância do estudo de caso ser bem elaborado em todas as suas etapas, pois sem o conhecimento da realidade familiar, social, afetiva e escolar e os contextos que envolvem o aluno, torna-se difícil para o professor do AEE definir o tempo, a frequência, bem como os tipos de agrupamentos que melhor atenderia as necessidades do aluno, se individualmente e/ou em grupos. Pode ocorrer que o aluno não necessite do AEE, por ser um serviço complementar da Educação Especial e não obrigatório, se destina aos alunos que necessitem dos atendimentos na sala de recursos. A deficiência não é uma condição para a participação do aluno na SRM.

Deste modo, as definições a serem tomadas por este professor acerca da organização do atendimento do aluno, não poderá ser aleatória. O professor do AEE deve ter como referência o ser humano com suas particularidades e que não cabem em fórmulas ou modelos prontos. Ropoli et. al. (2010a) enfatiza o que colocamos:

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. (ROPOLI et. al, 2010a, p. 22)

A pesquisa desenvolvida por Rocha (2010) em uma escola pública do Estado do Paraná investigou como vinham sendo realizadas a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola. Assim como em nossa pesquisa, o estudo realizado foi de natureza qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, tendo como um dos procedimentos o grupo de estudo, formado pela professora da sala de recursos, a professora de sala comum, a coordenadora e a supervisora da escola.

Tendo como um dos objetivos avaliar a organização do trabalho da professora especializada na SRM voltada para o aluno com deficiência intelectual, a pesquisadora teve como parâmetro um documento oficial do Estado do Paraná que regulamentou a oferta da sala de recursos, cujas orientações definem a estrutura e a organização (PARANÁ, 2008), respaldadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Podemos verificar que as orientações para a organização das SRM's no Estado do Paraná são de um modo geral, as mesmas das SRM's das escolas de nossa pesquisa contidas nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza (2011). Verificamos que ambos os documentos orientam quanto à composição e a organização dos atendimentos, ao horário de funcionamento, contrário daquele em que os alunos estão matriculados e frequentam a classe comum a partir de um cronograma de atendimentos. De acordo com Rocha

O atendimento educacional especializado funciona de acordo com as normas da Secretaria de Educação Especial / MEC que diz que pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]

Os alunos eram atendidos no contra turno em períodos de 45min/dia, sendo que de acordo com cada caso a frequência era de duas ou três vezes, ocorrendo atendimento individual ou em dupla. (ROCHA, 2009, p. 15 e 16)

No entanto, verificamos que as orientações para as SRM's de Fortaleza respaldados na Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reafirmam a função do professor do AEE além do que é posto nas diretrizes das SRM's do Estado do Paraná. Colocam que é função do professor do AEE '[...] fazer a seleção de recursos e materiais, possibilitar a aquisição, produção ou adaptação de materiais, para que os estudantes possam aprender segundo suas habilidades e funcionalidades. ' (DIAS; TEIXEIRA, 2011, V. 1, p. 99)

Contudo, avaliamos que não é suficiente que o professor do AEE siga as diretrizes para a organização dos atendimentos, embora isto seja importante para o direcionamento de seu trabalho, mas consideramos ser “necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto” (BAPTISTA, 2011, p. 13)

Neste sentido, para a organização dos atendimentos na SEM, o professor do AEE deverá avaliar os diversos contextos em que se inserem os alunos por meio dos estudos de caso de cada aluno a ser atendido. Porém, consideramos que tal tarefa não seja simples de ser realizada, pois para definir o tempo, a frequência e o tipo de agrupamento nos planos de atendimento dos alunos, o professor do AEE deverá adequá-los às características e necessidades de cada um deles. Para definir tais aspectos, enfatizamos que, além do conhecimento da realidade do aluno, este professor também terá que estabelecer parcerias com a escola, com outros profissionais, caso necessário e com a família do aluno, como abordamos em capítulos anteriores.

A parceria com a família é fundamental já que esta é responsável pela frequência do aluno nos atendimentos, pois estes ocorrem no turno contrário que o aluno estuda. Além desse aspecto, observamos que esta parceria é essencial para o estabelecimento dos vínculos positivos entre ambos por trazer maiores aproximações deste professor com a família e o próprio aluno. Isto poderá também possibilitar que as famílias conheçam o trabalho realizado pelo professor do AEE e, através de suas orientações, possam acompanhar o aluno em uma perspectiva positiva e de superação de possíveis barreiras, que, acreditamos, irá repercutir

positivamente no desenvolvimento do aluno. Esta parceria entre as professoras do AEE participantes da pesquisa e as famílias dos alunos que apresentam deficiência intelectual foi constatada por nós durante o desenvolvimento da pesquisa e analisada no capítulo referente aos estudos de caso.

Na análise realizada acerca da organização dos atendimentos quanto à organização do tempo, periodicidade e agrupamentos na SRM verificamos que estes aspectos estavam contidos nos planos de atendimento e se apresentam de acordo com o roteiro para elaboração do plano de AEE. O tempo destinado a cada atendimento era de 50 minutos duas vezes na semana para cada aluno. Estes aspectos serão detalhados no desenvolvimento do texto.

A organização do tempo e a relação com as atividades desenvolvidas na SRM pelas professoras do AEE sujeitos da pesquisa foi um aspecto discutido de forma reflexiva no percurso da investigação. Ressaltamos que a relação entre o tempo destinado ao desenvolvimento da atividade é flexível e é gerenciado por estas professoras de acordo com o desenvolvimento do aluno na atividade. Portanto, por considerarmos a importância deste aspecto para o trabalho destas professoras com os alunos que apresentam deficiência intelectual, analisaremos a seguir o que foi evidenciado na pesquisa.

Um desses momentos ocorreu em uma das sessões destinada aos estudos teóricos, etapa do acompanhamento colaborativo da pesquisa. Esta sessão teve como objetivo realizar uma formação sobre estratégias cognitivas voltadas para o aluno que apresenta deficiência intelectual orientada pelo professor Jean-Robert Poulin com as professoras do AEE sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Neste contexto, uma das discussões foi sobre o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades propostas na SRM para estes alunos e a regulação por parte do professor.

Reproduzimos um momento em que o assunto foi debatido:

Professor Poulin: Muitas vezes o professor não sabe o tempo para o aluno resolver um problema... se é pouco ou muito tempo [...] para trabalhar com alunos com deficiência intelectual não exige situação de muito tempo... Uma situação de 15 minutos é bom...

Pesquisadora: Acho que também vai depender da atividade. Acredito que atividades que exigem que o aluno leve muito tempo para resolver não sejam adequadas. O aluno tem o próprio tempo de resolução e isto o professor teria que compreender. [...] Muitas vezes esperamos que o aluno realize uma atividade no tempo que nós achamos ser adequado para ele.

Professora Luciana: Por isso que eu acho que o professor tem que conhecer muito bem o aluno. [...] Estamos vendo aqui na pesquisa que às vezes você planeja tudo direitinho, mas coloca muita coisa para o aluno resolver... Não dá tempo! (Sessão Encontro para estudos. Data: 9/11/2012)

Concordamos com a professora Luciana. Certamente que o professor do AEE deve ter conhecimento sobre os alunos que venham a ser atendidos na sala de recursos, pois do contrário este professor não teria parâmetros para desenvolver o seu trabalho. No entanto, ressaltamos que quando se trata de alunos que apresentam deficiência intelectual é indispensável que este professor se aproprie dos conhecimentos relativos ao funcionamento cognitivo deste aluno como temos abordado neste trabalho. Para que este aluno tenha avanços conceituais, ou seja, passe a resolver situações de aprendizagem que lhe são apresentadas quando anteriormente não era capaz de fazê-lo, o professor do AEE deverá propor atividades que façam sentido para o aluno, que o leve a pensar e tomar decisões. Deste modo, o professor do AEE deve considerar a relação entre o tempo e a atividade, o equilíbrio entre o pensar e o fazer. Ao solicitar que o aluno resolva uma atividade que exige várias ações como observou a professora Luciana, poderá deixá-lo confuso e ter dificuldades em organizar suas ações perante a quantidade de solicitações.

A maneira como o professor idealiza a relação entre o tempo e a atividade poderá também estar relacionada às concepções de ensino e a formação recebida. A relação que o professor tem com o ensino e a aprendizagem determina sua ação pedagógica e demonstra de que maneira os concebe. Esta concepção perpetua o ensino centrado no próprio professor que passa a regular a aprendizagem como uma forma de ‘controle’, desconsiderando as capacidades dos alunos.

Muitos destes professores se amparam em pressupostos que concebem os alunos como ‘folhas em branco’ ou mesmo como incapazes, como ocorre com os alunos que apresentam deficiência. A partir desse enfoque, muitos dos alunos que a escola tem como fracassados por não conseguirem aprender no tempo determinado pelos sistemas educacionais, poderiam demonstrar suas capacidades e adquirir uma “[...] maior autonomia

peçoal e social, porém isto não ocorre devido precisamente aos controles e cerceamentos sociais” (BEYER, 2006, p. 10)

As tentativas de regular o tempo no desenvolvimento de uma atividade pode estar cristalizada na prática pedagógica do professor. A cristalização que nos referimos poderá ter sua origem na formação inicial de muitos professores que muito comumente estão voltadas para o ensino tradicional cujo modelo faz parte de uma estrutura social e [...] *integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores.* (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Estes professores também desconsideram o que as teorias interacionistas têm indicado em suas bases teóricas. Estas teorias, dentre elas as defendidas por Piaget e Vygotsky, se assentam no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano, nas interações com o ambiente sociocultural e na adaptação a novas situações que fazem o sujeito ser construtor do próprio conhecimento. Portanto, o próprio aluno é que deve regular sua aprendizagem, e para isso o professor terá que respeitar o tempo e o ritmo de cada um como defende a proposta inclusiva.

Esta relação entre o tempo e a atividade foi um aspecto que foi refletido e analisado pela pesquisadora e as professoras do AEE participantes da pesquisa através de discussões em alguns dos encontros do acompanhamento colaborativo.

No início da investigação nas observações realizadas nas SRM's, percebemos que o tempo destinado a algumas atividades por duas das professoras do AEE sujeitos da pesquisa era insuficiente para que o aluno as realizasse de forma satisfatória. Isto foi verificado em um dos atendimentos em que o aluno com deficiência intelectual teria que realizar uma atividade de escrita composta por etapas. Esta atividade era baseada em uma contação de história que se desdobrava na escrita das cenas, no desenho e na verbalização. Decerto que estas atividades são pertinentes, pois desenvolvem a linguagem escrita e oral que devem ser estimuladas com o aluno com deficiência intelectual. No entanto, a atividade demandou maior tempo de atenção do aluno nas solicitações feitas e pareceu que estava realizando-a de forma mecânica. Em nossa opinião teria sido mais proveitoso se a professora do AEE tivesse organizado esta atividade em tempos distintos, ou seja, ter feito à exploração da proposta distribuída em outros atendimentos. Consideramos que, dessa forma, a atividade seria melhor explorada e aprofundada oferecendo outras possibilidades para o aluno, como por exemplo, utilizar-se das cenas para realizar uma dramatização.

Ilustramos um destes momentos com os registros oral e escrito das professoras Luciana e Mariana, respectivamente:

Professora Luciana: O que eu considero é que preciso aprimorar as atividades e talvez realizá-la num menor espaço de tempo [...] ler mais para saber como mediar às situações com os alunos, porque a gente tem que se apoiar na teoria que a gente ainda não domina... (Sessão: Reflexão sobre as práticas. Data: 12/11/2013)

Professora Mariana: Um dos momentos que possibilitou essa reflexão foi na formação com o professor Poulin e também na prática de uma atividade com a aluna Márcia no qual eu observei que para sua compreensão [*sobre a atividade proposta*] era necessário menos informações e mais tempo para realizar a atividade. (Registro escrito contido no roteiro para reflexão sobre a prática no desenvolvimento de atividades com o aluno que apresenta deficiência intelectual Apêndice H)

Além deste momento, realizamos uma intervenção com esta professora por meio de uma atividade desenvolvida com o aluno Francisco, já citada na análise sobre as atividades. A atividade era com o jogo pedagógico Torre de Hanói e o que retomamos para a análise neste momento se refere ao tempo destinado à realização da atividade pelo aluno. Como observamos na análise anterior à quantidade de regras e peças do jogo ofertado ao aluno foi excessiva e o tempo insuficiente para sua realização. Durante as observações finais na SRM pudemos verificar que esta professora desenvolveu atividades com os alunos que apresentam deficiência intelectual considerando o tempo adequado e com menor exigência quanto às solicitações. Para nós, a colocação da professora Mariana deixa claro que as reflexões trouxeram repercussão positiva sobre o seu fazer pedagógico na SRM.

O mesmo foi observado em relação às demais professoras do AEE participantes da pesquisa que também demonstraram maior equilíbrio entre as atividades propostas e o tempo destinado a sua resolução.

Portanto, afirmamos que houve mudanças na prática das professoras do AEE participantes da pesquisa nas adequações entre atividades e o tempo destinados aos alunos que apresentam deficiência intelectual.

Dando continuidade à análise acerca da organização do trabalho realizado por estas professoras, no que se refere à periodicidade dos atendimentos realizados com os alunos com deficiência intelectual, foi verificado que eram previstos no plano de atendimento uma

frequência de duas vezes na semana para cada aluno com 50 minutos de atendimento. Não há uma exigência legal sobre a quantidade de atendimentos que o aluno deve ter atendido na SRM. Isto será definido de acordo com a condição do aluno, a necessidade identificada pelo professor do AEE durante o estudo de caso.

A este respeito Limaverde, Poulin e Figueiredo (2010b) colocam que

No contexto do atendimento educacional especializado, o professor pode organizar suas ações tendo como base a necessidade de suporte de seu aluno, alguns alunos podem necessitar de apoio uma vez por semana, enquanto outros podem necessitar desse serviço três ou mais vezes por semana. (LIMAVERDE, POULIN; FIGUEIREDO, 2010b, p 73)

Nas observações feitas pela pesquisadora e nas conversas realizadas com as professoras do AEE participantes da pesquisa durante a investigação, foi constatado que alguns dos alunos com deficiência intelectual destas professoras poderiam ser atendidos mais vezes na SRM por apresentarem maiores necessidades de intervenções por parte destas professoras.

Destacamos o caso da aluna Maria, da professora Roberta. Esta aluna tem 25 anos e cursa a Educação de Jovens e Adultos – EJA II, no turno noturno na mesma escola em que frequenta a sala de recursos. Durante a pesquisa observamos que esta aluna apresenta muitas dificuldades na linguagem oral, com fraca verbalização e dificuldades na comunicação expressiva e na linguagem escrita, cujo nível psicogenético de escrita é pré-silábico. A professora Roberta tem ciência das necessidades desta aluna e concorda que se ela tivesse um maior número de atendimentos poderia se desenvolver mais. No entanto, fatores como a impossibilidade da aluna comparecer mais vezes a sala de recursos, por a mãe não poder acompanhá-la, e o fato da professora Roberta tem um grande número de alunos a serem atendidos dificultam a ampliação da frequência da aluna Maria. Este caso foi ilustrativo, mas constatamos que as demais professoras do AEE participantes da pesquisa também passam pelas mesmas situações com alguns de seus alunos.

E por fim, apresentamos a análise sobre a composição dos atendimentos contida nos planos de AEE elaborados pelas professoras do AEE participantes da pesquisa. Observamos que estes planos traziam a informação sobre o tipo de atendimento realizado com o aluno que apresenta deficiência intelectual que eram individuais.

Nas observações realizadas nas SRM's destas professoras, verificamos que os

atendimentos corresponderam ao registrado nos planos desses alunos.

Durante os encontros para planejamento de novas práticas, uma das etapas da pesquisa, o grupo de professoras do AEE participantes da pesquisa e a pesquisadora reelaboraram os estudos de caso e os planos de AEE de três alunos que apresentam deficiência intelectual destas professoras. Um dos assuntos discutidos nestes encontros foi sobre a composição dos atendimentos destes alunos na SRM. Da mesma forma que ocorre na definição dos outros componentes do plano de atendimento, a composição para a realização dos atendimentos, individual ou em grupo, deve ser organizada a partir das necessidades do aluno e as possibilidades desta organização.

A discussão sobre a composição dos atendimentos a serem realizados com os alunos que apresentam deficiência intelectual foi feita a partir dos questionamentos da pesquisadora direcionados as professoras do AEE participantes da pesquisa: Porque os atendimentos previstos para estes alunos [*deficiência intelectual*] na SRM são apenas individuais? Não consideram importante atendê-los em pequenos grupos ou mesmo organizar em uma sessão individual e outra coletiva? Como preveem os agrupamentos?

As três professoras do AEE participantes da pesquisa foram favoráveis ao atendimento individual com seus alunos, e os argumentos utilizados foram idênticos. Afirmaram que há incompatibilidade de horários entre os alunos a serem atendidos e muitos deles recebem atendimentos clínicos em outros dias da semana, não podendo dessa forma comparecer para outro atendimento, além dos dias agendados com os responsáveis. Outra alegativa, é que os alunos dependem dos pais ou parentes para trazê-los para os atendimentos, e nem sempre isso é possível.

Outra justificativa dada pelas professoras do AEE sujeitos da pesquisa se relaciona a crença de que o atendimento individual pode ser mais favorável ao aluno que apresenta deficiência intelectual. Este argumento se baseia na importância dada por estas professoras as estimulações e intervenções com este aluno, que acreditam, podem ser mais pontuais e focadas em sua necessidade específica.

Analisamos este argumento na perspectiva de que o professor do AEE deve direcionar o seu olhar para as singularidades e necessidades apresentadas por seu aluno nas interações e trocas com o meio social no compartilhamento de diferentes formas de pensar, agir e se expressar. As exigências do meio irão gradativamente impulsionando este aluno à ação para resolver problemas e desafios que lhe são impostos, pois o ser humano “[...]”

só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo este se traduz sempre em forma de uma necessidade [...]” (PIAGET, 2009, p.16)

Desta forma, ratificamos a importância de que estudo de caso do aluno que apresenta deficiência intelectual seja detalhado em todas as suas etapas, e que a avaliação pedagógica seja rigorosa no sentido de verificar suas reais necessidades e potenciais nas diversas áreas do conhecimento. Contudo, mesmo que o aluno que apresenta deficiência intelectual necessite do atendimento individual do professor do AEE, as interações com seus pares não devem ser negligenciadas, pois podem trazer avanços para este aluno desencadeados por ‘perturbações’ e ‘desequilíbrios’ que exigirão uma nova organização mental para o restabelecimento do equilíbrio necessário. (Idem, ibidem).

Esta discussão foi confirmada pela professora Mariana que fez referência à aluna Márcia, cujas necessidades indicam que o atendimento individualizado seria mais benéfico do que em grupo. A aluna apresenta limitações em várias áreas do desenvolvimento em decorrência da deficiência múltipla, o que exige a atenção exclusiva desta professora durante os atendimentos. Observamos, no entanto, que a aluna interage positivamente em todos os espaços da escola participando das atividades recreativas com os demais colegas. Deste modo, o atendimento em grupo seria um fator positivo para esta aluna. A colocação da professora Mariana evidencia isso:

Sempre na sala de aula, na recreação, tem colegas com ela. No recreio estou sempre perto dela, acompanhando. Levo uns jogos e ela fica com os outros alunos. Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso. Data: 21/9 /2012

Embora as professoras do AEE participantes da pesquisa tenham justificado a realização do atendimento individual aos alunos que apresentam deficiência intelectual, também reconhecem a importância dos agrupamentos.

Ressaltamos que durante o acompanhamento realizado na pesquisa em um dos encontros para estudos dos textos acerca do funcionamento cognitivo e os mecanismos de aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual, estas professoras concordaram que os agrupamentos favorecessem as interações e a aprendizagem entre estes alunos. No início tivemos a percepção que este fato não parecia merecer tanta atenção por parte destas professoras, pois deixavam transparecer que o mais importante era que as atividades fossem desenvolvidas e que os alunos participassem ativamente.

Concordamos que tal fato seja importante. No entanto, durante o acompanhamento colaborativo e as intervenções realizadas, ao nos debruçarmos no debate sobre a importância das interações, as trocas entre pares, e as mediações que podem favorecer os avanços cognitivos dos alunos que apresentam deficiência intelectual, as professoras do AEE reconheceram que os agrupamentos podem ser muito favoráveis para a aprendizagem destes. Citamos a professora Roberta que embora atenda os alunos individualmente reconhece a importância dos agrupamentos e considera que “poderia ser bom para ele [se refere a Ricardo] ser atendido em grupos, pois precisa de maior contato com outras crianças e o ideal era que os atendimentos fossem um individual e o outro coletivamente.”.

Considerando as dificuldades apresentadas pelas professoras do AEE participantes da pesquisa em realizar atendimentos coletivos com os alunos que apresentam deficiência intelectual, a pesquisadora fez intervenções com estas professoras no sentido de haver maiores articulações e parcerias com o professor de sala comum na realização de atividades com estes alunos e sua turma.

Em um dos momentos da reelaboração do estudo de caso do aluno Ricardo a discussão foi relacionada ao contexto da sala de aula, nas relações estabelecidas por este aluno com a professora e os demais colegas:

Pesquisadora: Eu acho que ele precisa de atenção na sala de aula... Essa é uma questão que, pela falta de tempo de vocês não possam articular mais com a professora de sala comum. O que a gente tem estudado da importância das interações sociais para este aluno? Onde vai repercutir?

Professora Luciana: Na aprendizagem, no cognitivo.

Pesquisadora: Isso mesmo, no funcionamento intelectual. Porque me parece que ele precisa de um momento individual, mas também do coletivo... Acho que vocês têm que investir nisso!

Professora Mariana: era até uma forma de ele se sentir mais seguro, com um coleguinha na sala, pra fazer uma atividade... (Sessão: Planejamento de novas práticas, estudo de caso, Data: 19/10/2012)

As orientações feitas pela pesquisadora também tiveram como intenção estimular as reflexões com estas professoras em relação às significações do trabalho cooperativo, participativo e a importância das interações entre o aluno que apresenta deficiência intelectual e seus colegas de turma.

Sobre isso, a pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2008a) investigou as práticas pedagógicas no contexto de uma sala de aula considerando a diversidade dos alunos. Dentre outros resultados a pesquisa revelou que as diversas estratégias de agrupamento adotadas pela professora para a realização de atividades voltadas para a leitura e a escrita foram favorecedoras.

A pesquisadora enfatiza a importância de o professor proporcionar situações em sala de aula que favoreçam a cooperação.

As atividades realizadas em situação de cooperação entre os alunos indicam ganhos nas relações de interações entre eles, no respeito e na socialização, favorecendo o trabalho em equipe, propiciando soluções de problemas e encaminhamentos em torno da construção dos conhecimentos. (FIGUEIREDO, 2008a, p. 98)

Nesse sentido, é importante que as interações em sala de aula sejam positivas e possam ser desenvolvidas pelo professor de sala comum por meio de estratégias de ensino que garantam a participação de todos os alunos nas atividades, incluindo aqueles que apresentem limitações, dentre eles, os alunos com deficiência intelectual. Assim, dada à dificuldade em agrupar estes alunos, como abordamos, o professor do AEE poderá desenvolver suas intervenções na SRM voltadas para estratégias que atendam as necessidades emergentes destes alunos.

Ao finalizarmos a análise dos aspectos voltados para a organização do tempo, periodicidade e agrupamentos nas salas de recursos das professoras do AEE participantes da pesquisa, verificamos que estes aspectos estavam contidos nos planos de atendimento e necessitaram de reflexões e alguns ajustes a fim de atender as necessidades dos alunos.

Inicialmente, a relação entre o tempo e algumas das atividades propostas por duas destas professoras eram desconexas. Havia uma distorção entre o que era solicitado e o tempo para sua realização. A partir das reflexões e intervenções realizadas pela pesquisadora percebemos mudanças nestas professoras através das observações finais na SRM. Constatamos que as atividades estavam distribuídas de forma mais adequada o que favoreceu que os alunos que apresentam deficiência intelectual pudessem realiza-las.

Em relação aos agrupamentos há o reconhecimento por parte das professoras do AEE participantes da pesquisa que os atendimentos realizados em pequenos grupos ou duplas poderiam favorecer o envolvimento e a aprendizagem considerando as trocas entre os alunos. No entanto, os atendimentos desenvolvidos por estas professoras na SRM eram individuais, embora houvesse a necessidade por parte de alguns dos alunos com deficiência intelectual de

atendimento coletivo.

Notamos que nas intervenções feitas os resultados apontam para melhor compreensão do processo de agrupamento e sua importância para a interlocução com outros alunos, o que poderá repercutir na aprendizagem destes alunos. Embora as dificuldades em agrupar os alunos na SRM continuem, houve tentativas por parte de duas professoras em organizar situações de atendimento em duplas cujos resultados foram positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

Finalizo este trabalho da mesma forma que iniciei citando o escritor português Fernando Pessoa. Continuo me vendo nestas palavras, e neste momento, em especial, por ter vivenciado experiências únicas e reflexões valiosas no percurso desta pesquisa.

Acreditar na força da educação e na capacidade dos professores se transformarem e serem transformados nos acompanha desde sempre. cremos que esta foi uma das motivações do nosso envolvimento com a temática e nos moveu em conjunto com as professoras das salas de recursos multifuncionais sujeitos desta investigação a ‘abandonar as roupas usadas’ na travessia para novos lugares.

Decerto que as transformações têm seu tempo de maturação. Ao iniciarmos esta pesquisa, tendo como propósito realizar uma investigação acerca da prática pedagógica de professoras do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual, tínhamos em mente que seria uma tarefa desafiadora. E foi! Nenhuma mudança na prática pedagógica ocorre do dia para a noite. Nossa herança pedagógica traz o ranço do tradicionalismo que nos impede muitas vezes de ‘abandonar as roupas usadas’ que faz parte da prática pedagógica.

A opção metodológica que fizemos por uma investigação colaborativa não foi por acaso. O nosso envolvimento com o objeto de estudo, a prática pedagógica de professoras do AEE com o aluno que apresenta deficiência intelectual, necessitava de maiores respostas e fez com que ampliássemos nossa curiosidade investigativa acerca desta prática. A formalização deste tipo de pesquisa nos permitiu transitar no fazer pedagógico destas professoras já que carecíamos de respostas para verificar se haveria evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa coparticipativa.

Para atingirmos este objetivo nossas metas foram direcionadas para a organização do trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE participantes da pesquisa na sala de

recursos multifuncionais com alunos que apresentam deficiência intelectual, para as estratégias pedagógicas adotadas por estas professoras nos atendimentos realizados, e também na identificação de possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica destas professoras. A investigação teve o cunho colaborativo e foi desenvolvida por meio das etapas de diagnóstico, acompanhamento colaborativo, intervenção e avaliação.

A organização do trabalho do professor do AEE na SRM é desenvolvida de forma processual iniciando com o estudo de caso do aluno. Após o conhecimento do aluno inserido em seus contextos familiar, educacional e social é realizada a elaboração do plano de atendimento para este aluno e executado através das atividades elaboradas, dos recursos selecionados, e da definição dos atendimentos, tempo, periodicidade e composição dos atendimentos a serem feitos. O professor do AEE também terá que definir os parceiros e colaboradores que o ajudarão no desenvolvimento de seu trabalho voltado para os alunos na SRM.

Portanto, nossa pesquisa foi transversal a esta organização, ou seja, tivemos momentos direcionados a análise e reelaboração do estudo de caso, do plano de atendimento, acompanhamento e intervenção na ação pedagógica destas professoras considerando a organização do trabalho destas. Estas etapas ocorreram de forma consecutiva e indissociável que, apesar de terem suas especificidades, não foram analisadas de forma fragmentada.

Contudo, o que permeou esta pesquisa foram as etapas de acompanhamento colaborativo e intervenções na prática destas professoras realizadas pela pesquisadora, bem como as trocas realizadas em momentos coletivos para os estudos acerca do referencial teórico e reflexão sobre a prática, por exemplo.

Consideramos que estes momentos oportunizaram para que as professoras do AEE participantes da pesquisa realizassem reflexões sobre o saber-fazer através dos conhecimentos construídos de forma teórica e empírica na prática desenvolvida na sala de recursos. Como aborda Freire a reflexão sobre a ação não é qualquer prática, mas a reflexão crítica do “[...] pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2003, p. 38), através de atividades e recursos adequados.

E é a partir do conhecimento construído, embasado nos saberes da experiência, que o professor do AEE enfrenta a complexidade da realidade escolar. Este enfrentamento se traduz na resolução de situações problema cujas respostas não são fornecidas em manuais de

formação e nem através da instrumentalização do ensino, mas na busca para compreender a realidade e as situações que são únicas, e por isso não se repetem da mesma forma e sentido. Cada realidade escolar é singular, assim como os sujeitos. Isso ficou evidente nos momentos de reflexão sobre as práticas, pois pudemos constatar que os saberes construídos pelas professoras do AEE sujeitos da pesquisa vão além do enfoque teórico, eles são frutos da dedicação, envolvimento e determinação no exercício da docência.

Decerto que não existe prática sem teoria, mas em se tratando de professor do AEE o laboratório é fecundo, o que impulsiona cada vez mais a busca por explicações nos fundamentos científicos para os dilemas enfrentados cotidianamente na sala de recursos. Dessa forma o aprimoramento profissional deve ser constante e dinâmico, pois na perspectiva da escola inclusiva a formação do professor do AEE se dá em um enfoque organizativo e voltado para a mudança.

Assim sendo, consideramos ter contribuído para os avanços teórico-práticos das professoras do AEE sujeitos da pesquisa já que o acompanhamento e as intervenções realizadas pela pesquisadora foram efetivos em promover um repensar sobre a atuação pedagógica na sala de recursos. Os textos para os aprofundamentos teóricos utilizados nos encontros para estudos foram favorecedores para a compreensão acerca da funcionalidade cognitiva do aluno que apresenta deficiência intelectual, que acreditamos irão repercutir progressivamente na prática pedagógica destas professoras.

As conclusões desta investigação foram construídas em seu percurso e não são decorrentes de um produto final. A prática pedagógica do professor do AEE na SRM tem que ser constantemente retroalimentada para que este professor possa cumprir seu objetivo principal, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual. Para que isso ocorra este professor deve focar no trabalho voltado para a estimulação cognitiva, os mecanismos de aprendizagem e os avanços conceituais.

Os resultados mostraram que para o desenvolvimento dos estudos de caso as professoras do AEE participantes da pesquisa utilizaram a Metodologia Aprendizagem Colaborativa em Rede – ACR e o roteiro para estudos de caso reais contemplando todos os itens. Apesar de os estudos de caso terem as informações completas sobre os alunos, alguns aspectos poderiam ter sido mais aprofundados dado a importância das informações.

Um destes aspectos foi às informações relativas ao contexto da sala de aula, sobre as aprendizagens e interações do aluno neste espaço e o outro foi a pouca interlocução entre os professores de sala de aula e os professores do AEE. Estes aspectos estão interligados, já que as trocas de experiências, informações, orientações e atividades ocorrem a partir da articulação entre estes dois profissionais. As dificuldades para esta interlocução se deve a indisponibilidade de tempo e a mudança ocorrida nos planejamentos das escolas municipais que passaram a ser por série durante a semana o que impossibilita que as professoras do AEE participem.

Tendo em vista que estes impedimentos podem prejudicar o desenvolvimento e acompanhamento do aluno, recomendamos que as escolas se organizem para possibilitar encontros entre estes professores para troca de experiências e o aperfeiçoamento da prática pedagógica tendo como referência o aluno que é atendido na sala de recursos multifuncional.

Outro resultado constatado nos estudos de caso se refere às avaliações pedagógicas dos alunos que apresentam deficiência intelectual que devem ser mais aprofundadas e complementadas, pois as informações se mostraram insuficientes especialmente nos aspectos referentes ao desenvolvimento cognitivo, à organização lógica matemática, e a linguagem oral e escrita. Nesta análise foi considerado o contexto na escola em que atuam estas professoras e alguns fatores que tem interferido no desenvolvimento satisfatório dos aspectos citados.

Os planos de atendimento, assim como os estudos de caso estavam completos e continham todos os itens presentes no roteiro para elaboração. Um aspecto importante é a coerência entre estes planos e a natureza do problema do aluno, aspecto considerado por nós como fundamental para a organização e desenvolvimento do trabalho na SRM.

No que se refere aos objetivos dos planos de atendimento, verificamos que alguns destes e as atividades propostas necessitavam de ajustes e complementações, a fim de que ficassem mais compreensíveis e direcionados ao trabalho com os alunos. Alguns destes objetivos estavam direcionados a função da própria professora do AEE, focados no ensino. Neste aspecto, foram realizadas intervenções da pesquisadora no sentido de reelaborar os objetivos inadequados. Nos chamou a atenção o fato de que alguns dos objetivos previam metas voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como atenção, percepção e memória, no entanto não havia objetivos voltadas à resolução de problemas e a lógica matemática, aspectos fundamentais para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Isto

foi discutido e relacionado ao fato de que os estudos de caso não traziam claramente resultados da avaliação pedagógica a este respeito, o que poderia justificar essa ausência.

As atividades estavam voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória e para a linguagem oral e escrita. Nestas observações, o uso da leitura, da escrita e o jogo pedagógico predominaram nas práticas desenvolvidas por estas professoras. Não observamos incoerência entre os recursos pedagógicos e as atividades que de um modo geral, estavam organizadas em consonância com os objetivos propostos no plano de atendimento dos alunos que apresentam deficiência intelectual. As atividades foram complementadas e enriquecidas através da colaboração das professoras do AEE participantes da pesquisa e a pesquisadora.

Estas professoras estavam sempre empenhadas em trazer novos recursos, reformular atividades ou mesmo refazer o que fosse necessário para o aperfeiçoamento do trabalho na SRM. Acreditamos que a adoção de novos recursos pedagógicos, a inclusão de outros materiais incorporados no fazer pedagógico das professoras do AEE participantes da pesquisa, representam muito mais do que um simples ato de reestruturação das atividades. Ao propor outras atividades e recursos estas professoras estão em busca de novas perspectivas para o avanço dos conhecimentos, habilidades e competências de seus alunos que apresentam deficiência intelectual. Demonstram também que tem consciência do papel que desenvolvem junto a estes alunos e a importância para seu desenvolvimento.

Em relação aos recursos pedagógicos, os planos se assemelharam e previam materiais e recursos variados desde jogos pedagógicos a livros de história. Verificamos que este fato é muito favorável para a diversificação das atividades, o que foi comprovado por nós no percurso da investigação, pois as professoras do AEE sujeitos da pesquisa estavam sempre buscando aprimorar ou adquirir outros recursos.

No que se refere aos demais componentes do plano os resultados apontam para uma coerência entre objetivos e atividades e a previsão dos recursos, aquisição e adequação de materiais. As diferenciações entre os planos de atendimento elaborados pelas professoras do AEE sujeitos da pesquisa ocorrerão em aspectos específicos de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos destas professoras. O tempo, periodicidade e formas de composição dos atendimentos eram similares. Os atendimentos eram de 50 minutos duas vezes por semana, e as formas de agrupamentos previstos eram individual e coletivo, mas apenas nos planos de duas das professoras. Os parceiros e colaboradores contidos nos planos

se identificavam quanto aos professores de sala comum, biblioteca e família, gestão e coordenação das escolas. As diferenciações foram percebidas em colaboradores, já que estes, em geral das áreas de saúde dependeram das necessidades dos alunos. No entanto, em um dos planos constatamos que incluía profissionais do atendimento clínico, mas durante as discussões do estudo de caso deste aluno a professora relatou não estar sendo acompanhado.

Especificamente na análise realizada quanto à organização do trabalho das professoras do AEE sujeitos da pesquisa na SRM, utilizamos como parâmetro os referenciais para prática do AEE, embasados em termos conceituais nos trabalhos de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010a, 2010b). Estes referenciais as atividades, estratégias e mediações que devem ser realizadas por estas professoras.

Portanto, adotaremos a análise realizada com base nos referenciais do AEE para apresentar os resultados obtidos com a pesquisa primando pelos objetivos previstos:

- As atividades planejadas e desenvolvidas favorecem o desenvolvimento cognitivo do aluno e afloram o conflito cognitivo (constatação de um resultado, discordância entre pontos de vista na resolução de problemas, noção de conservação de números).

Em parte. Verificamos que as atividades propostas por estas professoras são organizadas e estimuladoras e são direcionadas as necessidades identificadas nos alunos. Isto nos permite afirmar que as atividades não distorciam da natureza do problema identificada no estudo de caso e estava previsto nos planos de atendimentos. No entanto, as atividades poderiam favorecer mais amplamente os avanços destes alunos se as mediações e intervenções fossem mais pontuais, em especial na estimulação cognitiva e nas funções mentais superiores.

Portanto, embora as professoras do AEE sujeitos da pesquisa tenham demonstrado empenho e preocupação nos planejamentos e no desenvolvimento das atividades, devem repensar as estratégias adotadas com os alunos que apresentam deficiência intelectual, bem como as mediações.

- As professoras do AEE propõem situações de aprendizagem que permitem aos alunos se manifestar e se expressar em todas as suas possibilidades de construir conhecimentos.

Compreendemos que *todas as possibilidades que levam a construção dos conhecimentos* envolvem o desenvolvimento de situações de aprendizagem em diversas

vertentes como a expressão oral, escrita, lúdicas envolvendo a música, dramatização, pintura, desenho, o uso das tecnologias, etc. Os resultados mostraram que há uma diversificação de atividades utilizadas pelas professoras do AEE que envolvem recursos diversificados, como os citados. Nas observações iniciais da SRM verificamos que as atividades predominantes eram voltadas para a leitura e a escrita em situações de aprendizagem tradicionais na mesa. No percurso da investigação constatamos algumas mudanças por parte destas professoras ao desenvolver atividades com cartazes, dramatização que mobilizavam mais os alunos no espaço da SRM.

Sugerimos que estas professoras invistam mais em atividades que levem os alunos a mobilizar suas estratégias cognitivas em situações mais desafiadoras, na busca de soluções e que exijam mais autonomia. Consideramos que as atividades que envolvem o lúdico, em especial a dramatização possa ser adequado, pois este tipo de atividade permite que o aluno se utilize da representação na incorporação de papéis, personagens, e poderão favorecer a livre expressão, a organização do corpo e do pensamento, da linguagem, já que as ações exigidas na dramatização são diversificadas.

Esta proposta poderia ser desenvolvida em sala de aula, envolvendo a turma do aluno que apresenta deficiência intelectual, pois daria muitas possibilidades para sua interação e participação junto a seus pares.

- As professoras do AEE propõem atividades considerando as potencialidades dos alunos visando o êxito em sua realização, assim como as possibilidades e os interesses manifestados.

Em parte. Verificamos que havia uma preocupação por parte das professoras do AEE em oportunizar aos alunos que apresentam deficiência intelectual atividades direcionadas aos interesses e possibilidades de realização por parte destes alunos. Constatamos que havia uma preocupação não apenas com a funcionalidade da atividade, mas que estas também fossem prazerosas. A vinculação de atividades voltadas para o êxito em sua realização favorece o fortalecimento da autoestima do aluno que atrelada aos interesses manifestados podem beneficiar sua autonomia.

Contudo, os resultados mostram também que nem todas as atividades propostas eram consideradas o potencial dos alunos. Isto ocorreu especialmente em atividades voltadas

para a escrita cuja predominância foi de atividades com palavras e frases que pareciam não mobilizar a atenção, o interesse e ação destes alunos.

Considerar as potencialidades, possibilidades e os interesses dos alunos que apresentam deficiência intelectual na organização das atividades são aspectos que merecem a atenção das professoras do AEE. Este aluno apresenta dificuldades na mobilização de seus conhecimentos e necessitam também de fatores motivacionais externos para participar ativamente da tarefa.

- De que forma estas professoras organizam atividades voltadas para a linguagem verbal e escrita e a utilização de variadas formas de comunicação para possibilitar o entendimento e a ampliação do vocabulário.

As atividades propostas para a linguagem verbal e escrita foram diversificadas e direcionadas ao conto e reconto de histórias, a escrita contextualizada a estas atividades, bem como jogos pedagógicos como palavras cruzadas, dominós e letras móveis. Consideramos que o uso da linguagem oral poderia ter sido mais trabalhado em situações diversas que levassem o aluno a manifestar seu pensamento, fazer argumentações e como já sugerimos anteriormente, a dramatização, inclusive com o uso de máscaras que podem favorecer maior interação do aluno com a atividade.

- Que tipo de atividades as professoras do AEE propõem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático do aluno.

Este foi um dos aspectos que verificamos maiores fragilidades na organização do trabalho das professoras do AEE participantes da pesquisa. No início de nossas observações verificamos o desenvolvimento de atividades voltadas para a matemática relacionada a número e quantidade, como o uso de contagem. A estimulação aos aspectos lógicos matemáticos envolvendo a classificação, seriação, inclusão, etc., foi rara. Analisamos que houve uma dificuldade por parte destas professoras em organizar situações de aprendizagem voltadas para este fim. As provas piagetianas, por exemplo, não fazem parte do acervo dos recursos da SRM e não foram utilizadas para avaliar a noção de conservação, por exemplo, aspecto importante na construção da noção de número.

Porém, uma destas professoras planejou uma atividade com objetos em miniatura e desenvolveu estratégias direcionadas ao sistema monetário e a classificação.

Portanto, os resultados nos mostram que deve haver por parte destas professoras planejamento de situações de aprendizagem voltada para a lógica matemática já que a estimulação cognitiva destes alunos seria favorecida.

- Questiona o aluno sobre a pertinência de suas estratégias cognitivas na realização da atividade proposta e estimula sua participação de forma mais ativa.

Em parte. Os resultados mostram que o questionamento sobre a pertinência das estratégias cognitivas ocorreu com maior frequência após o acompanhamento colaborativo e as intervenções que foram sendo realizadas na pesquisa, no entanto, poderiam ser mais incisivas ou melhor conduzidas, pois observamos que algumas vezes a insistência das professoras na busca de respostas para as atividades propostas não favorecia a participação do aluno.

Quanto ao estímulo a participação de forma mais ativa consideramos que sim, apesar de alguns alunos não terem mobilizado a ação no sentido de resolução do que lhe era proposto, as professoras não mediam esforços para o envolvimento e participação ativa destes.

- Utiliza-se de estratégias para levar o aluno a refletir sobre sua ação durante a realização das atividades.

Podemos considerar que os resultados obtidos apontam para avanços das professoras neste aspecto. As mudanças foram percebidas processualmente, já que a pesquisa envolveu o acompanhamento colaborativo, que em nossa opinião provocou reflexões sobre o fazer pedagógicos destas professoras. No entanto, consideramos que (re) construir práticas que muitas vezes estão arraigadas em uma formação histórica e culturalmente tradicional exige maior tempo para que os processos de mudança se efetivem.

- Percebe que o aluno necessita de mediações na utilização de estratégias cognitivas para desenvolver a atividade proposta. De que forma as realiza.

Realizaram em parte. Consideramos que a percepção acerca da necessidade manifestada pelo aluno para a realização de mediações ocorreu de forma processual. Podemos considerar que havia estimulações constantes, no entanto a mediação efetiva nem sempre ocorria. Ao serem estimulados a participar das atividades – e isto sempre ocorria – as respostas dos alunos em geral eram positivas e de envolvimento na atividade. A fragilidade

nas mediações percebidas na condução de situações de aprendizagem pelas professoras do AEE sujeitos da pesquisa, foram percebidas especialmente nas atividades de escrita. Ressaltamos que apesar do interesse demonstrado por estas professoras para contribuir para os avanços conceituais dos alunos, concluímos que poderiam ser mais incisivas nos questionamentos, nos desafios e assim instigar mais o levantamento de hipóteses sobre a escrita.

Portanto, apesar das competências demonstradas por estas professoras na organização das situações de aprendizagem com o aluno que apresenta deficiência intelectual as quais favoreciam a resolução de problemas/leitura e escrita/ as mediações ou formas de intervenção não favoreceram atingir os objetivos, pois geralmente havia regulação dos procedimentos por parte destas professoras.

Ao finalizarmos este estudo concluímos que algumas mudanças puderam ser percebidas na prática pedagógica das professoras do AEE que participaram da pesquisa relacionada à ampliação do conhecimento teórico sobre a deficiência intelectual, proporcionada pelos estudos e intervenções realizadas; no desenvolvimento de atividades motivadoras e prazerosas que de um modo geral mobilizaram a participação e deram maior autonomia aos alunos participantes da pesquisa; na atenção a pormenores durante o atendimento com estes alunos que sinalizam para maiores intervenções; na seleção dos recursos utilizados; no planejamento das atividades considerando a quantidade de solicitações a serem feitas ao aluno.

Contudo, podemos tecer considerações em relação ao que ainda necessita de avanços e investimentos por parte destas professoras. Apesar da organização do trabalho desde o estudo de caso até o desenvolvimento das atividades elaboradas deve-se compreender que a mediação pedagógica é um elemento central para os avanços pretendidos com o aluno que apresenta deficiência intelectual. O investimento da ação pedagógica com estes alunos deve ser na estimulação cognitiva, nos mecanismos de aprendizagem e nas respostas dadas por estes. É importante aprendermos a fazer as leituras dos gestos e dos sentimentos para compreendermos melhor o que se passa com o aluno e de que forma poderemos ajudá-lo.

Compreendemos que investigar a prática pedagógica do AEE nessa perspectiva irá possibilitar não apenas conhecer mais o aluno, mas ter maior clareza de como se dá a organização de sua ação pedagógica, as especificidades do trabalho com esses alunos, bem

como poderá trazer contribuições para a reflexão sobre a função deste serviço com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

Com este intuito, cremos que os resultados da investigação possam nos levar a compreender de forma mais ampla a função do professor do AEE, assim como a ação docente na SRM e as contribuições que poderão trazer sobre o saber-fazer voltado ao aluno que apresenta deficiência intelectual. Consideramos que esse entendimento só será possível através das produções científicas, pois permitirão aprofundar os conhecimentos sobre a implantação do trabalho pedagógico realizado pelo AEE e contribuir para a compreensão deste serviço.

Nossa palavra final vem novamente da poesia de Fernando Pessoa, com esperança que as mudanças continuem a vir em nossa direção.

Eu amo tudo que foi, tudo que já não é, a dor que já me dói a antiga e errônea fé. O ontem que dor deixou, o que deixou a alegria só porque foi e voou e hoje é já outro dia.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A formação do professor reflexivo**. In: Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 43-63.

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006. 36 p.

ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. [S.I], 2005. Mimeografado.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Anais Seminário Unipampa, 2011. Disponível em: <http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 20/03/2011

AQUILANTE, Aline Guerra et. al. **Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica**. Revista Brasileira de educação Médica. 33 (3): 444 – 451; 2009.

ARAÚJO, Marisa Ribeiro de. **Identificação e encaminhamento de alunos com altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza: Proposta para atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3655>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

ÁVILA, Camila Ferreira; TACHIBANA, Mirim; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. **Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2008, vol.18, n.39, pp. 155-164. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100014>

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; MOREIRA, Priscila de Souza. **Deficiência mental e inclusão escolar: Produção científica em educação e psicologia**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.2, p.337-352, Mai.-Ago. 2009

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Agosto, 2011. Edição Especial.

BATISTA, Cristina Abranches Mota et al. **Atendimento Educacional Especializado: Orientações gerais e educação à distância**. MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf. Acesso em: 13/5/2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde et. al. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência mental. MEC/SEESP, 2007.

BATISTA, Marcus Welby. ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. Estudos de Psicologia, p. 101-111, 2004.

BAUMEISTER, A. A.; MACLEAN, W. E. **Brains damage and mental retardation**. In ELLIS, N. R.; HILLSDALE, N. J. (Ed). Handbook of mental deficiency psychological theory and research. (2th ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar a educação inclusiva: Implicações pedagógicas**. In: *Inclusão e escolarização*. BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora Mediação, 2009.

_____. **Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial**. Inclusão - Revista da Educação Especial - Jul/2006

_____. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005a.

_____. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Artigo no. 26, ed.2005b.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Escola, diferença e inclusão. Edições UFC, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*., BIANCHETTI, L., FREIRE, I. M. (orgs). Campinas, SP: Papirus, 5ª ed. 2003.

BOGDAM, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **A igualdade na diferença – Vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira et al (orgs). *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____. **Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva**. In: Revista Diálogo Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. v. 6, nº 17. Curitiba: Champagnat, 2006.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **O texto para ler, o desenho para olhar: a interpretação da criança com deficiência mental**. In: Reunião anual da ANPED, 22.1999. Anais... 1999.

_____. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. In: *Reunião anual da ANPED, 20., 1997. Anais... 1997*.

_____. **L'émergence du langage e'crit chez les enfants présentant une défi cience intellectuelle**. Université Laval. Québec, 1995.

_____. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social.** *Revista Diálogo Educacional*, v.6, n°. 17 [jan/abr.2006] Curitiba: Champagnat, 2006.

BOOTH, T. AINSCOW, M. **Indicador de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação em las escuelas.** Centr for studies os Inclusive education, Bristol UK, 2000.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: Conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** DECRETO Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15/5/2011

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994a.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96 – LDBEN.** 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.** 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução 02/2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado.** Coletânea. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental.** Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Implantação das Salas de Recursos**

Multifuncionais. SEESP, Brasília, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&Itemid=826 Acesso: 15 de maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União nº 18. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, Brasília, 26p, 2008a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso: 12 de out. de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.** Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto político pedagógico de curso de especialização lato sensu em atendimento educacional especializado – AEE.** Brasília: MEC/SEESP, 2009/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826. Acesso em: 13/5/2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010 de 09 de abril de 2010.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**, MEC, 2001. Disponível em:

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/declara_inter_montreal.asp. Acesso em: 03 e abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial [da] Presidência da República do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso: outubro de 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de Identificação e diagnóstico: Os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado.** 2011, 211p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36337/000817451.pdf? Acesso em: 15 de maio de 2012.

_____. **Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento educacional Especializado.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, São Paulo, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais: política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?**

Rev. bras. educ. espec. [online]. 1999, vol.03, n.05, pp. 07-25. ISSN 1413-6538.

BUSWELL, Barbara E. SCHAFFNER, C. Beth. **Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz.** In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.** 2002. 144 f. Dissertação de Mestrado em Educação-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2002.

CAMARGO, Ana Maria; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Roteiro para desenvolvimento do estudo de caso.** [s.l.: s.n.], 2013.

CAMPOS, Paula Perez; DUARTE, Márcia. **O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial.** Revista Educação Especial [On-line] 2011, 24 (Maio-Agosto)

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127402010>> ISSN 1808-270X
Acesso em: 15 de maio de 2012.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **Análise Epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado: 2000 a 2009.** 2011, 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2011. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=708 Acesso em: 15 de maio de 2012.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de pelotas sob a perspectiva da educação ambiental.** 2009, 112 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca, Espanha.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre o direito à educação.** 2010, 156 p. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUARTE, Márcia; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez. **O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 14 de fevereiro de 2012

ESCRIVÃO FILHO, E. RIBEIRO, L. de Camargo. **Aprendendo com PBL – aprendizagem baseada em problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP – Minerva, Vol. 6, Ed. 1, 2009.**

ELLIS, N. R. **Memory processes in retardante and normais**. In: ELLIS, N. R. (Ed.). *International Review of research in mental retardation*, New York, v. 4, Academic Press, 1970.

_____. **A Behavioral research strategy in mental retardation: defense and critique**. *American Journal of mental deficiency*, v. 73, p. 557-566, 1969.

_____. **CAVA retardation LIER, A. R. Research perspectives in mental retardation**. In: ZIG. (Eds.). *Mental retardation the developmental –difference controversy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 393-402, 1985.

FÁVERO, E; PANTOJA, I; MANTOAN, M.T.E. **Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**, São Paulo: MEC, SEESP, 2007.

FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Currículo e diferença: Processos de seleção e organização de conhecimentos para o atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental**.

Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT15-2605--Int.pdf
Acesso em 15 de abril de 2012.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Prática de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2008b.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilo Camilo de. (orgs.) *Políticas organizacionais e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Relatório técnico de pesquisa: Projeto Gestão da aprendizagem na diversidade**. Universidade Federal do Ceará – CAPES. 2008a.

_____. FERNANDES, Anna Costa. **A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual**. In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, João Pessoa, 2009.

_____. **A escola de atenção às diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira et al (orgs). *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010 a.

_____. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial*. V 5, n.1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

_____. **Deficiência intelectual: Cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A produção textual de alunos com deficiência mental. Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, n.3, p. 26-30, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusão3.pdf>> Acesso em:

15/06/2012. 2009.

_____. GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert. **O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. MEC, SEE, UFC. Brasília, 2010a

_____. LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean-Robert. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010b.

_____. POULIN, Jean-Robert. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia da pesquisa**. .In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008, v.1, p. 245-263.

_____. SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira et al (orgs). *Escola, diferença e inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____. LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean-Robert. **O Aluno com Deficiência Intelectual: Funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação**. [s.l.: s.n.], 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antonio. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **Interdisciplinaridade e transversalidade na escola. A escola – entre tantas possibilidades**. In: Currículo: Questões contemporâneas. Secretaria de Educação à distância, Ministério da educação. Programa Salto para o Futuro. Ano XVIII - Boletim 22 – Outubro de 2008.

GARCIA, Rosalba Maria C. **A Educação de Sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskiana**. v. 1 • n. 1 • julho/dezembro de 1999.

GARCIA, Valéria Paiva Casasanta. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. 268 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. **Analyse didactique d’une situation d’apprentissage cooperative des mathématiques au primaire réalisée dans un context d’intégration scolaire**. *Éducation et francophonie*, v. 31, n. 2, [S.I.], 2003. Mimeografado.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henri A. **Professores como intelectuais transformadores**. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed, 1997, p. 157-164.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** In: Revista da Educação Especial, 2005, p. 35-39.

GONZALEZ, Torres Antonio José. **Educação e Diversidade Bases Didáticas e Organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará - Educação Iv, p. 149, 2001.

_____. **”Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com síndrome de Down.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v 1, p. 290, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; TELES Fabrícia Pereira. **A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional.** Diversa: Ano 2 - nº 3: jan./ jun. 2009

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INHELDER, Barbel. **Le diagnostic Du raisonnement chez lês débiles mentaux, 2 édition augmentée,** Neuchatel (Suice): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. **Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais:** fala de professores. Campinas, 2002. 110 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

KASSAR, Mônica de C. Magalhães. **Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não?.** Revista Brasileira de Educação Especial. p 7-18.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: GHEDIN, Evandro (org); PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito - 2ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010b.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** 2010, 166 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.

LUCCI, Marcos Antônio. **A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio histórica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 (2006)** Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
Acesso em: 23. Set. 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

LURIA, A. R. L'enfant retarde mental. Toulouse. Privat Editeur, 1974.

LUSTOSA, Francisca Geny da Costa. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade.** . Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará - Educação Iv, 2002, 265p.

_____. **Escola: espaço de acolhimento e aprendizagem na diversidade.** Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT9_4_2002.pdf Acesso em: 23 de maio de 2012.

_____. **Inclusão, o olhar que ensina: O movimento de mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** 295 p, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará – Educação, 2009.

_____. FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Inclusão: o desafio de conviver com as diferenças em sala de aula.** I Congresso Latino-Americano sobre Educação Inclusiva. João Pessoa, Nov. 2001.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC.** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2ª Ed.** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O direito de ser, sendo diferente na escola.** R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: www.2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/622/802
Acesso em: 23/07/2012.

_____. **O direito à diferença na igualdade de direitos.** Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/mantoan.php> Acesso em 1 jun.2010.

_____. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000. Acesso em: 12/03/2010

_____. **A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta.** XIV Reunião da ANPED, São Paulo, 1991.

Disponível em: [http://www.logistica-iec.com.br/AEE_DI_1aS_A_Construcao_da_Inteligencia_nos_Deficientes_Mentais\[1\].pdf](http://www.logistica-iec.com.br/AEE_DI_1aS_A_Construcao_da_Inteligencia_nos_Deficientes_Mentais[1].pdf) Acesso: 12/08/2010

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: Concepções e prática pedagógica.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2000.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. **Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica.** São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE-Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, Ceará, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 18 de maio de 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et. al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva Contextos sociais.** 2003. Rio Grande do Sul: Artmed, 2003.

MORAES, Marcela Cristina de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Psicologia, p. 153, 2007.

NÓVOA, Antonio. (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 4ª ed., 2008.

_____. Martha Kohl. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos.** In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M, A.; LEITE, L.P. **Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos.** Revista Paidéia: cadernos de psicologia e educação. Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, 2011.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, 1(2), 1994. Disponível em: www.abpee.net/homepageabpee04_06/.../sumariorevista4.htm
Acesso em: 10/04/2012

_____. **Estigma no tempo da inclusão**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2004 v.10, n.3, p.287-308.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PAOUR, Jean-Louis. **Modele cognitif et develeomental du retard mental:pour comprendre ET intervenir**. Universidade de Provence: Marsille, 1991.

_____. **Retard mental et aides cognitives**. In CAVERNI, Jean-Paul, BASTIEN, Claude, MENDELSON, Patrick, THIBERGHIE, Guy (Éds), Psychologie cognitive: Modèles et méthodes. (pp. 191-216). Grenoble: Les presses de l'Université de Grenoble, 1988.

PARANÁ (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Critérios para regulamentação das Salas de Recursos - Instrução 015/2008**. SUED/SEED, PARANÁ, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEÇAS, Antonio. **Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva**. In: Reinventar a igualdade e a liberdade na escola: Livro de Actas: X Jornadas Pedagógicas - IV Transfronteiriças / coord. por António Trigueiros, 2002 , págs. 31-39.
Disponível em: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156638. Acesso em: 14 de Outubro de 2011.

PÉREZ, Susana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro**. Educ. rev. N° 41 Curitiba Jul/Set. 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300008&script=sci_arttext Acesso em: 15 fevereiro de 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiróz / Edusp, 1984.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva – 24 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas – problema central do desenvolvimento.** Trad.: Marion M. dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINHEIRO, Lucineide Machado; SOARES, Maria Aparecida Leite. **Contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o desempenho do aluno surdo no ensino regular.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, Paraná, 2011. p. 747-748. Acesso em: 8 de abril de 2012.

PINTO, Gláucia Uliana. GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Deficiência Mental, Imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.11-28.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção.** Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ.Democratizar, v. I I. n. 2 , maio/agosto. 2008.
Disponível em: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_me
Acesso em: 12 de junho de 2012.

POULIN, Jean-Robert. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças.** In: FIGUEIREDO, Rita Vieira et al (orgs). Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

QUEIRÓZ JUNIOR, E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas.** 2010, 117 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas.** 2010, 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
Disponível em:
http://www.eduinclusivapesq-erj.pro.br/images/pdf/AnnieRedig_Dissertacao_2010.pdf
Acesso em: 15 de maio de 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, Halline Fialho da. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos.** Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Petrópolis, 2009.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida et. al **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SACRISTÁN, José Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas.** In: ALCUDIA, Rosa. *Atenção à diversidade.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa. **Mediações de aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental.** p 72-82, In: GOMES, Adriana L. *Limaverde...* [et.al.]. *Deficiência mental, Atendimento educacional Especializado.* São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **Documento de implantação das classes de aceleração. Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração, documento de implantação.** São Paulo: SE, 1998. 11p.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Deficiência mental ou deficiência intelectual.** s.l., dez.2004. Disponível em: www.todosnos.unicamp.br. Acesso em 26.08.2012

SCHÖN, Donaldo A. **Formar professores como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antonio. (org). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SIERRA, Dayane Buzzelli et. al. **Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Revista Teoria e Prática da Educação. Vol. 14 n.1 jan/abr 2011. Acesso em: 15 de abril de 2012.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012, p. 173. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012.

SILVA, Fabrícia Gomes. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão.** 2011, 168 p. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, Ceará, 2011.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão escolar de aluno com deficiência mental: possíveis causas do insucesso.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de Recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo em escolas estaduais.** Disponível em: http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1749.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* SILVA, T. T. (org.). Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **Tira! Bota! Deixa o Zambelê Ficar: o papel das salas de apoio pedagógico para inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. 138 p., 2000, Universidade Federal do Ceará, 2000.

_____. **A gestão para a inclusão: Uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. p. 280, 2009. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará – Educação, 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

TANNOUS, Gysélle Saddi. **Inclusão do aluno com deficiência mental: Experiências psicossociais dos professores da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2004, 185p. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, Mato Grosso, 2004.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Góis; DIAS, Ana Maria Iório. (org.) **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Vol 1. p. 92, Fortaleza: Edições SME, 2011. Disponível em: www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/diretrizes_vol_1.pdf. Acesso em 12 de abril de 2012.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011, 192p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
Acesso em: 25/05/2011

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

VEIGA, Ilma passos Alencastro. **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Papirus Editora, 2008 - 176 páginas.

VERMERSCH, P. **Lentretien d'explicitation**. Issy-les-Moulineaux: ESF: Éditeur, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas) V. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 2000.

_____. **Obras completas: fundamentos de Defectología**. Cuba, Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989. v.5.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras completas: fundamentos de Defectología**. Cuba, Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989. v.5.

ZIGLER, E. **Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation**. American Journal of mental Dedicency, v. 73, p. 536-566, 1969.

APÊNDICE A – ESTUDO EXPLORATÓRIO INICIAL - SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTUDO EXPLORATÓRIO INICIAL – SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

DATA DA VISITA ____/____/____ SER ____

ESCOLA: _____ SER ____

PROFESSORA: _____

CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

- Tempo de funcionamento _____
- Equipada pelo MEC () Sim () Não
- Quantidade de alunos que apresentam deficiência intelectual atendidos _____
- Quantidade de alunos que apresentam deficiência intelectual atendidos com laudo _____

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

- Formação Inicial: _____
- Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado
Especificação: _____
- Efetivo na rede de ensino municipal () Sim () Não Tempo de serviço: _____
- Está em processo de: Redução de CH/Aposentadoria/transferência () Sim () Não
- Experiência no magistério-ensino comum () Sim () Não
- Tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncional _____
- Tempo de atuação na área da Educação Especial _____

Local (is) _____

- Formação em Atendimento Educacional Especializado () Sim () Não
- Nível: () Aperfeiçoamento Especialização ()

Instituição _____

CRITÉRIOS COMPLEMENTARES PARA SELEÇÃO DA ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA

- Atendimento a alunos que apresentam deficiência intelectual há no mínimo 1 ano

() Sim () Não

- Aceitação da escola e do professor da SRM para a realização da pesquisa () Sim () Não

•Informações complementares:

Recesso Escolar: _____ Início período letivo _____

Frequência dos alunos que apresentam deficiência intelectual na SRM e Sala de aula: _____

Observações:

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para os diretores das escolas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DIRETORES DAS ESCOLAS DOS ALUNOS E PROFESSORAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO QUE CONTRIBUIRÃO COM A PESQUISA REALIZADA NAS RESPECTIVAS ESCOLAS

Prezado (a) Senhor (a) Diretor (a),

Na oportunidade solicitamos de V. Senhoria autorização para desenvolver no espaço da escola _____ o projeto de pesquisa intitulado: *“Dos desafios às possibilidades: A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado com o aluno com deficiência intelectual”*. O referido trabalho tem por objetivo investigar em colaboração com professores de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas municipais de Fortaleza a prática do AEE para alunos com deficiência intelectual segundo pressupostos teórico-metodológicos do Curso de AEE oferecido pela Universidade Federal do Ceará- UFC em 2010/2011. Os resultados desta investigação podem colaborar com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual, bem como favorecer e fortalecer a formação/prática pedagógica deste professor.

Quanto aos procedimentos, a pesquisadora realizará observações nas Salas de Recursos nos momentos de atendimentos com o aluno com deficiência intelectual, entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e acompanhamento colaborativo através de reuniões para estudos e aprofundamento nas sextas-feiras à tarde nas escolas (campos de pesquisa) em que a pesquisa será desenvolvida. Os resultados destes momentos serão utilizados como fonte de dados para análise realizada pela pesquisadora Maria Rejane Araruna, Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, professora da instituição citada.

Os resultados, de acordo com a autorização da família e da professora do AEE, poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, bem como o nome da escola. Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a Comissão de Ética da UFC pelo telefone: (85)3366-8344. Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente. Cordiais saudações,

Maria Rejane Araruna
Mestranda em Educação Brasileira- FACED - UFC
Local/Data: Fortaleza ___/___/___

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras.**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS QUE CONTRIBUIRÃO COM A PESQUISA REALIZADA NAS RESPECTIVAS ESCOLAS**

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a)

Na oportunidade solicitamos de V. Senhoria autorização para desenvolver no espaço da sua Sala de Recursos Multifuncionais o projeto de pesquisa cujo título é: *“Dos desafios às possibilidades: A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado com o aluno com deficiência intelectual”*. O referido trabalho tem por objetivo investigar em colaboração com professores de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas municipais de Fortaleza a prática do AEE para alunos com deficiência intelectual segundo pressupostos teórico-metodológicos do Curso de AEE oferecido pela Universidade Federal do Ceará-UFC em 2010/2011.

Os resultados desta investigação podem colaborar com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual, bem como favorecer e fortalecer a formação/prática pedagógica deste professor.

Quanto aos procedimentos, à pesquisadora realizará observações nas Salas de Recursos nos momentos de atendimentos com o aluno com deficiência intelectual, entrevista e acompanhamento colaborativo através de reuniões para estudos e aprofundamento nas sextas-feiras à tarde nas escolas (campos de pesquisa) em que a pesquisa será desenvolvida. Os resultados destes momentos serão utilizados como fonte de dados para análise realizada pela pesquisadora Maria Rejane Araruna, Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, professora da instituição citada.

Os resultados de acordo com sua autorização e da família poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, bem como o nome da escola. Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a Comissão de Ética da UFC pelo telefone: (85)3366-8344.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente. Cordiais saudações,

Maria Rejane Araruna

Mestranda em Educação Brasileira- FACED – UFC

Local/Data: Fortaleza ___/___/____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para as famílias dos alunos.
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS
DOS ALUNOS QUE CONTRIBUIRÃO COM A PESQUISA REALIZADA NAS
RESPECTIVAS ESCOLAS

Prezado (a) Senhor (a)

Na oportunidade, convidamos o (a)
aluno _____

Para participar do projeto de pesquisa cujo título é: *“Dos desafios às possibilidades: A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado com o aluno com deficiência intelectual”*. O referido trabalho tem por objetivo investigar em colaboração com professores de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas municipais de Fortaleza a prática do AEE para alunos com deficiência intelectual segundo pressupostos teórico-metodológicos do Curso de AEE oferecido pela Universidade Federal do Ceará-UFC em 2010/2011.

Para desenvolvimento do estudo, a pesquisadora observará as estratégias adotadas pela professora de Atendimento Educacional Especializado com o aluno com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncional da escola. Serão feitas fotos, filmagens e anotações referentes aos atendimentos feitos pela referida professora e registradas no diário de campo. Esses materiais serão utilizados pela pesquisadora Maria Rejane Araruna, Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, professora da instituição citada. Os resultados, de acordo com sua autorização, poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, bem como o nome da escola na qual o (a) aluno (a) está matriculado (a). Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a Comissão de Ética da UFC pelo telefone: (85)3366-8344. Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente. Cordiais saudações,

Maria Rejane Araruna - Mestranda em Educação Brasileira

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC

Local/Data: Fortaleza ___/___/____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE E – Roteiro de observação da organização do trabalho do professor de AEE na sala de recursos multifuncionais com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE AEE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM O ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Escola: _____

Professora do AEE: _____

Data da observação: ____/____/____

Aluno (a): A () B () C ()

Aspectos observados	Sim	Não	Observações
1. Organizou o estudo de caso do aluno.			
2. Considerou o roteiro de proposição do caso para elaboração do estudo de caso do aluno de acordo com a metodologia do curso de AEE.			
3. Organizou o plano de AEE para o aluno. Utiliza o roteiro para elaboração do plano proposto pelo curso de AEE.			
4. Organiza agrupamentos com os alunos para realizar os atendimentos. Quais os critérios adotados.			

5. Utiliza recursos pedagógicos no desenvolvimento das atividades. Quais.			
6. Periodicidade e o tempo de atendimento destinado ao aluno.			Periodicidade: Tempo:
7. Organiza o espaço da sala de recursos e os materiais a serem utilizados para o atendimento ao aluno			
8. Realiza mediação nos momentos de atendimento. Como desenvolve a mediação com o aluno.			
9. Percebe que o aluno necessita de intervenções para desenvolver a atividade proposta. De que forma evidencia isso.			
10. Estimula o aluno, quando necessário, a participar de forma mais ativa na realização da atividade proposta.			

APÊNDICE F - Cronograma – Acompanhamento Colaborativo.**CRONOGRAMA****Mês: Agosto/2012**

ESCOLA	PROCEDIMENTOS			
	Encontros para Aprofundamento teórico	Reflexão sobre a prática do AEE	Estudo de Caso / plano AEE	Intervenção práticas
Denizard Macedo	17/8			
Herondina Cavalcante	31/8			
Francisca Fernandes Magalhães				

Mês: Setembro/2012

ESCOLA	PROCEDIMENTOS			
	Encontros para aprofundamento teórico	Reflexão sobre a prática do AEE	Estudo de Caso /plano AEE	Intervenção práticas
Denizard Macedo		14/9	21/09	
Herondina Cavalcante				29/09

Francisca Fernandes Magalhães		14/09	28/9	

Mês: outubro/ novembro/2012

ESCOLA	PROCEDIMENTOS			
	Encontros para aprofundamento teórico	Reflexão sobre a prática do AEE	Estudo de caso / plano de AEE	Intervenção práticas
Denizard Macedo	9/11			X
Herondina Cavalcante		26/10	19/10	X
Francisca Fernandes Magalhães	05/10	12/11		X

APÊNDICE G – Ficha de registro - Reflexão sobre a prática.

ROTEIRO PARA REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DA PRÁTICA VOLTADAS AO ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹⁷

Professora: _____

Pontos para reflexão sobre a organização do trabalho e da prática do professor do AEE voltada ao aluno que apresenta deficiência intelectual	Registro Reflexivo
1. Propõe situações de aprendizagem que permitem aos alunos se manifestarem e se expressarem em todas as suas possibilidades de construir conhecimentos.	
2. Propõe atividades tendo como principal função a resolução de situações-problema e tenta ajudar o aluno a desenvolvê-la de forma mais eficiente. De que maneira.	
3. Propõe atividades considerando as potencialidades dos alunos visando o êxito em sua realização, assim como as possibilidades e os interesses manifestados.	
4. Organiza situações de aprendizagem em que o aluno faz opção de acordo com seus interesses. Considera que esse tipo de proposta é eficaz? Por que.	
5. Organiza atividades voltadas para a linguagem verbal através de variadas formas de	

¹⁷ Adaptado do livro: FIGUEIREDO, Rita Vieira. LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean-Robert. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

comunicação para possibilitar o entendimento e a ampliação do vocabulário. De que forma.	
6. Utiliza-se de estratégias para levar o aluno a refletir sobre sua ação durante a realização das atividades.	
7. Utiliza-se de propostas de atividades que favoreçam o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas pelo aluno. Quais.	
8. Organiza suas ações para ajudar o aluno a superar as dificuldades escolares, especialmente de leitura e escrita. De que forma promove as situações de aprendizagem?	
9. Que tipo de atividades propõe para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático do aluno.	

APÊNDICE H - Roteiro para reflexão sobre a prática no desenvolvimento de atividades com o aluno que apresenta deficiência intelectual

ROTEIRO PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES COM O ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Professora: _____

Pontos para reflexão no desenvolvimento de atividades com o aluno com deficiência intelectual	Registro Reflexivo
<p>1. Propõe situações de aprendizagem que permitem que o aluno se manifeste e se expresse em todas as suas possibilidades de construir conhecimentos? De que forma percebe isso?</p> <p>O que considera que ainda necessita ser aprimorado por você?</p>	
<p>2. Considera que a atividade aplicada foi motivadora para o aluno? Se sim, de que forma percebeu isso? Se não, o que considera que necessita ser modificado?</p>	
<p>3. A atividade aplicada veio de encontro às potencialidades do aluno ou ele (a) manifestou dificuldades? Como percebeu a situação?</p> <p>.</p>	
<p>4. Considera que o aluno teve êxito na realização da atividade proposta? Como o aluno manifestou isso?</p>	

<p>5. Utiliza-se de estratégias para levar o aluno a refletir sobre sua ação durante a realização das atividades? Quais?</p>	
<p>6. Como avalia a aplicação e o resultado obtido com a atividade planejada? Quais as respostas dos alunos? Foram positivas ou não percebeu modificações?</p>	
<p>7. Considera que tem tido avanços na metodologia adotada com o aluno? Quais?</p> <p>De que forma percebe isso?</p>	
<p>8. Como você vê os resultados obtidos na adoção de novas formas de atuar com o aluno com DI? O que considera mais significativo nesses resultados?</p>	

Fonte: Elaboração pessoal

APÊNDICE J – Roteiro de observação final da organização do trabalho do professor de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais com o aluno que apresenta deficiência intelectual

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO FINAL DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE AEE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM O ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Escola: _____

Professora do AEE: _____

Data da observação: ____/____/____

Aluno (a): A () B () C ()

Aspectos observados	Sim	Não	Observações
1. O plano de AEE propõe atividades que venham favorecer o avanço cognitivo do aluno.			
2. Tipo (s) de atividades realizadas no atendimento.			
3. As atividades planejadas e desenvolvidas no atendimento favorecem o desenvolvimento cognitivo do aluno. Quais.			
4. A atividade proposta envolve situações-problema que implica no levantamento de hipóteses pelo aluno e a mobilização de seus conhecimentos prévios? Envolve desafios que possam favorecer o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas?			
5. A atividade desenvolvida possibilita ao			

aluno desenvolver as representações mentais internas? De que forma.			
6. A atividade propõe aflorar o conflito cognitivo (constatação de um resultado, discordância entre pontos de vista na resolução de problemas, noção de conservação de números).			
7. Utiliza recursos pedagógicos no desenvolvimento das atividades e os organiza na SRM para o atendimento ao aluno. Quais.			
9. Questiona o aluno sobre a pertinência de suas estratégias cognitivas ao realizar a atividade proposta. Estimula-o a participar da atividade de forma mais ativa.			
8. Percebe que o aluno necessita de intervenções na utilização de estratégias cognitivas para desenvolver a atividade proposta. De que forma realiza a intervenção.			
9. O tempo de atendimento destinado à atividade foi satisfatório.			

ANEXO – Textos selecionados para aprofundamento teórico – Acompanhamento Colaborativo

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Deficiência intelectual: Cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. Capítulos 1 e 2

FIGUEIREDO, Rita Vieira. LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean Robert. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010.