



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

ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

FORTALEZA

2013

ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Leite
Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2013

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

-
- O48p Oliveira Neta, Adelaide de Sousa.
A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual / Adelaide de Sousa Oliveira Neta. – 2013.
167 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. Educação especial – Ensino auxiliado por computador. 2. Deficientes mentais – Educação – Fortaleza (CE). 3. Prática de ensino – Fortaleza (CE). I. Título.

CDD 371.904334098131

ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 29 / 11 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Adriana Leite Limaverde Gomes (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Rosa Maria Corrêa
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir conhecer sua doutrina de amor e caridade por meio dos exemplos de Jesus; doutrina que foi durante todo esse tempo veículo de paciência e resignação frente às dificuldades enfrentadas.

A meus pais, Antonia e Firmino, pelo apoio de sempre, principalmente por me permitirem conhecer e amar o universo acadêmico.

Aos meus irmãos Anderson e Adrilene que mesmo a distância, sempre torcem pelo meu sucesso. E a Adriana, pelo apoio e ombro amigo, sempre com uma palavra de ânimo e incentivo durante as tantas tormentas do processo.

Ao meu marido, Roberto Rivelino, por contribuir para que eu pudesse perceber que sou muito mais forte do que imaginava para superar as tempestades do caminho.

Aos nossos filhos, Caio e Cauã, pelos inúmeros beijos e abraços nos intervalos da escrita. E por demonstrarem sua preocupação comigo, sempre que perguntavam se eu já havia terminado meu trabalho. Obrigada por serem luz na minha vida.

A meu cunhado, Franzé, pelo apoio e disponibilidade na elaboração dos meus gráficos e tabelas.

À amiga Viviane Sales, pelo incentivo e ajuda nos primeiros passos dessa caminhada. Obrigada pelo apoio e presença amiga.

À amiga Camila Barreto, por compartilhar comigo suas experiências como pesquisadora e por estar sempre presente em todos os momentos. Meus sinceros e eternos agradecimentos por sua amizade e companheirismo.

Às minhas amigas nessa jornada, Euzimar, Valéria e Simara, com quem dividi momentos de alegria em meio às tempestades do caminho. Obrigada por dividirem comigo as alegrias e tristezas do fazer acadêmico.

À amiga Rejane, companheira das aulas de Inglês Instrumental. Obrigada, pela companhia e pelas palavras de incentivo.

À minha amiga Sueli, pelas inúmeras tentativas de contribuir para meu afastamento do trabalho, a fim de garantir o término e a qualidade da minha dissertação. Meus sinceros agradecimentos.

Às minhas queridas colegas de formação PAIC e PNAIC, pelo incentivo e palavras de apoio, quando o peso do trabalho e do mestrado se tornavam grandes demais para meus ombros.

Aos colegas de trabalho, que souberam compreender minhas ausências e limitações durante o processo de escrita.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Adriana Leite Limaverde Gomes por quem meu carinho e admiração ganharam ainda proporções maiores durante o processo; e principalmente pela orientação respeitosa e presente, sem abandonar o rigor e as exigências acadêmicas. Obrigada por acreditar em mim desde o princípio.

À Prof^a Dra. Rita Vieira de Figueiredo e ao Prof. Dr. Jean Robert Poulin por me acompanharem desde a qualificação, contribuindo de formar rigorosa para a qualidade deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Rosa Maria Côrrea, por aceitar participar desse momento, disponibilizando seu tempo e dedicação à leitura deste trabalho.

Às escolas que abriram suas portas e acolheram esta pesquisa. Muito obrigada pelo acolhimento.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado, que me receberam com carinho e atenção em suas Salas de Recursos Multifuncionais. A vocês, meu respeito e admiração pelo trabalho que realizam.

Aos alunos e seus pais, que aceitaram participar desse trabalho com entusiasmo e alegria.

O meu sincero agradecimento a todos aqueles que, durante esses dois anos, de alguma maneira, contribuíram para meu crescimento ou para tornar esse caminhar mais ameno.

RESUMO

A investigação foi realizada no ano letivo de 2012 em três escolas municipais de Fortaleza-CE, tendo como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao aluno com deficiência intelectual na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). As particularidades presentes nas práticas docentes desenvolvidas nesses contextos também serão analisadas de modo a identificar a organização física e pedagógica da SRM e a pertinência dos objetivos e das atividades segundo a problemática apresentada por essa população. A pesquisa apresenta como referencial teórico os pressupostos psicogenéticos e sociointeracionistas de Piaget e Vygotsky, respectivamente, bem como os aportes que norteiam os aspectos estruturais e funcionais do aluno com deficiência intelectual. Para subsidiar os estudos sobre Atendimento Educacional Especializado, utilizamos diferentes pesquisas da área e documentos legais que orientam esse serviço. Na escolha metodológica, optamos pela abordagem qualitativa e pelo método de estudo de casos múltiplos. Foram utilizados como procedimentos a entrevista semiestruturada, a observação com base em uma escala elaborada para esse fim, bem como a análise documental dos planos de AEE, dos estudos de casos e dos registros das atividades. Participaram desta pesquisa três professoras (P1, P2 e P3), vinculadas à rede pública, as quais atendiam alunos com deficiência intelectual (A1, A2 e A3). Os resultados foram registrados em uma escala de observação, e, no segundo momento, definiu-se três dimensões (1. Sala de recursos multifuncional: espaço do atendimento educacional especializado; 2. Funções, Concepções e Ações do professor do AEE X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 3. O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncional), contendo cada uma delas categorias, constituídas do agrupamento de subitens da escala de observação. Os resultados apontaram que as professoras seguiam um roteiro para elaboração do plano de AEE e definiam em seus planos a frequência dos atendimentos, os materiais e recursos necessários, a duração das atividades e a organização dos alunos na SRM. Também se observou que as professoras participantes elaboravam o estudo de caso com base no roteiro de proposição de um caso, bem como registravam o desempenho dos alunos em instrumentais específicos para esse fim. Essas atividades, no entanto, nem sempre atendiam as especificidades pertinentes à natureza do trabalho do AEE. Identificamos propostas vinculadas ao reforço de conteúdos curriculares, além de outras estruturadas com base em situações lúdicas. Estas últimas, na maioria das vezes, não contribuíam para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual. Essas propostas eram pautadas pela variedade de oferta de jogos e de atividades, mas sem a mediação explícita do professor. Acreditamos que as salas de recurso multifuncional constituem espaços auxiliares para o desenvolvimento dos alunos que apresentam deficiência intelectual. Observamos, porém, que ainda há desafios práticos quanto à compreensão do AEE para essa população, muitos deles, em virtude da fragilidade da formação do professor especialista, falta de acompanhamento técnico e ausência de intercâmbio com os professores da sala de aula comum.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present research was conducted in three public schools in Fortaleza-CE during the academic year of 2012, aiming to analyze the pedagogical practice of the teacher who works on Educational Specialized Service, dealing with student who has intellectual disabilities in the Multifunctional Resource Classroom (MRC). The special features found in the teaching practices in these contexts was also analyzed to identify the physical and pedagogical organization of MRC and the relevance of the objectives and activities according to the issue found in this population. As theoretical referential, the study has made use of the psychogenetic and social-interactionist presuppositions of Piaget e Vygotsky, respectively, as well as the contributions that guide the structural and functional aspects of students with intellectual disabilities. To support studies on Specialized Education Service, it was made use of several researches in the area and also legal documents that govern this service. As methodological approach, we opted for a qualitative study and for the method of multiple case study. As procedure for data collection, it was made use of semi-structured interview, observation based on a scale developed with this purpose, and documental analysis of AEE's plans, case studies and records of activities. Three teachers from Public Schools (P1, P2 and P3), who attended students with intellectual disabilities (A1, A2 and A3), participated of this study. The results were recorded on a scale of observation, and, in a second moment, it was defined in three dimensions (1. multifunctional resources classroom: space of the Specialized Educational Service; 2. Functions, Conceptions and Actions of the AEE teacher X Policy of Special Education in the perspective of Inclusive Education; 3. The student with intellectual disabilities and the pedagogical intervention of the teacher working in the Multifunctional, Resource Classroom). Each of them contains categories constituted of the grouping of the sub-items of the observation scale. The results demonstrated that the teachers followed a script to formulate the plan of AEE and they defined in their plans the frequency of visits, materials and resources, duration of the activities and organization of students at MRC. It was also observed that the teachers elaborated the case study based on the guide of proposition for a case and recorded the performance of students in specific instruments for this purpose. However, these activities do not always attend the relevant particularities of the nature of the AEE perspective. It was identified some proposals to support the curriculum contents, and also others based on ludic situations. The latter, in most cases, did not contribute to the cognitive development of students with intellectual disabilities. These proposals were guided by a variety of games and activities, but without the explicit mediation of the teacher. We understand that the Multifunctional Resources Classrooms constitute supportive spaces for the development of students who have intellectual disabilities. However, we observed that there are still practical challenges regarding to the understanding of AEE for this population. Many of them due to the fragility of the educational training of the teacher to be a specialist in this subarea, the lack of technical support, and the absence of interaction with the teachers of regular classroom.

Palavras-chave: Multifunctional Resource Classrooms. Educational Specialized Service. Intellectual Disabilities. Pedagogical Practices.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– SRM1 - Equipamentos de informática: computadores, scanner, impressora	78
Fotografia 2	– SRM2 - Computador, teclado adaptado com colméia e mouse RCT	78
Fotografia 3	– SRM2 - Equipamentos de informática.....	78
Fotografia 4	– SRM2 - Brinquedos e jogos pedagógicos.....	78
Fotografia 5	– SRM3 - Estante de jogos pedagógicos	79
Fotografia 6	– SRM3 - Computador	79
Fotografia 7	– Espaço da SRM1.....	86
Fotografia 8	– Espaço da SRM2.....	86
Fotografia 9	– Espaço da SRM3.....	86
Fotografia 10	– Atividade no computador – P2.....	97
Fotografia 11	– Atividade dominó – P2.....	97
Fotografia 12	– Atividade no Computador.....	117
Fotografia 13	– Aluna realizando atividade.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de professores por tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Apoio Pedagógico	50
Gráfico 2 – Salas de Recursos Multifuncionais financiadas pelo MEC	50
Gráfico 3 – Tempo de funcionamento das SRMs	51
Gráfico 4 – Alunos em atendimento nas SRMs	52
Gráfico 5 – Distribuição de alunos incluídos por deficiência	55
Gráfico 6 – Distribuição do número de alunos com deficiência intelectual por SER	56
Gráfico 7 – Distribuição das SRMs por SER financiadas pela MEC e PMF	57
Gráfico 8 – Professores lotados em SRM/MEC e SRM/PMF	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Dimensão I: Sala de recursos multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado	65
Quadro 2	– Dimensão II: Funções, Concepções e Ações do professor do AEE X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	66
Quadro 3	– Dimensão III: O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	67
Quadro 4	– SRM1 – Materiais, recursos e equipamentos utilizados por P1.....	80
Quadro 5	– SRM2 – Materiais, recursos e equipamentos utilizados por P2.....	81
Quadro 6	– SRM3 – Materiais, recursos e equipamentos utilizados por P3.....	83
Quadro 7	– Recorte do Plano de AEE /P3.....	99
Quadro 8	– Recorte do Plano de AEE /P1.....	100
Quadro 9	– Recorte do Plano de AEE /P2.....	100
Quadro 10	– Recorte do Plano de AEE /P3.....	100

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SER III	Secretaria Executiva Regional III
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SME	Secretaria Municipal de Educação
MEC	Ministério da Educação
BPC	Benefício de Prestação Continuada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA.....	22
2.1	Piaget e Vygotsky: aspectos psicogenéticos e sociointeracionistas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem humana.....	22
2.2	Aspectos estruturais e funcionais do aluno que apresenta deficiência intelectual.....	28
2.3	Atendimento Educacional Especializado.....	33
2.3.1	<i>Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual.....</i>	41
3	PERCURSOMETODOLÓGICO.....	47
3.1	Tipo de pesquisa.....	47
3.2	Os sujeitos da pesquisa.....	48
3.3	Fase exploratória.....	54
3.4	Desenvolvimento da pesquisa de campo.....	59
3.5	Análise e interpretação dos dados.....	64
4	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	69
4.1	A organização do tempo, espaço e objetivos das atividades.....	69
4.2	Materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades.....	76
4.3	Autonomia e acessibilidade para realização das atividades.....	86
5	FUNÇÕES, CONCEPÇÕES E AÇÕES DO PROFESSOR DE AEE X POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	89
5.1	Elaboração e utilização de instrumentais específicos.....	89
5.2	Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas.....	95
6	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	106
6.1	Intervenção pedagógica – as atitudes de encorajamento e autonomia.....	106
6.2	Intervenção pedagógica – desafios cognitivos e metacognitivos.....	111
6.3	Intervenção pedagógica – a promoção de estratégias de aprendizagem.....	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121

REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A – CARTA AO PROFESSOR DE AEE.....	133
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	134
APÊNDICE C – ESCALA DE OBSERVAÇÃO.....	136
APÊNDICE D – ENTREVISTA.....	139
ANEXO A – PLANO DE AEE DE A1.....	140
ANEXO B – PLANO DE AEE DE A2.....	143
ANEXO C – PLANO DE AEE DE A3.....	146
ANEXO D – ESTUDO DE CASO DE A1.....	149
ANEXO E – ESTUDO DE CASO DE A2.....	151
ANEXO F – ESTUDO DE CASO DE A3.....	153
ANEXO G – REGISTRO DAS ATIVIDADES DE P1.....	155
ANEXO H – REGISTRO DOS ATENDIMENTOS DE P2.....	157
ANEXO I – REGISTRO DAS ATIVIDADES DE P3.....	161
ANEXO J – ROTEIRO PARA PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	164
ANEXO L – ROTEIRO PARA PROPOSIÇÃO DE UM CASO.....	166

1 INTRODUÇÃO

O tema desta investigação originou-se da nossa atuação profissional na rede pública de ensino da cidade de Fortaleza. Nessa trajetória, atuamos em quatro funções, que resultaram em diversificadas experiências com alunos que apresentam deficiência. A primeira delas foi quando exercemos a função de professora de sala de aula comum, no período de 1999 a 2005. A segunda refere-se à atuação na Sala de Apoio Pedagógico (SAP),¹ nos anos de 2006 a 2007. A terceira na qualidade de técnica em Educação Especial da Secretaria Executiva Regional III (SER III), entre os anos de 2008 e 2009. Por fim, o trabalho de professora especialista na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), nos anos de 2010 a 2011.

No período de 1999 a 2005, quando professora do 2º ano do Ensino Fundamental, vivenciamos as primeiras experiências com alunos que apresentam deficiência. Essas experiências foram permeadas de muitas dúvidas, dentre as quais se destacam as relacionadas aos conteúdos a serem ensinados a estes, às atividades a serem desenvolvidas e à capacidade de aprendizagem desses alunos. Ainda nesse período, dividíamos as dúvidas e angústias com outros colegas professores a respeito da nossa competência ou não para ensinar os alunos com deficiência. Alguns desses professores afirmavam que não se sentiam preparados para ensiná-los e se posicionavam contra a inclusão escolar desses alunos. Inserida nesse contexto, divergíamos dos posicionamentos desses colegas de profissão, mas compartilhávamos com eles algumas preocupações, principalmente aquelas relativas ao sentimento de falta de preparo profissional. Percebíamos esta falta ainda durante as oportunidades iniciais de trabalho com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, embora não diagnosticados como deficiência. Julgava-me, como a maioria dos colegas, sem formação suficiente para atuar com esses alunos.

Percebemos que a entrada de alunos com deficiência nas salas de aula comuns foi e ainda é marcada pelas resistências de alguns professores que alegam não se sentir preparados para atuar com eles. Entendemos que a resistência dos professores sucede por uma série de fatores, dentre os quais destacamos o medo de fracassar como profissional e a concepção de que é necessário um conhecimento específico para trabalhar com este público; além de outros aspectos, como aqueles relativos à própria estrutura do sistema educativo que, muitas vezes, provoca nos professores a sensação de que só eles são os responsáveis pela educação de seus alunos.

¹As SAPs foram criadas em 1993 pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem e com deficiência.

A segunda experiência compreende o período em que atuamos na SAP, no qual tivemos oportunidade de dialogar diariamente com os professores de sala de aula comum a respeito do direito do aluno com deficiência de frequentar a mesma escola de seus pares. Muitos deles afirmavam que não se sentiam preparados para lidar com esses alunos, e até consideravam um erro incluí-los em salas de aula comuns. Nessa época, iniciamos um trabalho de promover estudos, discussões e sensibilizações na escola. Todo esse trabalho visava discutir sobre inclusão escolar e atendimento na sala de aula dos alunos com deficiência. De modo frequente, orientávamos as famílias e convidávamos colegas professores a participarem de sessões de estudos. Foi nesse período que iniciei os primeiros estudos teóricos sobre deficiência, inclusão e serviços de apoio aos alunos público-alvo da educação especial, a saber, alunos com deficiência (intelectual, sensorial e física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Durante o tempo em que trabalhamos na Sala de Apoio Pedagógico (SAP), muitas vezes fomos indagada pelos professores sobre a viabilidade de incluir alunos com deficiência nas salas de aula comum. Eles questionavam sobre a capacidade de aprendizagem desses discentes e não acreditavam que eles se adaptariam às rotinas escolares. Além desses questionamentos, alguns pais demonstravam preocupação sobre os riscos a serem enfrentados por seus filhos sem deficiência. Relatavam, por exemplo, a preocupação quanto às possíveis agressões das crianças com deficiência, bem como à possibilidade de a presença do aluno com deficiência influenciar negativamente no rendimento escolar da turma.

Na terceira vivência profissional, atuamos, em 2008, na equipe de Educação Especial da Secretaria Executiva Regional III (SER III). Naquele momento, nosso trabalho consistia em realizar visitas às escolas, com o objetivo de orientar e acompanhar os professores de turmas que incluíam alunos com deficiência. Nessas visitas, percebíamos as angústias dos professores. Alguns deles expressavam dúvidas, medos, ao passo que outros eram bem mais incisivos e afirmavam ser contrários à inclusão escolar. Todos eles expressavam que não possuíam formação para trabalhar com esses alunos.

A oposição dos professores à inclusão parecia esconder o medo do outro, o receio de si mesmo e dos seus limites. Havia outros depoimentos que sugeriam ao mesmo tempo resistências e desejo de acolher todos os alunos. Alguns desses professores pareciam mobilizados na busca por novos conhecimentos, e outros, de modo contrário, lutavam pela permanência do seu saber-fazer pedagógico, ou seja, pela intenção de manter a mesma prática, sem atentar para as diferenças naturais dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Por fim, após um ano de atuação na SER III, começamos o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM). Nessa nova função, ainda identificamos discursos dos professores contrários à inclusão. Atualmente, com o desenvolvimento dessa pesquisa, verificamos mudanças nestes discursos. Poucos são aqueles que ainda se aventuram a manter a posição contrária à inclusão escolar de alunos com deficiência. Identificamos também, crescente número de alunos com deficiência nas salas comuns. Tal constatação tem provocado uma ressignificação do fazer docente.

Nos dias atuais, as preocupações dos professores ainda são relativas à sua competência profissional no desafio de estabelecer uma prática pedagógica capaz de atender às diferenças em sala de aula.

As quatro experiências aqui relatadas desenharam nossa trajetória profissional e influenciaram na escolha do tema desta investigação. Trata-se de uma trajetória marcada por diversas reflexões. Por um lado, observam-se as mudanças decorrentes da implantação das políticas de educação inclusiva no Brasil e no Município de Fortaleza. Por outro lado, verifica-se a necessária transformação dos sistemas educativos para acolher todos os alunos e a necessidade de os professores reconstruírem seus saberes pedagógicos numa perspectiva inclusiva. Essa ressignificação de saberes docentes se faz necessária, na medida em que as políticas inclusivas exigem que o sistema de ensino regular acolha todos os alunos.

Tomando como base as diferentes experiências de docência, destacamos a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais por ter provocado indagações, dúvidas e inquietações relativas à nossa prática como professora especialista. Esses sentimentos eram compartilhados com outras professoras de SRM durante reuniões de acompanhamento pedagógico da Secretaria Executiva Regional III do Município de Fortaleza. No início do trabalho da SRM em Fortaleza, as dúvidas se relacionavam à definição do papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e à natureza do trabalho da SRM. Quanto ao trabalho nessa sala, tínhamos dificuldades em identificar e organizar as atividades que deveriam ser desenvolvidas, de modo a estabelecer diferenças entre o trabalho do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum.

Ainda no período de atuação na SRM, observamos que as preocupações ainda eram relativas aos conhecimentos específicos (Libras, Braille etc.) para o atendimento aos alunos com deficiência e à utilização de alguns equipamentos (impressora Braille, lupa eletrônica etc). Em relação aos alunos com deficiência intelectual, os desafios eram os de diferenciar as atividades desenvolvidas em sala de aula comum daquelas realizadas na SRM.

Verificamos por meio de observações, que ainda persistem dúvidas quanto à diferenciação entre as atividades desenvolvidas na sala de aula comum e na SRM. O AEE para o aluno com deficiência intelectual ainda se pauta no modelo escolar com propostas de atividades focadas nos conteúdos curriculares.

Desta forma, esta investigação tem como foco a análise da prática pedagógica do professor do AEE junto ao aluno com deficiência intelectual na SRM, verificando-se a pertinência dos objetivos e das atividades segundo a problemática apresentada pelo aluno.

As indagações quanto à natureza e aos objetivos das atividades a serem desenvolvidas com os alunos que apresentam deficiência intelectual na SRM conduziram os caminhos nesta investigação. Essas indagações emergiram em um contexto de transformações da educação inclusiva com origem na divulgação de documentos nacionais e internacionais. Estes orientam a inclusão escolar de todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

O tema desta investigação ainda não foi devidamente explorado pela literatura acadêmica da área, de sorte que este aspecto que confere ao estudo em pauta remotas possibilidades de confrontar seus achados com outros resultados de pesquisas similares.

Contextualizaçãodo objeto de estudo

No Brasil, a inclusão escolar teve impulso na década de 1990 com a difusão da Declaração de Salamanca (1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A Declaração de Salamanca (1994) afirma que todas as crianças têm direito a educação; ela reconhece o direito às diferenças e estabelece que os sistemas educativos devem ser organizados para atender todos os alunos. Esta declaração fundamentou a elaboração de uma legislação nacional que deveria cumprir com o compromisso ético de garantir o direito de todos os alunos à educação.

Nos últimos cinco anos (2008 a 2013), o Brasil avançou em sua legislação, com a finalidade de garantir a todos os alunos o acesso à educação. No nosso país, leis, decretos, resoluções e pareceres orientam os sistemas de ensino quanto à atuação da Educação Especial em caráter complementar e não substitutivo à escolarização na escola comum. Entre os documentos mais recentes, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), além do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta os sistemas de ensino quanto a sua organização para oferecer o atendimento educacional especializado de natureza complementar e/ou suplementar à

escolarização que deve ocorrer na sala de aula comum. Enquanto isso, o Decreto mencionado dispõe sobre a Educação especial, regulamentando o AEE, e expõe outras providências.

O contexto legal no Brasil desafia a escola comum a se estruturar para acolher e garantir a permanência do aluno público-alvo da Educação Especial. A escola, ao ser desafiada, confronta preconceitos formulados sobre a pessoa com deficiência, os quais determinam e sentenciam um lugar segregado para esse público. A persistência de alguns educadores pela defesa de um espaço separado de escolarização origina preconceitos, que limitam a participação e as oportunidades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência. Contrapondo-se a esse modelo de educação excludente, o movimento de inclusão educacional exige que os sistemas de ensino reestruturem as escolas e reconheçam que as dificuldades dos alunos com deficiência não se limitam às condições impostas pela deficiência, mas é também fruto da organização e da forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido nas escolas (MANTOAN, 2006).

A escola fundamentada nos princípios inclusivos precisa ser organizada para todos os alunos e ser capaz de reconhecer e valorizar as diferenças. O reconhecimento de que todos são diferentes, e, que, portanto, apresentam ritmos e estilos de aprendizagem individuais, provoca rupturas no modelo tradicional de ensino. As mudanças residem especialmente na necessária transformação do ensino para atender qualquer aluno, independentemente de suas condições intelectuais, físicas e sensoriais.

Nesse âmbito que demanda transformações da prática pedagógica em sala de aula, a Sala de Recursos Multifuncionais constitui espaço complementar/suplementar de aprendizagem. Esse espaço objetiva apoiar as redes públicas de ensino quanto à organização do Atendimento Educacional Especializado, e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns do sistema regular de ensino (RAPOLI *et al.*, 2010).

O AEE possibilita aos alunos público-alvo da Educação Especial superarem as barreiras impostas pela deficiência, que podem interferir no aprendizado dos conteúdos curriculares. É em relação a esse aspecto que este estudo pretende tratar, verificando particularmente como se desenvolve a prática pedagógica do professor do AEE junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual.

O trabalho desenvolvido pelo professor do AEE na SRM diferencia-se das atividades realizadas em sala de aula comum em diversos aspectos. O AEE deve ofertar recursos, materiais e equipamentos que favoreçam a aprendizagem dos alunos e minimizem as dificuldades inerentes às condições impostas pela deficiência. Enquanto isso, na sala de aula

comum, o professor deve promover atividades acessíveis a todos os alunos, com o objetivo de desenvolver os conteúdos curriculares.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008b, p. 17). As atividades do AEE têm natureza diferente daquelas realizadas nas salas de aula comuns, portanto, não se configuram como um serviço substitutivo da escolarização.

No Ceará, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução N° 436/2012(CEARÁ, 2012), fixando normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado para o aluno público-alvo. Essa Resolução estabelece, em seu Art. 9º, a oferta do atendimento educacional especializado nas unidades de ensino em caráter complementar e/ou suplementar. O AEE objetiva identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem ao aluno com deficiência sua plena participação nas atividades escolares.

Os sistemas de ensino oferecerão nas unidades escolares o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (CEARÁ, 2012, p. 3).

A Resolução do Estado do Ceará baseia-se nas orientações nacionais, reafirmando o caráter complementar e/ou suplementar da Educação Especial, com base da oferta do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza, local onde foi desenvolvida esta investigação, dispõe de um documento orientador, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (FORTALEZA, 2011). Essas diretrizes estabelecem, em conformidade com a legislação nacional e estadual, a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Este ensaio insere-se no contexto da Educação Especial de caráter complementar, por meio da oferta do AEE. Portanto, esta investigação parte das inquietações surgidas do nosso cotidiano, na função de professora da SRM, dentre as quais destacamos: as dúvidas relativas à diferenciação entre as atividades realizadas no AEE e na sala de aula comum, e a

organização do atendimento para o aluno com deficiência intelectual, no sentido de favorecer seu desenvolvimento e participação nas atividades curriculares da sala de aula comum.

No momento em que os sistemas de ensino são orientados a incluir os alunos com deficiência na escola comum, a Sala de Recursos Multifuncionais se apresenta como importante suporte à escolarização. Discutir a prática do professor de Atendimento Educacional Especializado junto ao aluno com deficiência intelectual no espaço da escola comum é o propósito central deste trabalho.

Pesquisas realizadas por Oliveira (2010) e Silva (2011) apontaram algumas incompreensões quanto à natureza e aos objetivos das atividades da SRM, especialmente aquelas destinadas aos alunos que apresentavam deficiência intelectual. Os pesquisadores identificaram o fato de que algumas delas davam ênfase ao reforço de conteúdos escolares e que predominavam estratégias de repetição com vistas à memorização mecânica dos procedimentos da atividade. De acordo com essas pesquisas, as características do trabalho do AEE com esses alunos evidenciaram duas problemáticas: a primeira se referia às semelhanças entre as atividades da SRM e as de sala de aula, enquanto a segunda dizia respeito aos preconceitos quanto à capacidade de aprendizagem desse alunado. As pesquisas mencionadas reconheceram o avanço das políticas públicas de inclusão escolar, mas advertiram que, na prática, o trabalho da SRM privilegiava o ensino de conteúdos curriculares, especialmente no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Os dados dessas investigações sugerem que é necessário esclarecer a natureza do trabalho do AEE na SRM.

Outros estudos, Silva (2009a) e Pasolini (2008), também se dedicaram a investigar sobre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado. Os resultados dessas investigações indicaram fragilidades quanto à relação de parceria entre o professor do AEE e o da sala de aula. Segundo os pesquisadores, a ausência desta poderia interferir sobre a elaboração de estratégias de aprendizagem acessíveis que privilegiam as diversas formas de aprender e ensinar.

Investigações desenvolvidas por Burkler (2010) e Albuquerque (2008) verificaram que os professores de sala de aula transferiam aos professores do AEE a responsabilidade de ensinar os conteúdos curriculares aos alunos com deficiência. Os dados dessas investigações reforçaram incompreensões quanto à natureza do trabalho do AEE. As pesquisas mencionadas concluem que, para esses professores de sala de aula, a prática dos professores do AEE deveria se basear em atividades de reforço dos conteúdos curriculares.

Tomando como base as inquietações vivenciadas na trajetória profissional, e dada a pouca exploração do campo de investigação, esta pesquisa tem como objetivos os que estão especificados na sequência.

Geral

Analisar a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado junto ao aluno com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais, verificando particularmente a pertinência dos objetivos e das atividades segundo a problemática apresentada pelo aluno.

Específicos

Investigar de que modo o professor do Atendimento Educacional Especializado organiza física e pedagogicamente a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência intelectual.

Analisar se a natureza e a aplicação das atividades propostas pelo professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual estão de acordo com os princípios orientadores do AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Descrever e analisar a natureza e a aplicação das atividades propostas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual.

Organização do texto dissertativo

Esta pesquisa foi organizada da forma como está descrita à frente.

Na introdução, destacamos as motivações e a vinculação com o tema, bem como a problemática do objeto de estudo e os objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo, exprimimos a fundamentação teórica e a revisão de literatura que referenciamos a análise dos dados.

No terceiro, *Percorso metodológico* encontra-se, o tipo de pesquisa, os sujeitos, as etapas percorridas, os procedimentos delineados para coleta de dados e o planejamento das análises dos indicadores. Foram detalhados, neste capítulo, todos os momentos vividos durante a pesquisa, com base em referências teórico-metodológicas que subsidiaram a escolha dos caminhos metodológicos dessa investigação.

Os três módulos subsequentes foram estruturados com base na análise dos dados da investigação. Estes foram organizados com suporte em três dimensões. A primeira – *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado* –discutiu a organização física e pedagógica da Sala de Recursos Multifuncional no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. A segunda – *Funções do professor do AEE, Concepções e Ações X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* –abordou questões que dizem respeito à atuação profissional do professor de Sala de Recursos Multifuncional definidas nos documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A terceira – *O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncional* – compreendeu a análise da prática pedagógica do professor de SRM junto ao aluno com deficiência intelectual.

Nas Considerações Finais, estão as principais reflexões decorrentes dos resultados desta investigação, bem como algumas recomendações ao trabalho do AEE, na expectativa de contribuir para a atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

Esta investigação baseia-se nos pressupostos psicogenéticos e sociointeracionistas representados, respectivamente, por Piaget e Vygotsky. Acreditamos que essas abordagens teóricas podem contribuir para a compreensão do Atendimento Educacional Especializado da pessoa com deficiência intelectual.

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM), como *locus* desse serviço, possibilita intervenções pedagógicas por meio de processos mediados de aprendizagem, pela interação, pela promoção de conflitos sócio-cognitivos, bem como pela utilização de materiais pedagógicos e equipamentos que visam à superação e/ou à minimização das dificuldades impostas pela deficiência.

No ambiente da SRM, o contato dos sujeitos que apresentam deficiência intelectual com o conhecimento se dá primordialmente por dois tipos de interação: sujeito – exploração do objeto; e sujeito – mediador – objeto. Partindo desse entendimento, também acreditamos que as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem propostas por Piaget e Vygotsky contribuem com o trabalho do professor do atendimento educacional especializado, na medida em que elucidam a importância da interação do sujeito com o objeto como ação promotora da aprendizagem.

Para subsidiar o campo da deficiência intelectual, reportamo-nos aos aspectos estruturais e funcionais de pessoas com esse tipo de deficiência com suporte em pesquisas, como as de Inhelder e Piaget.

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

Os três eixos teóricos retrocitados serão mostrados separadamente, a seguir.

2.1 Piaget e Vygotsky: aspectos psicogenéticos e sociointeracionistas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem humana

Piaget e Vygotsky compreendem a realidade como “produto de um processo histórico mutável” e o conhecimento como algo inacabado. Os autores consideram o homem sujeito da ação (sujeito histórico) da elaboração e refinamento desse conhecimento. Os aspectos que norteiam a aprendizagem humana exibem pontos de partida divergentes sob

aóptica desses autores, porém consideramos seus pontos de vista significativos para esta pesquisa. Esses aspectos serão apresentados na sequência.

Os estudos de Piaget, cujo foco investigou o desenvolvimento psíquico, contribuíram para a compreensão acerca do funcionamento das estruturas cognitivas dos indivíduos. Suas ideias contradiziam os pressupostos inatistas, os quais defendiam que as estruturas mentais já estariam, *a priori*, nos indivíduos, não sendo possível modificá-las. Inhelder, Bovelt e Sinclair (1977, p. 19), enfatizando a oposição à este pressuposto inatista ressaltou o posicionamento teórico de Piaget, assinalando que, “segundo a hipótese fundamental do construtivismo psicogenético, nenhum conhecimento humano, salvo bem entendido as formas hereditárias muito elementares, é pré-formada nas estruturas constituídas do sujeito ou nas dos objetos”.

Segundo Inhelder, Bovelt e Sinclair (1977, p. 17), “[..] do ponto de vista interacionista, o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como justaposição de duas entidades dissociáveis.” Os autores acrescentam, ainda que, para Piaget, o sujeito aprende por sucessivas aproximações constituídas das próprias atividades em relação ao objeto de conhecimento, destacando que esse conhecimento nunca é atingindo completamente. Acrescenta ainda que os instrumentos do sujeito são provenientes do meio físico e são elementos desta formação biológica. Esses instrumentos, por sua vez, permitem estabelecer sistemas de relações cognitivas que funcionam como ferramentas para o enriquecimento do conhecimento da realidade e do mundo físico.

De acordo com Piaget (2007), o desenvolvimento intelectual não se limita a uma adequação das estruturas mentais, pois é uma ação contínua. Portanto, o desenvolvimento intelectual constitui-se por processos complexos, sequenciais, progressivos e complementares, os quais são realizados a partir de esquemas e estruturas cognitivas que se desenvolvem em uma equilibração progressiva, ou seja, “[...] uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio.” (PIAGET, 2007, p. 13). Desse modo, a relação que os indivíduos estabelecem com o meio e os objetos contribuem para o desenvolvimento de novas estruturas mentais. A aprendizagem, nessa perspectiva, passa a ser vista como uma elaboração ativa do ser humano, sendo um processo ao mesmo tempo social e individual. A criança, portanto, desenvolve sua cognição com apoio da interação sujeito-objeto em processos contínuos de assimilação e acomodação.

Assimilação é um termo de origem biológica que se refere ao ato de se apropriar de informações selecionadas, ou seja, é o processo cognitivo em que o sujeito incorpora

elementos do meio externo aos seus esquemas já existentes. No processo de assimilação, o sujeito capta as informações do ambiente, organiza e amplia seus esquemas, utilizando-se para isso das estruturas que já possui. A acomodação, por sua vez, é o processo no qual ocorre à organização para conhecimento do mundo, o qual modifica as estruturas mentais para assimilar novo conteúdo.

O estudo de Piaget descreve sucessivos estágios de desenvolvimento que evoluem de um estágio de menor equilíbrio para um estágio de “equilíbrio superior”. Na medida em que o sujeito avança nos estágios de desenvolvimento, sua capacidade de aprendizagem se torna cada vez mais complexa. O autor apresenta quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O período sensório-motor corresponde à primeira fase de desenvolvimento até o aparecimento da linguagem (0 - 2 anos). Essa fase é marcada por um intenso desenvolvimento mental que se torna cada vez mais complexo à proporção que o indivíduo adquire novas experiências. Conforme Piaget (2010, p. 20), as crianças constroem conceitos no plano das ações, ou seja, mediante as percepções sensoriais e físicas (sentidos) junto às trocas com o ambiente e não através da linguagem. Por isso, a “[...] criança no estágio sensório-motor apresenta uma inteligência de caráter prático; este nível é caracterizado pela *assimilação sensório-motora*, realizando uma revolução copérnica em tamanho menor, através das percepções e dos movimentos.”

O fim do período sensório-motor é caracterizado por diferentes aspectos como “[...] noção de objeto permanente; noção de espaço; noção de causalidade; séries temporais vinculadas à causalidade.” (PIAGET, 2007, p. 21). Esses aspectos proporcionam o aparecimento da linguagem por meio do desenvolvimento da função simbólica, que por sua vez, marca o início do período precedente, pré-operatório (2 - 7 anos). Piaget (2007, p. 24) afirma que:

[...] além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de anteciper suas ações futuras pela representação verbal.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 90), a função simbólica exerce papel de grande importância para o desenvolvimento da linguagem, pois é por meio desta função que se formam “[...] as primeiras imagens mentais dos objetos ausentes do meio imediato, as quais possibilitam o desenvolvimento da função simbólica, mecanismo comum aos diferentes sistemas de representação (jogo, imitação, imagens interiores, simbolização, linguagem verbal).”

Para Piaget (1975), a inteligência é organizada e construída por meio de uma complexa reestruturação dos esquemas mentais, dada uma relação de equilíbrio e desequilíbrio com o meio, e agora em um plano representativo. O autor ressalta que o pensamento (compreendido desde esse período como inteligência) inicia-se com a aquisição da linguagem: “A linguagem só é acessível à criança em função dos progressos de seu pensamento.” (PIAGET, 1975, p. 345).

O período operatório (7 - 12 anos) “[...] marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental.” (PIAGET, 2007, p. 40). É nessa fase que a criança torna-se capaz de cooperar, dissociando seu ponto de vista com a dos demais. O autor destaca três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização, aparição do pensamento e interiorização da ação.

O período operatório formal (12 anos em diante) corresponde para Piaget à última etapa do desenvolvimento. Nesse período, o indivíduo se torna capaz de operar o pensamento no nível das hipóteses, e o pensamento formal se torna possível. Nessa fase, a criança está apta a formular esquemas e, por seu intermédio executar operações mentais dentro da lógica formal.

Vygotsky, por sua vez, não organizou o desenvolvimento humano em estágios. O autor se refere ao desenvolvimento baseado em quatro planos principais: filogenético (patrimônio genético da espécie em seu processo de desenvolvimento e evolução), sociogenético (constituição histórica dos grupos humanos, sua cultura, sociedade e história), ontogenético (desenvolvimento do ser humano) e microgenético (transformações de processos interpessoais em processos intrapsíquicos) (OLIVEIRA, 1997).

O funcionamento cognitivo, segundo Vygotsky, pauta-se nas relações sociais desenvolvidas no interior da cultura, “[...] ao mesmo tempo em que constantemente a produzem e num processo histórico.” (BRAGA, 2010, p. 22). Os indivíduos desenvolvem-se na medida em que criam suas condições de existência; eles agem no meio natural por meio dos instrumentos e signos, constituindo assim as relações com o meio e com os outros.

Para Vygotsky (2007) a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas iniciarem as atividades escolares. Sua teoria, com base no materialismo histórico-dialético, compreende o desenvolvimento e a aprendizagem humana com base no contexto social, que por sua vez, são processos ativos e contextualizados. Na compreensão de Oliveira (1997, p. 27), “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”, nos quais se destacam os papéis das interações sociais por meio das ferramentas e dos signos culturais.

Consoante Oliveira (1997, p. 29), instrumentos são elementos interpostos “[...] entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza.” Ainda na compreensão da autora, os signos agem de modo semelhante aos instrumentos, mas em um plano psicológico. Os signos, ao longo do desenvolvimento humano, passam por transformações qualitativas: quando as marcas externas se transformam em processos de mediação internos (internalização) e quando os signos se organizam em estruturas complexas e articuladas (sistemas simbólicos). Destacamos o fato de que os sistemas de signos e instrumentos se constituem socialmente “[...] ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 2007, p. 8).

O conceito de mediação tem um lugar de destaque na perspectiva de Vygotsky (2007). Segundo o autor a mediação é uma atividade instrucional do adulto em relação à criança. O autor bielo-russo confere à mediação importância fundamental para o desenvolvimento. As ideias relacionadas à mediação contribuem para enfatizar o papel do professor como mediador do conhecimento. A mediação “[...] em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Vygotsky (2007) reconhece o papel das relações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, destacando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor, a “[...] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionários.” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Desse modo

[...] zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal permite estabelecer não só os conhecimentos já adquiridos como os que estão em via de se efetivar (ZDP). Para Zanela (2001, p. 113 *apud* CARNEIRO, 2006, p. 144)

A ZDP consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vistas diferenciados. E que relações são essas? Podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza

a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

Por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (2008) enfatiza o papel da mediação no desenvolvimento das crianças. Para esse autor, a criança entra em contato com novos conhecimentos por meio da atividade social, mediada por um adulto ou uma criança mais proficiente. Na perspectiva de Carneiro (2006, p. 144) “É nas ZDPs que precisamos atuar, professores e alunos, na tentativa de criação e disponibilização de signos mediadores, que atribuam significados aos conteúdos estudados.”

Vygotsky apresentou além de conceitos relativos aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos em suas relações com o meio social, os estudos sobre defectologia. Estes conferiram importante contributo para a educação especial. Seus estudos nesse campo possibilitaram

[...] pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribuisse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque ao pensamento, capaz de reorganizar o psiquismo da pessoa com deficiência intelectual e promover a tomada de consciência. (DAMBRÓS *et al.*, 2011, p. 134).

Desse modo, suas ideias apontam para uma educação que possibilite às pessoas com deficiência intelectual as mesmas oportunidades de aprendizagem. Se, no cerne das ideias de Vygotsky estão as interferências do meio social na aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, pode-se concluir que, em relação àquelas com deficiência, o desenvolvimento ocorrerá com bases nas condições concretas oferecidas pelo meio social no qual essas pessoas estão inseridas.

Vygotsky (2011) afirma que a criança, ao fazer parte da cultura, estabelece relação com ela, se apropria de seus elementos, reelabora o comportamento natural e altera seu curso de desenvolvimento. Ainda segundo o autor, a educação, ao distinguir os planos de desenvolvimento, um natural e outro cultural, estabelece novas formas de pensar os processos de aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky afirma que, em relação às pessoas com deficiência, estas não podem ser esquecidas ao próprio curso natural de desenvolvimento. O autor exemplifica, dizendo que a educação, no caso da criança com surdez, por exemplo, deve surgir como “[...] auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.” (VYGOTSKY, 2011, p. 867). Nessa perspectiva, Vygotsky reafirma o papel fundamental da educação para as pessoas com deficiência, e assinala a possibilidade de superação das dificuldades impostas pela deficiência com origem na elaboração de meios que

lhe favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, o autor aponta caminhos alternativos para superar essas barreiras.

Para Vygotsky (2011), é na observação de pessoas com deficiência que é possível estabelecer com maior nitidez a divergência entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural.

Segundo Vygotsky (2011, p. 869) a educação tradicional considera a deficiência animada na ideia de que “[...] o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função.” O autor continua exprimindo que

[...] para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação das crianças. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Vygotsky ainda assinala a criação de ambientes educacionais favoráveis para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, sugerindo a superação de conceitos que consideram as implicações ocasionadas pela deficiência como entraves à aprendizagem desses indivíduos.

A superação de práticas pedagógicas tradicionais apontadas por Vygotsky (2011) é expressa como grande desafio para as práticas pedagógicas dos professores junto aos alunos com deficiência intelectual incluídos na escola regular. Do mesmo modo, configura-se como necessidade evidente de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores do Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista a superação de propostas de atividades que enfatizam o treino e a repetição, bem como o reforço dos conteúdos curriculares.

2.2 Aspectos estruturais e funcionais do aluno que apresenta deficiência intelectual

Neste item, trazemos o conceito de deficiência intelectual, que respaldará esta investigação. Discutiremos também sobre as características do funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual, destacando os aspectos estruturais e funcionais.

A deficiência intelectual é definida pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* como uma deficiência caracterizada por limitações

significativas relacionadas ao *funcionamento cognitivo* e ao *comportamento adaptativo*, originando-se antes dos 18 anos de idade. Essa definição propõe a compreensão de deficiência intelectual como um estado particular de funcionamento cognitivo do indivíduo, desprendendo-se da definição que considera a deficiência intelectual um atributo da pessoa (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Para fins deste estudo, compreende-se que a pessoa que apresenta deficiência intelectual é um sujeito que exprime um modo particular no seu funcionamento cognitivo. As particularidades dizem respeito, por exemplo, ao ritmo mais lento nas etapas de desenvolvimento, se comparados com os sujeitos sem deficiência (FIGUEIREDO, 2010).

Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, para se definir e avaliar se um indivíduo apresenta deficiência intelectual, três aspectos devem ser considerados: apresentar deficiência significativamente inferior à média; atraso no comportamento adaptativo; e a idade do aparecimento da deficiência intelectual, que deve ocorrer ao longo do período do desenvolvimento.

O primeiro aspecto diz respeito à avaliação do funcionamento cognitivo que, para a classificação da deficiência intelectual, se estipula um quantitativo inferior ou igual à média, correspondendo a 70. Essa classificação é realizada por meio do Quociente Intelectual. Segundo Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 2), “O QI indica um coeficiente intelectual aferido por meio de uma avaliação que utiliza um teste psicológico que tem duas características: uma dimensão verbal e uma dimensão não-verbal.”

O segundo critério de classificação da deficiência diz respeito ao comportamento adaptativo, o qual abrange três tipos de habilidades: conceituais (linguagem, leitura e escrita, conceitos relacionados a dinheiro, autonomia); sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade, auto estima, credulidade, ingenuidade, observância as regras e leis e evitação de vitimização) e práticas (atividades da vida diária, atividades instrumentais de vida diária, habilidades ocupacionais e segurança no ambiente (CARVALHO; MACIEL, 2003).

O terceiro critério diz respeito à idade do aparecimento da deficiência intelectual. Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, a deficiência intelectual manifesta-se antes dos 18 anos. Conforme Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 3), “Se uma pessoa apresenta desenvolvimento normal até 18 anos e em decorrência de um acidente manifesta um problema neurológico com impactos no seu raciocínio, ela não pode ser considerada como uma pessoa que apresenta deficiência intelectual.”

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* advoga no entanto, outros indicadores que devem ser considerados para o diagnóstico de

deficiência intelectual. A associação destaca que um desses indicadores se relaciona com o ambiente social em que o sujeito está inserido, devendo observar se o sujeito é estimulado, se ele tem oportunidade de convivência social, dentre outros aspectos. A Associação acrescenta, ainda que a avaliação não deve enfatizar as limitações dos indivíduos, e sim definir quais apoios especializados devem ser utilizados para fortalecer o desenvolvimento cognitivo e o seu comportamento adaptativo.

A simples definição de conceitos adotados pelos sistemas educativos não são suficientes para construção de novas concepções teóricas e práticas pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário não incorrer no risco de discutir de modo restrito as características e as classificações da deficiência intelectual. É preciso antes de tudo perceber as particularidades e as potencialidades desses sujeitos, enquanto indivíduos inseridos no meio social e, portanto influenciados por sua cultura, valores, costumes, etc.

A literatura da área (BLOCH, 1997; BONETI, 1995, 1996, 1997, 1999; BONETI; SAINT-LAURENT; GIASSON, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006; INHELDER, 1963; KATINS, 1994; MARTINS, 1996; PAOUR, 1991) advoga que as pessoas com deficiência intelectual se assemelham àquelas sem deficiência quanto aos aspectos estruturais, embora o ritmo dos primeiros se mostre de modo mais lento (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013). O desenvolvimento intelectual de pessoas com deficiência intelectual, no entanto, se diferencia quanto aos aspectos funcionais, ou seja, “[...] quando se trata da mobilização dos esquemas cognitivos em situações de resolução de problemas.” (FIGUEIREDO, POULIN, 2008, p. 28).

Inhelder (1963) investigou 159 pessoas que apresentavam deficiência intelectual, cuja idade era de 13 anos. Nesse estudo, a autora constatou que o desenvolvimento da estrutura cognitiva e o modo de argumentação dessas pessoas se assemelhavam aos argumentos de pessoas sem deficiência em um estágio transitório entre o nível de pensamento pré-operatório para o pensamento operatório. A autora ressalta a presença de uma “falsa equilíbrio”, em virtude, sobretudo, da fragilidade em superar as características dos estágios anteriores. A *falsa equilíbrio* pode ser entendida como a impossibilidade que os indivíduos com deficiência intelectual apresentam em completar os estágios de desenvolvimento, interferindo no alcance aos níveis mais elevados. Desta forma, as pessoas com esse tipo de deficiência apresentam aspectos de um estágio anterior, mesmo quando têm idade cronológica posterior a essa fase de desenvolvimento. Tal fenômeno é denominado de “viscosidade genética” (SILVA, 2012). Figueiredo e Rocha (2003, p. 3) caracterizam esse fenômeno como:

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

Apesar das semelhanças entre os sujeitos com e sem deficiência intelectual quanto aos estágios de desenvolvimento, parece importante compreender as particularidades das estruturas intelectuais e os mecanismos de equilíbrio presentes nos sujeitos com deficiência intelectual durante os processos de aprendizagem. Estas dizem respeito, especialmente, aos aspectos funcionais do desenvolvimento. Conceitos como *falsa equilibração*, *oscilação* e *viscosidade* são fundamentais para os estudos que têm como objetivo o aprofundamento teórico em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos com deficiência intelectual na sua aprendizagem. O processo de equilibração

[...] consiste precisamente na adequação das estruturas mentais á realidade, rumo a uma adaptação mais precisa às demandas do meio. Ocorre que o equilíbrio operatório formal (11 anos em diante), último estágio de desenvolvimento cognitivo, inacessível aos portadores de DM, impossibilitando, para eles, um nível mais avançado de adaptação/explicação da realidade. (FERNANDES; MAGALHÃES, 2002, p. 104).

Para Figueiredo (2012) as expressões; *falsa equilibração*, *oscilação* e *viscosidade* são utilizados por Inhelder para classificar a forma de raciocínio dos indivíduos com deficiência intelectual.

O fenômeno da oscilação, observado em diferentes trabalhos com alunos com deficiência intelectual (FIGUEIREDO; ROCHA, 2003; INHELDER, 1979) constitui-se como “[...] uma maior incidência de níveis intermediários de construção cognitiva apresentada por um mesmo sujeito [...] uma superposição de estágios ou a permanência em um estágio intermediário de evolução.” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 2). Quanto ao raciocínio das pessoas com deficiência intelectual, Figueiredo (2012, p.23) acentua que Inhelder evidenciou três tipos de fragilidade relacionados à oscilação: inquietude, sugestabilidade e hesitação. A autora explica que “[...] a inquietude resulta de problemas de trocas afetivas, mas complicam os processos de aprendizagem.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 23). Essa afirmação evidencia que os professores tanto, de sala de aula comum quanto do Atendimento Educacional Especializado devem considerar os fatores emocionais envolvidos na aprendizagem. Sobre os aspectos emocionais e motivacionais Paour (1992 *apud* GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010, p. 29) destaca que

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

Outro fator importante a ser considerado pelo professor durante a mediação é a *sugestabilidade*, que se relaciona à necessidade que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam em relação à aprovação do outro considerado por ele como sujeito mais capaz. (FIGUEIREDO, 2012). Desse modo, a intervenção pedagógica do professor deve considerar esses aspectos, a fim de elaborar atividades que contribuam para sua compreensão acerca da natureza do problema, minimizando as barreiras que interferem na aprendizagem.

Essas características das estruturas de pensamento dos indivíduos com deficiência intelectual permitem compreender as particularidades que eles apresentam durante a aprendizagem.

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

Nesta pesquisa com base nos estudos aqui mencionados, consideramos que a pessoa com deficiência intelectual é um sujeito que exprime um modo particular no seu funcionamento cognitivo. As particularidades dizem respeito, por exemplo, ao ritmo mais lento nas etapas de desenvolvimento, se comparados com os sujeitos sem deficiência. As características inerentes ao modo particular do funcionamento cognitivo de alunos com deficiência intelectual devem influenciar a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, bem como a definição da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em caráter complementar. Esse atendimento deve ser ofertado pelos sistemas de ensino, com vistas à superação das dificuldades que as pessoas com deficiência têm quanto ao funcionamento cognitivo e ao comportamento adaptativo.

2.3 Atendimento Educacional Especializado

Neste item, discutiremos sobre o Atendimento Educacional Especializado, com base no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Mostraremos também, o modelo de educação especial de Portugal, no intuito de estabelecer as diferenças entre os sistemas de ensino do Brasil e o daquele país. Buscamos indicar, por meio do paralelo entre esses dois países as singularidades do modelo brasileiro de atendimento educacional especializado destinado a pessoas que apresentam deficiência.

No Brasil, o atendimento educacional especializado destinado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação tem um caráter particular e inovador, se comparado aos modelos de outros países. Suas particularidades se mostram na forma de organização, na abrangência do público que atende e nas atribuições dos professores especialistas.

O atendimento educacional especializado se consolida como suporte em um conjunto de fatores, dentre os quais é possível destacar o movimento mundial de inclusão educacional que teve início em meados da década 1980. Nesse contexto, os sistemas de ensino brasileiro iniciam outra organização para atender a todos os alunos na rede regular.

Assim, a difusão da Declaração de Salamanca (1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), têm com resultado o reconhecimento de que os sistemas de ensino brasileiro devem garantir o direito de todas as crianças à educação na rede regular de ensino. Com efeito, o atendimento educacional especializado contribui para delinear no quadro nacional um novo modelo de Educação Especial, cujo caráter deixa de ser substitutivo e passa a ser complementar e/ou suplementar.

Essas transformações provocam nova forma de pensar os sistemas de ensino, que passam a ter como finalidade o estabelecimento de uma escola comum inclusiva. Esse novo modelo de educação provoca em uma parcela dos pais e educadores uma reação opositora à participação dos alunos com deficiência na escola comum. Para demonstrar a inviabilidade da inclusão, alguns educadores e componentes familiares utilizam argumentos como a falta de preparo pedagógico do professor e as precárias condições físicas e materiais das escolas.

Outro importante fator, que influenciou durante muitos anos a organização dual dos sistemas de ensino (regular e especial), foi a interpretação equivocada do termo '*preferencialmente*' utilizado na Constituição de 1988 e LDBEN 9.394/96. Antes mesmo da

publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as discussões sobre o significado da educação inclusiva e o papel da Educação Especial deram origem a um documento elaborado pelo Ministério Público Federal.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou uma cartilha intitulada *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, cuja finalidade era esclarecer sobre o direito das pessoas com deficiência de frequentar as salas de aula comum na rede regular de ensino, destacando os aspectos legais.

O texto da cartilha esclarece o termo *preferencialmente*, explicitando que

Este advérbio refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. (BRASIL, 2004, p. 8).

Essa interpretação substitui a que compreendia a Educação Especial como substitutiva ao ensino regular. A cartilha esclarece ainda que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente nas escolas regulares, podendo ser oferecido também em instituições especializadas.

Mencionada cartilha é um dos primeiros documentos oficiais publicados no Brasil com a finalidade de assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação nas escolas comuns da rede regular de ensino, como determinam a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/96. A cartilha esclarece as dúvidas provenientes da implantação de um sistema de ensino inclusivo. A publicação dessa cartilha, entretanto, provocou reações de oposição na Confederação Nacional das APAES, que

[...] emitiu uma circular, a de n.º 023/05, entregue também ao CONADE - Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência -, na qual convoca todas as APAEs e Federações das APAEs dos Estados para uma mobilização nacional no dia 10 de maio de 2005. A circular tem, ainda, o intuito de conclamar a sociedade a impetrar *habeas corpus* em todo o país. Tudo sob a alegação de que a cartilha contém "ameaças e retaliações sobre a continuidade" da prestação de serviços por elas realizados. (ENTIDADES..., 2013, p. 1).

As reações opositoras à inclusão escolar dos alunos eram provenientes da incompreensão do papel das escolas especiais no contexto de um sistema educacional inclusivo. Essas instituições passariam, uma vez reorganizados os sistemas de educação, a também ofertar o atendimento educacional especializado em caráter complementar e/ou suplementar à escolarização.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou a coletânea sobre o Atendimento Educacional Especializado. Um dos fascículos dessa coleção trata dos aspectos legais do AEE, que reafirma as interpretações da publicação feita pelo Ministério Público sobre a educação especial de natureza complementar e/ou suplementar.

Nesse mesmo ano, uma equipe de profissionais da educação especial começa a elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidando o entendimento de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e níveis de ensino.

O modelo do Atendimento Educacional Especializado origina-se da compreensão da própria legislação brasileira e do movimento mundial de educação inclusiva. O modelo brasileiro de apoio aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino guarda suas particularidades, quando comparado aos modelos de outros países, como por exemplo, Portugal, Espanha, Itália e Estados Unidos.

Para ampliar a discussão quanto às singularidades presentes na proposta brasileira do Atendimento Educacional Especializado, destacaremos os aspectos da organização do sistema de ensino nacional em comparação com o modelo português, haja vista nosso acesso aos documentos oficiais desse país.

Portugal propõe nos documentos oficiais modalidades de atendimentos quando se refere a atender alunos com deficiência incluídos na escola do sistema regular. As modalidades de atendimento são: Plano Individual de Atendimento, Turmas de Percursos Alternativos, Cursos de Educação e Formação, Currículo Específico Individual, Centros de Recursos de Tecnologia da Informação. No caso de alunos que apresentam deficiência auditiva e visual, foram criados Agrupamentos de Referência, e, para pessoas com autismo e deficiência múltiplas, instituíram-se Unidades de Apoio Especializado.

O Plano Individual de Atendimento é elaborado quando o aluno apresenta uma necessidade específica em sua aprendizagem. Ele visa a elaborar ações complementares ao currículo (PORTUGAL, 2008). Rodrigues e Nogueira (2011) destacam o fato de que, no caso da Turma de Percursos Alternativos, estas se estabelecem quando existe número equivalente a 15 alunos que demandem atendimentos específicos. Por outro lado, os Cursos de Educação e Formação, Currículo Específico “[...] visam uma habilitação profissional específica, com um componente teórico mais curto e um grande componente prático específico.” (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011, p. 12).

Os Agrupamentos de Referência (auditivo e visual) e as Unidades de Apoio Especializado (pessoas com autismo e multideficência) são elementos de apoio especializado

cuja finalidade é elaborar respostas educativas, atendendo às especificidades das pessoas com deficiência (PORTUGAL, 2008).

De acordo com a Constituição de 1976 da República Portuguesa, artigo 74, alínea g, é incumbência do Estado “[...] promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.” (PORTUGAL, 2005a, p. 4654).

A Lei portuguesa nº 49/2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo) define a Educação Especial como modalidade de educação (Artigo 19º, 2). Ainda de acordo com a mesma Lei, cada modalidade de educação, embora seja parte integrante da educação escolar, é regida por disposições especiais (PORTUGAL, 2005b).

De acordo com a Lei nº 49/2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, Artigo 21º),

A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio e de educadores especializados. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando. (PORTUGAL, 2005b, p. 5130).

Desse modo, o sistema de educação português não exclui a possibilidade do aluno com deficiência frequentar instituição específica considerando o seu grau de deficiência.

Como afirmam Rodrigues e Nogueira (2011), dos 31.776 alunos com deficiência matriculados nas escolas (dados 2010), 2.383 estão matriculados em escolas especiais correspondendo a 2,6% dos alunos. Os autores comparam esses dados aos dos anos de 2010 e 2011, quando 4.532 do total de alunos matriculados estavam na escola especial, perfazendo um percentual de 5,4%. Com apoio nesses indicadores, os autores assinalam que Portugal está entre os países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Para atender os alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino, Portugal avançou na publicação de leis que regulamentam os sistemas de ensino. Dentre elas, se destacam a Lei Constitucional nº 1/2005, a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 49/2005 e o Decreto nº 3/2008 (PORTUGAL, 2005a, 2005b, 2008). Esse último “[...] implementa medidas de acesso visando adequações individuais ao currículo comum e a avaliação, a introdução de Tecnologias de Apoio e a prestação de Apoio Individualizado.” (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011, p. 12).

O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores públicos, particular e cooperativo, visando a criação de condições para adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Decreto nº 1/2005 Capitulo I, Artigo 1º) (PORTUGAL, 2008, p. 1).

A legislação portuguesa assegura para os alunos com deficiência, em todos os níveis de ensino, o direito ao apoio especializado necessário, com a finalidade de garantir a inclusão. Como vimos, esse modelo de apoio especializado de Portugal é bastante diverso do padrão brasileiro, detalhado a seguir.

No Brasil, o atendimento educacional especializado é realizado na Sala de Recurso Multifuncional, que dispõe de materiais e equipamentos para o seu funcionamento. As orientações para implantação e funcionamento desses espaços estão no documento *Orientações para implantação da sala de recursos multifuncional*. Sendo um serviço da Educação Especial, tem como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. É um serviço ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Deve ser oferecido preferencialmente em escolas da rede regular de ensino.

o motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola ao aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia da escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, proporcionar-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (RAPOLI *et al.*, 2010, p. 18).

O atendimento educacional especializado é compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados de forma institucional e contínua, e disponibilizados aos alunos público-alvo da Educação Especial (Decreto nº 6.571/2008). O serviço do atendimento educacional especializado é ofertado aos alunos de nas maneiras complementar e suplementar. O atendimento educacional especializado de carácter complementar é ofertado aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; e, de forma suplementar, aos estudantes que apresentam altas habilidades ou superdotação.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro (BRASIL, 2009), para atuar no atendimento educacional especializado, “O professor deve ter formação inicial que o habilite

para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” O documento define as atribuições dos professores especialistas em atendimento educacional especializado que atuam em Sala de Recursos Multifuncional. São atribuições desses profissionais:

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

Considerando o atendimento educacional especializado implantado no Brasil, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em área específica. (RAPOLI *et al*, 2010). Sua formação deve atentar para as necessidades de apropriação de conteúdos específicos do atendimento educacional especializado, sendo necessária a participação em cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização.

Para a atuação do professor especialista no Atendimento Educacional Especializado, serão exigidos conhecimentos sobre o uso, a confecção e a adaptação de recursos pedagógicos, a utilização de recursos de comunicação alternativa, dentre outros.

Por tal razão, a prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado como tarefa complexa e desafiadora. Sobre a formação do professor, Batista (2011, p. 125) aponta a necessidade de se considerar especificidades, destacando a noção de que o professor “[...] para sustentar esse lugar, precisa ter conhecimento profundo da proposta, do fazer pedagógico e das possibilidades de seus alunos.”

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

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

Desse modo, para garantir o atendimento às múltiplas atividades da função de professor de Atendimento Educacional Especializado, o professor deve realizar sua formação continuada (aperfeiçoamento e especialização) em cursos de formação para o exercício do AEE. No caso dos cursos de aperfeiçoamento, deve frequentar cursos de conhecimento específicos da área (LIBRAS, Braille, Tecnologia Assistiva dentre outros).

São atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços pedagógicos e de acessibilidade; elaborar o Plano de AEE; organizar o tipo e número de atendimentos em SRM; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; estabelecer parcerias intersetoriais; orientar os pais e professores sobre o uso dos recursos; ensinar e usar as tecnologias assistivas e estabelecer articulação com os professores de sala comum (BRASIL, 2008b).

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

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

Os cursos com bases nas metodologias citadas exigem do professor atitude diferenciada ante os processos de aprendizagem. Essas devem permitir que os alunos se tornem sujeitos ativos de sua aprendizagem. A partir dessas novas propostas de formação, o professor do AEE deverá ser capaz de atender as especificidades da prática pedagógica como professor especialista da Sala de Recurso Multifuncional.

Como expresso anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço recente da Educação Especial, uma das razões pelas quais ainda existe escassez de aportes teóricos que tratem, de forma específica, da prática pedagógica desse professor, haja vista a atual configuração da Educação Especial. Podemos, porém, aferir, pelas propostas de

formação, pelo papel do professor de Sala de Recursos Multifuncional e pela organização do atendimento, que a prática pedagógica exigida para esse profissional difere bastante de outros momentos, como, por exemplo, daqueles destinados à apreensão dos conteúdos curriculares em sala de aula.

No Brasil, no período anterior à implantação do Atendimento Educacional Especializado, a prática pedagógica dos professores de Educação Especial baseava-se em uma pedagogia com fortes tendências à normalização dos sujeitos. Essa normalização, com base nas Ciências Médicas, buscava estratégias para tornar os sujeitos com deficiência capazes de se adaptar às demandas da escola e da sociedade. Desse modo, os serviços de Educação Especial realizavam um trabalho pedagógico centrado no ensino dos conteúdos escolares tendo em vista ser substitutivo a educação comum. Eram comuns as atividades de treino e repetição, conduzidos por uma pedagogia que tinha como foco as dificuldades que os alunos apresentavam (BATISTA, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado, complementar e/ou suplementar, configura a necessidade de uma prática pedagógica voltada para as potencialidades dos alunos, mediante estratégias que possibilitem sua autonomia e sua formação como sujeito ativo dos próprios processo de aprendizagem. Desse modo, dentro dessas novas exigências de práticas pedagógicas para os professores de Atendimento Educacional Especializado, é possível nomear novas atribuições a sua prática: *investigador, mediador, parceiro*.

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

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

Como *investigador*, a prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado deve considerar, acima de tudo, as particularidades de todos os alunos. Em razão disso, as atividades serão planejadas de modo individual, para cada aluno. Essa perspectiva ajuda a superar as práticas pedagógicas uniformizadas e planejadas, que têm como base a deficiência em si e as limitações impostas por ela. Nesse caso, embora os alunos

apresentem a mesma deficiência, as atividades a serem propostas devem considerá-los como sujeitos individuais que exprimem particularidades específicas e relações diferenciadas com o saber.

O professor de Atendimento Educacional Especializado no papel de *mediador* dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual deve trabalhar em favor de situações pedagógicas que possibilitem ao aluno o seu desenvolvimento com base no acionamento dos mecanismos cognitivos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Sua prática pedagógica deve prever atividades que propiciem situações problemas mediante a utilização de jogos pedagógicos, materiais e recursos de tecnologia assistiva necessários à situação problemática expressa pelo aluno.

Quando *parceiro* no processo de aprendizagem do aluno, o professor do AEE deve privilegiar a interlocução com o professor da sala comum, comunidade escolar (gestores, funcionários), família e demais profissionais (saúde, assistência social etc.). O professor do AEE deve ter como foco contribuir para que o conjunto das ações elaboradas por ele, no Plano de AEE, possa favorecer a participação, a aprendizagem e as relações sociais do aluno com deficiência intelectual. Desse modo, a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado não se limita a sua atuação em Sala de Recursos Multifuncionais, pois abrange também uma ação que tem como princípio o trabalho colaborativo no ambiente escolar.

2.3.1 Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual

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

A *gestão dos processos* de aprendizagem ocorre no espaço da Sala de Recursos Multifuncional, onde o professor organiza situações de aprendizagem, mediante recursos de alta ou baixa tecnologia, visando a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

O *acompanhamento* realizado pelo professor do AEE ao aluno com deficiência intelectual tem como finalidade possibilitar a ele progredir em termos de desenvolvimento e

aprendizagem. O *acompanhamento* deve ser realizado com ações que podem estar relacionadas aos próprios esquemas de aprendizagem do aluno, as práticas dos professores e as atitudes da família. É no *acompanhamento* que o professor elabora o *Plano de Atendimento*, definido como um conjunto de ações que envolvem as atividades (desenvolvidas em SRM), os recursos materiais e as adaptações no espaço escolar, a articulação com a família e as parcerias (professores, gestores, profissionais de saúde) necessárias à garantia efetiva inclusão do aluno (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

O professor do AEE realiza o acompanhamento em dois espaços: na Sala de Recurso Multifuncional e na sala de aula comum. O acompanhamento na Sala de Recurso Multifuncional consiste no momento em que o aluno participa de atividades elaboradas pelo professor de AEE, com base nas informações obtidas sobre sua problemática por meio do estudo de caso. O professor pode selecionar recursos de alta ou baixa tecnologia e elaborar situações-problema com vistas ao desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno em atendimento. Outro aspecto importante do acompanhamento em Sala de Recurso Multifuncional está relacionado à organização da linguagem verbal, que deve ser estimulada pelo professor de AEE em situações que permitam ao aluno conhecer as diferentes características que existem na linguagem verbal e na linguagem escrita (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

O *acompanhamento* realizado em sala de aula comum tem como ponto de partida a observação realizada pelo professor do Atendimento Educacional Especializado nos ambientes de aprendizagem de que o aluno participa na escola. A observação visa a identificar a participação do aluno com deficiência intelectual nas atividades propostas pelo professor nesses diversos contextos. O professor deve buscar, por meio da observação, identificar as atitudes do aluno frente ao processo de aprendizagem, como, por exemplo, se há atitudes de autonomia ou de dependência. Outro fator relevante que o professor deve considerar é a necessidade de propor ações pedagógicas e disponibilizar materiais para o aluno com deficiência intelectual, considerando a superação de suas dificuldades na realização e participação das atividades (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

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

Gomes, Figueiredo e Poulin (2010) apontam três ambientes onde deve acontecer a avaliação do aluno com deficiência intelectual: Sala de Recurso Multifuncional, sala de aula

comum e família. Para esses autores, o professor deve avaliar o aluno com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncional, observando os seguintes aspectos: motores, expressão oral e escrita, raciocínio lógico matemático, afetividade e funcionamento cognitivo. A avaliação deve partir, preferencialmente, de atividades lúdicas por meio da utilização de jogos e de brincadeiras que possibilitem ao aluno se expressar livremente (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010). Na sala de aula, o professor de AEE avalia o aluno durante sua participação nas atividades, quando observa sua autonomia e a necessidade na utilização de recursos materiais específicos. Junto à família, a avaliação do professor de AEE tem foco no seu comportamento no ambiente familiar, buscando identificar suas preferências, dentre outras informações que podem contribuir para compreensão das relações que ele estabelece com os outros e com o saber (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

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

Na Sala de Recurso Multifuncional, o professor deve realizar ações específicas com a finalidade de contribuir para que o aluno com deficiência intelectual supere as fragilidades relacionadas aos mecanismos de aprendizagem.

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

A motivação é vista como aspecto primordial para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, haja vista que afeta o desempenho desse público. Esse mecanismo também é muito importante, porque está intrinsecamente relacionado à capacidade desses sujeitos de atribuir sentido à atividade. É válido lembrar que uma das dificuldades desses alunos está relacionada à atribuição de sentido à sua aprendizagem, interferindo, assim, em sua capacidade de aprender (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 6).

A memória, para Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 81), “[...] é o processo pelo qual um indivíduo registra e conserva as informações que ele recolheu e que delas

lembra.” Os autores assinalam a existência de três tipos de memória: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

Falcão (1996), com base na teorização sobre atributos de aquisição e fixação de Klausmeier, apresenta conceito de memória semelhante ao dos autores supracitados: “a capacidade de lembrar o que foi de algum modo vivido”. O autor descreve também três estágios² de memória, memória sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo.

A memória sensorial está relacionada à retenção de uma sequência de informações até a próxima sequência que dará sentido ao todo: “ela retém a informação por alguns segundos ou frações de segundos apenas [...] sua capacidade é muito pequena e ela precisa ‘esvaziar-se logo, para dar espaço a outras impressões sensoriais’ (FALCÃO, 1996, p. 30). Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) acrescentam que algumas dessas informações retidas na memória sensorial se deslocam para a memória de curto prazo, sendo essa última compreendida como segundo tipo de memória.

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

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

Falcão (1996) destaca que a memória de curto prazo recebe material da memória sensorial, conseguindo, com origem nessas comunicações, reter por mais tempo uma quantidade um pouco maior de informações.

Ellis (1969 *apud* FIGUEIREDO, 2012) assinala que as pessoas com deficiência intelectual apresentam déficit de memória que originam dificuldades relacionadas ao planejamento e estocagem de informação. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) assinalam

² Falcão utiliza o termo estágios para designar os tipos de memória com base nos estudos do psicólogo estadunidense Klausmeier.

que as dificuldades de memória das pessoas que apresentam deficiência intelectual podem ter causa “de natureza estrutural como na ausência de utilização de estratégias cognitivas de reagrupamento ou de repetição interna que dificulta o processamento da memória de curto prazo.”

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

[...] focalizar sua atenção sobre os elementos pertinentes no desenvolvimento de uma determinada tarefa. Trata-se de um problema de atenção seletiva. Normalmente elas têm dificuldades em compreender o que é esperado delas conseqüentemente, apresentam dificuldades para se orientarem e planejarem eficazmente a realização da tarefa. (ZEAMAN; HOUSE, 1963 *apud* POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 7).

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

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

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

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

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

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de pesquisa

Esta investigação foi realizada com base em uma pesquisa qualitativa, mediante o estudo de caso. A abordagem qualitativa se preocupa com a compreensão dos seres humanos e da natureza de suas relações consigo mesmo, e com seu entorno (BUENO, 1993). Nesse estudo, a abordagem qualitativa justifica-se na medida em que

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 22).

Para Triviños (2012, p.133), “[...] entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja o mais relevante.” Segundo o autor, o estudo de caso pode ser definido como categoria de pesquisa cujo objeto de estudo é uma unidade que será avaliada profundamente.

Neste trabalho, a opção pelo estudo de caso se justifica, por se tratar de uma abordagem de pesquisa capaz de captar com intensidade a problemática a ser investigada dentro de um marco geográfico e temporal. O estudo de caso possibilita obter um número maior de informações, aprofundando o entendimento da questão proposta para a investigação.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso abrange estratégias pertinentes quando são expressas questões do tipo “como” e “por que,” quando o pesquisador tem pouco domínio sobre os acontecimentos, e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em âmbitos da vida real. Portanto, o estudo de caso implica uma de indagação que se determina pelo exame detalhado, compreensivo, sistemático e aprofundado de um objeto de estudo investigado (GOMES; FLORES; JIMÉNEZ, 1996).

Para Despresbiteris (1999, *apud* LEAL *et al.*, 2011, p. 64),

[...] o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas, podendo ser uma análise simples, como a avaliação de uma professora de uma escola pública, ou mais complexa, como a avaliação de classes de aceleração de aprendizagem.

Para Gil (1995), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a)

delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. Na fase da delimitação da unidade-caso, deve-se considerar a relevância do caso a ser investigado. Na fase seguinte, que corresponde à coleta de dados é reunido o conjunto de informações de caráter qualitativo e quantitativo. A seleção, análise e interpretação dos dados precisam considerar os objetivos estabelecidos para a investigação que resultará na elaboração do relatório (GIL, 1995).

Os estudos de casos mais comuns são os que têm o foco em **caso único** – um indivíduo (caso único e singular) – ou **múltiplo** – nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: diversos indivíduos, diferentes organizações.

Esta investigação configura-se como qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, por indicar vários sujeitos em distintos ambientes das Salas de Recursos Multifuncionais.

Neste trabalho foram empregados como procedimentos de investigação a aplicação de entrevistas, a observação nas Salas de Recursos Multifuncionais com base em uma escala elaborada para esse fim,³ bem como a análise documental dos planos de atendimento educacional especializado e os registros das atividades realizadas pelos sujeitos participantes, os quais serão descritos posteriormente.

O percurso desta investigação compreendeu duas fases principais: 1^a – fase exploratória, e 2^a – desenvolvimento da pesquisa de campo. Essas estão detalhadas mais adiante.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Esta fase incide na exploração do campo para seleção dos sujeitos. Registramos a participação de um número diferenciado de sujeitos. Na fase exploratória, participaram 14 professoras, enquanto, na fase do desenvolvimento da pesquisa, participaram três professoras.

Na fase exploratória, os critérios definidos para participação eram:

- a) atuar na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas públicas municipais; e
- b) acompanhar nesta sala alunos com deficiência.

Nessa etapa, foram enviados 40 questionários via e-mail aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, que atuavam em escolas das seis Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza (SERs). Desse total, 14 foram respondidos, e os demais 26 não

³ A escala de observação foi inspirada no roteiro desenvolvido pelo Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação da Professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo.

retornaram, apesar dos insistentes contatos. Todos os questionários eram acompanhados de uma carta que explicava o objetivo da pesquisa (APÊNDICE A).

O questionário (APÊNDICE B) foi organizado em dois grupos de perguntas. O primeiro objetivava coletar informações acerca da formação para o trabalho do Atendimento Educacional Especializado na SRM, o tempo de atuação neste espaço e o interesse do professor de participar de um projeto de pesquisa. Na segunda, foram agrupadas questões relacionadas às características da SRM, o seu tempo de funcionamento e o perfil dos alunos acompanhados.

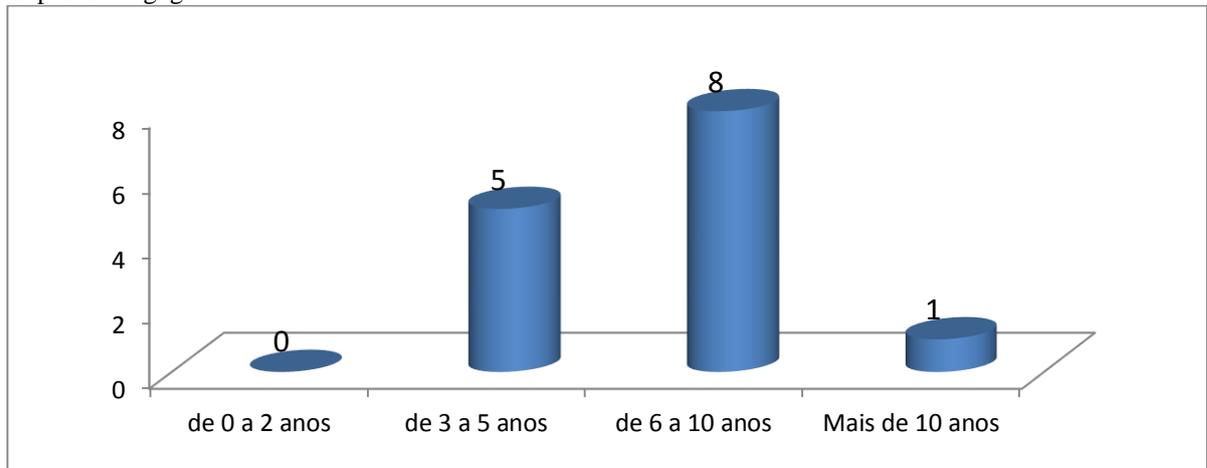
Os dados da primeira parte do questionário indicaram que, das 14 professoras que responderam ao questionário, 13 eram licenciadas em Pedagogia e apenas uma possuía licenciatura em Biologia e Fisioterapia. Quanto à participação em cursos de formação/aperfeiçoamento em AEE, quatro delas não realizaram formação em AEE, enquanto as outras 10 informaram formações diferenciadas. Sete delas participaram do Curso de Formação em Serviço para Professores do Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Já as demais professoras três fizeram o Curso de Formação a Distância para Professores do Atendimento Especializado da Universidade Federal do Ceará (180h). Posteriormente, essas três professoras realizaram a complementação da carga horária e obtiveram o título de especialistas em Atendimento Educacional Especializado pela mesma Universidade, em parceria com o MEC/SEESP/UAB.

No que diz respeito ao tempo de atuação na SRM, a maior parte das professoras oito exerce essa função há pelo menos seis e no máximo dez anos. Esse tempo refere-se também ao seu trabalho dessas professoras na Sala de Apoio Pedagógico (SAP)⁴. Cinco docentes atuavam na SRM há pelo menos três e no máximo cinco anos, e apenas uma delas atuava há mais de dez anos. Quanto à indagação sobre a participação em um projeto de investigação, 13 professoras demonstraram interesse em participar da pesquisa.

O gráfico 1 ilustra os dados relativos ao tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais:

⁴ As Salas de Apoio Pedagógico atendiam alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Foram redimensionadas em 2008 para o trabalho de Atendimento Educacional Especializado e passaram a funcionar como Salas de Recursos Multifuncionais.

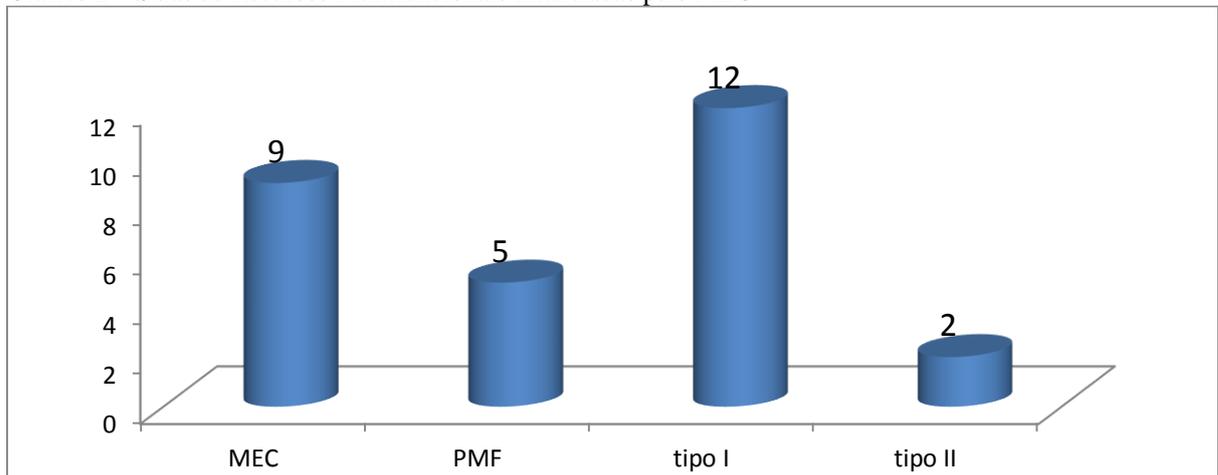
Gráfico 1 – Distribuição de professores por tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Apoio Pedagógico



Fonte: Elaboração própria, com os dados da pesquisa.

A segunda parte do questionário apontou o fato de que das 14 professoras, nove delas atuavam em salas financiadas com recursos do Ministério da Educação (MEC), enquanto as demais cinco atuavam em salas equipadas com recursos da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Dentre as nove SRMs financiadas pelo MEC, sete são do Tipo I⁵ e 2 do Tipo II⁶. A seguir, o gráfico 2 ilustra a quantidade de salas financiadas com recursos do MEC e da PMF.

Gráfico 2 – Salas de Recursos Multifuncionais financiadas pelo MEC



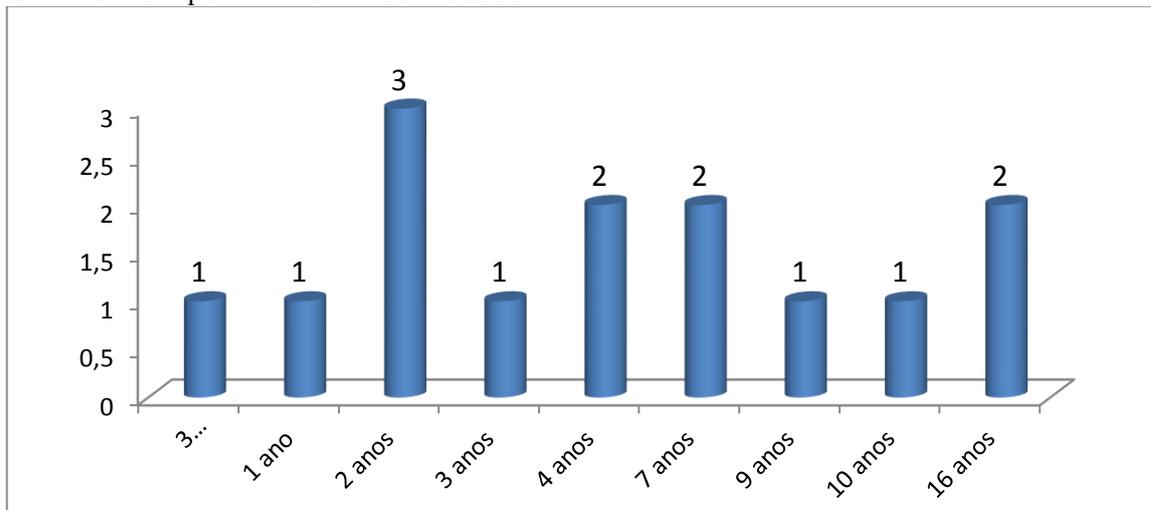
Fonte: Elaboração própria, com os dados da pesquisa.

⁵Nas SRMs do Tipo I, são disponibilizados equipamentos e materiais tais como “[...] microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico.” (RAPOLI *et al*, 2010, p. 31).

⁶Nas SRMs do Tipo II, além de todos os materiais disponíveis na sala do Tipo I, ainda estão presentes “[...] recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.” (RAPOLI *et al*, 2010, p. 32).

Em relação ao tempo de funcionamento das SRMs, a maioria funcionava pelo período de sei a dez anos. Até 2007, esses espaços eram estruturados no formato de Sala de Apoio Pedagógico. Em 2008, as SAPs foram redimensionadas e passaram a funcionar como SRMs, de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. O gráfico 3 ilustra o tempo de funcionamento dessas salas.

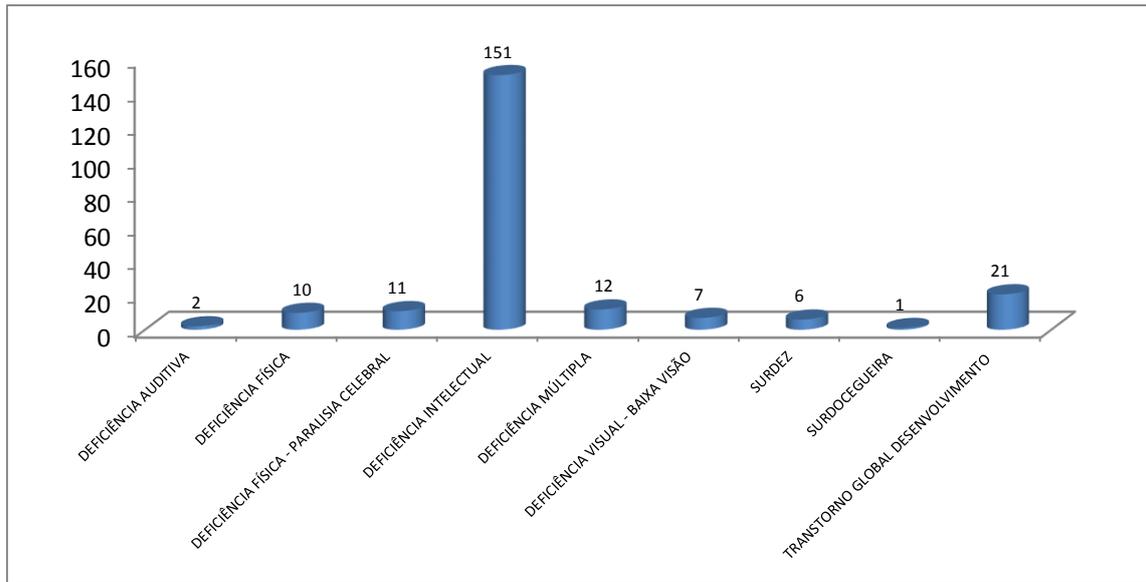
Gráfico 3 – Tempo de funcionamento das SRMs



Fonte: Elaboração própria, com os dados da pesquisa.

Na questão relativa ao perfil dos alunos atendidos nas SRMs, identificamos maior quantidade de alunos com deficiência intelectual (151). Neste estudo, no entanto, não averiguamos se todos esses alunos realmente apresentavam o diagnóstico de deficiência intelectual. Nossa hipótese é de que haja um número significativo de alunos com dificuldade de aprendizagem sendo considerados como alunos que apresentam deficiência intelectual. Para a seleção dos sujeitos participantes na fase do desenvolvimento da pesquisa, consideramos a existência de um diagnóstico indicativo de que o aluno apresentava deficiência intelectual. A seguir, o gráfico 4, que ilustra o perfil e o quantitativo de alunos com deficiência em atendimento nas SRMs do Município de Fortaleza.

Gráfico 4 – Alunos em atendimento nas SRMs



Fonte: Elaboração própria, com os dados da pesquisa.

Após a fase exploratória, selecionamos três Salas de Recursos Multifuncionais e suas respectivas professoras de AEE, de acordo com os seguintes critérios:

a) Sala de Recursos Multifuncionais:

- funcionar há pelo menos 1 ano;
- atender alunos com deficiência intelectual; e
- funcionar como Sala de Recursos Multifuncionais estruturada com materiais financiados pelo MEC.

b) Professores de Sala de Recursos Multifuncionais:

- ser professor da SRM há pelo menos 1 ano;
- ter interesse em participar da pesquisa;
- atender alunos com deficiência intelectual com diagnóstico clínico comprovado; e
- ter participado da formação em Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Universidade Federal do Ceará.

Dentre as 14 professoras e as respectivas SRMs identificadas na fase exploratória, sete atendiam aos critérios mencionados, sendo três da SER III, 2 da SER V e 1 de cada SER (V e VI). Desse total, uma professora (SER VI) não concordou em participar da pesquisa e justificou que atuava há pouco tempo na SRM. Do grupo de seis professoras que atendiam aos critérios definidos, selecionamos três delas (SER III, SER IV, SER V), de acordo com a proximidade geográfica das escolas, tendo em vista que a pesquisa exigiria constantes deslocamentos e tempo para o cumprimento dos procedimentos de investigação.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos sujeitos participantes desta investigação, identificamos as três professoras por meio das siglas: P1, P2 e P3, que correspondem respectivamente, às Salas de Recursos Multifuncionais; SRM 1, SRM 2 e SRM 3. As observações do trabalho desenvolvido pelas três professoras foram efetuadas durante os atendimentos realizados com três alunos que apresentavam deficiência intelectual. No presente estudo, os três alunos foram identificados como A1, A2 e A3. Delineamos na sequência seguir o perfil de cada professora, dos alunos observados e as características das salas selecionadas para o desenvolvimento desta investigação.

A P1 tem formação inicial em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, especialização em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado, ambas pela Universidade Federal do Ceará. Exerce a função de professora especialista há cinco anos, incluindo seu tempo de atuação na Sala de Apoio Pedagógico.

Na SRM1, observamos os atendimentos realizados de A1, que é do sexo feminino, tem 11 anos e diagnóstico de deficiência intelectual. Quanto às aprendizagens escolares, a aluna apresentava dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecia os números, letras e cores. Em relação ao nível psicogenético da escrita, encontrava-se no nível silábico com valor sonoro. No momento da pesquisa, cursava o 2º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã. Mora com os avós maternos, tios e uma irmã mais nova, que também apresenta deficiência intelectual. A situação sociofamiliar é pouco favorável.

P2 possui graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e em AEE pela Universidade Federal do Ceará. Exerce a função de professora especialista há dez anos, incluindo o tempo de atuação na Sala de Apoio Pedagógico.

Na SRM2, analisamos o trabalho dessa professora realizado com A2, que é do sexo masculino e tem diagnóstico de deficiência intelectual. Em relação às aprendizagens escolares, o aluno não era alfabetizado, reconhecia as letras de seu nome, mas apresentava dificuldades na sua escrita. A2 identificava cores, alguns numerais e formas geométricas. Ele tem 12 anos, mora com os pais e dois irmãos, sendo o segundo na ordem da filiação. O aluno faz uso de medicações e recebe carinho e cuidados por parte da mãe.

P3 teve formação inicial em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará. Atua há mais de dez anos como professora especialista, incluindo o tempo de trabalho na Sala de Apoio Pedagógico.

Observamos, na SRM3, os atendimentos realizados com a aluna identificada nesta pesquisa como A3, com 11 anos e, na época da pesquisa, estava matriculada no 2º ano do

Ensino Fundamental. Ela tem deficiência intelectual associada ao distúrbio de comportamento e de atenção. Quanto às aprendizagens escolares, se encontrava em processo de alfabetização, conseguia ler e escrever palavras formadas por sílabas simples. Mora com os pais e 1 irmão mais velho. A mãe é costureira e o pai autônomo. A família experimenta situação financeira pouco favorecida.

As três salas selecionadas foram equipadas com os recursos do MEC e localizam-se, respectivamente, na abrangência das Secretarias Executivas Regionais (SER III, IV e V). A SRM 1, do tipo 2, funcionava há cinco anos como Sala de Recursos Multifuncionais. Anteriormente, era um espaço destinado ao apoio pedagógico. A professora dessa sala (P1) atende um total de oito alunos, sendo quatro com deficiência intelectual, dois com baixa visão e 2 com deficiência múltipla.

A SRM 2, do tipo 1, funcionava há sete anos, incluindo o tempo de Sala de Apoio Pedagógico. P2 atende 17 alunos com deficiência, sendo 12 intelectual, um transtorno global do desenvolvimento e quatro física.

A SRM 3, do tipo 1, foi implantada há três anos. A P3 atende 17 alunos, sendo 11 com deficiência intelectual, 1 com surdez, 1 com baixa visão e 4 com paralisia cerebral.

A descrição detalhada do ambiente físico e pedagógico das salas será realizada no capítulo 4, que procederá à análise dos dados.

3.3 Fase exploratória

Esta fase foi desenvolvida durante o mês de junho de 2012, na cidade de Fortaleza-Ceará, na Secretaria Municipal de Educação.

Essa etapa tinha o propósito de identificar as escolas municipais que possuíam SRMs. Com efeito o interesse era definir quais as escolas que possuíam essas salas, se estas funcionavam e se atendiam os alunos com deficiência, especialmente aqueles que apresentam deficiência intelectual. Nesse momento, procurávamos um perfil dessas salas e de seus professores.

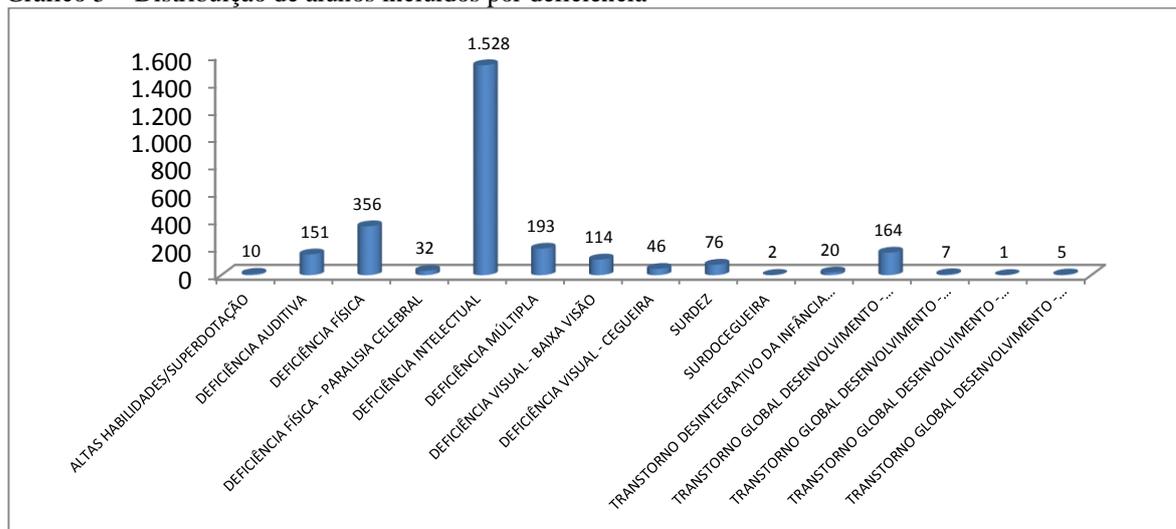
Para definição das escolas públicas a serem visitadas, estabelecer contatos prévios com técnicos das Secretarias de Educação do Município de Fortaleza, com a finalidade de identificar escolas ofereciam atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa etapa do estudo também foi desenvolvida por meio de pesquisas no Censo Educacional, no banco de dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) e no documento das diretrizes municipais do ensino fundamental, no item que descrevia a organização da

Educação Especial em Fortaleza. Do censo educacional, extraímos a quantidade e o perfil dos alunos com deficiência atendidos nas SRMs. No banco de dados da SME, coletamos informações estatísticas relativas à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE e o número de professores das SRMs. Quanto às diretrizes, consultamos o que diziam sobre o trabalho da Educação Especial no município de Fortaleza, como ele se estruturava, como se dava a atuação do professor do AEE, dentre outros aspectos.

Em 2012, os dados do Censo Educacional assinalavam que o Município de Fortaleza possuía 197.569 alunos matriculados em creches, pré-escola, educação infantil e ensino fundamental (1º ao 9º ano). As escolas são organizadas em um sistema de administração descentralizado em seis Secretarias Executivas Regionais (SERs). Cada SER abrange um número variável de bairros da Capital e as respectivas escolas, de acordo com a localização geográfica. Tomando como base o quantitativo geral de alunos, verificamos que cerca de 1,36% apresentavam alguma deficiência, correspondendo ao total de 2.705 alunos. Desse quantitativo, havia os que apresentavam deficiências (física, intelectual, visual, auditiva, baixa visão, surdocegueira e surdez), transtornos globais do desenvolvimento (transtorno degenerativo da infância, autismo, síndrome de asperger e síndrome de Rett), bem como altas habilidades/superdotação. O gráfico 5 ilustra o quantitativo de matrículas na rede pública municipal de Fortaleza, de acordo com a definição adotada pelo MEC/2008 para o público-alvo da Educação Especial.

Gráfico 5 – Distribuição de alunos incluídos por deficiência

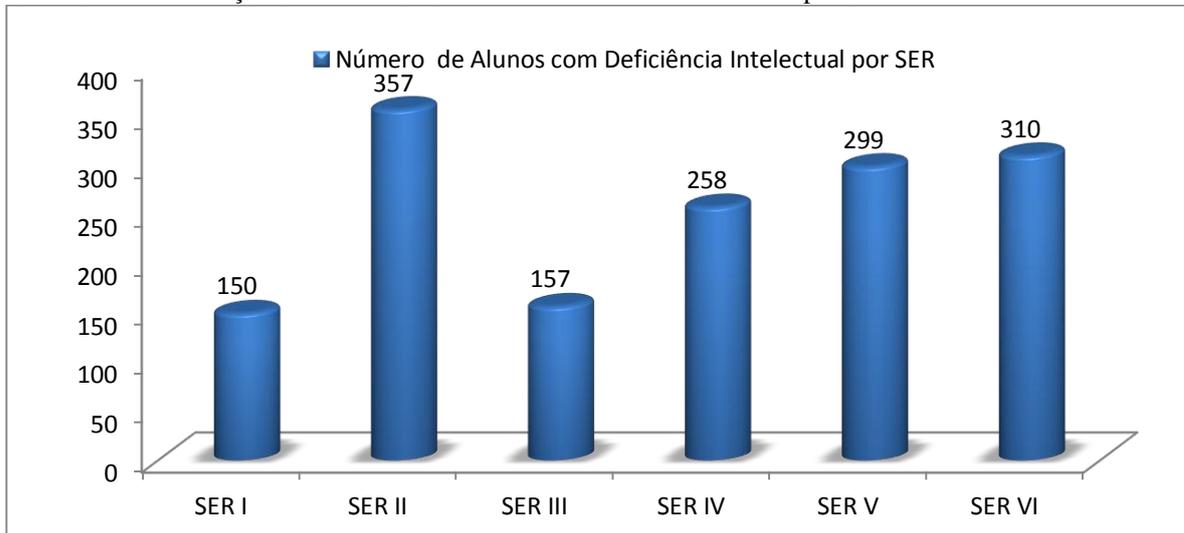


Fonte: Elaboração própria, com os dados da pesquisa.

O gráfico 5 indica que a intelectual é a deficiência de maior incidência, totalizando 1.528 alunos. Este quantitativo corresponde a 56,48% dos alunos público-alvo da

Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Fortaleza. Tomando como base o número geral desses alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal, efetuamos sua distribuição por regional. Os dados estão no gráfico 6.

Gráfico 6 – Distribuição do número de alunos com deficiência intelectual por SER



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

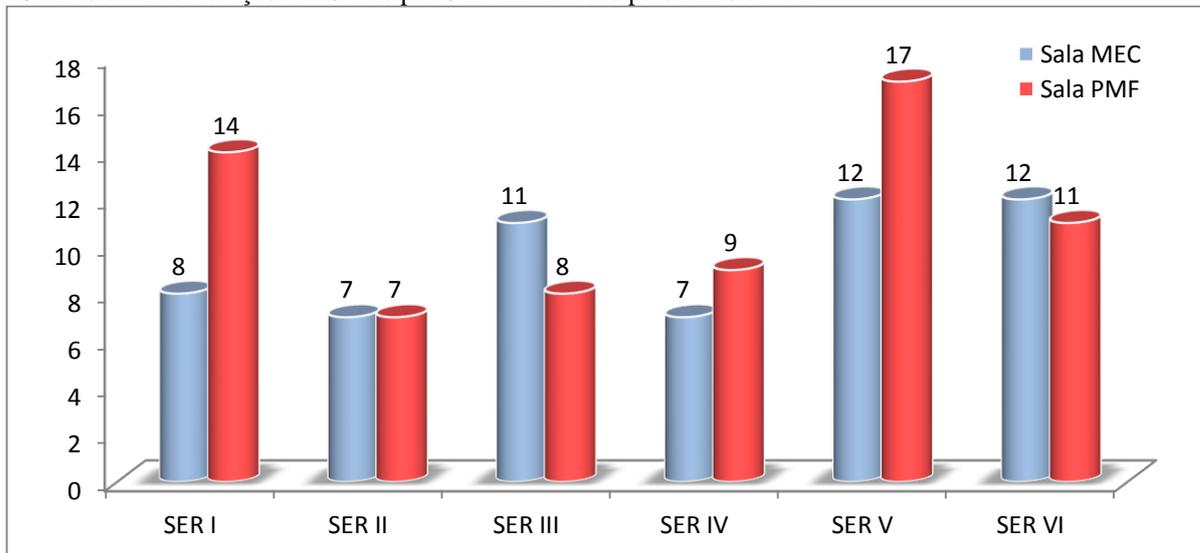
Em termos quantitativos, a SER II possui a maior quantidade de alunos com deficiência intelectual, totalizando 357, enquanto a SER I registra a menor, perfazendo 150 alunos.

No que diz respeito à oferta do atendimento educacional especializado (AEE), o Município de Fortaleza possui 123 SRMs distribuídas nas seis Secretarias Executivas Regionais. Desse quantitativo, verificamos que a SER V, em comparação com as demais Regionais, possui a maior quantidade de SRMs, totalizando 29. Desse total, 17 foram financiadas pela PMF e 12 pelo MEC,⁷ ao passo que a SER II possui a menor quantidade de salas, totalizando 14, das quais sete são financiadas pela PMF e as demais pelo MEC. Destaca-se o fato de que a SER II registra o maior número de alunos com deficiência intelectual. Em contrapartida, a regional possui o menor número de SRMs. A discrepância entre a quantidade de alunos com deficiência intelectual e a oferta do AEE na SRM talvez possa ser explicada pelo número significativo de instituições especializadas situadas na abrangência geográfica dessa SER. Desse modo, é possível que os alunos com deficiência intelectual realizem atendimento educacional especializado em instituições especializadas

⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais financiadas pelo MEC recebem mobiliários, equipamentos e materiais do Ministério de Educação. As Salas de Recursos Multifuncionais financiadas pela PMF são equipadas com recursos da Prefeitura Municipal de Fortaleza e com verbas da própria escola.

como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Pestalozzi. Estas instituições especializadas são conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (SME). O gráfico 7 ilustra o quantitativo de SRMs de acordo com as Secretarias Executivas Regionais.

Gráfico 7 – Distribuição das SRMs por SER financiadas pelo MEC e PMF



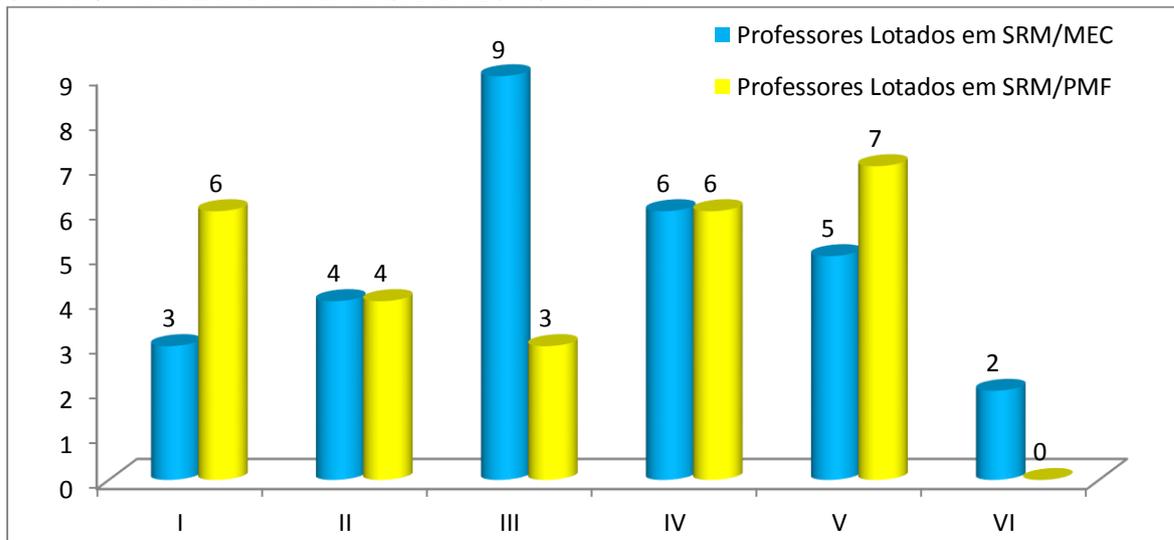
Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Outro dado relevante refere-se à matrícula dos alunos nas SRMs. De um total de 2.705, matriculados nas escolas públicas municipais de Fortaleza, apenas 405 frequentam o AEE, dado que equivale a 15,89% do total de alunos público-alvo da Educação Especial. A SER VI possui a maior quantidade de alunos matriculados na SRM, totalizando 105, enquanto a SER II tem, a menor, 27 alunos.

Em relação à quantidade dos professores, verificamos que, do total de 123 salas, 68 não possuem professores especialistas, dado que corresponde a 55,28%. Dentre as seis Secretarias Regionais, a SER V possuía um maior número de salas, 17, sem profissional especialista desenvolvendo o serviço de Educação Especial.

O gráfico 8 ilustra a quantidade dos professores que atuam nas SRMs, de acordo com cada SER.

Gráfico 8 – Professores lotados em SRM/MEC e SRM/PMF



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011, p. 92), identificamos o fato de que a Educação Especial

[...] segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como finalidade assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, por intermédio do atendimento educacional especializado.

Dentre os princípios estruturantes expressos pelas diretrizes curriculares para o ensino fundamental, destaca-se o princípio que garante o acesso, permanência bem-sucedida e respeito à diferença (inclusão). O documento acentua que o sistema municipal deve disponibilizar

[...] às diferentes pessoas e inteligências as condições de acesso e de acessibilidade, o apoio, o acompanhamento familiar, a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras físicas, morais e atitudinais, com vistas a superar as dificuldades encontradas. (FORTALEZA, 2011, p. 36).

O documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental reafirma o caráter obrigatório da oferta do AEE pelo sistema público de ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica. A pesquisa exploratória, no entanto, revelou que a rede municipal ainda não universalizou o AEE, e muitas escolas, como vimos, possuem os espaços

para o funcionamento da SRM, mas não dispõem de professores especialistas para realizar o trabalho de acompanhamento aos alunos incluídos nas escolas municipais.

A pesquisa exploratória indicou que a rede de ensino municipal de Fortaleza, com abrangência nas seis Secretarias Executivas Regionais, realiza a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidade/superdotação, mas ainda não atende todos os alunos público-alvo da Educação Especial que necessitam do AEE. Das 123 escolas que afirmam possuir SRM, 68 não detém professores especialistas atuando nesses espaços. Não foi possível, porém, identificar as razões que justificam tal fato.

Os dados coletados na fase exploratória desta pesquisa indicaram a quantidade de professores que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais, o tipo de sala, a quantidade e o perfil dos alunos atendidos, dentre outros aspectos. A reunião desses indicativos possibilitou a realização da etapa seguinte que constituiu o desenvolvimento da pesquisa.

3.4 Desenvolvimento da pesquisa de campo

O desenvolvimento da pesquisa de campo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) com as três professoras sujeitos deste estudo, observação da prática do AEE nos espaços das 3 SRMs⁸ escolhidas (APÊNDICE D) e análise documental dos planos de Atendimento Educacional Especializado das professoras participantes e dos registros das atividades realizadas pelas participantes desta investigação (ANEXOS A, B e C).

Esta etapa foi realizada durante o segundo semestre de 2012 em três escolas da rede municipal de Fortaleza, selecionadas com suporte nos dados da fase exploratória. Esta fase compreenderá o desenvolvimento da pesquisa, que detalhará os procedimentos/instrumentos do estudo.

a) *Entrevista Semiestruturada*

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

⁸ A Escala de Observação foi inspirado na escala desenvolvido pelo Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, da Universidade Federal do Ceará, sob coordenação da Professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo.

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

A entrevista é considerada por Ludke e André (1986) um instrumento básico para coletas de dados, sendo utilizada ao lado da observação. A autora destaca o caráter não hierárquico desse instrumento, principalmente quando é semiestruturado. Nesse caso, mostra-se com caráter interativo entre entrevistado e entrevistador e, no âmbito dessa relação, as informações pretendidas pelo entrevistador surgem de forma autêntica.

Sobre a coleta de informações através da entrevista, Ludke e André (1986, p. 34) apontam que

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejada. Enquanto outros instrumentos tem seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Partindo dessa compreensão, estabelecemos um diálogo com as três professoras das SRMs. As entrevistas foram realizadas de modo individual na escola onde cada uma trabalhava ao final das observações. A aplicação desse instrumento objetivou coletar informações pertinentes à prática de cada uma junto aos alunos com deficiência intelectual. O diálogo foi orientado por um roteiro de entrevista (ANEXO D) composto por oito questões. Nessas, buscávamos a compreensão das professoras acerca da influência do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho que elas desenvolviam na Sala de Recursos Multifuncional. Indagávamos a cada uma acerca da organização e da seleção dos materiais a serem utilizados, dos conteúdos que consideravam quando organizavam as atividades, da seleção das atividades para os alunos com deficiência intelectual, do desenvolvimento dessas atividades e ainda, sobre as intervenções realizadas na SRM. Os conteúdos dessas questões privilegiavam alguns aspectos relacionados na escala de observação. Esta será detalhada mais adiante.

A aplicação da entrevista promoveu um diálogo flexível com as professoras em um clima favorável. Esse momento, sobretudo de escuta, possibilitou o surgimento de elementos que ajudaram a compreender a complexidade das ações pedagógicas realizadas junto ao aluno com deficiência intelectual.

b) Observação

A observação permite captar os aspectos característicos do fenômeno observado que escapam a outros instrumentos, como, por exemplo, a entrevista, na qual os sujeitos ou grupos tendem a não conseguir traduzir em palavras suas condutas por não conferirem importância a estas (GOMES; FLORES; JIMÉNEZ, 1996).

Ludke e André (1986) sugerem que a observação permite ao pesquisador utilizar conhecimentos e experiências pessoais sobre o fenômeno estudado na interpretação dos dados. A observação é expressa como instrumento favorável ao trabalho na perspectiva de objeto de estudo, cuja problemática é pouco investigada. A técnica de observação [...] “se torna crucial nas situações em que existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

No presente estudo, a observação objetivou investigar a prática das três professoras em suas Salas de Recursos Multifuncionais, quando atuavam junto a alunos que apresentam deficiência intelectual. A coleta dos dados baseou-se em uma escala de observação elaborada para esse fim. O uso desse instrumento pretendeu verificar:

- a) de que forma as professoras organizavam o espaço da sala;
- b) de que modo as professoras realizavam a intervenção pedagógica junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual (DI); e
- c) se havia pertinência entre o estabelecimento dos objetivos e atividades no plano do AEE e a situação problemática apresentada pelos alunos com deficiência intelectual.

A organização da escala de observação utilizada nesta pesquisa foi inspirada na escala de observação de práticas pedagógicas desenvolvida no âmbito do Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, sob a coordenação da professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará.

O instrumento de medida para esta investigação traz três itens assim estruturados:

- 1 Organização da Sala de Recursos Multifuncionais
- 2 Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e
- 3 Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI.

O item 1 – **Organização da Sala de Recursos Multifuncional**– foi organizado em nove subitens, a saber: 1.1. Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados; 1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento; 1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a

autonomia do aluno com DI; Os materiais selecionados para realização da atividade estão de acordo com os objetivos a serem alcançados; 1.5. Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI; 1.6. Modifica a organização da Sala de Recursos em função das atividades a serem desenvolvidas; 1.7. Organiza o mobiliário e os equipamentos de modo a favorecer a acessibilidade dos alunos; 1.8. Adéqua a organização do espaço da Sala de Recursos Multifuncional a quantidade de equipamentos e materiais; 1.9. Mantém os equipamentos existentes na Sala de Recursos Multifuncional adequados ao uso.

O item 2 – **Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)** – estruturou-se em 14 subitens: 2.1. O professor de AEE elabora o estudo de caso do aluno com DI; 2.2. O estudo de caso é elaborado a partir da avaliação do aluno na SRM, na escola e na família; 2.3. O professor de AEE elabora e executa o Plano de AEE para o aluno com DI; 2.4. As ações previstas no Plano de AEE atendem a problemática do aluno com DI; 2.5. O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE; 2.6. Os objetivos estabelecidos pelo professor são coerentes com as necessidades que o aluno apresenta; 2.7. O professor de AEE elabora e/ou sugere recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI; 2.8. O professor de AEE acompanha a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos elaborados e/ ou sugeridos por ele; 2.9. O professor de AEE orienta a família e professores sobre a utilização dos recursos pedagógicos; 2.10. O professor do AEE estabelece a articulação com o professor de sala de aula comum; 2.11. O professor de AEE estabelece parcerias com outras áreas (saúde, assistência social etc.); 2.12. O progresso do aluno com DI é registrado pelo professor de AEE nos instrumentais previstos para isso; 2.13. O professor elabora o relatório do aluno com DI; 2.14. O relatório é representativo da evolução do aluno com DI.

O item 3 – **Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI** – foi distribuído em 11 subitens: 3.1. As atividades propostas suscitam desafios cognitivos ao aluno com DI; 3.2. As atividades propostas possibilitam a aprendizagem de conceitos pelos alunos com DI; 3.3. As atividades propostas favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória, motivação); 3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI; 3.5. O professor realiza durante as atividades intervenções junto ao aluno com DI tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento; 3.6. O professor de AEE propõe situações nas quais os alunos são confrontados com desafios para resolução de problemas; 3.7. As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e

autonomia do aluno frente à aprendizagem; 3.8. O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo; 3.9. O professor de AEE intervém de modo a favorecer o aluno com DI na reelaboração do seu pensamento quando a resposta não é satisfatória; 3.10. As situações de aprendizagem planejadas pelo professor de AEE permitem que o aluno com DI se expresse através da linguagem oral e/ou escrita; 3.11. O professor de AEE elabora perguntas ao aluno com DI com a finalidade de ajudá-lo a estabelecer relações com seus conhecimentos prévios.

Nesta investigação, foram realizadas dez observações, na frequência de duas vezes por semana em cada uma das salas, totalizando 30. Elas foram realizadas durante o final do segundo semestre de 2012 e o início do primeiro semestre de 2013.

c) Análise Documental

A análise documental permite ao pesquisador a identificação de informações em documentos, partindo de questões e hipóteses estabelecidas pelo investigador (CAULLEY, 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos podem ser definidos como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (PHILIPS, 1974, p.187 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Mais recentemente, considerados também como documentos os registros audiovisuais, sonoros e as imagens (GIL, 1995).

Na análise documental, o primeiro momento consiste na escolha do documento a ser investigado, seguido da análise de conteúdo e da categorização dos dados (LUDKEANDRÉ, 1986). A análise de conteúdo é “[...] uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.” (KRIPPENDORFF, 1980, p.21 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). Significa isto dizer que, o investigador deverá ser capaz de captar o conteúdo simbólico das mensagens investigadas.

Na fase de categorização dos dados, o pesquisador se apoiará sobre o arcabouço teórico, entretanto, Ludke e André, (1987, p. 42) entendem que “[...] esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Nesta pesquisa, utilizamos a análise documental com a finalidade de investigar as orientações pedagógicas que norteavam a organização do trabalho das professoras para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Na investigação, ora relatada, analisamos os planos de AEE das três professoras e os registros das observações elaboradas por elas após a conclusão dos atendimentos. Para efeito de análise documental, selecionamos um plano de AEE de cada uma delas, totalizando 3 Planos de AEE. Estes eram elaborados para os alunos observados durante a investigação. Quanto aos registros das observações, elegemos dez registros de cada uma das professoras, perfazendo um total de 30, correspondentes aos atendimentos observados.

3.5 Análise e interpretação dos dados

Para proceder à análise e à interpretação dos indicadores, foram considerados os objetivos delineados para o estudo. Tomando como base os dados coletados mediante os três procedimentos/instrumentos (entrevista, observação e análise documental) utilizados nesta investigação, organizamos um plano de análise, de acordo com três dimensões, quais sejam:

Dimensão I – Sala de recursos multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado;

Dimensão II – Funções, concepções e ações do professor do AEE X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e

Dimensão III – O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

Estas dimensões originaram-se dos itens e subitens da escala de observação. A Dimensão I – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado – originou-se do item 1 da escala de observação (Organização da Sala de Recursos Multifuncional) e dos subitens relacionados. Esta dimensão foi analisada com base em três categorias a saber: A organização do tempo, o espaço e os objetivos das atividades; Materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades; e Autonomia e acessibilidade para a realização das atividades. O Quadro 1 contém os subitens do primeiro item da escala de observação, que foram agrupados em três categorias.

Quadro 1– Dimensão I: Sala de Recursos Multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado

Categorias de análise	Subitens
A organização do tempo, o espaço e os objetivos das atividades	<p>1.1. Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados.</p> <p>1.6. Modifica a organização da Sala de Recursos em função das atividades a serem desenvolvidas.</p> <p>1.8. Adéqua a organização do espaço da Sala de Recursos Multifuncional a quantidade de equipamentos e materiais.</p>
Materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades	<p>1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento.</p> <p>1.4. Os materiais selecionados para realização da atividade estão de acordo com os objetivos a serem alcançados.</p> <p>1.5. Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI.</p> <p>1.9. Mantém os equipamentos existentes na Sala de Recursos Multifuncional adequados ao uso.</p>
Autonomia e acessibilidade para a realização das atividades	<p>1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI.</p> <p>1.7. Organiza o mobiliário e os equipamentos de modo a favorece a acessibilidade dos alunos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A Dimensão II – Funções, concepções e ações do professor do AEE X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – foi organizada desde o item 2 da escala de observação (Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008) e dos subitens correspondentes. Este item originou três categorias: Elaboração e utilização de instrumentos específicos; Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas; e Orientação e parceria com os sujeitos envolvidos na aprendizagem do aluno. O quadro a seguir ilustra esta organização.

Quadro 2 – Dimensão II: Funções, concepções e ações do professor do AEE X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Categorias de análise	Subitens
Elaboração e utilização de instrumentais específicos	<p>2.1. O professor de AEE elabora o estudo de caso do aluno com DI.</p> <p>2.2. O professor de AEE elabora e executa o Plano de AEE para o aluno com DI.</p> <p>2.11. O progresso do aluno com DI é registrado pelo professor de AEE nos instrumentais previstos para isso.</p> <p>2.12. O professor elabora o relatório do aluno com DI.</p> <p>2.13. O relatório é representativo da evolução do aluno com DI.</p>
Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas	<p>2.3. As ações previstas no Plano de AEE atendem à problemática do aluno com DI</p> <p>2.4. O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE.</p> <p>2.5. Os objetivos estabelecidos pelo professor são coerentes como as necessidades que o aluno apresenta.</p> <p>2.6. O professor de AEE elabora e/ou sugere recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI.</p>
Orientação e parceria com os sujeitos envolvidos na aprendizagem do aluno	<p>2.7. O professor de AEE acompanha a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos elaborados e/ ou sugeridos por ele.</p> <p>2.8. O professor de AEE orienta a família e professores sobre a utilização dos recursos pedagógicos.</p> <p>2.9. O professor do AEE estabelece a articulação com o professor de sala de aula comum.</p> <p>2.10. O professor de AEE estabelece parcerias com outras áreas (saúde, assistência social etc.).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A Dimensão III – O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais – foi organizada com origem item 3 da escala de observação (Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI) e dos subitens a ele relacionados. Ao agrupar o item e os subitens, obtivemos três categorias: Intervenção pedagógica: as atitudes de encorajamento e autonomia; Intervenção pedagógica: desafios cognitivos e metacognitivos e Intervenção pedagógica: a promoção de estratégias de aprendizagem. O quadro 3 sintetiza essa organização.

Quadro 3 – Dimensão III: O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Categorias de análise	Subcategoria
Intervenção pedagógica - as atitudes de encorajamento e autonomia	<p>3.7. As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem.</p> <p>3.8. O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo.</p>
Intervenção pedagógica - desafios cognitivos e metacognitivos.	<p>3.1. As atividades propostas suscitam desafios cognitivos ao aluno com DI.</p> <p>3.2. As atividades propostas possibilitam a aprendizagem de conceitos pelos alunos com DI.</p> <p>3.3. As atividades propostas favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória, motivação, transferência do conhecimento, metacognição).</p> <p>3.6. O professor de AEE propõe situações nas quais os alunos são confrontados com desafios para resolução de problemas.</p> <p>3.11. O professor de AEE elabora perguntas para o aluno com DI com a finalidade de ajudá-lo a estabelecer relações com seus conhecimentos prévios.</p>
Intervenção pedagógica - a promoção de estratégias de aprendizagem	<p>3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI.</p> <p>3.5. O professor realiza intervenções durante as atividades junto ao aluno com DI tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento.</p> <p>3.9. O professor de AEE intervém de modo a favorecer o aluno com DI na reelaboração do seu pensamento quando a resposta não é satisfatória.</p> <p>3.10. As situações de aprendizagem planejadas pelo professor de AEE permitem que o aluno com DI se expresse através da linguagem oral e/ou escrita.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização desses dados foi extraída de um protocolo diversificado de registro dos dados desta investigação. Aplicamos uma escala de observação, registramos por escrito em um diário as observações realizadas nas três Salas de Recursos Multifuncionais, gravamos as entrevistas realizadas com as professoras e fotografamos os espaços dessas salas e os momentos destinados aos atendimentos aos alunos com deficiência intelectual.

A análise dos dados no capítulo a seguir será efetuada com base em três dimensões: (Sala de Recursos Multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado; Funções, concepções e ações do professor do AEE X Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais). As três dimensões resultaram em distintas categorias, agrupadas com origem nos itens e subitens da escala de observação. Desse modo, as três dimensões e as respectivas categorias de cada uma delas reúnem a análise dos dados de todos os procedimentos utilizados nesta investigação.

4 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste capítulo analisamos a dimensão I (Sala de Recursos Multifuncionais: espaço do atendimento educacional especializado), correspondente à *organização física e pedagógica das salas de recurso multifuncional – SRM*. A análise foi realizada a partir das três categorias que compõem a dimensão supracitada: 1. Organização do tempo, espaço e objetivos das atividades; 2. Autonomia e acessibilidade para a realização das atividades; e 3. Materiais e equipamentos no desenvolvimento das atividades.

Tomando como referência as três categorias citadas, foram analisados os dados coletados por meio dos três procedimentos utilizados nesta investigação: escala de observação, entrevistas, e análise documental de três planos de AEE de alunos com deficiência intelectual de cada uma das professoras, os registros escritos dos acompanhamentos diários das professoras e os estudos de casos. Quanto aos registros escritos dos acompanhamentos diários, examinamos dez de cada uma das professoras, perfazendo 30 registros de atendimentos aos alunos com deficiência intelectual na SRM.

Nos itens subsequentes discutiremos cada uma das três categorias da Dimensão I.

4.1 A organização do tempo, espaço e objetivos das atividades

Esta categoria foi estruturada com apoio na reunião de cinco subitens da escala de observação dentre os 11 que constituíam o primeiro item dessa escala: 1.1. Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados; 1.6. Modifica a organização da Sala de Recursos em função das atividades a serem desenvolvidas; 1.8. Adéqua a organização do espaço da Sala de Recursos Multifuncional a quantidade de equipamentos e materiais.

A apreciação dos planos de AEE das professoras indicou que todas elas renunciavam a duração das atividades a serem realizadas com os alunos com deficiência intelectual no espaço da SRM. Essas professoras organizavam os atendimentos na frequência de duas vezes por semana no contraturno, conforme está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Quanto à estrutura dos planos de AEE, verificamos que todas as professoras participantes utilizam como modelo o Roteiro para Plano de Atendimento Educacional Especializado (ANEXO E) descrito na Coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (RAPOLI *et al.*, 2010). Esse roteiro de plano de AEE é estruturado em três

itens, denominados A, B e C. O item A é composto por oito questões relacionadas às “[...] ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno.” (RAPOLI *et al.*, 2010, p. 46). O item B se divide em dois aspectos, correspondendo à avaliação dos resultados das ações desenvolvidas junto ao aluno. E, por fim, o item C, com apenas um aspecto, relacionado à reestruturação do plano.

Ressaltamos que a questão 2 do item A do roteiro supracitado, e identificado nos planos das professoras participantes, destaca alguns aspectos que constituem esta categoria (organização do tempo, espaço e objetivos das atividades), tais como objetivos, frequência e tempo de atendimento.

A previsão de tempo para o desenvolvimento das atividades, presente nos planos de AEE, expressa-se como fator positivo nesta pesquisa. Essa presença é destacada por Rapoli *et al.* (2010) como atribuição do professor da SRM. Segundo essas autoras, é função do professor do AEE a organização das atividades, de seus objetivos, bem como a previsão da quantidade de atendimentos, segundo a situação problemática vivenciada pelo aluno.

Quanto ao tempo de duração dos atendimentos, identificamos variações nos planos de AEE de todas as professoras. O plano de P1, por exemplo, organizava as atividades para um período de 50 minutos, P2 estipulava 1 hora e P3 mencionava 45 minutos.

Burkle (2010), ao realizar pesquisa sobre o trabalho do professor do AEE identificou resultados semelhantes aos encontrados nesta investigação. Os professores estudados por Burkle realizavam os atendimentos no turno inverso ao da sala de aula comum, na frequência de duas vezes por semana. Os alunos eram atendidos de duas formas, individualmente ou em grupo, de acordo com suas necessidades. Havia diferenças significativas, porém, quanto ao tempo destinado aos atendimentos na SRM. Na nossa pesquisa, o tempo variava entre 45 minutos a uma hora, enquanto, nos estudos realizados por Burkle, os professores destinavam no mínimo duas horas e no máximo quatro horas e trinta minutos por atendimento.

Estudo de Silva (2011) investigou a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto da SRM e da sala de aula comum, destacando as relações entre esses dois espaços da escola. Os resultados dessa investigação também corroboram a nossa quanto ao horário dos atendimentos na SRM, bem como à variedade relativa ao período de tempo para o desenvolvimento das atividades.

Quando comparamos o tempo previsto nos planos das professoras participantes com os dados da observação dos dez atendimentos de cada uma delas, averiguamos descompasso quanto ao uso do tempo para realização das atividades na SRM: conferimos nas

observações dos atendimentos de todas as professoras o fato de que a variação do tempo se relacionava ao ritmo dos alunos e à natureza da atividade. P1, por exemplo, desenvolvia atividades em um tempo que variava entre 15 e 32 minutos. Ressaltamos que a atividade de menor duração foi referente a uma avaliação do nível de leitura e escrita de A1. Nesta atividade, por se tratar de uma avaliação, a professora efetuou menor quantidade de intervenções. Em relação ao tempo dos atendimentos de P2, observamos atividades que correspondiam a 30 e 50 minutos. Na atividade de menor tempo de duração, P2 sugeriu a utilização de um jogo de sequência lógica. Registramos o fato de que, dentre todos os atendimentos observados das três professoras, P2 realizava maior quantidade de intervenções durante o desenvolvimento das atividades, pois efetivava sucessivas intervenções. Vale destacar que, dentre as professoras observadas, essa profissional foi a que mais se aproximou do cumprimento do tempo previsto em seu plano. O atendimento dessa professora pode ser ilustrado pelo trecho abaixo:

P2 fala: Hoje vamos fazer aqui um jogo de sequência lógica. Tá bom? Eu vou te mostrar aqui algumas figuras e tu vai organizar essas figuras pra mim. Primeiro eu vou colocar elas assim viradinhas. Tu vai organizar essas figuras na ordem que tu acha que elas acontecem. Tá bom?

A2 afirma positivamente com a cabeça.

P2 fala: Depois daqui. Dessa atividade, nós vamos fazer uma atividade escrita por que você passou muitos dias sem vir pra cá, né? Foi mais de quinze dias por causa do natal, do ano novo. Aí eu quero que você faça uma atividadezinha de escrita pra ver como é que você tá. Tá bom? Então vamos lá. Pode virar aí os quadradinhos.

A2 começa a virar as figuras.

P2 fala: Diga pra mim o que você está vendo aí?

A2 diz: A uma vaca.

P2 pergunta: Uma vaca. E o que mais?

A2 responde: E um menino com skate.

P pergunta: O quê?

A2 responde: O menino no skate

P2 pergunta: E o quê?

A2 falou: O menino andando de skate.

P2 pergunta: Andando de skate? Onde é que tu tá vendo esse menino andando de skate aí?

A2 fala e aponta: Aqui ó.

P2 questiona: Isso não é um balde não?

A2 responde: Ah é!

P2 pergunta: O quê mais?

A2: Uma mulher e um menino.

P2 pergunta: Quem que tu acha que é essa mulher aí?

A2 responde: É a mãe dele!

P2 fala: É a mãe dele?! E o que ele tá fazendo?

A2 responde: Bebendo leite.

P2 pergunta: Bebendo leite? Um, e esse leite saiu da onde, tu sabe?

A2 responde: Da vaca.

P2 fala: Da vaca? Pois vamos organizar o quê foi que aconteceu primeiro aí nessa história.

A2 fala: Hurum.

P2 fala: A vaca, a mãe e o filho, né? Agora tu vai organizar os quadradinhos na ordem, o que foi que aconteceu primeiro aí? O que que tu acha que aconteceu, desses quatro aí, qual tu acha que aconteceu primeiro?

A2 responde: Primeiro, a vaca.

P2 pergunta: Tu acha que o primeiro foi esse?

A2 fala: Foi.

P2 pergunta: E o que ele tá fazendo aqui?

A2 fala: Tirando o leite na vaca.

P2 fala: Tirando o leite da vaca, muito bem! E esse aqui aconteceu quando?

A2 fala: Agora.

P2 fala: agora? Foi primeiro do que esse?

A2 diz: Aham.

P2 pergunta: O que o menino tá fazendo aqui? Fazendo o que?

A2 responde: Olhando pra vaca.

P2 fala: Ah! Olhando pra vaca! Então o que aconteceu primeiro? Foi ele olhar pra vaca ou foi ele tirar o leite da vaca?

A2 fala: Primeiro tirar o leite da vaca.

P2 pergunta: Primeiro tirar o leite? Tem certeza?

A2 faz gestos afirmativos com a cabeça.

P2 fala: Bota aqui! (aponta a peça do jogo). Depois que ele tirou o leite. O que foi que ele fez?

A2 responde: Ele colocou no balde.

P2 fala: Colocou no balde! Muito bem! Pois coloca lá a que ele colocou no balde. Pertinho aqui, bem aqui ó, aqui em baixo, aqui ó (apontando para as peças) Pronto! Depois que ele tirou o leite e colocou no balde o que foi que ele fez?

A2 responde: Encheu o copo de leite e tomou o leite.

P2 fala: Ah! A mãe dele encheu o copo de leite pra ele beber. Bota lá. E esse aqui? Onde é que esse aqui entra na história?

A2 fala: Ele e a vaca.

P2 pergunta: Ele está vendo a vaca. Então? Primeiro ele viu a vaca? Ou primeiro ele tirou o leite da vaca?

A2 responde: Tirou o leite da vaca.

P2 pergunta: Sem ver a vaca?

A2 fala: Aham.

P2 fala: Como é que pode? Olha primeiro o menino chegou na fazenda! Não foi? Aqui não tem a fazenda?

Então primeiro ele viu a?

A2 fala: Vaca.

P2 fala: E onde é que vai ficar isso aqui? É no começo ou no final?

A2 fala: No final!

P2 fala: Pois bota aí pra mim ver se dar certo. Tu acha que dar certo? Depois que ele tomou leite que ele viu a vaca? Dá tem certeza? Pois conta pra mim essa história.

A2 fala: Humum.

P2 fala: Conta pra mim o que tá acontecendo aqui!

Os atendimentos de P3 eram desenvolvidos no máximo em até 30 minutos. Percebemos que a menor duração de tempo decorria, especialmente, de dois aspectos. O primeiro relacionava-se à dificuldade de concentração de A3, ao passo que o segundo pode ser atribuído à pouca intervenção de P3 ao longo das atividades. Com frequência, A3 se distraía e apelava para professora que lhe destinasse nova atividade. Durante os atendimentos, verificamos que P3 priorizava jogos que evidenciavam o uso da atenção e da concentração, como quebra-cabeças, labirinto e dama. Nessas circunstâncias, A3 entrava em contato com a sua principal fragilidade em situação de aprendizagem, e, em alguns momentos, não contava com a mediação da professora para superar suas dificuldades. Destacamos o fato de que durante, o desenvolvimento desses jogos, P3 raramente realizava intervenções. Certificamos-nos que a pouca intervenção da professora influenciava a participação de A3 na atividade. De modo frequente, A3 demonstrava intenção de abandonar as situações lúdicas dos jogos, e solicitava novas atividades à professora. Esta chamava a atenção da aluna para a conclusão da

atividade proposta, destacando que, em momento posterior poderia realizar a atividade de sua preferência. Essa situação pode ser ilustrada pelo trecho abaixo:

P3 fala: Aí você vai recortar. Recorta exatamente em cima desses pontinhos todas essas palavras.
P3 fala: Vai recortando e tu vai colocando dentro do meu regadorzinho (objeto para colocar os nomes)
P3 fala: Aí você recorta essas palavras pra depois colocar no lugar certo.
P3 pergunta: A senhora tem computador?
P3 responde: Tenho ele tá carregando ali.
A3 diz: Eu quero fazer atividade é no computador.
P3 fala: Depois a gente usa ele ta? Vamos fazer primeiro isso aqui, tá bom?!
A3 se dispersa com facilidade e tem dificuldade em continuar a atividade.
P3 fala: Comece aqui ó... (aponta para atividade)
A3 lê as palavras.
A3 lê uma sílaba: é JA, é?
A3 fala: É GA.
A3 tenta ler: GA... Ai...
A3 fala: Calma que você vai acertar.
A3 lê: GA-R-SO. GA-R-SO.
A3 fala: Mas, calma aí. Essa palavra é o nome de um desses desenhos aqui.
A3 fala: GA-R-SO? É esse (apontando para uma figura)?
P3 fala: Não esse aqui é o que?
P3 fala: Corneta.
P3 fala: Corneta, né?!
P3 fala: O que será que essa palavra se parece com qual dessas figuras aqui..? Tenta ler de novo.
A3 fala: Posso ler outra?
P3 fala: Pode, pode...

Tomando como base as diferenças quanto ao uso do tempo das três professoras para o desenvolvimento das atividades na SRM, evidenciamos nas observações que essa diversificação decorria de fatores diversos, tais como: falta de interesse dos alunos, poucas intervenções, principalmente por parte da P1 e P3, e a incompatibilidade entre a atividade e o tempo destinado a sua realização.

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

Com base nessa autora, ressaltamos a necessidade de considerarmos a singularidade das instituições e dos alunos quando elaboramos (prevemos) as atividades nas salas de recursos. Ao considerarmos essas singularidades não é possível dizer qual o tempo ideal para que ocorra o atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Cada um se constitui como sujeitos individuais e apresentam suas particularidades que devem ser consideradas no momento da elaboração do plano e na definição de seu tempo de duração.

De acordo com Paour (1988 *apud* FIGUEIREDO, 2001, p. 7), “As crianças com deficiência mental se diferenciam das crianças ‘normais’ pelo ritmo do seu desenvolvimento e

pelo nível final de suas construções das operações mentais.” Esse aspecto do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual exigirá atenção do professor da Sala de Recursos Multifuncionais quanto a planejamento e adequação do tempo para o desenvolvimento das atividades. O autor reforça, ainda, a noção de que a maioria dos alunos que apresenta deficiência intelectual pode demandar um período mais longo para realizar e concluir suas atividades.

Quanto à organização do espaço das salas de recurso multifuncional atestamos, que todas as professoras realizavam atividades que não exigiam reorganização dos espaços físicos das SRM. As três professoras privilegiavam em suas atividades a proposição de jogos, que eram realizados prioritariamente na mesa; em outros momentos, os alunos jogavam no computador. Com base na observação de 30 atendimentos, em apenas um deles presenciamos uma atividade que exigiu a exploração do espaço além da mesa e do computador da sala. Em um dos atendimentos, P3 propôs um jogo denominado “trilha gigante”. Neste jogo, A3 utilizou o amplo espaço da sala, por meio de constantes deslocamentos, sem necessidade de qualquer alteração do espaço ou do mobiliário da sala.

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

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

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

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

[...] o arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional (BATISTA 2011, p. 125).

No entendimento de Mantoan (2010), a Sala de Recurso Multifuncional, como espaço da escola, deve merecer a mesma atenção que os demais espaços escolares. A autora complementa, ainda, exprimindo que o Projeto Político-Pedagógico da escola deve prever a viabilização de um espaço específico para funcionamento da SRM. E se o espaço da SRM não for apropriado, o Projeto Político-Pedagógico há de determinar a necessidade de melhorias para adequar o funcionamento da sala. No caso em estudo, todas as salas contavam com espaços adequados e funcionais ao trabalho do professor do AEE.

Quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas na SRM, verificamos que as três professoras definiam propostas, cuja finalidade aparentava natureza diferente. Havia propostas que combinavam em um mesmo atendimento, atividades centradas nos conteúdos curriculares com as atividades para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem a partir do uso de jogos. P1 demonstrava preocupação com a aquisição da língua escrita, enquanto P2, na maioria dos atendimentos, problematizava e mediava as situações lúdicas. Já P3 era centrada na proposição de jogos, mas assumia a posição de expectadora da atividade de A3, em sua maioria. Em razão desse contexto específico de aprendizagem, o professor da SRM ao propor atividades para o aluno que apresenta deficiência intelectual, deve considerar os aspectos de ordem cognitiva que exigem uma organização cuidadosa do tempo e da característica da atividade.

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

Os dados da autora retrocitada corroboram os nossos, ao verificarmos que os objetivos nos planos (principalmente de P1) indicavam a predominância de objetivos

relacionados somente aos conteúdos de sala comum, ou seja, eram conteudistas, contrariando, assim, a perspectiva e a natureza das atividades a serem desenvolvidas na SRM. Acerca desse aspecto, Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) destacam que “O professor do AEE não tem a atribuição de ensinar os conteúdos curriculares, isso é de responsabilidade do professor de sala de aula comum, mas ele deve trabalhar os processos cognitivos a partir da mediação na SRM.”

Nessa categoria, verificamos aspectos importantes a serem considerados pelo professor de SRM, ao elaborar o plano de AEE. O trabalho na SRM implica a organização do espaço, disponibilização de materiais necessários às atividades e garantia do tempo necessário para que o aluno com deficiência intelectual realize atividades. Além desses aspectos, o professor do AEE deve considerar o ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Para isso, o professor não pode perder de vista os objetivos a serem alcançados pelo plano, de acordo com a situação problemática vivenciada pelo aluno em questão.

Vale destacar o fato de que, até o presente momento da análise dos dados, verificamos um número limitado de pesquisas que abordassem (ou evidenciassem) resultados semelhantes aos nossos, para fim de ampliar nossa discussão sobre a categoria destacada (organização do tempo, espaço e objetivos das atividades). Ressaltamos que o tema dessa categoria ainda é expresso de forma tímida (pouco explorada) no universo acadêmico.

4.2 Materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades

Nesta categoria a análise foi efetuada com base no conjunto de quatro subitens⁹ que integravam o primeiro item da escala de observação: 1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento; 1.4. Os materiais selecionados para realização da atividade estão de acordo com os objetivos a serem alcançados; 1.5. Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI; 1.9. Mantém os equipamentos existentes na Sala de Recursos Multifuncional adequados ao uso

Ao observar o desenvolvimento das atividades na SRM, verificamos que todas as professoras selecionavam previamente os materiais a serem utilizados – esse aspecto corresponde ao subitem *1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento*. Elas disponibilizavam e organizavam os materiais no espaço da sala reservado para a realização das atividades. Todas as professoras relataram que a organização e

⁹ Para maior compreensão sobre a reunião desses subitens retirados da escala de observação e incluídos nas três dimensões para a análise, conservamos a numeração original destes (ver Apêndice C).

a seleção prévia dos materiais e recursos a serem utilizados tinham o propósito de qualificar o tempo dos alunos na atividade, e evitar o desvio da atenção dos alunos. Segundo as três professoras, a falta de atenção e de concentração comprometia o empenho e o foco do aluno no decurso da atividade. Sobre este assunto Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) ressaltam que os alunos que apresentam deficiência intelectual demonstram fragilidades quanto ao uso do mecanismo de atenção, quando se encontram em situação de aprendizagem. Estudos realizados por Zeaman e House (1963 *apud* FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010) relataram que esses alunos apresentam dificuldades de concentração e de orientação de sua atenção de forma pertinente à atividade.

Os espaços físicos das três SRM comportavam a diversidade e a quantidade dos equipamentos e materiais. Observamos que as salas possuíam amplitude que favorecia a disposição dos mobiliários e dos equipamentos que eram adequados às salas.

Diferente dos nossos dados, Burkle (2010) verificou a inadequação dos mobiliários utilizados na Sala de Recursos Multifuncional. Os resultados da pesquisa de Burkle mostraram a existência de mesas e cadeiras utilizadas nas salas de educação infantil – essas eram destinadas às crianças e aos adolescentes atendidos nesse ambiente. O autor ainda assinalou que os materiais e os equipamentos das salas eram adquiridos ou confeccionados pelas próprias professoras.

Na presente investigação, ao comparar as três salas quanto aos recursos, materiais e equipamentos disponibilizados, verificamos semelhanças e diferenças. De modo semelhante, todas elas possuíam materiais, recursos e equipamentos que correspondiam às salas do tipo 1, nomenclatura definida pelo Ministério da Educação (MEC). No concernente às diferenças, notamos que, dentre as três salas, a SRM 1 disponibilizava apenas os materiais enviados pelo Ministério da Educação, enquanto as demais salas (SRM2 e SRM3), além desses materiais fornecidos pelo MEC, possuíam diversificados materiais pedagógicos adquiridos pelas respectivas escolas, como jogos, livros de literatura infantil e brinquedos.

As fotos (1, 2, 3, 4, 5 e 6) exemplificam os materiais, recursos e equipamentos disponibilizados nas SRM1, SRM2 e SRM3. Inicialmente mostramos as ilustrações da sala da P1, seguindo-se as fotos da SRM2 e SRM3, das professoras P2 e P3.

Fotografia 1 – SRM1 - Equipamentos de informática: computadores, scanner, impressora



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 2 – SRM2 - Computador, teclado adaptado com colméia e mouse RCT



Fonte: Arquivo pessoal.

Os equipamentos da Foto 1 foram originados dos recursos provenientes do Programa de Implantação da Sala de Recurso Multifuncional- MEC. Já a foto 2 ilustra um computador e um teclado adaptado com colméia e *mouse* RCT¹⁰.

As fotos (3 e 4) da SRM 2 apresentam materiais enviados pelo MEC, e diversos recursos pedagógicos adquiridos pela escola, como jogos, livros e brinquedos.

Fotografia 3 – SRM2 - Equipamentos de informática



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 4 – SRM2 - Brinquedos e jogos pedagógicos



Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir as fotos dos materiais pedagógicos e os equipamentos da SRM3.

¹⁰ O mouse RCT é um equipamento destinado a usuários com dificuldades motoras e traz forma de um gabinete, medindo 2 X 10 X 50 cm, com abas laterais que permitem sua fixação na mesa de trabalho. Seus botões movimentam o curso, possibilitando ao usuário com dificuldades motoras a ampliação de sua autonomia no uso do computador.

Fotografia 5 – SRM3 - Estante de jogos pedagógicos



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 6 – SRM3 - Computador



Fonte: Arquivo pessoal.

No que diz respeito à variedade de uso dos materiais, dos equipamentos e dos recursos, verificamos diferenças entre o desenvolvimento dos atendimentos das três professoras participantes deste estudo. Observamos, por exemplo, que P2, em comparação com as outras duas (P1 e P3), selecionava e utilizava diversificados materiais, recursos e equipamentos. Essa variação ocorria, tanto no interior de um mesmo atendimento, quanto entre os atendimentos realizados com A2. Constatamos que, na maioria dos dez atendimentos observados, a P2 utilizava mais de um recurso material. Por outro lado, não identificamos essa diversidade de uso de material nos atendimentos realizados por P1 e P3.

Os trechos a seguir reproduz as falas das três professoras no que concerne à seleção e a variedade dos materiais, recursos e equipamentos a serem utilizados na SRM com alunos que apresentam deficiência intelectual.

Eu seleciono o material de acordo com a necessidade do aluno, né? Quais são as dificuldades dele. O que ele precisa desenvolver melhor. De acordo com essas dificuldades, ou na matemática ou na parte do português é que eu faço a seleção das atividades. Eu procuro variar mais essas dificuldades, faço algumas atividades escritas com papel, faço atividades no computador, faço alguns jogos, aplico alguns jogos pra eles, procuro variar ate para ficar mais interessante os atendimentos. (P1)

Bem, os materiais que eu seleciono são de acordo com a necessidade do aluno né? Dependendo das potencialidades dele e daquilo que ele precisa melhorar é que eu vou selecionar esse material, jogos, as atividades escritas, eu sempre gosto de fazer um jogo e a partir do jogo eu seleciono, eu puxo uma atividade escrita, porque tanto o aluno vai desenvolver os mecanismos de aprendizagem como vai também se encontrar no mundo da leitura e da escrita porque é uma coisa que não pode ficar fora da questão pedagógica da questão da aprendizagem em si. (P2)

Eu procuro selecionar os materiais a serem utilizados com meu aluno a partir das potencialidades e dificuldades do aluno. A partir do que eu percebo de necessidades dele eu seleciono os materiais que eu vou utilizar. (P3)

De acordo com os trechos das falas de P1, P2 e P3, observamos elas consideram as dificuldades e as potencialidades dos alunos como critérios definidores das atividades. O quadro 4 ilustra a diversidade dos materiais utilizados por P2 ao longo dos dez atendimentos.

Quadro 4 – SRM1 - Materiais, recursos e equipamentos utilizados por P2

Atendimento	Materiais, Recursos e Equipamentos
1	Lápis de cores de escrever, lápis de cores, borracha, papel ofício, jogo pedagógico (imagem, letra inicial e palavra), livro de história e massinha.
2	Papel 40 kg (rosa e azul), cola colorida, lápis de escrever, livro de história infantil
3	Jogo pedagógico, lápis de escrever, lápis de cores, papel ofício.
4	Computador, fone de ouvido e software educativo (jogo de quebra-cabeça)
5	Jogo pedagógico (sequência lógica), papel 40 kg e lápis de escrever
6	Computador (jogo das vogais), papel ofício, giz de cera e letras em EVA (vogais).
7	Computador (jogo das vogais), papel ofício, revistas, cola, tesoura e lápis de escrever.
8	Jogo pedagógico (dominó de divisão silábica), papel ofício e lápis de escrever
9	Computador (jogo da memória), jogo pedagógico (dominó de divisão silábica), folha de ofício e lápis de escrever.
10	Quebra-cabeça (letras), papel ofício e lápis de escrever

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 4 demonstra que P2, ao longo de dez sessões, utilizou uma diversidade de materiais, recursos e equipamentos – esse aspecto incide no subitem 1.5. *Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto aos alunos com DI.* Apesar da variedade desses materiais, percebemos que a seleção dos jogos pedagógicos, dos *softwares* do computador e das atividades de escrita privilegiava a aquisição da leitura e da escrita. Além da ênfase no ensino da leitura e da escrita, observamos que P2 também favorecia o uso de diferentes estratégias para resolução das atividades ou dos jogos. É válido ressaltar que quando A2 demonstrava cansaço ou desinteresse pela atividade, P2 oferecia outras opções de materiais, bem como concedia um tempo de descanso. Essa constatação sugere que o uso de diferentes recursos pedagógicos, com mediação do professor, favorece o desempenho dos alunos quanto à qualidade da utilização de estratégias de aprendizagem para resolver uma situação-problema. A ausência de uma mediação explícita do professor, contudo, pode restringir a emergência e a solução dos desafios cognitivos suscitados por determinada atividade ou jogo.

É válido ressaltar que a diversificação do uso dos materiais e recursos por P2 constitui fator positivo nesta pesquisa, haja vista que essa diversidade de instrumentos pedagógicos incide no aspecto motivacional. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010)

evidenciaram o papel da motivação como promotora da capacidade de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual. Os autores destacaram a importância da motivação para a aprendizagem, evidenciando sua vinculação com a capacidade de atribuir sentido à atividade.

Os quadros 5 e 6 contêm a organização dos materiais, recursos e equipamentos definidos por P1 e P3 ao longo dos dez atendimentos observados.

Quadro 5 – SRM2 - Materiais, recursos e equipamentos utilizados por P1

Atendimento	Materiais, Recursos e Equipamentos
1	Atividade escrita, lápis de escrever, borracha e lápis de cor
2	Computador (atividade de formação de palavra)
3	Jogo pedagógico (loto leitura), caderno, lápis e borracha
4	Jogo pedagógico (loto leitura), caderno, lápis e borracha
5	Atividade escrita, lápis de escrever, borracha e caderno
6	Material dourado, caderno de desenho (operações de adição), lápis de escrever e borracha
7	Computador (atividade de formação de palavras)
8	Jogos pedagógicos (dominó de quantidades e números e sinal de adição)
9	Computador (completar com a sílaba inicial)
10	Papel ofício, lápis e borracha

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre a utilização de diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto aos alunos com deficiência intelectual, presenciamos, na sala de P1, constantes atitudes de desinteresse de A1 no contexto de resolução de atividades. Quando A1 demonstrava não se implicar na atividade, e manifestava a intenção de finalizá-la, P1 facilmente acolhia seu argumento e encerrava o atendimento, sem oferecer outras opções de escolha de material ou ainda questionar a aluna sobre sua falta de motivação. Ante esse comportamento da aluna, a P1 afirmava que não deveria exigir que ela fizesse a atividade, porque ela poderia estar cansada ou até mesmo não saber:

P1 fala: Que bicho é esse?

A1 fala: Macaco.

P1 fala: Aqui?

A1 fala: Girafa.

P1 fala: Girafa...

P1 mostra outra figura.

A1 fala: Galo.

P1 repete.

P1 fala: E aqui?

A1 fala: Cavalos.

P1 fala: Cavalos... (faz gesto de que está cansada)

P1 fala: Certo?! Ok? Cansou já?

A1 fala: Foi...

P1 fala: Tu cansou?

A1. fala: Cansei.

P1 fala: Ave-Maria, como tu cansa fácil... Pois tá bom!

P1 fala: Gostou?

A1 fala: Gostei.

P1 fala: Tu tá sabida?

A1 rir

P1 fala: Vai acabando a bateria né?

A1 confirma.

P1 fala: Aí vai chegando a preguiça. Pronto, então pode parar.

Esta situação demonstra que as intervenções mediante a utilização de certos equipamentos/recursos ou materiais por P1 não estimulava a participação de A1, ao contrário tornava a atividade cansativa, monótona e mecânica. Vale ressaltar que a aceitação da desistência da aluna pela professora, sem sequer manifestar interesse de que esta permanecesse na atividade, pode significar um tipo de rejeição ou negação. Atribuimos essa perspectiva ao conceito de Pedagogia da Negação (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 7) explicam que a pedagogia da negação “[...] encontra sua fonte na superproteção, que é parente próximo da rejeição.” Os autores acentuam, também, que essa perspectiva pode se revelar entre outras circunstâncias “[...] quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo ideias.” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 7).

Como vimos, P1 não oferecia opções diversificadas a aluna quando ela demonstrava desinteresse ou fadiga das atividades. P1 focalizava seus atendimentos na proposta de uma só atividade, na qual priorizava a busca por uma resposta “correta” da aluna. Observa-se que a perspectiva de P1 vai de encontro à concepção de erro construtivo fundamentado por Piaget, no qual advoga que as respostas espontâneas das crianças refletem o modo como elas interpretam a resolução de um problema.

A SRM3 de P3 dispõe de diversos materiais didáticos e pedagógicos diversos, contudo, diferentemente de P2, P3 selecionava um único material a ser utilizado com A3 durante as atividades. Nos atendimentos, as opções variavam entre um jogo no computador, uma atividade escrita ou ainda a proposta de um jogo pedagógico. P3 justificava a restrição uma atividade única por atendimento, o fato de A3 também apresentar distúrbio de atenção. Ao indagar P3 sobre essa restrição das atividades, ela disse que sua decisão se baseou no diagnóstico médico de A3. De acordo com esse diagnóstico clínico, A3 necessitava de uma atenção direcionada, que exigia uma seleção e proposta de uma atividade em cada momento. A seguir, o quadro 6 que dispõe sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados por P3.

Quadro 6 – SRM3 - Materiais, recursos e equipamentos utilizados por P3

Atendimento	Materiais, Recursos e Equipamentos
1	Atividade escrita, lápis, borracha, tesoura e cola.
2	Argila
3	Jogo de trilha gigante, dado, quadro branco e pincel.
4	Jogo pedagógico (blocos lógicos)
5	Jogo pedagógico (pinos coloridos)
6	Jogo pedagógico (material dourado)
7	Jogo pedagógico (tangran)
8	Papel ofício, lápis, borracha, som e CD.
9	Computador (jogo de labirinto)
10	Computador (jogo dos sete erros) e jogo de dama

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 6 ilustra a diversidade de materiais, recursos e equipamentos utilizados por P3. No decorrer dos atendimentos, percebemos que esses materiais favoreciam o êxito da aluna. As atividades apelavam para o aprimoramento do nível da atenção e concentração. Esse aspecto pode ser ilustrado pelo fragmento seguinte.

P3 fala: Vou te dar uma dica, mesmo nos lugares que você já encontrou um, às vezes tem mais outro naquele mesmo lugar entendeu, pertinho dele, dá uma olhada pra ver se tua acha. Fica olhando ó aqui A3 ó, fica olhando que aí tu descobre rapidinho, tu entendeu mesmo tem lugar que tu já achou um erro e as vezes bem pertinho dele tem outro que a gente nem ta nem tá conseguindo vê, que a gente pensa que só é um que tem no lugar.

A3 fala: Já sei tia.

P3 fala: Achou.

A3 fala: Acho que é esse daqui ó, eu acho que é esse eu não sei não, porque esse daqui tá mais pra perto, se não for esse daí pode ser outro (falando baixo) é o pirata, não, cadê?

P3 fala: Vai sempre olhando pertinho daqueles que tu já achou, que tu vai descobri o outro já já.

A3 fala: Ai tia desisto.

P3 fala: Não, não pode desistir, essa é sua atividade você que vai fazer tá, não desista não.

A3 fala: Quero fazer não. Vou desistir.

P3 fala: Porque você não é uma menina que vai até o final, então.

A2 fala: Onde é que é?

P3 fala: Tu quase achou.

A3 fala: Como assim ... é esse, qual é? Essa, qual é tia

P3 fala: Se eu disser onde é não vai valer né?

Ao observar os atendimentos das três professoras, constatamos coerência entre os objetivos traçados em seus planos de AEE e definição quanto ao uso dos recursos, materiais e equipamentos – esse aspecto corresponde ao subitem 1.4. *Os materiais selecionados para realização das atividades estão de acordo com os objetivos a serem alcançados.*

Apesar da coerência entre os planos e o uso desses recursos materiais, constatamos, por exemplo, que as atividades desenvolvidas por P1 nem sempre correspondiam à natureza do trabalho do AEE. No período das observações, P1 desenvolvia atividades por meio do uso do computador e de jogos, com ênfase no processo de alfabetização, bem como na aprendizagem dos conteúdos de Matemática relacionados à

contagem mecânica dos números. Nas atividades de alfabetização, P1 utilizava jogos pedagógicos, como, por exemplo, loto leitura. Em Matemática, essa professora utilizava o material dourado e o dominó de quantidade. Essas atividades indicavam a finalidade de ensinar conteúdos curriculares, cujas propostas não fazem parte do repertório do AEE.

Quanto às atividades propostas por P2, verificamos que ela selecionava materiais e jogos diversificados, e favorecia a participação e engajamento de A2 nas atividades. Em relação às atividades propostas por P3, observamos a intenção de valorizar as situações lúdicas em detrimento da ênfase nos conteúdos curriculares.

A análise acerca dos dados relativos ao uso de materiais, recursos e equipamentos revelou que, dentre as três salas investigadas, a SRM1 possuía a menor quantidade e variedade de materiais. Para essa professora, a maior dificuldade é *“essa parte de material. Material pedagógico que na sala tem pouco. O material pedagógico é... explorar nesse sentido”* (fala de P1).

Para Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), o professor do AEE tem a função de produzir materiais didáticos e pedagógicos que possam contribuir para a inclusão dos alunos que apresentam deficiência de acordo com suas necessidades e especificidades. Desse modo, além dos materiais disponibilizados nas salas, é importante que o professor da Sala de Recurso Multifuncional produza materiais segundo as necessidades individuais dos alunos acompanhados. Na legislação brasileira, a Resolução 04/2009 prevê, no artigo 10:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógico e de acessibilidade e equipamentos específicos. (BRASIL, 2009, p. 2).

Quanto aos planos de AEE, verificamos que as professoras utilizaram os recursos, materiais e equipamentos previstos em seus planejamentos. Para P2 e P3 em algumas atividades na SRM, elas sentem necessidade de adequar materiais para os alunos com deficiência intelectual, referência desta investigação. P3 considerou que nas atividades escritas é necessário ampliar a fonte da letra para A3, por causa de seu problema de acuidade visual. Enquanto isso, P1 não declarou qualquer necessidade de adequação de materiais, recursos ou atividades, mas se queixou da falta de jogos e de outros recursos materiais.

As três professoras investigadas revelaram semelhanças e diferenças quanto à escolha e a utilização dos recursos, materiais e equipamentos. As semelhanças se relacionavam à utilização desses recursos materiais, enquanto as diferenças se manifestaram

quanto ao modo, variedade e frequência de emprego desses recursos. Destacamos, também, que a seleção e uso desses recursos variavam em função das necessidades apresentadas pelos alunos e dos objetivos estabelecidos nos planos de AEE pelas professoras investigadas.

É importante ressaltar o fato de que, durante a investigação não notamos o uso da comunicação digital como instrumento pedagógico nas SRM junto aos alunos com deficiência intelectual. Freitas (2010), ao discutir a perspectiva de Vygotsky em relação às tecnologias assinala que o uso do computador e da internet possibilita três ordens de mediação: “É a mediação da ferramenta material: o computador enquanto máquina; a mediação semiótica através da linguagem; e a mediação com os outros enquanto interlocutores”. (FREITAS, 2010, p. 62) Para a autora, a utilização do computador e da internet possibilita ao sujeito uma ação interativa, visto que ao ler e escrever com o uso dessa ferramenta e na relação com os outros fatores intelectuais são acionados como a memória, imaginação e percepção. Destaca ainda, que, “outros tipos de comunicação afetam os usuários por vários canais, sensoriais, combinado texto, imagem, cor, som, movimento” (FREITAS, 2010, p. 62).

Para Santos e Pequeno (2011, p. 81) “Existe um ambiente favorável às pessoas com deficiência para atuarem junto às novas tecnologias independentemente de possuírem limitações visuais, físicas, auditivas, mentais ou múltiplas.”

Algumas pesquisas (VIEIRA; SILVA; FIGUEIREDO, 2010; VIEIRA; MOURA; SILVA, 2009) ressaltam a importância da comunicação digital para a aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual. Esses estudos evidenciaram que esse tipo de comunicação possibilita autonomia, ampliação da produção escrita, superação de algumas dificuldades impostas pela deficiência e retomada da intenção inicial de escrita. Verifica-se que esses resultados estão intrinsecamente relacionados aos mecanismos de aprendizagem, os quais devem ser trabalhados diariamente pelos professores de AEE, por meio de variadas estratégias de ensino e uso de materiais diversificados.

Por fim, é válido lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva declara que o espaço da Sala de Recursos Multifuncional deve oferecer materiais, mobiliários e equipamentos necessários para a realização das atividades destinadas aos alunos com deficiência, os quais devem favorecer a superação das barreiras impostas pela deficiência, que podem dificultar o acesso ao conhecimento.

4.3 Autonomia e acessibilidade para realização das atividades

Esta categoria reúne dois subitens¹¹ que compõem o primeiro item da escala de observação: 1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI; e 1.7. Organiza o mobiliário e os equipamentos de modo a favorecer a acessibilidade dos alunos. Nesta categoria, objetivamos investigar se a organização dos materiais, mobiliários e equipamentos das três Salas de Recurso Multifuncional investigadas favoreciam a autonomia e a acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual.

As três salas favoreciam a utilização dos mobiliários, materiais e equipamentos e asseguravam autonomia e acessibilidade aos alunos com deficiência intelectual. A organização física das salas contribuía para o deslocamento dos alunos durante as atividades. As fotos a seguir ilustram os espaços dessas salas.

Fotografia 7 – Espaço da SRM1



Fonte: arquivo da pessoal.

Fotografia 8 – Espaço da SRM2



Fonte: arquivo da pessoal.

Fotografia 9 – Espaço da SRM3



Fonte: arquivo pessoal.

¹¹ Para maior compreensão sobre a reunião desses subitens retirados da escala de observação e incluídos as três dimensões para a análise, conservamos a numeração original destes (ver Apêndice C).

Compreendemos que a acessibilidade física auxilia os alunos quanto a sua autonomia no ambiente de aprendizagem. Apesar de ser importante para o aluno que o professor do AEE organize e disponibilize os materiais a serem utilizados na SRM, advertimos para o fato de que a apresentação prévia dos materiais não deve incidir sobre a capacidade do aluno de fazer escolhas, de acordo com seus interesses e de sua capacidade de realização.

Relativamente à promoção da autonomia, conferimos nas observações realizadas nas três salas, o fato de que as três professoras selecionavam previamente os materiais, e raramente concediam aos alunos a oportunidade de fazer escolhas. Quando os alunos ingressavam nas salas, os materiais já estavam expostos nas mesas. Identificamos, porém, diferenças relacionadas às atitudes das professoras no que diz respeito à promoção da autonomia dos alunos no contexto da atividade. P2 destacava-se em todos os atendimentos, por encorajar A2 a utilizar os materiais de modo autônomo. As atitudes de encorajamento da professora eram expressas mediante constantes intervenções, elogios e questionamentos para que A2 prosseguisse com a atividade sem a necessidade de aprovação da professora.

De acordo com o Decreto 7.611/2011, o atendimento educacional especializado compreende “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (Art. 2º, Parágrafo 1º) (BRASIL, 2011, p. 1). Para Sartoretto e Berch (2010, p. 8) “[...] os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar”. Além de favorecer a acessibilidade, a utilização dos recursos promove a autonomia dos alunos ante às situações de aprendizagem. As autoras acrescentam ainda que

[...] os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para proporcionar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. Quando nos referimos aos recursos de acessibilidade na escola, estamos falando em Tecnologia Assistiva (TA) aplicada à educação à educação, sob a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). (SARTORETTO; BERCH, 2010, p. 8).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atribui ao professor do AEE funções pertinentes ao seu trabalho educacional complementar ou suplementar. Dentre as variadas funções do professor do AEE, destacamos o papel de organizar estratégias de aprendizagem que promovam o atendimento às necessidades específicas de cada aluno. Na elaboração do Plano do AEE, o professor deve prever a

eliminação de barreiras para que os alunos possam se beneficiar do ensino, desenvolver autonomia e ampliar as potencialidades cognitivas.

Para Mantoan (1992, p. 2), “O interesse pela adaptação ao meio e a valorização dos papéis sociais presentes na maioria das propostas educativas atuais, decorrem da autonomia como finalidade da educação de pessoas com deficiência.”

Dentre os objetivos expressos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), encontra-se a acessibilidade arquitetônica, aos transportes, aos mobiliários, às comunicações e às informações. A Sala de Recurso Multifuncional como espaço do atendimento educacional especializado deve oferecer acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e nos equipamentos. A acessibilidade universal deve atender as especificidades de todos os alunos, público-alvo desse atendimento.

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 define acessibilidade como a

[...] possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000, p. 1).

Tomando como referência todos os planos analisados e os atendimentos observados, percebemos fragilidades dos objetivos das atividades quanto à promoção da acessibilidade ao conhecimento. As professoras (P1 e P2) demonstravam, na maioria das atividades, preocupação recorrente quanto ao reforço do ensino do conteúdo curricular. Enquanto isso P3 proporcionava situações lúdicas que concediam ao aluno com deficiência intelectual o sentimento de saber e de saber-fazer.

Neste item, verificamos que as três Salas de Recursos Multifuncional oferecem espaços adequados à realização das atividades do atendimento educacional especializado, no entanto, nem sempre, a disponibilização dos recursos e dos materiais pode ser considerada como estratégia que incentiva a busca pela autonomia. Compreendemos que a oportunidade de manusear os recursos materiais e os equipamentos confere ao aluno com deficiência intelectual a possibilidade de explorar o ambiente, de aprender e refletir com suporte em suas ações sobre os objetos do conhecimento.

5 FUNÇÕES, CONCEPÇÕES E AÇÕES DO PROFESSOR DE AEE X POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta os dados da dimensão II (*Funções, concepções e ações do professor de AEE X Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*) que trata de analisar se a natureza e a aplicabilidade das atividades para os alunos com deficiência intelectual estão em concordância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A análise foi realizada a partir das três categorias que compõem a dimensão supracitada, são elas: 1. Elaboração e utilização de instrumentais específicos; 2. Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas; e 3. Orientação e parceria com os sujeitos envolvidos na aprendizagem do aluno.

Esta dimensão, assim como as demais, foi analisada por meio da escala de observação, de entrevistas, e da análise documental dos planos de AEE de alunos com deficiência intelectual de cada uma das professoras, de dez registros escritos de acompanhamentos diários de cada professora e dos estudos de casos. A reunião de todos esses instrumentais totalizou: três estudos de casos, três planos de AEE e 30 registros de acompanhamentos diários das atividades.

Nos itens subsequentes, discutiremos cada uma das três categorias da Dimensão II.

5.1 Elaboração e utilização de instrumentais específicos

Essa categoria foi organizada com apoio no agrupamento de cinco subitens da escala de observação dentre os 14 que constituíam o segundo¹² item dessa escala: 2.1¹³ O professor de AEE elabora o estudo de caso do aluno com DI; 2.3. O professor de AEE elabora e executa o Plano de AEE para o aluno com DI; e 2.12. O progresso do aluno com DI é registrado pelo professor de AEE nos instrumentais previstos para isso.

Essa categoria investigou os instrumentais elaborados e utilizados pelas professoras, durante as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual, observando se as professoras elaboravam o plano de AEE, se desenvolviam o estudo de caso

¹² Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – da escala de observação.

¹³ Para maior compreensão sobre a reunião desses subitens retirados da escala de observação e incluídos as três dimensões para a análise, conservamos a numeração original destes (ver Apêndice C).

dos alunos com deficiência intelectual, e ainda se utilizavam registro escrito do acompanhamento diário desses alunos.

Entre as publicações (BEZERRA, 2013) catalogadas que abordam o Atendimento Educacional Especializado e deficiência intelectual, identificamos que elas destacam a presença do estudo de caso. Esses estudos denotam preocupação com vários aspectos, como dificuldades e potencialidades.

O estudo de caso é considerado no universo do Atendimento Educacional Especializado como instrumento de avaliação que visa a traçar o perfil do aluno público-alvo da Educação Especial, tendo em vista a construção de um plano de intervenção (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 9),

O estudo de caso se faz através de uma metodologia de resolução de problema, que identifica a sua natureza e busca uma solução. O estudo de caso deve ser efetivado pelo professor do AEE em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto da escola.

De acordo com Rapoli *et al.* (2010), o estudo de caso deve ser elaborado para o aluno com deficiência intelectual, considerando suas particularidades e potencialidades. As autoras advertem ainda que, o diagnóstico de uma mesma deficiência demanda especificidades de acordo com cada aluno e não com a deficiência em si. Cada aluno, embora possa apresentar a mesma deficiência, possui necessidades, potencialidades e características próprias. Nesse sentido, a elaboração do estudo de caso deve possibilitar ao professor do atendimento educacional especializado conhecer a história de vida do aluno, suas individualidades, seus desejos e suas diferenças.

No que diz respeito à análise dos três estudos de casos desta pesquisa, assinalamos que todas as professoras elaboravam o estudo de caso de acordo com as etapas sugeridas pelo roteiro de proposição de um caso (ROPOLI *et al.*, 2010) (ANEXO J) – esse dado corresponde ao subitem 2.1. *O professor de AEE elabora o estudo de caso do aluno com DI*. Este roteiro é organizado em quatro itens, denominados como A, B, C e D. Os itens contemplam: A – Informações referentes ao aluno – idade, série, escolaridade, tipo de deficiência, outros; B – Informações coletadas do/sobre o aluno; C – Informações coletadas da/sobre a escola; D – Informações coletadas da/sobre a família.

Ao examinarmos os estudos de casos das professoras participantes, verificamos que todas registram informações sugeridas pelo item A – contemplavam informações quanto ao tipo de deficiência, idade e série. Os estudos de casos, contudo indicavam semelhanças e diferenças quanto às informações disponíveis em seus roteiros, bem como averiguamos que

uma das professoras registravam informações incompletas sobre os itens do roteiro. A principal diferença entre os planos decorria quanto às informações relativas à escolaridade dos alunos. Por exemplo, P1 e P3 apresentavam detalhes quanto à escolaridade dos alunos e contextualizavam a trajetória escolar dos alunos acompanhados na SRM, enquanto P2 apenas preenchia a informação do nível escolar (ANEXOS G, H e I).

Nos estudos de casos, as três professoras explicitavam também informações sobre a situação familiar dos alunos acompanhados, destacavam a situação socioeconômica e aspectos relacionados à participação familiar. Todas elas descreviam as dificuldades dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, e, nesse aspecto do estudo de caso, detalhavam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e apontavam as dificuldades.

Com base nas orientações do roteiro apontados por Ropoli *et al.* (2010) inferimos que o trabalho com o estudo de caso deve possibilitar ao professor da SRM perceber as singularidades dos alunos com deficiência, sendo essa percepção necessária ao trabalho do professor desse ambiente. Ele deve ser capaz de identificar as dificuldades e as habilidades desses alunos com a finalidade de construir estratégias de intervenção capazes de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Observa-se que esse trabalho pedagógico por meio do estudo de caso traz proposições baseadas na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (2007, p. 93), ZDP constitui-se como a

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O conceito de ZDP visa a interpretar os caminhos que os alunos já percorreram e antecipar os futuros, com o fim de intervir para que superem e/ou minimizem as dificuldades e potencializem suas capacidades. Por isso a mediação, tendo como foco a ZDP, se mostra como ferramenta importante no trabalho do Atendimento Educacional Especializado, pois se volta para o aprendizado daquilo que ainda está processo de maturação. Em contrapartida, Vygotsky (2007) salienta a ineficácia do trabalho focado em níveis já adquiridos ou que ainda nem iniciaram. Em suas palavras, “[...] um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo [...] a noção de ZDP capacitamos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.”

Quanto à elaboração e execução dos planos de AEE, todas as participantes deste estudo preparavam seus planos de AEE (ANEXOS A, B, C) para os alunos com deficiência intelectual que eram acompanhados nas salas de recurso multifuncional – esse dado corresponde ao subitem 2.3. *O professor de AEE elabora e executa o Plano de AEE para o aluno com DI* da categoria analisada. No capítulo 4, anteriormente mencionado, assinalamos que esses planos eram elaborados com base no Roteiro para o Plano de Atendimento Educacional Especializado (ROPOLI *et al.*, 2010). Vale lembrar que esse roteiro contém três itens, identificados como A, B e C.

Para efeito de análise, destacaremos somente o item A do roteiro citado, pois trata da forma como as professoras atuam nas SRM, estruturam e executam o plano de AEE. Esse item (A) é constituído de oito aspectos: Objetivo do plano; Organização do atendimento; atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno; Seleção de materiais e equipamentos a serem produzidos para o aluno; Adequação de materiais, seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos; Tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e produção de materiais; profissionais da escola que receberam orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno.

Tomando como referência os itens indicados no item A dos planos de AEE, averiguamos que as três professoras privilegiavam ações que atendiam ao cumprimento dos aspectos mencionados os quais correspondiam ao item em foco. O atendimento a esses aspectos, no entanto, nem sempre ocorria de forma coerente entre o propósito dos planos e a ação pedagógica das professoras na SRM quando se encontravam no momento da intervenção com os alunos, ou seja, a natureza da execução não correspondia à proposta do plano elaborada. Essa constatação perpassa o subitem 2.9. *O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE* da categoria Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas. Para efeito de análise os resultados desses subitens, serão analisados de forma única na categoria precedente.

Quanto aos registros das atividades, averiguamos que as três professoras utilizavam distintos instrumentais de registro das atividades diárias – esse aspecto corresponde ao subitem 2.12. *O progresso do aluno com DI é registrado pelo professor de AEE nos instrumentais previstos para isso.*

P1 registrava os atendimentos em um caderno para esse fim. Nesse caderno, ela anotava informações sobre a data do atendimento, a atividade realizada e a resposta e/ou comportamento da aluna durante a atividade. Enquanto isso, P2 e P3 utilizavam um instrumental elaborado pelo Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional V

(ANEXO H, I). Esse instrumental era organizado em sete itens: Número da sessão; Nome do aprendente; Atividades desenvolvidas; Objetivos; Respostas do aprendente; Observações e encaminhamentos.

Durante as observações, verificamos que P2 realizava seus registros durante os atendimentos. Ao apreciar os registros de P2, identificamos informações acerca das dificuldades encontradas pela aluna para realizar a atividade proposta na SRM. P2 também destacava em seus registros se A2 havia ou não demonstrado autonomia para a realização das atividades, e se houve avanços em sua aprendizagem. Os trechos abaixo exemplificam esses aspectos:

O aluno realiza as atividades com interesse, porém apresenta dificuldades de memória e atenção. (Atendimento 10 – ANEXO)

O aluno demonstrou autonomia na realização dos jogos, observando, segmentação das gravuras do dominó. Construiu a escrita das palavras do jogo. Demonstrou boa orientação espacial ao mover as peças do jogo. (Atendimento 09 - ANEXO)

Demonstrou melhor desenvolvimento da oralidade e interesse na realização da atividade. Compreendeu os comandos prontamente. (Atendimento 02 – ANEXO)

As professoras P1 e P3 registravam as observações sobre os alunos com deficiência intelectual após a conclusão dos atendimentos. P1, em seus registros enfatizava as dificuldades persistentes e as aprendizagens já consolidadas pela aluna. O relatório de P1 evidenciava a preocupação com atividades de reforço dos conteúdos curriculares da sala de aula. Os diálogos estabelecidos entre P1 e A1 explicitavam termos e expressões próprias do universo das professoras de sala comum. Os trechos dos registros escritos de P1 exemplificam sua ênfase em atividades com características de sala de aula:

Concluiu a lista lendo oito palavras. Fez um ditado contendo doze palavras da lista cometendo os erros nas sílabas complexas e trocando r/l. (Atendimento 3 – ANEXO)

Montou o dominó com pouca dificuldade, mas confundia-se na contagem dos desenhos na peça. Reconheceu e identificou os números de 0 a 9 e de 10 em 10, não identificou os sinais. (Atendimento 9 – ANEXO)

Quanto aos registros de P3, verificamos que ela destacava o desempenho de A3 durante as atividades, e registrava suas dificuldades, se havia ou não interesse pelas atividades e, ainda, como A3 se comportava no ambiente da SRM. A seguir, exemplos dos registros de P3:

Foi observado que a aluna encontra-se no nível alfabético de leitura e escrita. A ordenação da música foi realizada com satisfação. A aluna não esboçou dificuldade para essa atividade. (Atendimento 8 – ANEXO)

A aluna fazia um objeto e logo desmanchava. Demonstrou inquietação nessa atividade e foi percebido que não foi interessante para a aluna. (Atendimento 2 – ANEXO)

A aluna identificou algumas frutas com a letra solicitada, mas tivemos que, algumas vezes, escrever nome de animais. A atividade deixou a aluna muito agitada devido todo o movimento que esse jogo exige. Eduarda ficou muito dispersa. (Atendimento 4 – ANEXO)

Salientamos que as professoras investigadas não destacavam em seus registros de acompanhamentos informações relativas às estratégias de resolução de problemas utilizadas pelos alunos. Consideramos essa uma informação importante, uma vez que é papel do professor de AEE “[...] organizar situações desafiantes que suscitem a utilização de estratégias de resolução problemas.” (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 18). Desse modo, ao registrar essas informações, o professor de AEE será capaz de avaliar se as atividades propostas contribuem para que os alunos com deficiência intelectual façam uso dessas estratégias de resolução de problemas. Essas informações contribuem de modo significativo para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos bem como para a reestruturação das ações do professor do AEE com vistas a possibilitar o uso de estratégias de resolução de problemas, tais como: dominar sua impulsividade; observar de forma completa e precisa; selecionar o essencial; interpretar o que observa; agrupar informações de acordo com suas características; definir o problema com precisão; planejar as etapas para resolver o problema; elaborar diferentes hipóteses de solução; e verificar suas hipóteses (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013).

Neste item, apreciamos os planos de AEE, os estudos de casos, bem como os registros dos acompanhamentos das professoras deste estudo quanto a elaboração e utilização de instrumentais específicos. Observamos a concepção das três professoras em relação à natureza do trabalho no ambiente da SRM com alunos que apresentam deficiência intelectual. Verificamos, por exemplo, que a P1 enfatizava as atividades direcionadas para o ensino da leitura, escrita e Matemática. Entrementes, P2 destacava atividades e/ou jogos centrados no trabalho com a oralidade, autonomia, memória e atenção. Por fim, P3 demonstrava preocupação em propor atividades que regulassem o comportamento da A3, que promovessem o ensino da escrita e a oferta de jogos que envolvessem o trabalho com atenção e concentração.

Na nossa avaliação os planos de AEE, especialmente os estudos de casos e os registros de acompanhamento, omitiam informações significativas relativas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos atendidos. Consideramos que os registros dos atendimentos são fontes importantes que podem fornecer informações acerca da evolução dos alunos e contribuir para a definição e redefinição de estratégias, recursos, materiais e equipamentos.

5.2 Coerência das ações, recursos pedagógicos e atividades propostas

Essa categoria foi organizada com suporte no agrupamento de quatro subitens do item 2¹⁴ da escala de observação: 2.8.¹⁵ As ações previstas no Plano de AEE atendem a problemática do aluno com DI; 2.9. O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE; 2.10. Os objetivos estabelecidos pelo professor são coerentes como as necessidades que o aluno apresenta; e 2.7. O professor de AEE elabora e/ou sugere recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI. Nesta categoria, investigamos se havia coerência quanto às ações das professoras investigadas, a utilização dos recursos pedagógicos e as atividades propostas na SRM para os alunos que apresentam deficiência intelectual.

Ao analisar os estudos de casos de A1, A2 e A3, verificamos que as respectivas professoras desses alunos incluíam a natureza do problema em todos os estudos de casos – esse aspecto corresponde ao subitem 2.8. *As ações previstas no Plano de AEE atendem a problemática do aluno com DI.*

Todos os alunos tinham dificuldades de ordem cognitiva, além de outras particularidades, como, por exemplo, o caso de A3, que também apresentara Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

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

¹⁴Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva - da escala de observação.

¹⁵Para maior compreensão sobre a reunião desses subitens retirados da escala de observação e incluídos nas três dimensões para a análise, conservamos a numeração original destes (ver Apêndice C).

Analisando o estudo de caso de A1, foi possível evidenciar a natureza do problema desse aluno compreende diversas dimensões –cognitiva, psicomotora, linguagem e de comportamento. As três primeiras podem ter relação com a deficiência intelectual. A terceira pode estar relacionada a falta de regras e ausência de limites provenientes de atitudes familiares de superproteção. As dificuldades psicomotoras podem comprometer as atividades relacionadas aos movimentos e ocasionar dificuldades na motricidade ampla e fina.

Para a análise do subitem 2.9. *O professor de AEE realiza atividades considerando os objetivos estabelecidos no Plano de AEE*, trouxemos os objetivos contidos nos planos de AEE de cada professor e as estratégias de realização das atividades destinadas aos alunos com deficiência intelectual.

O plano de P1 assinala dois objetivos: 1. Implementar estratégias diversificadas de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura; 2. Estimular a capacidade do aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Ao avaliar as atividades elaboradas para A1, identificamos correlação entre os objetivos e a prática da P1. Percebemos a preocupação de P1 centrada na aquisição da língua e no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático por meio de proposta de exercícios envolvendo noções de conjunto, operações matemáticas, dentre outros. A P1 utilizava também desenhos, pinturas e o computador. Os objetivos estabelecidos por essa professora no plano de AEE, no entanto, se confundem com as finalidades do ensino curricular da sala de aula. No período da investigação, todas as atividades propostas por P1 realçavam a aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática. No que se refere às atividades de matemática propostas por P1, os autores Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) ressalta que um dos papéis do professor do AEE é o de avaliar as aprendizagens do aluno no campo matemático, com a finalidade de estabelecer interlocução com o professor da sala comum. Os autores acrescentam que

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

O plano da P2 estabelecia os seguintes objetivos: 1. Desenvolver atividades que permitam a autonomia do aluno e seu acesso ao conhecimento; 2. Permitir que o aluno se reconheça como participe de sua aprendizagem através de uma rotina desenvolvida na escola; e 3. Estimular a compreensão de regras e limites. Ao observar os atendimentos de P2, constatamos que ela sinalizava para uma preocupação recorrente em estimular a autonomia de

A2, a qual corresponde ao primeiro objetivo do plano. Quanto aos demais objetivos, não foi possível observar atividades que tivessem como foco o estabelecimento de regras e limites, bem como não foi possível acompanhar as atividades que permitissem a A2 se reconhecer como participe em razão de o locus da pesquisa ser no Atendimento Educacional Especializado. É válido ressaltar que nos atendimentos observados de P2, identificamos atividades com conteúdos que não eram mencionados em seu plano de AEE. Esses conteúdos centravam-se em atividades de leitura, compreensão, memória e atenção. Esse dado constitui-se como fator positivo nesta pesquisa, haja vista que o trabalho com este fim vai de encontro a problemática implicada em razão da deficiência intelectual.

As fotos abaixo são representativas das atividades propostas pela professora no Plano de AEE para o trabalho a ser desenvolvido em Salas de Recurso Multifuncional.

Fotografia 10 – Atividade no computador – P2



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 11 – Atividade dominó – P2



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação ao plano de P3, a professora diferenciava dois tipos de objetivos: geral e específicos. O primeiro tinha por finalidade propiciar à aluna a possibilidade de desenvolver as habilidades essenciais para sua participação no contexto escolar, favorecendo assim sua inclusão tanto educacional como social. Os objetivos específicos eram: 1. Estabelecer um ambiente favorável a realizações de atividades funcionais levando em conta seu tempo e idade cronológica; 2. Desenvolver considerando a capacidade de comunicação e linguagem; 3. Ampliar o desenvolvimento da formação de conceitos, memorização, concentração e a atenção; e 4. Manusear o computador na Sala de AEE e no Laboratório de Informática (LIE) para favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Mencionada professora executava as atividades com base na utilização de jogos de mesa e de

computador. Também realizava atividade para o desenvolvimento da linguagem escrita, não tendo sido observado as atividades relativas aos aspectos matemáticos.

Destacamos a importância da utilização de jogos no processo de aprendizagem de alunos com e sem deficiência intelectual, uma vez que, segundo Piaget (1975), o jogo mantém estreita relação com o desenvolvimento da inteligência. De acordo com Mafra (2010), a prática lúdica é valorizada por Piaget considerando o desenvolvimento infantil harmonioso, porquanto possibilita ao sujeito a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento. É válido ressaltar o fato de que, para Piaget, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.” (KISHIMOTO, 2008, p. 32 *apud* MAFRA, 2010, p. 7).

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

Apesar de termos observado que as três professoras elaboravam e executavam as atividades propostas nos planos segundo os objetivos, evidenciamos que os objetivos estavam centrados no ensino e não na aprendizagem dos alunos. Os planos enfatizavam propósitos que realçavam a conduta de ensino do professor e não o que se esperava quanto ao desempenho dos alunos desde de a realização de determinada atividade.

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

Na pesquisa de Burkle (2010) esta constatado o fato de que as professoras da SRM entrevistadas corroboravam a perspectiva de que no AEE não se deve realizar atividades para fins de elucidar conceitos matemáticos ou voltados para alfabetização. Os dados da observação da pesquisa do autor supracitado, contudo mostraram que essas professoras, na prática, “[...] refaziam as atividades escolares ou elaboravam novos exercícios os anteriormente trabalhados na classe comum.” (BURKLE, 2010, p. 93).

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

Quanto ao último subitem (*O professor de AEE elabora e/ou sugere recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI*), destacamos abaixo trechos do plano elaborado por P3, por essa professora apresentar em sua prática ações mais expressivas quanto às necessidades específicas de A3:

Quadro 7 – Recorte do Plano de AEE /P3

<p>3-Atividades a serem desenvolvidas no atendimento à aluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilização da Informática Educativa através de jogos que auxiliem no desenvolvimento da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, atenção, memória e percepção. - Utilizar jogos como Bingo de letras ou de palavras trabalhando o nome dos alunos, por exemplo; alfabeto móvel para ser trabalhado com listas de material escolar, produtos de higiene, etc. ; fichas (tarjetas) com letras de músicas ou parlendas para serem colocadas na ordem; produção escrita de dupla onde um aluno canta uma música ou recita uma poesia que se saiba de cor e o outro escreve; - Manuseio de gibis, livros de historinha, revista, etc. para que o aluno possa ler, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, utilizando a estratégia da leitura das imagens; - Manusear objetos de plásticos, madeiras e outros que possibilitem a aluna a experiências de variações de temperatura, tamanho, forma , quantidades e de diferentes texturas . - Realização de atividades com música, dramatizações, dança, desenho e pintura, para o uso da comunicação e linguagem;

Fonte: Plano de AEE /P3.

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

No Plano de AEE elaborado por P3, dois aspectos foram considerados na seleção das atividades a serem desenvolvidas: as dificuldades e as potencialidades de A3. Para o trabalho com as dificuldades cognitivas, a professora propôs atividades através de jogos no computador que auxiliassem no desenvolvimento da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, atenção, memória e percepção. De acordo com o Estudo de caso de A3, a aluna apresentava potencialidades na área da linguagem. Nas observações na SRM, constatamos que A3 se comunicava com facilidade, se expressava oralmente com clareza e demonstrava domínio corporal de seus movimentos.

Ao analisar a coerência entre as atividades previstas no plano de P3 e as ações desenvolvidas pela professora na SRM, avaliamos a pertinência do uso de dramatizações, incentivo à dança, proposta de desenhos e pinturas. Todas essas atividades de P3 valorizavam as potencialidades de A3 e favoreciam o uso da linguagem oral e corporal.

Figueiredo, Poulin e Gomes assinalam que o professor de AEE deve planejar e realizar na sala de recurso multifuncional ações com vistas a contribuir para que o aluno com

deficiência intelectual possa superar suas dificuldades em todas as áreas, inclusive a leitura e a escrita. Os autores assinalam a utilização de atividades de narração de histórias, reescrita, escrita significativa, dentre outras.

5.3 Orientações e parceria com os sujeitos envolvidos na aprendizagem do aluno

Esta categoria objetiva analisar os estudos de casos das três professoras participantes desta pesquisa, verificando quais as orientações e as parcerias previstas por essas professoras. Essa categoria foi organizada por meio do agrupamento de quatro subitens do item 2¹⁶ da escala de observação: 2.8. O professor de AEE acompanha a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos elaborados e/ ou sugeridos por ele; 2.9. O professor de AEE orienta a família e professores sobre a utilização dos recursos pedagógicos; 2.10. O professor do AEE estabelece articulação com o professor de sala de aula comum; e 2.11. O professor de AEE estabelece parcerias com outras áreas (saúde, assistência social etc).

Averiguamos os três planos de todas as professoras e vimos que preveem a necessidade de se estabelecer parceiras com profissionais da escola bem como de outras áreas de atuação – esse aspecto incide sob os subitens 2.10. *O professor do AEE estabelece articulação com o professor de sala de aula comum; 2.10. O professor do AEE estabelece articulação com o professor de sala de aula comum.* Os quadros a seguir confirmam essa orientação nos planos de P1 e P2.

Quadro 8 – Recorte do Plano de AEE /P1

<p>7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo gestor da escola - Professor da sala de aula regular - Professores de recreação, biblioteca e LIE. - Família do aluno.
--

Fonte: Plano de AEE /P1.

Quadro 9 – Recorte do Plano de AEE /P2

<p>7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestão Escolar -Professora da Sala comum -Aluno Matheus -Colegas da sala comum -Professora do laboratório de Informática educativa -Professora da Biblioteca -Professor de Educação Física -Funcionários da escola -Conselho Escolar <ul style="list-style-type: none"> . Fonoaudiologia no NAPE CAIC Maria Alves Carioca (encaminhamento)

Fonte: Plano de AEE /P2.

¹⁶Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – da escala de observação.

Dentre os três planos de AEE, destacamos o de P3 que, além de reunir os parceiros, descreve a ação a ser realizada junto a cada um. O recorte desse plano pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 10 – Recorte do Plano de AEE /P3

<p>8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor de sala de aula comum; - Colegas de turma; - Diretor escolar; -Equipe pedagógica; -Professor da Educação Física; <p>a. Professor de sala de aula – Orientar na questão de propor atividades diversificadas e colaborativas, onde aprendizagem de um se completa com aprendizagem do outro, deste modo Eduarda vai ter mais oportunidade de participar das atividades proposta pelo o professor em sala de aula;</p> <p>b. Colegas de turma- que conheça as habilidades e dificuldades de Eduarda, respeitando e colaborando com as atividades de classe;</p> <p>c. Diretor escolar- Aquisição de materiais didáticos e pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades intelectuais e linguagem de Eduarda;</p> <p>d. Equipe pedagógica - Orientar sobre a necessidade de se realizar seminários para comunidade escolar sobre a inclusão de alunos com deficiência, com foco na DI;</p> <p>e. Professor do laboratório de informática- Orientar sobre a necessidades de planejar as atividades dentro da proposta Inclusiva;</p> <p>f. Professor da biblioteca- Orientar sobre as potencialidades e dificuldades de Eduarda tendo em vista sua participação nas atividades propostas;</p> <p>g. Mais Educação- Orientar o coordenador do Mais Educação sobre a inclusão de alunos com DI nas diferentes atividades do programa de acordo com a suas habilidades individuais.</p>

Fonte: Plano de AEE /P2.

Ao confrontar as parcerias determinadas nos planos de todas as professoras com a prática observada na escola, verificamos que no período em que desenvolvemos esta investigação, as professoras da SRM não efetuaram trabalho conjunto com os professores de sala de aula comum. Nesse período, as professoras de SRM não realizaram orientações aos professores da escola quanto ao uso de recursos em sala de aula para promoção da acessibilidade ao conhecimento. Não verificamos, também, orientação das professoras da SRM quanto à necessidade de se utilizar diferentes estratégias de aprendizagem com o propósito de incluir os alunos nas atividades de sala de aula. Todas as intervenções desenvolvidas pelas professoras sujeitos deste estudo foram realizadas nas Salas de Recursos Multifuncional.

A Resolução N° 4 (BRASIL, 2009) orienta no sentido de que o professor de Atendimento Educacional Especializado deve: 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.

Ressaltamos que, em um dos atendimentos realizados por P1, ela mencionou para a aluna que havia falado com sua professora de sala de aula. Esse diálogo ocorreu no início de uma proposição de atividade avaliativa da aluna para verificar sua aprendizagem em relação à aquisição da escrita. O diálogo demonstrou que P1 mantinha contato com o professor de A1.

P1: Eu falei com seu professor.

(A1 ri)

P1: Ele me disse que você estava bem na sala de aula.

A1: Hunrum.

P1: Então vamos confirmar o que ele falou. Ele disse que você estava bem, *né?* Então vamos ver. Faça aí seu nome com letra grande, *né?* Pra gente ver.

A parceria entre os professores da SRM e da sala de aula comum pode garantir a este último a compreensão sobre os usos dos recursos e as estratégias necessárias ao trabalho com o aluno com deficiência. Essa parceria deve partir do entendimento de que

[...] o acompanhamento do professor de AEE na sala de aula do ensino comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor de AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar ao aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

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

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

Os estudos de Silva (2009b) sobre a análise da prática do professor de Sala de Recursos Multifuncional em instituições de educação infantil constataram diversificados resultados se comparados com a nossa pesquisa, quanto ao estabelecimento da parceria entre o professor da SRM e o da sala de aula. Na pesquisa de Silva, foi verificada uma relação de parceria entre o professor de Sala de Recursos Multifuncional e o de sala de aula. Os dados dessa pesquisa confirmaram que o professor da SRM orientava as situações de aprendizagem

e atividades que envolvessem a participação de alunos que apresentam deficiência. Na nossa pesquisa, não evidenciamos participação das professoras de SRM nas salas de aula, nem qualquer contato com o propósito de promover a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Pesquisa realizada por Pasolini (2008) sobre o atendimento educacional especializado no Município de Colatina – ES corrobora nossos achados. A investigação de Pasolini mencionou que havia distanciamento na parceria entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala comum. Já as investigações realizadas por Burkle (2010) e Albuquerque (2008) identificaram o fato de que havia transferência de responsabilidade ao professor de Sala de Recursos Multifuncional pela aprendizagem do aluno com deficiência.

Na nossa avaliação, a parceria entre o professor da SRM e o da sala comum constitui importante estratégia para a elaboração de ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos atendidos. Os estudos citados apontam a fragilidade em relação a essa parceria sob dois aspectos: o distanciamento na parceria e a incompreensão sobre a natureza do trabalho do professor de AEE.

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

Nesta investigação, verificamos que a compreensão de que a prática pedagógica do professor da sala de recurso multifuncional se baseava em atividades de reforço dos conteúdos curriculares, distancia-se e contradiz a proposta de trabalho delineada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

No que se refere à parceria com as famílias, constatamos que todas as professoras participantes desta pesquisa, destacavam a importância das famílias como aliadas do professor da SRM. Para os autores Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 14) destacam:

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

As informações fornecidas pela família podem subsidiar a elaboração do Estudo de Caso do aluno para posterior elaboração do Plano de AEE. Em relação à parceria com a família, P3 destacou três aspectos: o envolvimento da família com o trabalho realizado pela escola, o fortalecimento dos vínculos com a professora de AEE e a obtenção de informações referentes ao cotidiano da aluna.

Durante o período de observação, percebemos que as professoras demonstravam proximidade com as famílias das crianças. Sempre que estas chegavam para os atendimentos, elas buscavam informações junto aos pais quanto a algumas questões relacionadas aos encaminhamentos médicos, às faltas por motivos de saúde e aos procedimentos necessários a obtenção do Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹⁷. Essas atitudes demonstravam que as professoras; ao estabelecerem o vínculo com a família, criavam condições favoráveis às orientações necessárias para a inclusão da criança na escola e na sociedade, bem como a garantia legal de seus direitos.

Ainda em relação às parcerias indicadas nos três Planos de AEE, verificamos que as professoras se referiam à gestão escolar, ao professor de Educação Física, ao professor do Laboratório de Informática Educativa e biblioteca escolar. Quanto aos profissionais da área de saúde, apenas P2 e P3 mencionaram em seus planos a necessidade dessa interlocução. Embora P1 não indicasse a previsão dessa parceria, em um das conversas informais, ela mencionou que havia contatado um oftalmologista por causa do problema de visão de A1.

Percebemos, ao longo desse período de pesquisa, que as professoras se envolviam com a situação problemática dos alunos e realizavam ações individuais para resolução de seus problemas. Ressaltamos elas não demonstravam dependência das instituições de saúde nem de procedimentos ou de encaminhamentos para dar continuidade aos trabalhos na SRM.

Sabemos que a inclusão do aluno com deficiência na escola comum requer parcerias que envolvem não só o professor da sala comum e o professor de Sala de Recursos Multifuncional, mas também outros profissionais da escola e de outras áreas.

Defendemos a ideia de que a interlocução entre a professora de Sala de Recursos Multifuncional com a da sala comum constitui uma das principais parcerias com vistas à inclusão do aluno com deficiência. Essa parceria deve ter a finalidade de garantir a plena participação do aluno com deficiência nas atividades propostas pelo professor na sala de aula.

¹⁷O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Tem direito a esse benefício idoso com 65 anos ou mais e pessoas com deficiência de qualquer idade com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial. Estes devem provar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar *per capita* deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. (BRASIL, 2013).

O subitem 2.11. O professor de AEE estabelece parcerias com outras áreas (saúde, assistência social etc) não foi evidenciado nas observações dos 30 atendimentos das professoras investigadas. A ausência dessas ações nos dias e momentos de atendimentos podem ter como causa o foco dos atendimentos observados, uma vez que esses tinham como objetivo realizar as atividades para os alunos com deficiência intelectual em Sala de Recursos Multifuncional.

6 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Este capítulo corresponde à Dimensão III da análise dos dados, originada do item 3 – Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI – da escala de observação. A análise foi organizada com procedência em três categorias principais, são elas: Intervenção pedagógica – as atitudes de encorajamento e autonomia; Intervenção pedagógica – desafios cognitivos e metacognitivos; Intervenção pedagógica – a promoção de estratégias de aprendizagem.

As três categorias citadas serão analisadas com base nos indicadores coletados por meio do uso da escala de observação e dos dados recolhidos nas entrevistas. Analisamos dez atendimentos de cada uma das professoras, perfazendo um total de 30 atendimentos aos alunos com deficiência intelectual.

6.1 Intervenção pedagógica – as atitudes de encorajamento e autonomia

Esta categoria de análise reuniu dois subitens de um total de 11 subitens do item 3 (Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI) da escala de observação: 3.7. As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem; 3.8. O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo.

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

Ao investigar os atendimentos das três professoras na SRM, evidenciamos o fato de que P2 e P3 incentivavam os alunos a realizarem as atividades propostas. Esse aspecto incide sobre o subitem; 3.8. *O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo*, da escala de observação.

P1, apesar de não explicitar comentários de incentivos, comumente interrompia os atendimentos para certificar a aluna do “acerto” de uma determinada atividade.

Notamos que P2 e P3 efetuavam maior frequência de intervenções com o propósito de encorajar os alunos a atenderem suas propostas de modo autônomo. Essas

professoras constantemente instigavam os alunos a participarem das atividades, e manifestavam confiança na capacidade deles de realizar o que lhes era proposto. O diálogo a seguir evidencia as atitudes de incentivo de P2 no decorrer dos atendimentos:

P2: Escreva seu nome

A2: Pronto!

P2: Terminou amor?

A2 confirma)

P2: Ah, legal! Lê aí esse nome que tu fez pra mim!

A2 fica em silêncio)

P2: Lê pra mim o nome que tu escreveu aí!

A2 ler seu nome.)

P2: Mostra pra mim aí aonde é que tá escrito.

A2 aponta para o nome escrito)

P2 repete o nome do aluno)

A2 completa e fala o restante do seu nome)

P2: Ah! Muito bem! Parabéns, viu! Vou já procurar a fita gomada que eu vou colar essa tua tarefa bem ai em cima pra secar, né?!

A2 confirma)

P2: Tá lindo, não tá?!

P2: Parabéns!

No diálogo entre a P2 e o aluno, identificamos atitudes de reconhecimento da capacidade de A2. O extrato desse diálogo não é capaz de expressar toda a emoção da professora diante da desenvoltura do aluno para atender a sua solicitação. Realçamos o fato de que não apenas as palavras de P2 traduzem essa emoção, mas, sobretudo, o modo como a professora se expressava, concedendo ao aluno a possibilidade de acreditar em sua capacidade de aprender e superar suas dificuldades.

O exemplo a seguir retrata as atitudes de P3 que, de modo semelhante a P2, também demonstrava atitudes de incentivo durante os atendimentos na SRM.

P3: Tô muito feliz porque você já está aprendendo a ler, né?

A3: Já sei ler!

P3: Tá lendo (...) O que foi que você leu hoje antes de vir pra escola?

A3: Uma coisa assim no cartaz.

P3: No cartaz na parede, é?

A3: É no shopping.

P3: Muito bem, Eduarda! Vixe Maria, Tua mãe deve estar numa felicidade!

Neste diálogo, P3 demonstrava satisfação com as conquistas realizadas por A3. Em suas intervenções, costumava elogiar as atitudes e as respostas da aluna. O comportamento de P3 nas situações de acompanhamento na SRM proporcionava um clima favorável à aprendizagem de A3, que expressava comportamento de confiança e segurança para realizar o que lhe era proposto.

Em relação às intervenções realizadas por P1, ao contrário de P2 e P3, observamos que ela, de forma contingente, comentava os acertos de A1, sem expressar atitudes de incentivo sobre a conduta de A1 no decorrer das atividades. Os diálogos entre P1 e A1 ilustram seu comportamento durante os atendimentos:

P1: *Aqui, o que é isso aqui?*
 A1: *Cadeira.*
 P1: *Cadeira. Começa com que letra?*
 A1: *C com a.*
 (A1 digita a sílaba)
 P1: *Ca-dei..*
 A: *de (...)*
 (A1 digita: *cadê*)
 P1: *i (...)*
 (A1 repete e digita a letra i)
 A: *RA.*
 (A1 repete.)
 P1: *Como é o RA?*
 (A1 pensa)
 P1: *Hein? Como é o RA.*
 A1: *r (...)*
 P1: *R com?*
 A1: *A.*
 (A1 digita a sílaba formando a palavra *cadeira.*)

Ao presenciar os atendimentos de P1, notamos por diversas vezes o uso das palavras: *isso, muito bem, certo*. Essas palavras utilizadas por P1 reafirmavam os acertos da A1, mas a professora não demonstrava atitudes de encorajamento ou de incentivo e sim uma preocupação para que a aluna cumprisse a atividade sem erros.

Quanto ao uso de estratégias¹⁸ de regulação e controle da atividade, percebemos que P1 não concedia a A1 a possibilidade de refletir sobre seu processo individual de realização de uma tarefa ou acerca da seleção de estratégias adequadas nas situações de jogo. Essas atitudes da professora vão de encontro ao subitem 3.7. *As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem*, da escala de observação. Por exemplo, P1, ao propor uma atividade de escrita, não permitia que A1 refletisse sobre a escrita de uma determinada palavra. P1 se antecipava à ação da aluna e iniciava a soletração das sílabas que formavam a palavra em questão. Era comum nas atividades de escrita, a P1 ditar as letras ou sílabas de uma palavra para que a aluna não cometesse “erros”. Ante essas atitudes de P1, a aluna constantemente buscava aprovação da professora quanto ao desenvolvimento de uma

¹⁸Os alunos com deficiência intelectual experimentam dificuldade em refletir sobre a dificuldade da própria ação e sobre a transformação das estratégias relacionadas a essa ação, ou seja, são os aspectos metacognitivos implicados na realização das tarefas que se revelam pouco eficientes. (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 74).

tarefa. Para exemplificar a atitude de dependência de A1, relataremos a seguir uma situação presenciada na SRM1.

P1 havia proposto uma atividade de produção escrita para a aluna. Durante a atividade, a professora se ausentou da sala para atender o celular. Nesse momento, a aluna interrompeu a atividade e prosseguiu com a tarefa após a professora retornar a sala. (Diário de Campo).

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

Além desse comportamento de transferência de competência ao outro, estudos (PAOUR, 1979, 1988) apontam características de lentidão no raciocínio desses alunos. A transferência de competência ao outro e o ritmo mais lento na aprendizagem podem ocasionar barreiras quanto ao processo de aprendizagem desses alunos. Em decorrência dessa atitude de dependência, o aluno com deficiência intelectual pode ser afetado na autoestima. A baixa autoestima influencia sobre a capacidade de esses alunos de superarem desafios cognitivos, porque pode afetar sua motivação para aprender. Para Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 6), “[...] essas pessoas frequentemente vivenciam experiências de fracasso, as quais acarretam sentimentos de descréditos em sua própria aprendizagem; geralmente elas não apresentam convicção de que podem fazer novas aprendizagens.”

No que diz respeito à promoção da autonomia dos alunos, verificamos que, dentre as três professoras, P2 demonstrou maior frequência de intervenções que promoviam a independência dos alunos com deficiência intelectual em situação de aprendizagem na SRM. Verificamos atitudes simples de P2 que promoviam a autonomia, como, por exemplo, propor que A2 abrisse e fechasse as caixas dos jogos, organizasse os materiais após as atividades, ou, ainda escolhesse o lápis, os pincéis ou as tintas. Para ilustrar essa atuação de P2, destacamos um fragmento de um diálogo:

P2: Hoje eu trouxe um jogo. Eu ia tirar o plástico. Mas eu disse não, eu vou deixar o plástico pro A2 ter o prazer de ser o primeiro a usar esse joguinho. E aí tá interessado? Pois olha aí esse jogo pra gente vê o que é que tem dentro.

A2: Pega a caixa e começa a rasgar o plástico que envolve a caixa.

P2: Hum o que será isso aí A2, pode usar, pode olhar, pode mexer, quero que você descubra como se joga esse jogo.

Observamos nesse atendimento o fato de que A2 se empenhou e se envolveu com a proposta do jogo. P2 ao solicitar que A2 explorasse o jogo livremente, permitiu que ele examinasse as diversas possibilidades de utilizar o material, se havia regras, como eram as regras, dentre outras. Observamos também que A2 usufruiu de um tempo particular para se familiarizar com o jogo de forma autônoma. Percebemos que essa atuação da professora permitiu que o aluno agisse de modo mais ativo no decorrer do atendimento.

Constatamos, ainda, que, em comparação com as atitudes de P2, a professora P1 expressou menor frequência de ações que favoreciam a autonomia de A1. Essas ações eram acompanhadas por atitudes que não favoreciam A1 ser sujeito de sua ação, ou seja, não estabelecia junto ao aluno atitudes de próatividade: no contexto dos atendimentos de P1, frequentemente essa professora promovia a dependência de A1 para realizar o que lhe era proposto. Por exemplo, as tarefas simples, como pegar um lápis no estojo ou fazer a ponta de um lápis, eram assumidas por P1. O trecho de um diálogo entre P1 e A1 ilustra a promoção de atitudes de dependência:

P1: Vamos fazer uma atividade

A1: Uhum...

P1: E as provas como foi que fez?

A1: Eu fiz prova hoje...

P1: Fez prova hoje de que?

A1: De Ciências..

P1 faz essas perguntas enquanto organiza pelo aluno o material a ser utilizado na atividade.

P1: Então dá certinho com essa atividade que vamos fazer.

P1: Pega um lápis

A1: Uhum

P1: esse aí não tem ponta

P1 pega o estojo abre e procura o lápis e entrega para aluna.

Nessa situação, percebemos que P1 se antecipou à iniciativa da aluna em pegar o estojo e trocar o lápis. A professora abriu o estojo, escolheu outro lápis e entregou à aluna. Durante a investigação, eram comuns essas atitudes de P1, que assumia todo o desenvolvimento da atividade, desde o momento de selecionar o material, abrir a caixa de jogos ou de lápis, ou guardar o material ao final da atividade ou do jogo.

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 13) definem essas atitudes de superproteção como características da “pedagogia da negação”. A “pedagogia da negação” é manifesta “quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa, mesmo quando o aluno é capaz de efetuar a tarefa.”

De acordo com os autores, o acompanhamento ao aluno com deficiência intelectual na SRM “[...] visa também à superação de atitudes de dependência que comumente

os alunos com deficiência intelectual apresentam em situações em que eles são desafiados a resolver determinada situação-problema.” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 35). Os mesmos autores acrescentam ainda que o papel primordial do professor do Atendimento Educacional Especializado é o de favorecer intervenções que promovam o desenvolvimento intelectual e a autonomia do aluno com deficiência.

Nesta categoria, examinamos os atendimentos das três professoras na SRM, com o propósito de averiguar se as intervenções por elas realizadas favoreciam atitudes de incentivo e se promoviam autonomia dos alunos com deficiência intelectual. Concluímos que, dentre as três professoras, P1 efetuava menor frequência de intervenções que reforçavam a autonomia dos alunos. Essa professora, apesar de não incentivar sua aluna, demonstrava cuidado com a correção das atividades propostas.

6.2 Intervenção pedagógica – desafios cognitivos e metacognitivos

A análise desta categoria será efetuada com base em quatro subitens pertencentes ao item 3 da escala de observação: 3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI; 3.5. O professor realiza durante as atividades intervenções junto ao aluno com DI, tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento; 3.9. O professor de AEE intervém de modo a favorecer o aluno com DI a reelaboração do seu pensamento quando a resposta não é satisfatória; e 3.10. As situações de aprendizagem planejadas pelo professor de AEE permitem que o aluno com DI se expresse através da linguagem oral e/ou escrita.

As intervenções de P2 possibilitavam a A1 elaborar seu pensamento baseado no levantamento de questionamentos – esses aspectos corresponde ao subitem 3.5. *O professor realiza durante as atividades intervenções junto ao aluno com DI tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento*, da escala de observação.

No diálogo entre P2 e A2, observamos que os questionamentos emitidos pela professora ofereciam ao aluno a possibilidade de refletir sobre os fatos presentes na história, as atitudes dos personagens, seus comportamentos e as consequências decorrentes dessas atitudes – aspectos relacionados à atividade proposta. Assinalamos que essas intervenções auxiliaram o aluno a reconstituir o enredo da história e promoveram sua compreensão acerca do conteúdo do texto. Essa situação pode ser descrita no trecho abaixo:

P2: *Então, vamos lá!*
P2 *aponta e fala: Aqui no primeiro quadrinho, A2, o que você está vendo)*
A2: *Uma bruxa sentada, uma pedra e um gato lendo livro*
P2 *(repete): Uma bruxa sentada numa pedra e um gato lendo livro.*
P2: *Muito bem! E o gato tá em pé ou tá sentado?*
A2: *Tá sentado.*
P2: *Tá sentado também né?! Onde?*
A2: *Aqui na pedra.*
P2: *Numa pedra. E a pedra é igual a pedra da bruxa?*
A2: *Uhum.*
P2: *Do mesmo jeito?*
A2: *Uhum*
P2: *Da mesma cor?*
A2 *confirma*
P2 *aponta e fala: Essa pedra é da mesma cor que essa?*
A2: *Não!*
P2: *Não, né?! Hum Mas, eles estão sentados numa pedra, né?!*
A2 *confirma*
P2: *Que mais?*
P2 *aponta e fala: Aqui nesse outro quadrinho, o que é que tem?*
A2 *fala e aponta: Aqui a bruxa e aqui o gato*
P2: *Tem o gato aqui (apontando)?*
A2: *É.*
P2: *Como é que tu sabe?*
P2: *Por que ela jogou a varinha (...) Ela jogou essa varinha?*
A2: *Uhum.*
P2: *E o que aconteceu?*
A2: *E o gato sumiu.*
P2: *Mas, eu não to vendo o gato. Tu tá vendo o gato aqui?*
A2: *Não!*
P2: *Tá vendo não?*
A2 *balança a cabeça afirmando que não*
P2: *Sumiu ele foi?*
A2 *confirma.*

Em contrapartida, P1 e P3 demonstraram menor frequência quanto à utilização de mecanismos que desafiassem seus respectivos alunos (A1, A3).

As atividades propostas por P1 eram, na sua maioria, intervenções sobre a aquisição da escrita, pautadas em situações que não requeriam esforço cognitivo para sua realização. Quanto às intervenções de P3, reconhecemos que essa professora elaborava atividades lúdicas e priorizava o uso de jogos, no entanto suas intervenções não favoreciam desafios cognitivos. Nas situações lúdicas, A3 participava e se empenhava, no entanto, à P3 desperdiçava oportunidades de questionar a aluna sobre as estratégias utilizadas no jogo.

Para exemplificar a atuação de P1 durante as intervenções, selecionamos um fragmento do diálogo de um dos atendimentos, no qual ela propôs uma atividade de escrita no computador. A atividade consistia em digitar palavras com base em imagens de frutas. No transcorrer da atividade, a P1 realizou intervenções que conduziram à resposta correta da atividade. A seguir, o diálogo da professora com a aluna:

P1: *Que desenho é esse?*
 A1: *Banana.*
 P1 *fala: BA, como é o BA?*
 A1: *B com A (fala e olha para a professora solicitando aprovação)*
 P1 *confirma.*
 A1 *digita a sílaba.*
 P1: *vamos continuar (...)* NA
 A1: *N com A (fala e olha para a professora solicitando aprovação)*
 P1 *confirma*
 A1 *digita a sílaba*
 P1: *Vamos formar a palavra completa (...)* NA
 A1: *N com A (fala e olha para a professora solicitando aprovação)*
 P1: *Isso!*
 A1 *digita a sílaba e forma a palavra banana*

Quanto às intervenções realizadas por P3, destacamos uma situação lúdica, na qual ela havia proposto o uso do jogo do labirinto no computador. No decurso do jogo, P3 assumiu a posição de espectadora. O diálogo com A3 limitava-se às explicações sobre os comandos que deveriam ser feitos no computador. Verificamos em alguns trechos, poucos incentivos para a continuidade do jogo. Em nenhum momento, P3 elaborou questões que suscitassem reflexões sobre as estratégias utilizadas para alcançar o êxito, ou descrições sobre as ações da aluna para prosseguir com as fases do jogo. Seria pertinente a professora questionar a aluna: *Porque você escolheu esse caminho? Esse outro não daria certo? Como fez para descobrir o caminho correto?* A ausência desses questionamentos não auxiliou a aluna a tomar consciência sobre sua atividade diante do jogo. A seguir o diálogo que ilustra essa situação.

P3: *Vamos fazer o jogo labirinto hoje. Tá?*
 A3: *Ah já sei é pra tentar chegar do outro lado.*
 P3: *Pronto você vai levar. Vai tentar levar essa bolinha, vai tentar tirar ela daí de dentro. Tá bom?*
 A3: *Como é que eu faço isso?*
 P3: *Olha aqui as setas. Você vai usar as setas.*
 A3: *Tia já descobri!*
 P3: *Já descobriu? Ô beleza, quero que você descubra mesmo bem rápido!*
 (A3 aponta para o computador: *Tava aqui. Vim só por aqui. Por aqui*)
 P3: *Certo, e aí?*
 A3: *Depois aqui, depois aqui, cheguei aqui. E aí tia?*
 P3: *Agora você vai passar pra outra fase agora.*
 A3: *Essa daqui até chegar aqui (aponta)*
 P3: *Calma aí, calma aí*
 A3: *É bem facim!*
 P3: *Pronto é porquê você tá mudando de fase. Primeiro é a fase mais fácil, depois vai passando pra uma fase mais difícil.*
 A3: (aponta para o computador) - *Olha aí tia!*
 P3: *Vai já chegar eu não acredito! Pronto olha aí, já passou duas fases hein? Quero ver quando tu chegar naquela fase bem difícil. Você tá indo bem rapidinho. Tô adorando.*

Os exemplos aqui destacados apontam atitudes diferenciadas das professoras quanto às intervenções realizadas nas salas de recurso multifuncional. Ao comparar as

observações realizadas durante as intervenções na SRM com os depoimentos das professoras sobre o seu trabalho, verificamos descompasso no que elas dizem em relação ao que elas fazem. Quando indagadas sobre as intervenções nas Salas de Recursos Multifuncional, todas elas asseguraram que realizavam questionamentos aos alunos. Para elas, os questionamentos durante as atividades tinham o propósito de provocar reflexões sobre a natureza das atividades. Ilustramos a seguir as falas das professoras a respeito das intervenções durante as atividades.

É através dos questionamentos né? Eu faço muitos questionamentos em cima do que eles estão fazendo, da atenção, de olhar, de olhar o começo, de olhar o fim, de prestar atenção no que ta falando, no que ta fazendo, pra que ele mesmo tente perceber o que tá errado, se tá certo por que tá certo, esses questionamento que eu faço no decorrer das atividades é que é meu tipo de intervenção. (P1)

Primeiro assim, eu dou sempre os comandos e eu observo como o aluno vai realizar, vai obedecer esses comandos ou não, eu costumo deixar o aluno bem a vontade pra observar a questão da autonomia da independência dele, e eu faço as intervenções depois de um determinado tempo quando eu percebo que ele já não esta conseguindo ou que está com a alguma dificuldade, eu faço uma ou outra intervenção, mas sempre deixando com que ele descubra o caminho sozinho, sempre puxando pro lado da questão dele construir a hipótese dele, a forma dele, a regra dele para realizar a atividade ou mais ou menos isso.(P2)

Eu faço minhas intervenções tentando mediar nos pontos de maior dificuldade do aluno fazendo perguntas pertinentes ao problema a ser resolvido. É dessa forma que eu faço com eles. (P3)

No que se refere à elaboração das atividades, três garantiram que era necessário propor atividades que acionassem o uso dos mecanismos de aprendizagem (motivação, memória, atenção, transferência de aprendizagem, metacognição). Para essas professoras, é imprescindível propor atividades com ênfase nesses mecanismos. As falas a seguir ilustram essa preocupação que contradizem a maioria das situações de intervenção observadas.

Eu considero a questão da memória e da parte cognitiva, né? A parte da cognição é que eu acho importante pra eles. Eu acho que essa parte é a que eles têm mais dificuldade, a questão de memória, né? Da atenção, é a parte mais complexa pra ele. Pelo menos eu vejo assim. Eu sinto assim essa dificuldade. (P1)

Eu vejo a questão do aluno com deficiência intelectual muito... Eu trabalho muito com a questão dos mecanismos de aprendizagem mesmo, né? A memória, a atenção. Tudo isso eu vou, eu vou separando esses aspectos de acordo com a necessidade dele. O aluno precisa melhorar a questão da memória, não vamos trabalhar em cima de outros aspectos, mas em cima dessa questão, mesmo da necessidade dele melhorar nesses mecanismos e consequentemente ele despertar para a aprendizagem, né? Pra autonomia, independência. (P2)

Dependendo das dificuldades e/ou potencialidades do aluno, procuro elaborar atividades que vão ao encontro com suas necessidades. Procuro desenvolver a concentração, a atenção, a memória, a autonomia, o raciocínio lógico. (P3)

As falas supracitadas das professoras expressaram na teoria as orientações pertinentes ao trabalho do AEE junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual. De

acordo com Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), os alunos que apresentam deficiência intelectual manifestam fragilidades quanto ao uso da memória e da atenção em situação de aprendizagem. A memória é considerada “[...] um processo pelo qual um indivíduo registra e conserva as informações que ele recolheu e delas se lembra.” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 81). A atenção é um “[...] processo cognitivo, durante o qual ele se concentra sobre um conjunto restrito de informações ou dados.” (STAINBERG, 2007 *apud* FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 79).

Os mesmos autores acrescentam ainda que, além de intervenções relativas ao uso da memória e da atenção, o professor do AEE deve considerar também os aspectos relacionados à socioafetividade do aluno com deficiência intelectual. Os autores complementam, dizendo que “As pessoas que apresentam deficiência intelectual podem ter dificuldade no plano socioafetivo, especialmente no que se refere à construção da imagem de si mesmo.” (SAHUC, 2006 *apud* FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 28).

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

6.3 Intervenção pedagógica – a promoção de estratégias de aprendizagem

A análise dessa categoria considerou a reunião de quatro sub itens de um total de 11 do item 3 da escala de observação: 3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI; 3.5. O professor realiza intervenções durante as atividades junto ao aluno com DI; tendo em vista ajudá-lo a elaborar seu pensamento; 3.12. O professor de AEE intervém de modo a favorecer o aluno com DI a reelaboração do seu pensamento quando a resposta não é satisfatória; 3.11. As situações de aprendizagem planejadas pelo professor de AEE permitem que o aluno com DI se expresse através da linguagem oral e/ou escrita.

Nesta pesquisa, identificamos diferenças entre as professoras quanto à natureza das atividades desenvolvidas na SRM. P1 se distanciava da filosofia do trabalho do AEE, na medida em que elas priorizavam a alfabetização dos alunos, e compreendiam essa tarefa como sendo de sua responsabilidade na Sala de Recursos Multifuncional. Desse modo, P1 organizava e planejava suas intervenções em função da aquisição da língua escrita – a referida professora realizou maior quantidade de atividades com ênfase na alfabetização; dentre os dez atendimentos observados, ela propôs nove intervenções focadas na alfabetização.

P2, além de realizar atividades visando ao trabalho com a língua escrita, também demonstrou em sua didática atividades de pintura, modelagem e desenho, bem como contação de história, atividades visando a trabalhar a memória (através do jogo da memória), a atenção, a oralidade, entre outras.

P3, diferentemente as outras duas professoras, priorizava o uso de jogos que promoviam a solicitação do uso da atenção e da concentração como mecanismos de aprendizagem. Na maioria dessas situações lúdicas, no entanto, a professora não questionava a aluna sobre sua atividade.

Quanto às atividades propostas por P3, constatamos que a orientação das atividades dessa professora se baseava em atividades lúdicas. A utilização de jogos por ela não favorecia a emergência de estratégias de aprendizagem, visto que não questionava a aluna sobre sua ação diante dos jogos.

Com base nesses modelos de atividades, passaremos a examinar as orientações das atividades das três professoras com base nos seguintes questionamentos:

1. O professor se interessava pelo processo de aprendizagem do aluno com DI?
2. O professor realizava intervenções durante as atividades e auxiliava na elaboração/reelaboração das estratégias de aprendizagem do aluno?
3. As situações de aprendizagem planejadas pelo professor de AEE permitiam que o aluno com DI se expressasse por intermédio da linguagem oral e/ou escrita?

Quanto ao primeiro questionamento, na nossa aferição, todas elas se implicavam com o processo de aprendizagem dos alunos, embora não compreendessem que a evolução desses alunos dependia de suas intervenções explícitas no decorrer das atividades.

No que se refere ao segundo questionamento, verificamos diferenças quanto às intervenções das professoras. A professora (P1), como vimos anteriormente, priorizava atividades de alfabetização. As atividades, contudo, não permitiam que A1 elaborasse hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. P1 se detinha em propor formação de palavras

mediante o uso de jogos pedagógicos e de recursos do computador. Em uma das atividades, P1 solicitou a A1 que escrevesse palavras com base nas gravuras que apareciam na tela do computador. Nessa atividade, as intervenções não desafiavam cognitivamente A1; ao contrário, elas se baseavam em indícios oferecidos pela professora, que quase sempre conduzia as respostas para a aluna. Observamos nessa intervenção que, para cada palavra a ser formada, a professora silabava oralmente aquelas que constituíam a palavra. Comprovamos que P1 não permitia a aluna refletir sobre a atividade de escrita. O diálogo a seguir ilustra a condução da professora, que não suscitava questionamentos ou desafios que auxiliassem a aluna a definir estratégias de aprendizagem para resolução da atividade:

P1: Você vai olhar o desenho e escrever a palavra. Que desenho é esse? (aponta)

A1: Abacate

P1: Abacate começa com?

A1: Com A. (digita a letra)

P1: BA, como é o BA?

A1: B-a. (digita e responde olhando para professora)

P1: confirma (acena com a cabeça afirmando que estava correto)

P1: agora escreva o CA

A1: C com A. (digita e olha para professora)

P1: confirma acena com a cabeça afirmando que estava correto)

P1: escreva o TE, como é?

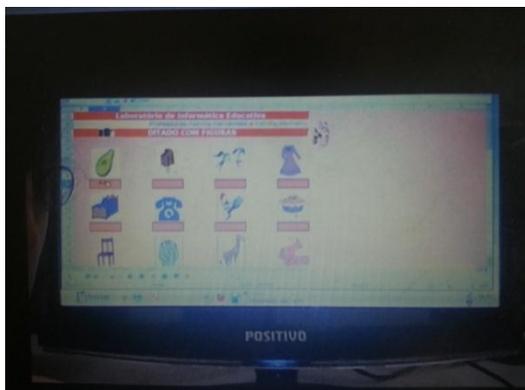
A1: T com E

P1: Isso!

A1: (digita a última sílaba e compõe a palavra abacate)

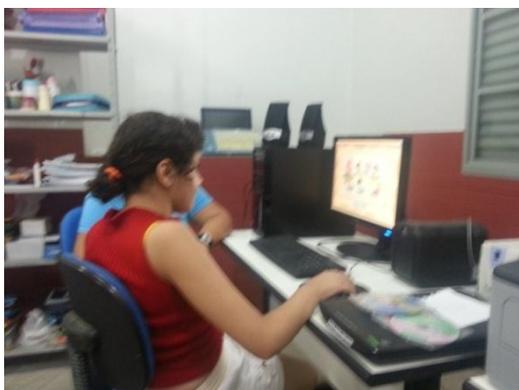
Os diálogos entre a aluna e a professora restringiam a pronúncia das sílabas e a solicitação que a aluna digitasse cada letra para formar as sílabas. A professora falava pausadamente as letras, para que a aluna identificasse os sons e os digitasse na tela do computador. As fotos a seguir ilustram essa intervenção.

Fotografia 12 – Atividade no Computador



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 13 – Aluna realizando atividade



Fonte: Arquivo pessoal.

A atitude de P1 reflete a perspectiva em que a escrita alfabética é “definida como um código gráfico de transcrição dos sons da fala” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 60). Essa compreensão faz com que P1 proponha atividades cujo foco é fazer com que a aluna transponha do meio sonoro para o meio gráfico as unidades sonoras que compõem a palavra.

Os estudos de Ferreiro (1995) e Morais (2005) *apud* Silva e Seal (2012, p. 6) esclarecem que “A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala.” Para se apropriar do sistema de escrita alfabética a criança precisa compreender além de “[...] propriedades distintas conceituais (o que a escrita nota e como nota), a memorização de algumas convenções, como a de que, em nossa língua, escrevemos, geralmente, de cima para baixo e da esquerda para direita.” (SILVA; SEAL, 2012, p. 11).

Quanto às intervenções realizadas por P2, observamos que a professora mediava o desenvolvimento das atividades e ensinava o aluno a explorar o material que lhe era apresentado. Com frequência, questionava o aluno sobre a tarefa e essa atitude da professora favorecia o planejamento e a antecipação da atividade. Em uma das intervenções observadas, P2 exibiu para o aluno sequências de imagens para ordenar e compor uma história. Para cada imagem apresentada ao aluno, a professora perguntava:

P2: Diga o que você está vendo nesse quadrinho? (imagem de uma bruxa, uma gangorra e um gato)

A2: Bruxa e o gato.

P2: Uma bruxa (professora repete a palavra)

A2 completa e o gato

P2: (repete e o gato)

P2: E o que é que eles estão fazendo?

A2: Brincando.

P2: Brincando?

A2 confirma e acena positivamente com a cabeça)

P2: Brincando de que?

A2: De... (tenta explicar fazendo gestos)

P2: De que?

A2: Disso aqui (aponta para a gangorra)

P2: Como é o nome desse brinquedo?

A2: Gangorra.

Durante o atendimento, constatamos que a estratégia da professora de apelar para a descrição das imagens favoreceu a construção do enredo da história. O aluno planejou a história com apoio na descrição detalhada de cada cena da sequência de imagens.

No que se refere à atuação da P3, como vimos anteriormente, essa professora enfatizava o uso de jogos que promoviam o exercício da atenção e da concentração. Apesar de a aluna se implicar com os jogos, não observamos intervenções da professora no sentido de questionar a aluna sobre as estratégias utilizadas para realizar o que lhe era proposto.

O terceiro questionamento se relaciona com o segundo, na medida em que o professor auxilia na elaboração/reelaboração das estratégias de aprendizagem, possibilita também a expressão do aluno, tanto oralmente como por meio de registros escritos. Das três professoras participantes deste estudo, identificamos que duas delas (P2 e P3) utilizando estratégias que favoreciam a expressão oral ou escrita dos alunos. Tomando como referência o exemplo citado da intervenção realizada por P2, inferimos que as intervenções da professora possibilitavam que o aluno elaborasse seu pensamento com base na linguagem oral. As intervenções de P2 permitiam a elaboração oral do enredo da história e a organização interna do aluno. Esse comportamento da professora auxiliava o aluno quanto à composição do texto.

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

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

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

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

Buchel e Paour (2005) destacam o fato de que os sujeitos com deficiência intelectual manifestam dificuldades quanto ao desenvolvimento da linguagem. Essa

dificuldade pode afetar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, na medida em que a linguagem é instrumento do pensamento.

Nesta categoria, discutimos sobre o empenho das professoras deste estudo durante o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na SRM. Verificamos que todas elas se empenhavam e se dedicavam aos alunos, apesar de que nem sempre suas atitudes favoreciam o desenvolvimento intelectual desses alunos. Analisamos também se as intervenções realizadas por essas professoras auxiliavam esses alunos quanto à elaboração/reelaboração das estratégias de aprendizagem do aluno. Dentre as três participantes, P2 demonstrou maior preocupação em favorecer a emergência dessas estratégias. Quanto às situações de aprendizagem promovidas pelas professoras, identificamos situações na SRM em que todas elas demonstravam interesse de que os alunos se expressassem oralmente ou por meio da escrita, apesar de, nem sempre, as manifestações dos alunos terem ocorrido de modo autônomo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual tem caráter complementar à escolarização. Deve ser organizado de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor da Sala de Recurso Multifuncional desempenha importante papel na elaboração de estratégias que visam a trabalhar os processos cognitivos, com foco nos mecanismos de aprendizagem, e nas habilidades sociais com vistas à autonomia dentro e fora do ambiente escolar.

Nesta pesquisa, analisamos as práticas pedagógicas de professoras que exerciam suas funções nas Salas de Recursos Multifuncional com alunos que apresentavam deficiência intelectual. Investigamos também a organização física e pedagógica das salas, as características das práticas docentes, a pertinência dos propósitos definidos nos estudos de casos e nos planos de AEE, bem como a natureza das atividades desenvolvidas nesses ambientes escolares. Esta investigação foi realizada em três escolas municipais de Fortaleza – CE, com a participação de três professoras (P1, P2 e P3), as quais atendiam alunos com deficiência intelectual (A1, A2 e A3). O conhecimento das práticas possibilitou estabelecer um perfil do trabalho dessas professoras.

Com base nos dados desta pesquisa, verificamos que as atividades propostas nas Salas de Recursos Multifuncional nem sempre correspondiam às características do trabalho do atendimento educacional especializado. Por um lado, observamos algumas atividades afinadas com os conteúdos curriculares, que sugeriam exercícios de reforço escolar. Essas propostas demonstravam incompreensão das professoras quanto ao papel do AEE como serviço complementar a escolarização. Por outro lado, identificamos, ainda, a oferta de atividades orientadas por um conteúdo lúdico, que privilegiavam o uso de jogos (concretos e virtuais) e brinquedos. Salientamos que, em alguns momentos as intervenções eram escassas, e, em outros, se mostravam de forma pouco eficaz, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados da Dimensão I, relacionados aos aspectos de organização física e pedagógica da SRM, apontaram que as professoras participantes dessa investigação previam a duração das atividades no plano de AEE para o aluno com deficiência intelectual. As professoras organizavam os atendimentos no contraturno, numa frequência de duas vezes por semana, conforme está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Os planos de AEE de P1, P2 e P3 indicavam a previsão de atividades com duração de 45 minutos, 1 hora e 45 minutos, respectivamente. A

comparação entre a análise da previsão do tempo dos planos e as observações na SRM apontou para o descompasso quanto ao uso do tempo para realização das atividades na Sala de Recursos Multifuncional. A presença da organização do tempo previsto pelas professoras no plano de AEE incide como fator positivo, porque permite a organização das atividades a serem desenvolvidas para o aluno com deficiência intelectual. A variação de tempo previsto pelas professoras para o atendimento não pode ser vista como fator positivo ou negativo, uma vez que cabe ao professor do AEE planejar as ações a serem desenvolvidas, considerando as singularidades de cada caso. Assinalamos, entretanto, a necessidade de avaliar criteriosamente o tempo necessário para realização das atividades considerando aspectos como: a natureza da atividade; as particularidades dos alunos quanto ao ritmo e estilos de aprendizagem; os recursos utilizados e o tipo intervenção a ser realizada.

Quanto à organização do espaço das Salas de Recursos Multifuncional, os resultados mostraram que as atividades desenvolvidas pelas professoras P1, P2 e P3 não exigiam a reorganização do espaço físico das SRM, uma vez que as atividades propostas eram realizadas prioritariamente na mesa ou no computador, com base na proposição de jogos. Dos 30 atendimentos observados, somente P3 realizou uma atividade que exigiu a exploração do espaço físico ao propor um jogo de trilha gigante.

A acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual na SRM era assegurada pela utilização dos mobiliários, materiais e equipamentos, bem como pela organização do espaço físico das salas, que favoreciam a locomoção e a autonomia dos alunos. Durante as observações, pudemos perceber atitudes diferenciadas das professoras quanto à promoção da autonomia no uso do espaço e dos equipamentos no decurso das atividades propostas para o aluno com deficiência intelectual. Dentre as três professoras investigadas, P2 se destacava em todos os atendimentos, por encorajar A2 a utilizar os materiais de modo autônomo. Essa professora encorajava A2 à realização das atividades por meio de constantes intervenções, elogios e questionamentos.

A organização do espaço das salas de recurso investigadas mostrou-se de modo favorável ao desenvolvimento da autonomia e da acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual com a presença de materiais, equipamentos e mobiliários adequados ao uso nas atividades propostas. Ressaltamos a importância de explorar o ambiente da sala em todas as suas possibilidades evitando a restrição das atividades a determinados espaços e situações. A SRM deve apresentar uma organização física do espaço favorável à autonomia do aluno para o desenvolvimento das atividades. Cabe ao professor, no entanto, proporcionar aos alunos

intervenções que permitam exercer essa autonomia no uso dos recursos, dos materiais e na exploração das diferentes possibilidades oferecidas pelo ambiente.

Quanto aos resultados da Dimensão II, analisamos se as funções desempenhadas por essas professoras na SRM correspondiam às orientações definidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Os dados indicaram fragilidades no desenvolvimento dos estudos de casos e na elaboração dos planos de AEE em relação à definição dos objetivos, das atividades e das parcerias. Os objetivos dos planos se centravam nas finalidades de ensino, e não indicavam atenção quanto à necessidade de promover atividades que possibilitassem a eliminação de barreiras para o acesso ao conhecimento. Havia uma preocupação recorrente em elaborar atividades escolares centradas nos conteúdos. No que diz respeito às parcerias, não verificamos qualquer movimento das professoras investigadas com vistas a buscar uma interlocução com os professores das salas de aula comum para adequação de recursos ou materiais, no intuito de promover o acesso ao conhecimento para os alunos com deficiência intelectual. A presença dos estudos de caso, do plano de atendimento e dos registros das professoras, mostra-se com o fator positivo do papel do professor do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. Preocupa-nos, porém, o fato de os planos do AEE apontarem objetivos relacionados à aprendizagem dos conteúdos curriculares. A configuração desses planos sugere certa incompreensão sobre a natureza das atividades a serem realizadas nesse espaço. Assim, é necessário maior aprofundamento sobre as características desse atendimento quando nos referimos aos alunos com deficiência intelectual.

A Dimensão III apresentou os dados relativos às intervenções das professoras investigadas durante a execução das atividades no ambiente da SRM. A presença desta categoria indicou que as professoras P2 e P3 realizavam intervenções com o propósito de encorajar os alunos a atenderem suas propostas de modo autônomo. Essas professoras, constantemente, instigavam os alunos a participarem das atividades, e manifestavam confiança na capacidade de eles realizarem o que lhes era proposto. Considerando o trabalho com a autonomia, P2 foi, entre as três, a que apresentou maior frequência de intervenções, que promoviam a independência dos alunos com deficiência intelectual em situação de aprendizagem na SRM. A autonomia do aluno com deficiência intelectual se apresenta como importante aspecto a ser observado pelas professoras quando elaboram e propõem atividades para esses alunos na SRM. O favorecimento da autonomia constitui uma das funções a ser desempenhada pelo professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência no contexto dessa sala. Destacamos também as atitudes de encorajamento dessas

professoras durante as atividades realizadas por esses alunos, visto que suas experiências escolares malsucedidas provocam atitudes de timidez ante situações de aprendizagem. Desse modo, incentivar os alunos a participarem das atividades por meio de atitudes de encorajamento e estratégias de motivação contribui para que eles se tornem sujeitos ativos dos seus processos de aprendizagem.

Os dados revelaram ainda que, dentre as três professoras investigadas, P2 foi a que mais suscitou desafios cognitivos ao aluno com deficiência intelectual nas intervenções realizadas durante as atividades propostas na SRM. Esse dado evidencia a escassez de atividades que possibilitavam desafios cognitivos para os alunos com deficiência intelectual, aspecto primordial a ser trabalhado com esses alunos, visto que suas dificuldades de aprendizagem incidem primordialmente sobre as questões de ordem cognitiva.

Destacamos o empenho e a dedicação das professoras em favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, embora algumas vezes suas intervenções não colaborassem de forma qualitativa para a ocorrência dessas aprendizagens. Dentre as três professoras investigadas, P2 foi a que mais realizou atividades que favoreciam a emergência das estratégias de aprendizagem. Esse dado revela a necessidade de repensar algumas atitudes dos professores de SRM, no sentido de evidenciarem em suas intervenções situações que colaborem para a emergência de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Os dados desta pesquisa constituíram-se como significativos para o campo da Educação Especial/Inclusiva, haja vista que investigamos o modo como o professor do atendimento educacional especializado organiza sua prática para alunos com deficiência intelectual; bem como analisamos e descrevemos a natureza da aplicação dessas atividades, ressaltando sua importância para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo desses alunos. Esses dados podem ser fonte para discussão acerca da natureza do trabalho da Sala de Recursos Multifuncional, bem como possibilitar a constituição de outra perspectiva sobre esse espaço na escola. Desse modo, o serviço da Educação Especial ofertado na SRM precisa ser compreendido como de natureza complementar ao desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual.

Preocupa-nos a incompreensão acerca do trabalho do AEE, ainda considerado como espaço de repetição dos conteúdos curriculares ou de reforço destes. Admitimos que as Salas de Recurso Multifuncional sejam locais de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial que apresenta deficiência, e por isso são serviços fundamentais para o processo de inclusão escolar dessa população.

Consoante nossa avaliação, os objetivos desta investigação foram alcançados, porém, ao longo da análise dos dados, deparamos algumas dificuldades quanto à limitação de literatura na área do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual especificamente quanto à natureza das atividades, intervenção e instrumentais de registro do desempenho do aluno com deficiência intelectual. Essas constatações instigam-nos a uma necessária dedicação a outras pesquisas para a ampliação de estudos que se concentrem em elucidar o atendimento educacional especializado, principalmente do aluno que apresenta deficiência intelectual.

Ao final deste trabalho, destacamos mais uma vez a importância da ampliação e do aprofundamento de estudos aqui fomentados, para que assim possa, em futuras investigações elucidar, aspectos que norteiam a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rosana aparecida. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. *In*: MANTOAN, Maria Teraza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed.Petrópolis: Vozes, 2011.
- BLOCH, Silviane Bonaccorsi Barbato. Processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1997.
- BONETI, R. V. F.; SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J. Apprentissage de la lecture: processus reliés à l'interprétation du prénom. **Revue Franchophone de la Déficience Intellectuelle**, Québec, numero spécial, Maio 1995.
- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual**. Caxambu, 1997. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.
- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 37, 1999.
- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **L'émergence du langage e'crit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle**. Québec: Université Laval, 1995.
- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. Le dévelotement du langage e'crit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle: L'interprétation du prenomé. **Archives Psychologie**, Genebre, n. 64, p. , 1996.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. A construção social do desenvolvimento. **Revista História de Pedagogia-Lev Vigotski**, São Paulo, ago. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.
- BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Benefício de Prestação Continuada**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009

BUHEL, Fredi P.; POUR, Jean-Louis. Déficience intellectuelle: déficits e tremédiation cognitive. **Enface**, v. 57, p. 227-240, 2005.

BURKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segunda a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Revista em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CEARÁ. **Resolução Nº 436/2012**. Normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. 2012. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/res-436-2012.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

DAMBRÓS, Aline Roberta Tacon *et al.* Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16111>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

ENTIDADES de apoio à pessoa com deficiência esclarecem conteúdo de cartilha sobre inclusão. Disponível em: <<http://mail.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=16108>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1996.

FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. A deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. **Deficiência intelectual**: cognição e leitura. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção às diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONITI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. El aprendizaje de La lengua escrita em sujetos com deficiência mental. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE ADQUISICION DE LÃS KENGUAS DEL ESTADO, 4., 2004, Salamanca. **Anais...** Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Leitura, cognição e deficiência mental. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania**. São Luís, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde; **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia da pesquisa. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **Acriança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. v.1, p. 245-263.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; ROCHA, Ingrid L. A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA NORTE E NORDESTE, 16, 2003, Aracajú. **Educação, Pesquisa e Diversidade Regional**. Aracajú, 2003.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNICK, L. B. (Ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. p. 231-235.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. (Serie Educador em construção).

FORTALEZA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou? Produção textual de alunos com síndrome de Down**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert, FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. v. 2.

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

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

INHELDER, Bärbel. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. 2^{ième} éd. Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.

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

KATIMS, D. S. **Emergency of literacy in preschool children with disabilities**. New York: Learning Dishability Quarterly, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. A construção da Inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, n. 1, p. 107-114, 1992.

MARTINS, Nádia Cesar da Silveira. **Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

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

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAOUR, J. L. **Modele cognitif et developmental du retard mental**: pour comprendre et intervenir. Marseille : Université de Provence, 1991.

PAOUR, Jean-Louis. Apprentissage de notions de conservation et induction de la pensée opératoire concrète chez les débiles mentaux. *In*: ZAZZO, René (Éd.). **Les déficiences mentales**. 3^{ème} éd. Paris: A. Colin, 1979.

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

PASOLINI, M. S. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatinas/ES**: construindo um olhar na perspectiva inclusiva. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PORTUGAL. Decreto nº 3/2008. **Diário da República**, Lisboa, 2008.

PORTUGAL. Lei Constitucional nº 1/2005. Sétima revisão constitucional. **Diário da República**, Lisboa, n. 155, 12 ago. 2005a.

PORTUGAL. Lei nº 49/2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, Lisboa, 2005b.

POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **O aluno com deficiência intelectual**: funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação. Fortaleza, 2013. Trabalho apresentado na Plataforma do Curso Especialização em atendimento Educacional Especializado da UFC, 2013.

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

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. Educação especial em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2011.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília, DF: Ministério da Educação; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Alessandro; SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da escrita**. Brasília, DF: MEC, 2012.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

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

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

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais:** um estudo em escolas estaduais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Local, 2009a.

SILVA, Rosemary Guillardida. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil:** uma aproximação possível. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009b.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Verissimo; MOURA, Cintia Lima; SILVA, Camila Barreto. A mediação e o conflito sócio-cognitivo como elemento constitutivo da produção textual de alunos com e sem deficiência intelectual. *In:* ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 28, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Veríssimo; SILVA, Camila Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. *In:* FIGUEIREDO, Rita Vieira de; ROCHA, Silvia Roberta; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

APÊNDICE A – CARTA AO PROFESSOR DE AEE

Cara colega,

A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais junto ao aluno com deficiência intelectual se constitui como temática da minha pesquisa de mestrado, sob orientação da Professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

Nesse momento estou realizando minha primeira aproximação com meu campo de pesquisa através da aplicação de um questionário aos professores de SRM. Gostaria de contar com a sua colaboração para responder as questões do questionário em anexo. Desse modo, após responder as questões solicito que envie o questionário em anexo para meu e-mail.

Agradeço sua disponibilidade e colaboração.

Aguardo retorno.

Atenciosamente,

Adelaide de Sousa Oliveira Neta - Mestranda em Educação Brasileira UFC

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1. PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL:

1.1. FORMAÇÃO INICIAL:

CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____

1.2. REALIZOU O CURSO DE FORMAÇÃO EM AEE OFERTADO PELO SEESP/MEC/ UFC?

sim não

Em caso negativo, fez a formação por outra instituição? Qual?

1.3. QUAL(IS) CURSO(S) DE FORMAÇÃO PARTICIPOU?

Curso de Formação em Serviço para Professores do Atendimento Educacional Especializado (ofertado pela Secretaria de Educação)

Curso de Formação a Distância para Professores do Atendimento Educacional Especializado 180h (ofertado em 2007 e 2008) - UFC

Curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado 445h (ofertado em 2010/2011) - UFC

Curso de Formação a Distância para Professores do Atendimento Educacional Especializado 180h (2007 e 2008) e complementação para Especialização (2010/2011) – UFC

Outros? Quais? _____

1.4. TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL?

0 a 2 anos

3 a 5 anos

6 a 10 anos

Mais de 10 anos

1.5. TEM INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA NO PERÍODO CORRESPONTE AO SEGUNDO SEMESTRE DE 2012?

sim não

2. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL:

2.1. Sala de recursos multifuncional pelo MEC:

Sim Não

Qual tipo? Tipo I Tipo II

Se negativo quais os materiais e equipamentos de que a sala dispõe? _____

2.2. Tempo de funcionamento da sala:

2.3. Número de alunos atendidos por deficiência:

DEFICIÊNCIA	NÚMERO DE ALUNOS
Intelectual	
Cegueira	
Deficiência visual	
Deficiência auditiva	
Deficiência física	
Surdez	
Transtornos globais	
Múltipla	
Surdocegueira	
Paralisia cerebral	

APÊNDICE C – ESCALA DE OBSERVAÇÃO

ESCALA DE OBSERVAÇÃO			
1. Organização da Sala de Recursos Multifuncional	Ausente	Parcialmente	Presente
1.1. Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados			
1.2. Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento			
1.3. Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI			
1.4. Os materiais selecionados para realização da atividade estão de acordo com os objetivos a serem alcançados			
1.5. Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI			
1.6. Modifica a organização da Sala de Recursos em função das atividades a serem desenvolvidas			
1.7. Organiza o mobiliário e os equipamentos de modo a favorece a acessibilidade dos alunos			
1.8. Adéqua a organização do espaço da Sala de Recursos Multifuncional a quantidade de equipamentos e materiais			
1.9. Mantém os equipamentos existentes na Sala de Recursos Multifuncional adequados ao uso			

2. Atividades relacionadas à função do professor de AEE definida na Política	Ausente	Parcialmente	Presente
2.1. O professor de AEE elabora o estudo de caso do aluno com DI.			
2.2. O professor de AEE elabora e executa o Plano de AEE para o aluno com DI.			
2.3. As ações previstas no Plano de AEE atendem a problemática do aluno com DI.			
2.4. O professor de AEE realiza atividades considerando os			

objetivos estabelecidos no Plano de AEE			
2.5. Os objetivos estabelecidos pelo professor são coerentes como as necessidades que o aluno apresenta.			
2.6. O professor de AEE elabora e/ou sugeri recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas do aluno com DI			
2.7. O professor de AEE acompanha a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos elaborados e/ ou sugeridos por ele.			
2.8. O professor de AEE orienta a família e professores sobre a utilização dos recursos pedagógicos.			
2.9. O professor do AEE estabelece articulação com o professor de sala de aula comum.			
2.10. O professor de AEE estabelece parcerias com outras áreas (saúde, assistência social, ...)			
2.11. O progresso do aluno com DI é registrado pelo professor de AEE nos instrumentais previstos para isso			
2.12. O professor elabora o relatório do aluno com DI			
2.13. O relatório é representativo da evolução do aluno com DI			

3. Atividades relativas à intervenção realizada junto ao aluno com DI.	Ausente	Parcialmente	Presente
3.1. As atividades propostas suscitam desafios cognitivos ao aluno com DI			
3.2. As atividades propostas possibilitam a aprendizagem de conceitos pelos alunos com DI			
3.3. As atividades propostas favorecem os mecanismos de aprendizagem (atenção, memória, motivação, transferência do conhecimento, metacognição)			
3.4. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI.			
3.5. O professor de AEE propõe situações nas quais os alunos são confrontados com desafios para resolução de problema.			
3.6. As intervenções do professor de AEE durante a realização das atividades permite o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente a aprendizagem.			

3.7. O professor encoraja o aluno a participar da atividade através de palavras de apoio e incentivo.			
3.8. O professor de AEE intervém de modo a favorece o aluno com DI a reelaboração do seu pensamento quando a resposta não é satisfatória.			
3.9. As situações de aprendizagem planejadas pelo professor de AEE permite que o aluno com DI se expresse através da linguagem oral e/ou escrita.			
3.10. O professor de AEE elabora perguntas ao aluno com DI com a finalidade de ajudá-lo a estabelecer relações com seus conhecimentos prévios.			

APÊNDICE D – ENTREVISTA

1. A partir de que critérios você organiza e seleciona os materiais a serem usados no atendimento ao aluno com deficiência intelectual?
2. Quais as principais dificuldades que você encontra no atendimento aos alunos com deficiência intelectual?
3. Quais os principais aspectos você considera na elaboração das atividades para os alunos com deficiência intelectual?
4. Quais as principais atividades realizadas com alunos com deficiência intelectual?
5. Quais aspectos você pretende desenvolver no aluno com deficiência intelectual na realização dessas atividades?
6. De que modo você costuma realizar as intervenções junto ao aluno com DI durante a realização das atividades?

ANEXO A – PLANO DE AEE DE A1Prefeitura de
Fortaleza**ROTEIRO PARA PLANO DE AEE****A. Dados de identificação**

Nome do aluno: _____
Idade: 10 anos Série: 3º ANO
Escola: _____
Professor (a) do ensino regular: _____
Professor do AEE: _____

B. Plano de AEE

1. 1. Objetivos do plano:

- Implementar estratégias diversificadas de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura,
- Estimular a capacidade do aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

2. Organização do atendimento:

- Período de atendimento: DE JUNHO A DEZEMBRO
- Frequência: 2 VEZES POR SEMANA
- Tempo de atendimento: 45 min
- Composição do atendimento: INDIVIDUAL



ROTEIRO PARA PLANO DE AEE

A. Dados de identificação

Nome do aluno: _____

Idade: 10 anos Série: 3º ANO

Escola: _____

Professor (a) do ensino regular: _____

Professor do AEE: _____

B. Plano de AEE

1. 1. Objetivos do plano:

- Implementar estratégias diversificadas de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura,
- Estimular a capacidade do aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

2. Organização do atendimento:

- Período de atendimento: DE JUNHO A DEZEMBRO
- Frequência: 2 VEZES POR SEMANA
- Tempo de atendimento: 45 min
- Composição do atendimento: INDIVIDUAL

- Livros de histórias infantis
 - Computador;
 - Jogos pedagógicos variados.
7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:
- Grupo gestor da escola
 - Professor da sala de aula regular
 - Professores de recreação, biblioteca e LIE.
 - Família do aluno.
8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:
- Professores (sala regular, biblioteca, LIE e recreação).
 - Funcionários em geral.
 - Coordenação da turma.

C. Avaliação dos resultados:

1. Indicação de formas de registro

O plano será avaliado através de registros feito após o atendimento em um caderno de acompanhamento do aluno, onde serão descritos as atividades, recursos e resultados obtidos durante o atendimento.

D. Reestruturação do Plano:

O plano de AEE será reestruturado de acordo com a avaliação contínua e diária feita durante os atendimentos, verificando se os objetivos estão sendo atingidos e repensando novas estratégias a serem desenvolvidas caso não sejam alcançados.

ANEXO B – PLANO DE AEE DE A2**Plano de AEE - Deficiência Intelectual****A. Dados de identificação**

Nome do aluno: _____

Idade: 12 anos Série: 4º Turma: A Turno: Tarde

Escola: CMES _____

Professora do AEE : _____

B. Plano de AEE**1. Objetivos do plano:**

- Desenvolver atividades que permitam a autonomia de _____ e seu acesso ao conhecimento.
- Permitir que _____ se reconheça como partícipe de sua aprendizagem através de uma rotina desenvolvida na escola;
- Estimular a compreensão de regras e limites;

2. Organização do atendimento:

- Período de atendimento: Junho a Dezembro
- Frequência 2 vezes por semana
- Tempo de atendimento 1h
- Composição do atendimento: (x) individual () coletivo

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

- Montar com _____ um calendário semanal (Rotina) com gravuras ou fotos das atividades que ele realizará na sala de AEE, permitindo a análise e compreensão espaço-temporal, podendo se estender à sala comum e à família;
- Criar na sala de AEE um mural com fotos de atividades realizadas por _____ na escola, em sala de aula comum e na família, para que ele se perceba como parte integrante de uma estrutura social, e compreenda que tem seu papel social nessa estrutura;

- Desenvolver atividades individuais e coletivas através de contação de histórias, exibição de vídeos, audição de músicas e dramatizações, utilizando-se de brinquedos como bonecos para desenvolver PEVI's (Tomar banho, trocar de roupa, se alimentar, obedecer comandos de formar fila, sentar , levantar, entre outros);
- Utilizar materiais que desenvolvam as habilidades artísticas como pintura, desenho e colagem, abordando momentos vivenciados pelo aluno, como a ida até a escola, o cotidiano em família, o reconto através das artes de histórias ouvidas ou filmes assistidos;
- Realizar durante o intervalo das aulas, atividades que envolvam jogos de regras, como damas, dominós coloridos, totó ou pebolim, com os colegas de sala, para permitir a compreensão do respeito às regras e estimular o raciocínio lógico;
- Utilizar durante os atendimentos jogos de percepção visual, memória educativa, esquema corporal, quebra-cabeças, entre outros para estimular os mecanismos de aprendizagem de Matheus, permitindo seu acesso ao conhecimento e visando sua aprendizagem;
- Promover atividades interativas no computador através de jogos e softwares educativos que desenvolvam conceitos de percepção visual, raciocínio lógico, memória, atenção , compreensão, etc.

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

- Calendário semanal de atividades;
- Mural de fotos e/ou gravuras;
- Dominós coloridos com gravuras e/ou cores;
- Jogos diversos confeccionados em cartolina (quebra-cabeça com foto):

5..Adequações de materiais:

•Não vimos a necessidade de adequar materiais para os atendimentos de Matheus.

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

- Papel duplex colorido;
- Canetas hidrográficas;
- Gravuras ou fotos de atividades realizadas por ;
- Livros de histórias diversas;
- Vídeos e filmes variados, aparelhos de tv e dvd;
- Cd's e micro-sistem;
- Brinquedos como Bonecos e bonecas, bolas, carros, entre outras miniaturas;
- Jogos como dominós, memórias educativas, percepção visual, quebra-cabeça, totó ou pebolim, boliches, entre outros ;
- Computador softwares educativos;

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

- Gestão Escolar
- Professora da Sala comum
- Aluno Matheus
- Colegas da sala comum
- Professora do laboratório de Informática educativa
- Professora da Biblioteca
- Professor de Educação Física
- Funcionários da escola
- Conselho Escolar
 - . Fonoaudiologia no NAPE CAIC Maria Alves Carioca (encaminhamento)

ANEXO C – PLANO DE AEE DE A3

EMEIF
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PROFESSORA

PLANO DE AEE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DADOS DO(A) ALUNO(A):

Nome do aluno:

Idade: 10 anos Série: 2º ano do Ensino Fundamental Turno: manhã

1. PLANO DE AEE

1.1 Objetivo Geral

-Propiciar à aluna a possibilidade de desenvolver as habilidades essenciais para sua participação no contexto escolar favorecendo assim sua inclusão tanto educacional como social.

1.2. Objetivos Específicos

- Estabelecer um ambiente favorável a realizações de atividades funcionais levando em conta seu tempo e idade cronológica;
- Desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem;
- Ampliar o desenvolvimento da formação de conceitos, memorização, concentração e a atenção;
- Manusear o computador na Sala de AEE e no LIE para favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático.

2. Organização do atendimento:

- Período de atendimento (início do ano letivo municipal):
Maio e junho, agosto e setembro de 2011
- Frequência: 2 vezes por semana para atendimento ao aluno
- Tempo de atendimento 45 minutos
- Composição do atendimento: (x) individual (x) coletivo

OBS: Iniciaremos com o atendimento individual para uma melhor relação professor X aluna em seguida passaremos ao atendimento coletivo visando a socialização da mesma com os colegas, onde serão propostas atividades grupais.

3-Atividades a serem desenvolvidas no atendimento à aluna:

- Utilização da Informática Educativa através de jogos que auxiliem no desenvolvimento da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, atenção, memória e percepção.
- Utilizar jogos como Bingo de letras ou de palavras trabalhando o nome dos alunos, por exemplo; alfabeto móvel para ser trabalhado com listas de material escolar, produtos de

higiene, etc. ; fichas (tarjetas) com letras de músicas ou parlendas para serem colocadas na ordem; produção escrita de dupla onde um aluno canta uma música ou recita uma poesia que se saiba de cor e o outro escreve;

- Manuseio de gibis, livros de historinha, revista, etc. para que o aluno possa ler, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, utilizando a estratégia da leitura das imagens;
- Manusear objetos de plásticos, madeiras e outros que possibilitem a aluna a experiências de variações de temperatura, tamanho, forma , quantidades e de diferentes texturas .
- Realização de atividades com música, dramatizações, dança, desenho e pintura, para o uso da comunicação e linguagem;

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

- Confeção de fichas com nomes de objetos do uso escolar, produtos de higiene, etc.;
- Confeção de fichas com gravuras e nomes do vestuário feminino;
- Prancha de letras do alfabeto e números móveis;
- Fichas associação imagem x palavras
- Confeccionar cartão com imagens em diferentes contextos (recorte de revistas) para descrição, ficha com nome x desenhos,
- Confeção de caixa com histórias em sequência com diferentes números de cenas.

5. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

- Tesoura,
- Cola,
- Papéis,
- Tintas;
- Softwares de Comunicação;
- Computador;
- Aparelho de DVD;
- Som;
- CD's e DVD's;
- Alfabeto móvel;
- Bingo de letras;
- Gibis, revistas, livros de historinhas;
- Diversos jogos educativos;
- Lápis de cera e de cor;
- Pincel e tinta guache;
- Jogos de encaixe;
- Massa de modelar;
- Quebra-cabeças;
- Blocos-lógicos.

6. Adequação de materiais

O material que será utilizado não deve oferecer riscos a aluna, utilizar tesoura sem ponta.

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da

- **Familiares** – Fortalecer os vínculos professor de AEE e família, tendo em vista obtenção de informações referente ao cotidiano de Eduarda no ambiente familiar a fim de contribuir para inclusão da aluna nos espaços escolares.

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

- Professor de sala de aula comum;
- Colegas de turma;
- Diretor escolar;
- Equipe pedagógica;
- Professor da Educação Física;

a. Professor de sala de aula – Orientar na questão de propor atividades diversificadas e colaborativas, onde aprendizagem de um se completa com aprendizagem do outro, deste modo Eduarda vai ter mais oportunidade de participar das atividades proposta pelo o professor em sala de aula;

b. Colegas de turma- que conheça as habilidades e dificuldades de Eduarda, respeitando e colaborando com as atividades de classe;

c. Diretor escolar- Aquisição de materiais didáticos e pedagógicos que favoreçam o

ANEXO D – ESTUDO DE CASO DE A1

ESTUDO DE CASO

ALUNA:
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CEGUEIRA DE UM OLHO.

nasceu no dia 15/09/02, é filha de uma usuária de drogas que a abandonou com poucos dias de nascida e encontra-se desaparecida desde essa data. Ela mora com os avós maternos e tios e uma irmã por parte de mãe que é deficiente intelectual numa pequena e humilde casa do bairro. Eles não recebem nenhum benefício das crianças. Apesar de humildes são uma família bem presente na escola e que querem o bem das netas, sua avó não a acompanha melhor porque tem problemas de saúde.

nunca havia estudado por vários fatores, mas em 2008 foi matriculada na escola numa sala de infantil V. Logo quando chegou foi encaminhada para a então Sala de Apoio da época por apresentar sérias dificuldades de atenção, comunicação, dentre outras. Não se comunicava direito e suas frases eram confusas. Não conhecia letras, números, cores e sua escrita era apenas riscos no papel. A aluna foi encaminhada para o posto e ao ser consultada pela neuro-pediatra detectou que ela tinha deficiência cognitiva. Começamos a partir disso também a observar que Vanessa trombava muito nas paredes e objetos e um dia a observá-la no lanche da escola vimos que ela assoprava a sopa na direção errada da colher. Na época a prefeitura tinha um convênio com uma instituição de atendimento aos deficientes visuais AACEC, que disponibilizava consultas de graça para alunos das escolas municipais. Conseguimos levá-la ao oftalmologista que com muita dificuldade de examiná-la e de um exame minucioso detectou que ela havia perdido a visão do olho esquerdo em consequência de uma toxoplasmose que foi adquirida de maneira desconhecida, e que o outro olho necessitava de óculos com três graus. Após a consulta começamos uma batalha para conseguir o óculos gratuitamente pela prefeitura vindo a recebê-lo muitos meses depois. Com o recebimento do óculos percebemos uma melhora na aprendizagem de

Durante o ano na escola e na Sala de Apoio começou a conhecer algumas cores, números e letras e a desenhar as letras do seu pré-nome olhando, relacionava-se muito bem com todos na sala e na escola, adora a merenda escolar e brincar no recreio.. Foi aprovada para o 1º ano onde gostava de conversar e contar histórias de sua casa e de tomar conta de seus colegas de sala. Nesse ano aprendeu a identificar e escrever todas as letras, a fazer o seu nome completo em letras bastão olhando pela ficha, as cores e os números de 0 a 9, é bastante organizada nas atividades mesmo com dificuldades de fazê-las. No ano de 2010 foi aprovada para o 2º ano onde teve muitas dificuldades e desenvolveu um certo mau comportamento, sua turma era muito numerosa e a professora não conseguia dar a atenção necessária a aluna principalmente para trabalhar as atividades do PAIC. Mesmo assim está silábica com valor sonoro de vogais, escreve seu nome completo, está bem mais

centrada no que diz e equilibrada nas suas ações, não gosta de faltar aula nem os atendimentos no AEE, apesar das dificuldades foi aprovada necessitando de mais atenção no processo de alfabetização em que ela encontra-se atualmente.

Em casa gosta de televisão, de dançar as músicas da Xuxa e de brincar de bonecas. É muito emotiva, chorando as vezes com facilidade, mas precisa de alguém com “pulso forte” para fazer com ela renda melhor na escola.

A aluna continuará no AEE.

ANEXO E – ESTUDO DE CASO DE A2

ESTUDO DE CASO

, tem atualmente 12 anos, apresenta diagnóstico do neurologista de “retardo mental”. O que o enquadra no grupo de alunos com deficiência intelectual.

Segundo a mãe sua gravidez foi muito conturbada devido a problemas de saúde e emocionais. Chegando a ter sangramentos com ameaça de aborto.

O parto foi cesariana, não apresentou nenhum problema aparente ao nascer.

Andou com 1 ano de idade, mas só começou a balbuciar palavras sem muita compreensão, após o 4 anos de idade.

mora com os pais e dois irmãos. Ele é o segundo filho e a irmã mais nova tem ciúmes dos cuidados da mãe com ele. Atualmente faz avaliação médica com neurologista, mas não toma nenhuma medicação. Só tomou quando pequeno o Depakene.

Apresenta dificuldades cognitivas, psicomotoras e de linguagem.

Seu temperamento é calmo, tranquilo. Apresenta dificuldades em aceitar regras e limites, e compreender regras de convivência familiar, sendo segundo a mãe algumas vezes teimoso, porém obediente quando necessário.

começo a frequentar a escola aos 5 anos de idade. Gosta de estar no ambiente escolar, estuda na escola atual desde o 4 anos de idade. Repetiu o 1º e o 2º ano, porque segundo as professoras não acompanhou o ritmo da turma.

Segundo a mãe ele não faz as tarefas de casa, mas gosta de jogar, apesar de demorar para entender as regras do jogo, gosta ainda de assistir vídeos no computador, pintar e desenhar.

A professora atual diz que ele tem melhorado a socialização e a linguagem. Copia as tarefas com dificuldade, mesmo sem reconhecer as letras e numerais. Identifica algumas letras no nome próprio, porém não o escreve na ordem certa.

Já identifica algumas cores, numerais, formas, seria e classifica com dificuldade.

É ativo e participa de todos os ambientes da escola, como o LIE, a sala de AEE, a Biblioteca, a aula de recreação na quadra e demais atividades.

ANEXO F – ESTUDO DE CASO DE A3**EMEIF
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL
PROFESSORA****ESTUDO DE CASO****CASO:**

tem 11 anos, está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental na EMEIF . Ela tem Deficiência Intelectual (CID 10 F71.1: Retardo mental moderado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento) associada ao distúrbio da atividade e atenção (CID 10 F90.0).

A aluna iniciou sua vida escolar aos três anos de idade numa escola da rede particular de ensino de Fortaleza tendo a oportunidade de estudar em duas escolas diferentes até seus quase 10 anos de idade. Permaneceu numa mesma série (1º ano) três anos e depois a mãe resolveu matricular a menina numa escola pública onde está matriculada até o momento.

Recebe atendimento no RECANTO PSICOPEDAGÓGICO, local onde é assistida por profissionais nas áreas de Psicologia, Terapia Ocupacional e Neurologia e no A. E. E. Atendimento Educacional Especializado da escola que estuda.

É filha de pais casados com situação socioeconômica pouco favorecida. A mãe é costureira e o pai é autônomo. tem um irmão mais velho que vive na mesma casa que ela juntamente com sua avó paterna.

Através de relatos da mãe de , sua gestação foi normal tendo problemas apenas na hora do parto, pois a criança passou da hora de nascer. Como consequência, a menina andou com mais de dois anos e começou a falar aos dois anos.

é uma menina alegre, carinhosa, muito esperta e bastante comunicativa. Gosta muito de brincar no computador de sua casa e, às vezes, entra em atrito com seu irmão porque não quer deixá-lo usar o computador.

A atual escola que estuda tem uma SALA DE RECURSO

MULTIFUNCIONAL onde recebe atendimento na um ano. Nesse período, demonstrou muita vontade de aprender, houve muita determinação na execução das atividades propostas, especialmente com jogos e atividades no computador.

A maior dificuldade na Sala de AEE tem sido a falta de concentração de Eduarda, pois foi observado que em algumas atividades a aluna não conseguia terminá-la no tempo proposto. Sua atenção se dispersava por qualquer motivo e quando a atividade parecia difícil para sua compreensão, a aluna dizia que *“queria fazer outra coisa...”*. O trabalho desenvolvido no AEE tem se voltado especialmente para o desenvolvimento da atenção e concentração de

Em sala de aula é querida por todos os colegas, mas tem um menino que está sempre entrando em atrito com ele. De acordo com a professora de sala de aula, a menina é participativa, mas tem dificuldade de se concentrar. Eduarda adora participar de todos os eventos da escola. A sua maior dificuldade está na concentração e sua maior habilidade é na área da comunicação. Sua professora utiliza as mesmas atividades e os mesmos

ANEXO G - REGISTRO DAS ATIVIDADES DE P1

19. Atividade de formação de palavras e conclusões da lista.

20. Atividade de palavras incompletas

26. Relacionou a palavra ao desenho e atividade envolvendo uma cena.

Outubro

01. Atividade escrita - Atendimento 01

Fez a atividade sem dificuldade.

17. Lista de animais - Atendimento 02

Leu 09 palavras da lista.

22. Lista de animais (Cont.) - Atendimento 03

Concluiu a lista lendo 08 palavras

Fez um ditado contendo 12 palavras da lista cometendo os erros nas sílabas complexas e trocando R/L

24. Domino sílaba - Atendimento 04

Montou com pouca dificuldade e escreveu em seguida as palavras.

Novembro

- Atividades no computador - Atendimento 04

Formação de palavras dissílaba ⁰⁵

Fez a atividade sem dificuldade.

- Formação de palavra trissílaba - Atendimento

Fez a atividade sem dificuldade ⁰⁶

Janeiro - Atendimento 07

07. Atividade: Escola. Observou a figura, descreveu a sua própria sala, relacionou nome a material escolar, fez a lista do seu próprio material

09 - Jogo montar palavras. - Atendimento 08
 Conseguiu montar todas as palavras com alguma dificuldade nas sílabas complexas de palavras desconhecidas.

Atendimento 09

14. Dominó de adesivos / Números e sinais
 Montou o dominó e pouca dificuldade, mas confundia-se na contagem dos desenhos na peça.

Reconheceu e identificou os números de 0 a 9 e de 10 em 10, não identificou os sinais.

Atendimento 10

16. Jogo: Coloque a sílaba correta.

Montou todas as palavras. Teve dificuldade nas palavras de desenhos que não conhecia.

ANEXO H - REGISTRO DOS ATENDIMENTOS DE P2

RELATÓRIO DA SESSÃO No. 01	DATA: 29/11/12
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
- Teste das 4 palavras (Comila, Ferreira)	
- Criação de história - livro sem texto	
- Construção da história c/ massa de mo	
OBJETIVOS: <u>deixar</u>	
- Avaliar o nível psicogenético da escrita	
- Desenvolver oralidade, percepção visual e criatividade.	
- Desenvolver habilidades manuais finas	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
Escreveu o nome e algumas sílabas corretas, mas sem controle de quantidade.	
- Fez a leitura da história em texto, dando	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
um novo título: a bruxa, o macaco e o gato. Brincadeira livre de modelar e	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. massinha	DATA: 01/12/12
APRENDENTE: <u>Contou a história do livro e</u>	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
autonomia, utilizando-se de linguagem própria e com trocas sonoras.	
OBJETIVOS:	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. 02	DATA: 04/12/12
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
- Construção de uma história (O amigo da bruxinha)	
- Representação gráfica da história c/ cola colorida	
OBJETIVOS: Avaliar oralidade, percepção visual, com	
pressão literal;	
desenvolver a motricidade refinada.	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
Demonstrou melhor desenvolvimento da oralidade, e interesse na realização da atividade. Compreendeu os comandos prontamente.	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
Manipulou as colas de forma correta.	

RELATÓRIO DA SESSÃO No. <u>05</u>	DATA: <u>10/01/13</u>
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
Conversa informal sobre período festivo Natal e Réveillon. Sequência lógica, Criação da história escrita. Desenho da história criada pelo aluno e transcrita pela profa. do AEE/ Teste das 4 palavras (8 Fevereiro)	
OBJETIVOS:	
Desenvolver a oralidade e resgatar momentos reverenciados na família; Avaliar raciocínio lógico, percepção visual, atenção e memória.	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
Resposta: O aluno realizou o jogo tendo um pouco de dificuldade na montagem da seq.	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
Resposta: O aluno realizou o jogo tendo um pouco de dificuldade na montagem da seq.	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. _____	DATA: _____
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
Lógica; Criou uma história baseada na sequência lógica montada e representou graficamente.	
OBJETIVOS:	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. <u>06</u>	DATA: <u>15/01/13</u>
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
Jogo interativo das vogais (Smartkids) / Representação escrita do jogo e giz de cera. Relação das vogais identificadas no jogo de 1º tapete móvel gigante.	
OBJETIVOS:	
Desenvolver percepção visual e auditiva / Estimular o raciocínio lógico e a memória.	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
O aluno iniciou o jogo apresentando falhas na memória e relação às vogais e seus fonemas. Fez a seleção das vogais e dos sons na maioria por suposição.	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
Após o jogo, registrou com giz de cera a forma das vogais que identificou no jogo, porém troca as vogais e por I e u.	

RELATÓRIO DA SESSÃO No. <u>07</u>	DATA: <u>17/01/13</u>
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das vogais no tapete gigante; - Pesquisa de sílabas e das vogais em revistas (gratificações) 	
OBJETIVOS:	
Avaliar o nível de memória em relação às atividades feitas na sessão anterior; Identificar percepções auditivas;	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
O aluno apresenta falhas de memória com relação a algumas letras e seus nomes.	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. <u>08</u>	DATA: <u>22.01.13</u>
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Dominó - Divisão Silábica - Pesquisa de jogos / Representação gráfica 	
OBJETIVOS:	
Desenvolver percepções visuais, noção de segmentação de figuras;	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
O aluno identificou no jogo as letras A, T, O, B, D, A - das palavras gato, bola, entre outras, confundiu letras e sílabas;	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
Se apropriou do contênto dos jogos e de algumas consoantes.	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. <u>09</u>	DATA: <u>24/01/13</u>
APRENDENTE:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Jogo da Memória - Interativo; - Dominó de Divisão Silábica - Expressão gráfica do jogo 	
OBJETIVOS:	
Avaliar e desenvolver níveis de memória, concentração, percepção visual, auto-nomia, orientação espacial;	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
O aluno demonstrou autonomia na realização dos jogos, observando segmentação das palavras do jogo, no constrói a escrita das palavras do jogo. Demonstrou boa orientação espacial, de onde as peças do jogo;	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	

RELATÓRIO DA SESSÃO No. <u>10</u>	DATA: <u>21/01/13</u>
APRENDENTE: _____	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
- Quebra cabeça do alfabeto	
- Exploração do fogo	
- Estrutura das letras do fogo.	
OBJETIVOS:	
Desenvolver raciocínio lógico, memória, percepção visual e atenção.	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
O aluno realiza as atividades com interesse, porém apresenta dificuldades de memória e atenção.	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. _____	DATA: ____/____/____
APRENDENTE: _____	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
OBJETIVOS:	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	
RELATÓRIO DA SESSÃO No. _____	DATA: ____/____/____
APRENDENTE: _____	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
OBJETIVOS:	
RESPOSTAS DO APRENDENTE:	
OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:	

ANEXO I – REGISTRO DAS ATIVIDADES DE P3



Prefeitura de
Fortaleza



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DIÁRIO

ALUNO (A):
PROFESSORA:
PROFESSORA DE A. E. E.:

ATENDIMENTO Nº: 01

DATA: 29 / 11 / 2012

ATIVIDADES:
Ditado recortado

OBJETIVOS:
Relacionar as palavras da atividade aos desenhos observando quais as estratégias de leitura utilizadas pela aluna.

PROCEDIMENTOS:
Solicitar a aluna que recorte as palavras e cole-as ao lado dos respectivos desenhos. Para cada palavra relacionada ao desenho, pergunta-se: "Como foi que você descobriu que essa palavra é desse desenho?" Utilizar várias perguntas para saber quais as estratégias de leitura utilizadas pela aluna.

RESULTADOS OBTIDOS:
A aluna já consegue ler palavras com sílabas simples e nos momentos de dificuldades intervia com perguntas do tipo: " O nome desse desenho começa com qual letra e termina com qual?"; " Quantas vezes a gente abre a boca pra falar esse nome?", etc.

ATENDIMENTO Nº: 02

DATA: 05 / 12 / 2012

ATIVIDADES:
Atividade com argila

OBJETIVOS:
Favorecer a criatividade e a concentração.

PROCEDIMENTOS:
Entregar argila para a aluna e pedir que faça um animal, um brinquedo, letras, etc.

RESULTADOS OBTIDOS:

A aluna fazia um objeto e logo desmanchava. Demonstrou inquietação nessa atividade e foi percebido que não foi interessante para a aluna.

ATENDIMENTO Nº: 03

DATA: 17 / 01 / 2013

ATIVIDADES:

Jogo com alfabeto e dado

OBJETIVOS:

Escrever o nome de uma fruta com a letra sorteada pelo dado; Ampliar o cumprimento de regras e limites; Favorecer a concentração;

PROCEDIMENTOS:

Explicar as regras do jogo e participar das partidas junto com a aluna;

Regras: Jogar o dado e o número sorteado deverá ser percorrido na trilha do alfabeto. Na letra selecionada, o jogador deverá dizer o nome de uma fruta que comece com aquela letra e assim por diante; Escrever o nome da fruta no quadro branco.

RESULTADOS OBTIDOS:

A aluna identificou algumas frutas com a letra solicitada, mas tivemos que, algumas vezes, escrever nome de animais. A atividade deixou a aluna muito agitada devido todo o movimento que esse jogo exige. Eduarda ficou muito dispersa.

ATENDIMENTO Nº: 04

DATA: 20 / 02 / 2013

ATIVIDADES:

Jogo de Blocos Lógicos

OBJETIVOS:

Avaliar se a aluna realiza classificação; agrupa por tamanho; identifica as cores, espessura e formas geométricas.

PROCEDIMENTOS:

Solicitar que a aluna separe as peças por cores, tamanho, espessura e formas geométricas. Realizar um comando de cada vez.

RESULTADOS OBTIDOS:

Observou-se que a aluna realizou os comandos com certa dificuldade, mas no final da atividade todos os objetivos foram atingidos.

ATENDIMENTO Nº: 05

DATA: 20 / 02 / 2013

ATIVIDADES:

Jogo com Pinos Coloridos

OBJETIVOS:

Avaliar se a aluna realiza seriação.

PROCEDIMENTOS:

PROCEDIMENTOS:

Entregar papel e lápis e pedir que a aluna escreva uma lista com nome de itens que tem na sala de aula (ventilador, cadeira, mesa e luz). Após a escrita de cada palavra, pedir que faça a leitura apontando com o dedo. Após a leitura, pedir que a aluna elabore uma frase com uma palavra da lista.

Atividade da música: pedir que a aluna ordene os versos da música "Dona Aranha" utilizando as targetas da música. Cantar a música junto com a aluna antes de iniciar a atividade.

RESULTADOS OBTIDOS:

Foi observado que a aluna encontra-se no nível alfabético de leitura e escrita.

A ordenação da música foi realizada com satisfação. A aluna não esboçou dificuldade para essa atividade.

ATENDIMENTO Nº: 09**DATA: 26 / 02 / 2013****ATIVIDADES:**

Jogos no computador de labirinto

OBJETIVOS:

Favorecer o desenvolvimento da atenção e concentração.

PROCEDIMENTOS:

Solicitar que a aluna resolva o labirinto proposto no computador.

RESULTADOS OBTIDOS:

A atividade proposta foi realizada com êxito, mas observou-se a falta de paciência da aluna que logo, logo pedia para fazer outro jogo. Então foi necessário realizar outra atividade no computador.

ATENDIMENTO Nº: 10**DATA: 27 / 02 / 2013****ATIVIDADES:**

Jogos no computador dos 7 erros e jogo de Damas.

OBJETIVOS:

Favorecer o desenvolvimento da atenção e concentração.

PROCEDIMENTOS:

Propor jogos de sete erros no computador.

Após a aluna encontrar todos os erros, propor uma partida de damas.

RESULTADOS OBTIDOS:

A aluna demorou 20 minutos para encontrar os sete erros e em seguida passamos para uma partida de damas.

No jogo de damas a aluna demonstrou que sabia as regras, mas em alguns momentos queria transgredir as regras para tirar proveito da situação.

ANEXO J – ROTEIRO PARA PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

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

1. Objetivos do plano: _____

46

2. Organização do atendimento:

- Período de atendimento: de (mês) ... a(mês) ...
- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno): _____
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): _____
- Composição do atendimento: () individual () coletivo
- Outros: _____

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Consulte os fascículos desta coletânea para selecionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.

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

5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno (por exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas e outros).

6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos: liste os recursos materiais que precisam ser encaminhados para compra e /ou que já existem na sala de recursos multifuncionais.

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, marceneiro para executá-la, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com a criança e outros.

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

- Professor de sala de aula
- Professor da Educação Física
- Colegas de turma
- Diretor escolar
- Equipe pedagógica
- Outros. Quais: _____

B. Avaliação dos resultados:

1. Indicação de formas de registro

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.

O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.

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

2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE.

C. Reestruturação do Plano: liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

- Pesquisar e implementar outros recursos.
- Estabelecer novas parcerias.
- Outros.

ANEXO L – ROTEIRO PARA PROPOSIÇÃO DE UM CASO

A - Informações referentes ao aluno: idade, série, escolaridade, tipo de deficiência, outros.

B - Informações coletadas do/sobre o aluno:

- O aluno gosta da escola?
- Tem amigos?
- Tem um colega predileto?
- Quais as atividades que ele gosta mais de fazer?
- Para ele, que tarefas são mais difíceis? Por quê?
- O aluno é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira?
- O aluno costuma pedir ajuda aos professores? Por quê? Qual é a opinião do aluno sobre seus professores?
- Por que ele acha importante vir à escola e estudar nela?
- Está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento? Desejaria ter outros? Quais?

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Se não participa, por quê?
- Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldades? Por quê?
- Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?
- Quais são as necessidades específicas do aluno, decorrentes da deficiência? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar?
- Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos?
- O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar?
- Como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?
- Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno?
- Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma?
- Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma?
- Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno?
- Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno, segundo os professores?
- Qual é o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno?
- A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, outros? Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno?
- Quem avaliou os recursos utilizados por esse aluno? Eles atendem às suas necessidades?
- Como é o envolvimento afetivo, social da turma com o aluno?
- Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar?

D. Informações coletadas da/sobre a família:

- Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?
- A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?
- Tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?
- A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais?
- Quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho?