

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A E E

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL



ORGANIZADORAS

**ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK
SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL**

ORGANIZADORAS

**ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK
SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL**



pE.com
EDITORIA EXPERIMENTAL

SANTA MARIA
2015

© Copyright EDITORA PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO (PRE) - UFSM 2015

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei 9.610/98. É proibida a reprodução total ou parcial sem autorização por escrito da editora.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou da organizadora deste livro.

TÍTULO Atendimento Educacional Especializado:
práticas pedagógicas na sala de recursos
multifuncional

PROJETO GRÁFICO Thiara Speth
E DIAGRAMAÇÃO

CAPA Thiara Speth

REVISÃO E Marília de Araujo Barcellos
ORIENTAÇÃO EDITORIAL

A864 Atendimento educacional especializado : práticas
pedagógicas na sala de recursos multifuncional /
organizadoras Ana Claudia Pavão Siluk, Sílvia
Maria de Oliveira Pavão. - Santa Maria : [UFSM],
PRE ; Ed. pE.com, 2015.
148 p. : il. ; 17 x 25 cm

ISBN: 978-85-67104-18-8

1. Educação 2. Educação especial
3. Atendimento educacional especializado
4. Inclusão escolar I. Siluk, Ana Claudia Pavão
II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira
CDU 376.126

Essa obra é o resultado de estudos e pesquisas dos seguintes Grupos de Pesquisa:

Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, liderado pela Professora Doutor Ana Cláudia Pavão Siluk, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede -UFSM.

e

Grupo de pesquisa em educação , saúde e inclusão - GEPEDUSI. Liderado pela professora Doutor Sílvia Maria de Oliveira Pavão vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional-UFSM.



AUTORES



ANA CLAUDIA PAVÃO SILUK Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. Doutora em Informática na Educação.



CHARLINE FILIPIN MACHADO Professora de Educação Especial, Funcionária Pública das Redes Estadual e Municipal no Município de Júlio de Castilhos, RS. Especialista em Gestão Educação.



CRISTIANE MISSIO Educadora Especial. Especialista em Educação Especial. Professora de Sala de Recursos na Rede Estadual de Ensino, RS. Tutora do Curso de Formação de Professores para o AEE da Universidade Federal de Santa Maria.



FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.



PATRICIA REVELANTE Educadora Especial. Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação e Professora do Curso de Formação de Professores para o AEE - UFSM e, Coordenadora Pedagógica na área da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Júlio de Castilhos.



PATRÍCIA FARIAS FANTINEL TREVISAN

Educadora Especial. Mestre em Ensino de Ciência. Professora do Curso de Formação de Professores para o AEE e de Sala de Recursos da Rede Estadual do RS.



RITA DE CÁSSIA BRASIL DE AQUINO Educadora Especial. Professora Tutora do Curso de Formação de Professores para o AEE da Universidade Federal de Santa Maria.



SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.



SORAIA NAPOLEÃO FREITAS Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. Pós-doutorado.



TATIANE NEGRINE Educadora Especial. Professora Tutora do Curso de Atendimento AEE/UFSM. Doutoranda em Educação/UFSM, Mestre em Educação e Especialista em Educação Especial.

APRESENTAÇÃO

O PROJETO DESTE LIVRO TEVE SUA ORIGEM em meados do mês de setembro do ano de 2011, quando coordenando o Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Santa Maria, ouvi atentamente a manifestação de muitos alunos que realizavam o curso. Eles perguntavam aos seus professores: mas como é que isso ocorre na prática? Estavam eles a se referir aos aspectos práticos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Importante esclarecer que os alunos desse curso são professores que atuam ou pretendem atuar na sala de recursos multifuncional implantadas pelo Ministério da Educação desde o ano de 2005 e que, em decorrência disso, são ofertados os Cursos de aperfeiçoamento profissional para aqueles que desejam atuar nesses espaços. Os aspectos da implantação da sala de recursos e de seu funcionamento serão mais bem tratados no primeiro capítulo desta obra.

Na educação sempre se viveu o conflito estabelecido entre a teoria e prática. Como fazer teoria sem prática e como fazer a prática sem a teoria. Um dilema! Para muitos, de difícil solução. A formação do professor é essencialmente prática. Para que ele adquira o título que lhe permite ser um licenciado em educação, muitas são as horas em que ele deve se debruçar sobre as teorias da aprendizagem, da didática da filosofia e muitas outras. O professor constrói sua maneira de atuar e ser profissionalmente com base na interpretação daquilo que lhe é repassado durante sua formação, talvez com algumas inserções práticas que colaboraram para essa formulação. Por isso, é compreensível que em certos momentos, esses professores tenham o desejo de ouvir, de conhecer, de se aproximar dessa prática, sobretudo, quando existem elementos e propósito educacionais inovadores, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado.

Com esse intuito nasceu este livro, não com uma concepção pragmática, mas contemplativa, que permitirá um olhar minucioso sobre a prática apresentada pelas professoras que escreveram suas ações na sala de recursos. Um olhar que certamente incidirá sobre inovadoras ações no campo do AEE.

A obra está composta por artigos escritos por professoras que pesquisam e atuam em salas de recursos multifuncionais, mais um artigo que foi escrito visando contribuir com a tarefa de atuar nessas salas de recursos e melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda traz na parte final uma sequência de roteiros que colaboraram para a organização do AEE.

O primeiro artigo trata das salas de recursos, sua implantação e funcionamento, discorre aspectos ordinários da legislação e da política de inclusão, considerando que a convergência entre sala de recursos e formação dos professores para nela atuarem se destaca como processo essencial para que ocorra a inclusão. Na sequência apresentam-se sete artigos que contemplam ações relativas a: intervenção especializada para o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), deficiência intelectual, surdez, altas habilidades/superdotação e seu enriquecimento, paralisia cerebral, deficiência visual e algumas experiências de inclusão escolar no AEE.

Na final da obra, além do espaço que pode ser usado para anotações pessoais, estão disponíveis roteiros para o desenvolvimento de ações no AEE, os quais permitem coletar e acompanhar a evolução de dados relativos aos alunos atendidos no AEE.

Espera-se que este livro, pensado e construído com a pretensa ideia de ser uma ferramenta dos professores em ação no AEE, venha a incitar novas inquietações que devem surgir do trabalho compromissado de professores e professoras que desejam um futuro melhor para todos seus alunos.

Ana Claudia Pavão Siluk

SUMÁRIO

13

1. A POLÍTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: OS MATERIAIS E AS AÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ana Cláudia Pavão Siluk

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

23

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE E INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO - TGD

Patrícia Revelante

43

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cristiane Missio

55

4. EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ESTUDANTE SURDO

Patrícia Farias Fantinel Trevisan

69

5. A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E SEU ENRIQUECIMENTO – UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL

Tatiane Negrini

Soraia Napoleão Freitas

89

6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Rita de Cássia Brasil de Aquino

99

7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECENDO POTENCIAIS DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Charline Fillipin Machado

117

8. CONTORNOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSÍVEIS AÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fabiane Romano de Souza Bridi

139

ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES DE ROTEIROS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

*Roteiro para o plano de Atendimento
Educacional Especializado –AEE*

*Roteiro de entrevista com os pais ou
cuidadores Roteiro de uma visita domiciliar*

Dados do perfil dos alunos

*Aspectos a serem observados na relação
com o professor da sala regular*

*Aspectos a serem observados na relação
com os profissionais de apoio*

1

A POLÍTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: OS MATERIAIS E AS AÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK
SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

A ATUAÇÃO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS implantadas pelo MEC tem sido um imperativo na área da educação, ao considerá-la como espaço físico que possibilita a criação e desenvolvimento de práticas inclusivas que favorecem a aprendizagem. O artigo apresentado nesta seção traz elementos interessantes ao professor, pois esclarece para além da política da implantação das salas, da especificação dos materiais existentes nesses espaços, suscita também questionamentos ao denotar marcas que podem ser os operadores cruciais da educação inclusiva.

Com a política educacional vigente na área da educação especial (BRASIL, 2008), muitas são as mudanças nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos. No que tange aos fatores pedagógicos, o mote recai sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre em salas de recursos multifuncionais. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), determinam que

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Surgiu, assim, uma importante demanda na formação de professores para trabalhar com esse público-alvo da educação especial e efetivar o AEE, implantar as salas de recursos nas escolas, organizar e efetuar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) (BRASIL, 2010, 2010a).

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a legislação atual: o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (BRASIL, 2011).

Os cursos de AEE subsidiados pelo Ministério da Educação, pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP), e atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, vem desde o ano de 2005, ano que também marca a implantação das primeiras salas de recursos multifuncionais, formando professores para atuar no AEE. A UFSM é pioneira na formação de professores para o AEE, oferecendo em conjunto com a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, desde o ano de 2006, o Curso de Atendimento Educacional Especializado para formar professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais, visando contemplar as demandas decorrentes da legislação e política.

As salas de recursos vêm sendo implementadas pelo governo federal desde o ano de 2005. Até hoje são 52.801 salas de recursos (Fig. 1) e estima-se aproximadamente o dobro de professores da rede pública de ensino que receberam formação para atuar nas salas e realizar o AEE.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo

fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

Identificar o número de escolas contempladas no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e sua localização.
Obs: * Entidades que não constituem escolas cadastradas no inep, mas foram beneficiadas com salas do programa, estão informadas no respectivo município como "outros". Em 2011, os kits de atualização são complementações das salas tipo I já adquiridas, transformando-as em salas tipo II.

Ano	Escola(s)*	Total
		Salas de Recursos Multifuncionais
2005	250	250
2006	376	376
2007	625	625
2008	4.299	4.300
2009	14.999	15.000
2010	3.750	3.750
2011	14.431	15.000
2012	15.500	15.500
Total Geral	37.389	52.801

* No cálculo dos totais foram considerada(s) apenas Escola(s) distinta(s).

FIGURA 1 – Salas de recursos, número de escolas contempladas (BRASIL, 2012).

O Curso de Formação de professores para o AEE ofertado pela UFSM em parceria com o MEC/ SECADI está na sua 8^a edição no ano de 2013. São mais de sete mil professores beneficiados com a formação que permite a atuação nas salas de recursos multifuncionais em todo país. Salienta-se que no que tange a formação de professores também foram beneficiados os professores de Cabo Verde, na África, com duas edições especiais do Curso que ocorreram entre os anos 2006 e 2011. As edições especiais são resultados de cooperações técnicas internacionais, em ação conjunta com a Agência Brasileira de Cooperação-ABC, do Ministério das Relações Exteriores. Nessas duas ações foram aproximadamente cinquenta professores que participaram da formação.

No curso ofertado para formar os professores são trabalhados conteúdos desenvolvidos especialmente para a atuação em salas de recursos. Como o curso ocorre na modalidade de educação à distância (EAD), ainda que se use todas as ferramentas de interação para a aprendizagem, como as videoconferências, chats, fóruns, entre outras, nota-se que perdura a necessidade de aproximação com os aspectos práticos para desenvolver o trabalho no AEE, especialmente porque não é um trabalho linear, cada caso atendido requer um planejamento especial e, por conseguinte, procedimentos e recursos distintos.

Os materiais das Salas de recursos (Tabela 1) são excelentes para o trabalho pedagógico com alunos de modo geral, mas em especial com aqueles alunos que precisam enriquecer formas de aprender, entre os quais se enquadra o público-alvo da educação especial.

Entretanto, muitos impasses podem surgir no momento em que o professor do AEE vai utilizar tais recursos, impasses de natureza epistemológica da educação e de ordem prática, que inclui o modo como usar esses recursos com os alunos.

TABELA 1 – Materiais da Sala de Recursos Multifuncionais.

SALA DE RECURSOS TIPO I	SALAS DE RECURSOS TIPO II
<p>01 02 Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD 02 02 Estabilizadores 03 Lupa Eletrônica 04 Scanner 05 Impressora laser 06 Teclado com colméia 07 Mouse com entrada para acionador 08 Acionador de pressão 09 Bandinha Rítmica 10 Dominó 11 Material Dourado 12 Esquema Corporal 13 Memória de Numerais 14 Tapete quebra-cabeça 15 Software para comunicação alternativa 16 Sacolão Criativo 17 Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica) 18 Dominó de animais em Língua de Sinais 19 Memória de antônimos em Língua de Sinais 20 Lupa manual, Lupa Conta - Fio Dobrável e Lupa de Réguas 21 Dominó com Textura 22 Plano Inclinado – Estante para Leitura 23 Mesa redonda 24 Cadeiras para computador 25 Cadeiras para mesa redonda 26 Armário de aço 27 Mesa para computador 28 Mesa para impressora 29 Quadro melanínico</p> <p>Obs: são compostas pelos mesmos materiais que a tipo I e os materiais que seguem abaixo.</p> <p>Nº de Ordem Especificação 01 Impressora Braille 02 Máquina Braille 03 Reglete de Mesa 04 Punção 05 Soroban 06 Guia de Assinatura 07 Globo Terrestre Adaptado 08 Kit de Desenho Geométrico Adaptado 09 Calculadora Sonora 10 Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis</p>	

No que se refere aos aspectos de natureza epistemológica da educação, deve-se considerar que as salas de recursos são implementadas nas escolas de todo país. Cada escola tem uma história em seu contexto de prática e relações. Por isso, é importante pensar sobre a sala de recursos em um lugar que tem suas próprias leis e cultura estabelecidas.

No escopo estrutural das escolas, há sempre um ideal pautado pelo desejo de contribuir com o exercício da cidadania, o desenvolvimento de princípios éticos e morais, a prática do diálogo e o respeito às diferenças e iniciativas. Portanto, esses pontos deverão estar presentes no projeto pedagógico da escola. Uma escola que prevê a inclusão e partilha disso com toda a comunidade escolar possui potencial para receber a sala de recursos, além de ter em seu quadro de docentes, profissionais que já pensam sobre as questões que envolvem a educação especial, inclusão e o AEE.

A construção dessa realidade escolar é colocada sob a responsabilidade de todos os professores que atuam na escola, pois são eles os agentes formadores e gerenciadores do processo educacional, o que enseja conhecimento das funções assumidas pelos professores, e a essas questões se remete ao aspecto de natureza prática da educação e, em especial, ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos.

Tais funções se aproximam do que Freire (2009) relacionou como alguns critérios necessários para ensinar, são eles: pesquisa, criticidade, curiosidade, humildade, bom senso, rigorosidade metódica, aceitação do novo e rejeição a todo o tipo de discriminação, reflexão sobre a prática, entre outras. Identifica o ensinar como uma especificidade da condição humana, estando nela a competência profissional, a segurança e o comprometimento com a formação de cidadãos que intervêm no mundo de forma consciente.

As funções fundamentais do professor na escola são as de instruir, uma tarefa que pode ser considerada difícil, pois é preciso que sejam consideradas as diferentes concepções que regem a atuação desse professor no interior das escolas, como também é difícil determinar de que modo os professores concebem a sua própria função. Existem variações nessa análise que certamente vão contribuir para que esse professor busque a continuidade do seu processo formativo, o qual não deve se encerrar no término de um curso de graduação ou de pós-graduação.

Ao avaliar suas funções, remete-se à formação do professor para incluir alunos com NEE, principalmente ao se referir à educação inclusiva, entendida por Vitaliano como

[...] um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Mas é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos (2007, p. 403).

A condição antropológica do ser humano o coloca diante de uma eterna busca por desenvolvimento e aprendizagem. Aprender implica em fazer um gesto de transformação para tornar-se pessoa no lugar onde se vive. Para aprender é preciso incitar um movimento na direção do inusitado.

O aprender pode ter sentidos diferentes para professores e alunos. Para os primeiros pode significar ter uma atividade intelectual que permite assimilar conceitos. Enquanto para os alunos pode significar uma ação lúdica, em que podem divertir-se ao mesmo tempo em que aprendem algo que não sabem, querem aprender coisas para a vida, que tenham aplicações imediatas no seu cotidiano. Contudo, nem sempre a escola está preparada para atender a essas expectativas, principalmente quando se trata do atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais(NEE).

A escola é uma instituição social, que possui autonomia, os alunos passam a maior parte de seu tempo de formação inicial nela. Assim, imprime de acordo com sua cultura (atitudes e valores dos professores e alunos que nela atuam) os preceitos que constituem subjetividades. Essas relações trazem consequências e desafios, pois deverão dar sentido às mais simples ações realizadas nesse espaço que pertence e constitui a todos de forma inimaginável. O seu grande desafio, ao considerar a

educação inclusiva, é saber como pode empreender ações em um espaço educacional especializado utilizando recursos que dela dispõe, que possam auxiliar as pessoas a melhor compreender e ser no mundo.

Diante desses desafios, são necessários esclarecimentos acerca do Curso de AEE, como ele é pensado, público-alvo, nível de ensino, modalidade de oferta, materiais didáticos.

O Curso de AEE vem atender a demanda nacional da política de educação especial aliada à necessidade de formação continuada de professores da rede pública brasileira. Esses dois pontos estão presentes nos acordos internacionais (BRASIL, 1948, 1990, 1994, entre outros), dos quais o Brasil é signatário. Portanto, não cabe mais discutir suas relevâncias, haja vista a necessidade de constante processo de aprendizagem e busca de novos conhecimentos, decorrentes da contemporaneidade e dos direitos de inclusão das pessoas com deficiência.

Na UFSM, a matriz curricular do Curso de AEE iniciou com 120 horas de duração e ao longo dos anos foi reestruturado, tendo, atualmente, 250 horas. Esse acréscimo de horas ocorreu devido à necessidade de inserir novos conteúdos e abordagens oriundas de dificuldades na compreensão e encaminhamentos dos alunos com NEE, relatadas pelos alunos do Curso.

Do mesmo modo, os conteúdos, que são definidos como Módulos de estudo, foram igualmente revisados e reeditados, sendo alguns totalmente substituídos. Os autores, professores especialistas nas áreas, enfatizam os aspectos teóricos e práticos que viabilizam a ação dos professores que realizam o Curso a atuarem nas salas de recursos.

Esse cuidado é potencialmente estimulado ao se observar o público-alvo que realiza o Curso, pois são professores, atuantes da sala de aula, em sua maioria com ensino superior completo e das diversas áreas do conhecimento. Portanto, o professor que elabora os materiais de estudo do Curso de AEE, oferecido pela UFSM, o faz procurando atender a essa distinta população. Entretanto, salienta-se que para efeito de compreensão da aprendizagem, os professores que realizam o curso são professores, em sua maioria, com larga experiência docente e pedagógica e que buscam no curso, em nível de aperfeiçoamento, a realização de uma motivação pessoal e necessidade profissional, o

que sugere um bom aproveitamento em termos de aprendizagem. Pois, por meio de dados obtidos dentre as oito edições realizadas, é possível assegurar que professores indicados a realizarem o Curso sem essa motivação não o concluem. Certamente, essa não é uma variante única para análise de efetiva aprendizagem, outras variantes podem concorrer para esse resultado, mas sem dúvida é significativa para a avaliação que ora se faz.

A modalidade de oferta em educação a distância é uma das variáveis que se apresenta como vantajosa para o acesso ao Curso e a aprendizagem dos conhecimentos nele disponibilizados. O Curso é oferecido em nível nacional, atendendo cerca de 400 municípios em cada edição, havendo nesse processo seletivo um aspecto *sui generis*, que é o da criação de um *lócus* virtual especial e rico em diferenças e diversidade, que colaboram sobremaneira para a compreensão da própria concepção do Curso, qual seja: a inclusão educacional.

Por conta dos pontos discorridos até o momento, destacam-se: a política nacional; o programa de implantação de salas de recursos; salas de recursos multifuncionais, ações desenvolvidas na sala de recursos: teoria-prática e Curso de Atendimento Educacional Especializado; entende-se por elementos que podem e são discutidos separadamente, entretanto em um momento, talvez àquele que mais interessa à educação, esses pontos se convergem para atender às necessidades de aprendizagens de alunos com NEE e seus professores. Desse modo, as questões aqui expostas podem servir de reflexão a possíveis equívocos, em torno dos quais se alimentam previsões fatalistas acerca de cursos de aperfeiçoamento ou de curta duração, que tenderiam a uma visão apenas pragmática da inclusão de alunos com deficiência, mas que se mostram capaz de realização, por meio do AEE.

A sala de recursos poderá continuar a ser apenas um espaço físico nas escolas, caso não haja em seu interior pessoas habilitadas e comprometidas com as causas da aprendizagem dos alunos com NEE. Certamente, não é esse o destino esperado para a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>> Acesso em: 30 Abr. 2013.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010a.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Salas de recursos, número de escolas contempladas. 2012. Disponível em:<<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/54>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 39. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set.-dez. 2007, v. 13, n. 3, p. 399-414.

2

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE E INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO – TGD

PATRÍCIA REVELANTE

TENHO POR FORMAÇÃO INICIAL O CURSO de Educação Especial Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Especialização em Educação Especial também pela mesma Universidade e Mestrado em Educação pela Universidade de Santa Cruz - UNISC. Atuo há quatro anos como professora em uma rede municipal de educação no município de Júlio de Castilhos- RS. Sou responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos incluídos em uma escola de ensino fundamental. Farei um relato de um atendimento realizado na sala de recurso multifuncional.

O aluno participante do atendimento receberá o nome fictício de Rafael Silva, tem 12 anos de idade e frequenta atualmente o quinto ano dos nove anos do ensino fundamental. No seu histórico escolar possui anos de repetências motivadas por diversos fatores, dentre eles o não entendimento sobre seu comportamento.

Conforme informações obtidas com a mãe do menino por meio de uma entrevista pré-estruturada sobre seu desenvolvimento, não é possível observar um fator ou fatores significativos sobre o nascimento e o transcorrer

das etapas de desenvolvimento de Rafael, a não ser por um atraso no seu desenvolvimento. A mãe possuía 33 anos de idade quando engravidou do menino, e mesmo não tendo planejado a gestação, fez acompanhamento pré-natal, contudo relata que seu estado emocional durante os 9 meses foi de expressiva ansiedade, resultando numa culpabilidade que esta carrega até os dias de hoje, pois acredita que esse fato tem ligação com o estado emocional que Rafael apresenta atualmente.

Durante o parto natural, houve complicações devido à demora em ocorrer o nascimento, tendo de ter sido realizada intervenção com o uso de fórceps para a retirada do menino. Posteriormente, o bebê ficou em observação por poucos dias no hospital.

Seu desenvolvimento neuropsicomotor aconteceu com alguns atrasos, levando em consideração as etapas de desenvolvimento padrão, pois andou aos dois anos de idade, teve controle dos esfíncteres diurno aos quatro anos e noturno aos quatro anos e seis meses. A linguagem de Rafael demorou muito para se estabelecer, tanto que a mãe não conseguiu lembrar com que idade o mesmo começou a falar. Um fato importante trazido pela mãe na entrevista foi da existência de um tio da mãe de Rafael que possui uma deficiência mental, mas ela não tinha certeza se era esse mesmo o diagnóstico, pois não tinha muito contato, só lembrava que ele era totalmente dependente dos familiares para executar qualquer tipo de tarefa.

O histórico escolar de Rafael começa com sua entrada na pré-escola, antes nunca havia frequentado educação infantil, e a mãe afirmou que sempre recebeu queixas sobre o comportamento em sala de aula, por motivo de ansiedade, nervosismo, choro, e principalmente, por que o menino não conseguia acompanhar a aprendizagem igual aos demais colegas.

Mesmo com alguns eventos importantes no nascimento e desenvolvimento, que devem ser levados em consideração, não se pode considerar como as causas principais para toda a realidade vivida pelo aluno.

Rafael estudou durante três anos em uma Escola Municipal de Júlio de Castilhos, porém era o único filho que estudava longe dos irmãos. A tomada de decisão sobre a mudança de escola se deu em virtude dos pedidos do filho em estudar junto dos irmãos, no entanto, a escola onde seus irmãos estudavam não possuía vagas. Dessa maneira, a forma que a mãe achou

para solucionar o problema foi matricular o filho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Élio Salles, instituição também da rede municipal da cidade, que se localiza ao lado da escola dos demais filhos que pertence a 8^a Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

A procura por um novo ambiente escolar também estava baseada no baixo índice de aprendizagem que Rafael apresentava na antiga escola, e foi na Escola Élio Salles que a mãe conseguiu uma vaga para tentar suprir as necessidades de aprendizagem e emocionais, uma vez que ele estaria perto dos irmãos devido à proximidade das escolas, e também devido ao serviço de transporte escolar que abrange o público das duas escolas.

Ao ingressar em nossa escola no terceiro ano o aluno não trazia nenhuma informação sobre como se deu sua escolarização anteriormente, e logo a professora do ensino regular me procurou para juntas observarmos e desenvolvermos um plano de ação. Notamos que Rafael demonstrava dificuldade no desenvolvimento da interação social, movimentos estereotipados, ansiedade e choro excessivo em ambiente escolar.

Esses comportamentos que sugeriam uma angústia, pareciam causados por diferentes motivos e estavam prejudicando seu processo de aprendizagem. Foi assim que se contatou a família de Rafael e foi solicitado o auxílio do serviço de saúde do município para que fosse realizada uma investigação das dificuldades apresentadas.

Desta maneira, para que o andamento da investigação fosse mais acelerado, fez-se contato diretamente com uma psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial - CAPS da cidade. Buscou-se nessa interação entre Secretaria de Educação e Saúde formar uma parceria entre os serviços disponibilizados, para assim investigar melhor o caso de Rafael. Após um período de atendimento psicológico e avaliação de todo o histórico do aluno, a psicóloga encaminhou-o para uma avaliação psiquiátrica, tal serviço não estava disponível na cidade e por isso novamente a Secretaria de Saúde buscou em seus convênios via Sistema Único de Saúde – SUS um médico psiquiatra que pudesse atendê-lo.

Posteriormente, quando este já frequentava o quarto ano, seu diagnóstico foi dado, após uma investigação de psicólogos e psiquiatra, de Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. A família,

durante esse período, nunca se foi contrária à investigação, pois sempre foram explicados os benefícios que tal procedimento iria trazer para o bem-estar de Rafael, porém não concordaram com a maneira como o psiquiatra infantil realizava suas intervenções e abandonaram os atendimentos.

A justificativa dada pelos familiares ao abandonar os atendimentos foi de que a maneira como o psiquiatra falava com o menino era estranha, e que Rafael não havia gostado do médico. O pai, inclusive, agradeceu o trabalho realizado pela escola ao buscar uma ajuda médica para seu filho, mas garantiu que não iria mais frequentar as consultas devido à frieza com que o médico os tinha tratado, assim como não havia sido criado um sentimento de confiança entre as partes.

Novamente, foi preciso buscar alternativas, pois o aluno se mostrava bastante agitado e com baixo rendimento escolar. Mais uma vez, eu, educadora especial, busquei uma parceria, mas dessa vez com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE da cidade. A instituição entendeu a situação que a escola e a família se encontravam e abriu uma exceção oportunizando que Rafael consultasse com o psiquiatra do convênio mantido pela APAE.

Nessa nova tentativa a família sentiu confiança no profissional e consentiu as consultas, bem como a utilização dos medicamentos. Rafael frequenta os atendimentos com o psiquiatra regularmente e a família sente-se mais amparada com o trabalho realizado em conjunto entre médico, escola e família.

Atualmente, Rafael está no quinto ano e continua tendo atendimento com o mesmo médico, e seu processo de aprendizagem se dá de forma mais tranquila, com o auxílio da professora da sala regular que o auxilia em suas dificuldades e salienta suas potencialidades. Seus colegas, que já o acompanham desde o terceiro ano, entendem sua problemática, pois desde muito cedo foi explicado o caso de Rafael a todos, inclusive aos pais dos colegas. Isso não significa que todos aceitaram, Rafael sofreu *bullying* na escola, que só foi superado aos poucos e com muito trabalho.

Minha atuação nos atendimentos educacionais especializados foi além do espaço escolar em sala de recursos, pois ao executar minhas tarefas diretamente com o aluno foi preciso dispensar tempo para dialogar com

os outros profissionais e a família do aluno. Só assim consegui formar um elo de trabalho e atuação pedagógica para continuar orientando a família, que após muito esforço aceitou o caso do menino, sua ida às consultas e o controle do seu medicamento psiquiátrico.

Após o estabelecimento do plano de Atendimento Educacional Especializado, pois este começou desde a primeira intervenção com a família para investigar o caso, parti para uma segunda etapa cujo principal objetivo era melhorar cada vez mais a escolarização do aluno em nossa escola.

A maior preocupação, nesse momento era sobre a aprendizagem de Rafael, pois este se mostrava muito interessado em participar de todas as aulas, principalmente de forma oral, já que não tinha prejuízo na comunicação verbal; pelo contrário, enriquecia as aulas e seus conteúdos trazendo sua realidade e experiência como ferramentas de aprendizagem. Porém, seu desempenho na matemática não era tão significativo e, por isso, complementava essa área do conhecimento, que foi evidenciada durante o atendimento educacional especializado.

A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para conseguir elaborar um plano de atendimento, minha primeira ação, como mencionado, foi conversar com a professora da sala regular para saber quais as dificuldades encontradas por ela e pelo aluno em determinado conteúdo. Esse processo de recolha de dados é denominado de avaliação (GOMES; PAVÃO, 2013).

Após a conversa, foi necessário planejar um atendimento envolvendo as questões de ensino e aprendizagem necessárias para contemplar os obstáculos enfrentados pelo aluno. Para realizar essa avaliação, e posteriormente definir o plano de trabalho executado com o aluno na sala de recursos, é primordial a participação da professora da sala regular, pois ela tem contato diário com o aluno e poderá fornecer as primeiras pistas das dificuldades enfrentadas pelo aluno.

Posteriormente, convém revisar os documentos/pareceres do ano letivo anterior, para reconhecer quais obstáculos o aluno tinha e superou

e quais ainda persistem. Estabelecer alternativas além daquelas selecionadas para o plano, caso o aluno ainda precise revisar aquilo que havia aprendido, ou no caso de ter regredido de um ano para o outro.

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – TGD

A. Dados de identificação:

Nome do aluno: Rafael Santos

Idade: 12 anos

Série: 5º ano Turma: 51 Turno: Manhã

Escola: E.M.E.F. Élio Salles

Professor do Ensino Regular: Maria de Fátima Soares

Professor do AEE: Patrícia Revelante

B. Plano de Atendimento Educacional Especializado

1. Objetivos

Objetivo Geral:

Estabelecer parceria com o professor da sala regular, de forma a desenvolver um trabalho na sala de recursos que contemple as necessidades apresentadas pelo aluno em ambos os contextos, de sala regular e de recursos. Proporcionar atividades e materiais pedagógicos específicos para o favorecimento da aprendizagem de Rafael, garantindo sua permanência, autonomia e plena participação no espaço escolar.

Objetivos Específicos:

- Mediar a constituição de conceitos matemáticos compreendidos nas quatro operações, tendo como ênfase a divisão e multiplicação.
- Estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático através de materiais concretos e softwares educacionais.
- Desenvolver atividades e jogos que proporcionem ao aluno a construção do conhecimento sobre o conceito de numeração decimal.

- Proporcionar situações pedagógicas que favoreçam a inclusão do aluno em sala de aula.

2. Organização do Atendimento

- Período de atendimento: todo o período correspondente ao ano letivo;
- Frequência: Uma vez por semana no turno inverso (o aluno mora na zona rural e tem dificuldade em vir a cidade);
- Tempo de atendimento: 1 hora e 30 min.;
- Composição do atendimento: individual, uma vez por semana, e quinzenalmente na sala de aula regular, em conjunto com a professora.

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

- Jogos pedagógicos que abordem conhecimentos básicos sobre matemática.
- Utilização de material concreto para ampliar as possibilidades de aprendizagem lógico matemática.
- Jogos educativos matemáticos online.
- Atividades semelhantes às da sala de aula regular para colocar em prática as aprendizagens obtidas em sala de recursos.

4. Seleção de materiais e equipamentos utilizados

- Jogo confeccionado em E.V.A. (material emborrachado não tóxico) para atender as necessidades do aluno.
- Dois dados
- Material dourado (material da sala de recursos multifuncional Tipo - 1)
- Calculadora
- Computador (material da sala de recursos multifuncional Tipo - 1)
- Impressora (material da sala de recursos multifuncional Tipo - 1)

5. Parcerias para o enriquecimento do Atendimento Educacional Especializado

- Professora da sala regular: desenvolvendo estratégias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento do aluno Rafael.
- Psiquiatra: constituindo um elo de comunicação junto da escola para melhor entender e lidar com o aluno.
- Família: participando das atividades escolares junto do filho e com os professores, de forma que confie nos profissionais que envolvem o processo educacional do aluno.

6. Avaliação dos resultados:

A avaliação dos resultados será realizada diariamente através de registros em prontuário próprio do aluno nos arquivos ativos da Sala de Recursos Multifuncional e no acompanhamento do aluno na sala comum.

7. Reestruturação do Plano de Atendimento:

Caso os objetivos, propostos neste plano de atendimento, não sejam atingidos será necessário avaliar quais pontos não foram significativos no processo de execução das atividades. Posteriormente, serão realizadas reuniões entre a professora da sala regular e sala de recursos para planejar novas ações educacionais.

INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA: COMO OCORREM AS ATIVIDADES NA SALA DE RECURSOS

Após a avaliação inicial de Rafael, deu-se o início formal dos atendimentos na sala de recursos multifuncional. O aluno é atendido uma vez por semana, durante 90 minutos, em turno inverso de sua aula regular, porém também são realizadas observações sobre seu comportamento em diversos momentos do horário escolar, pois os dados colhidos nesses momentos são significativos para replanejar ou manter o plano de atendimento (BRIDI, 2011).

As observações são imprescindíveis nos diversos locais e momentos para conhecer o comportamento de Rafael, já que as dificuldades e com-

portamentos apresentados em sala de aula podem ser diferentes daqueles apresentados em sala de recursos. Nessas ocasiões, as professoras realizam trocas de intervenções pedagógicas e conversamos sobre as atividades realizadas com o aluno, pois nem sempre há um tempo disponível para esses encontros, embora, na maior parte das vezes previstos nos projetos pedagógicos das escolas (VEIGA; RESENDE, 2000).

Em relação aos pais, sempre é realizada uma entrevista no início de cada ano letivo, para coletar dados e observar e avaliar a necessidade de alguma intervenção pedagógica além das já habituais. Durante o ano são realizados encontros, quando necessário, entre a família, a professora da sala regular e educadora especial da sala de recursos para trocarmos informações.

Plano de Atendimento: A principal dificuldade verificada na avaliação pedagógica a ser trabalhada com Rafael, nesse atendimento, está na questão de raciocínio lógico, na dificuldade de execução mental de cálculos numéricos como multiplicação e divisão e sua compreensão de números decimais.

Ao começar o atendimento, percebi que Rafael possuía alguns conhecimentos básicos, porém necessitava de maior habilidade para conseguir alcançar os objetivos das tarefas referidas para o quinto ano.

O aluno conseguia realizar operações simples de dois dígitos e sabia a quantidade que significa uma unidade, uma dezena e uma centena, porém separadamente e não dentro de uma operação. Por isso foi necessário estimular essa compreensão através do auxílio do material concreto (Fig. 1 e 2), já que Rafael ainda não reconhecia mentalmente os algarismos dentro da operação.



FIGURA 1 – Material Dourado

Na Figura 2, é possível observar Rafael trabalhando com o jogo confecionado em sala de recursos. A utilização do material dourado, por exemplo, ou de qualquer elemento concreto durante as atividades satisfazem algumas necessidades que o aluno apresenta ao compor uma operação de multiplicação ou divisão, pois ainda está em processo de elaboração dos conceitos matemáticos. Observei também a tranquilidade e a felicidade do aluno ao término de uma atividade, já que nesse ambiente de aprendizagem, a sala de recursos, Rafael sente menos cobrança em acertar a operação, mas de ser responsável por apreender aquilo que está executando.



FIGURA 2 – Rafael em atendimento, realizando o manuseio dos materiais utilizados na atividade do plano.

Como pode ser observado nas Figuras 1 e 3, todo o processo possui um instrumento concreto para

montar um número e assim garantir a compreensão do conceito de numeração decimal.

Primeiro utilizamos os dados (Fig. 2) para montar numerais que tenham entre um e três algarismos, para que possamos utilizá-los como centena, dezena e unidade.



FIGURA 3 – Dados com numerais de 1 a 9 para realizar o primeiro passo das atividades que é montar um número.

Formado o numeral, Rafael precisava desmembrá-lo conforme o grupo a que o algarismo pertence. Utilizamos três formas de simbolizar o numeral, em forma de algarismo, com formas geométricas e com o auxílio do *Material Dourado Montessori*, assim a cada numeral estudado o exercício de agrupamento era triplicado, mas não cansativo.

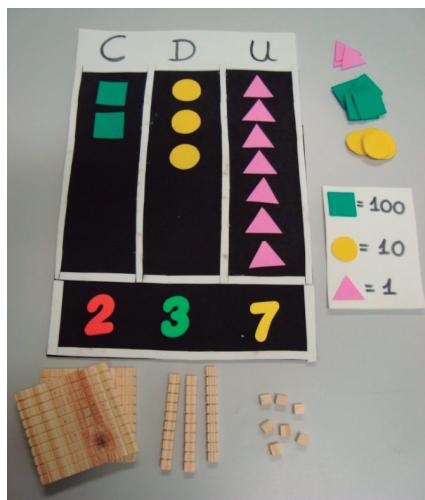


FIGURA 4 – Algarismos, formas geométricas e material dourado tendo o mesmo objetivo no jogo: exercitar a noção de agrupamento.

O Material Dourado é utilizado com o objetivo de auxiliar no ensino e na aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional, bem como para auxiliar em diferentes métodos, nesse caso utilizamos um jogo. O Material Dourado Montessori, integra um conjunto de materiais construídos pela médica e educadora italiana Maria Montessori (COLAÇO, 2007).

O Jogo Unidade/Dezena/Centena, não acompanha o material da sala de recursos disponibilizada pelo Ministério de Educação, foi confeccionado pela professora do AEE, já os numerais em E.V.A. foram comprados em uma livraria.

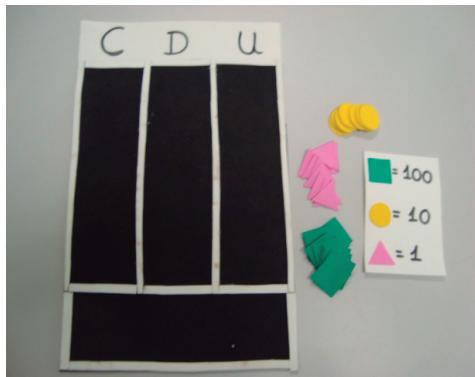


FIGURA 5 – Jogo Unidade/Dezena/Centena



FIGURA 6 – Numerais em E.V.A.

Ao realizar essa atividade com Rafael foi possível detectar alguns pontos que ainda se mostravam falhos na sua aprendizagem; e foi esse o momento de tentar suprir essas dificuldades através da utilização do jogo, e também de posteriormente realizar as anotações necessárias para um novo planejamento de atendimento. Durante o processo Rafael teve maior dificuldade em agrupar o material concreto correspondendo ao número 251(Fig. 7), pois não possuía grande afinidade com o material, por isso primeiro houve uma explicação detalhada do que cada conjunto significava e uma contagem em forma de exercício, fazendo a troca de 10 cubinhos (unidades) por uma

barra com 10 unidades (dezena), assim como a troca de 10 barras, contendo uma dezena cada, por uma placa com uma centena de unidades.

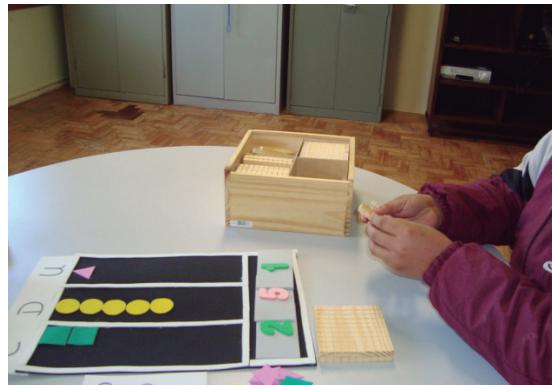


FIGURA 7 – Rafael, após o manuseio e experiência com o material dourado em separado, realiza o agrupamento do material conforme o numeral sorteado com os dados.

Posteriormente, utilizou-se o computador (Fig. 8) que é um material da sala de recursos multifuncional tipo – 1, com o jogo pedagógico disponível no endereço <<http://www.duende.com.br/>> para realizar operações matemáticas de multiplicação e divisão, começamos com operações simples e de dois algarismos para fixar o que já tínhamos aprendido e assim passar para novas operações de forma progressiva, respeitando os resultados e evoluções demonstrados por Rafael.

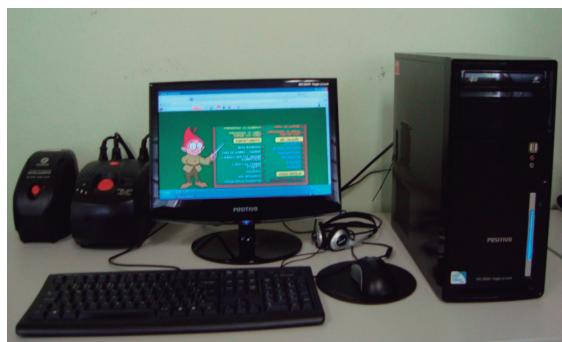


FIGURA 8 – Computador, equipamento que acompanha os materiais disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura para a sala de recursos multifuncional de tipo – 1.

Após a repetição do exercício de jogar o dado e do agrupamento do número correspondente, mudou-se a atividade de forma a ampliar o exercício proposto para o atendimento. Quando me refiro a nós, faço referência a mim, educadora especial, que também participei da atividade, realizando-a e pedindo para Rafael observar se havia acertado a disposição dos materiais conforme o número, fazendo com que ele não cansasse de jogar sozinho e com que sua autoestima ficasse elevada ao corrigir minha atuação nas operações.

Ao incluir o computador e calculadora na atividade, notou-se o aumento do interesse de Rafael em realizar mais vezes as operações nas máquinas (Fig. 9). Primeiramente, foram analisadas as operações simples que eram dispostas pelo jogo on-line e, posteriormente, foi realizada tal operação com o auxílio do material dourado. Antes de colocar o resultado no jogo foi retirada a prova calculando novamente na calculadora, e só assim, tendo certeza do resultado, foi incluído o numeral no jogo para ver se estava certo ou errado.



FIGURA 9 – Rafael realizando a operação disposta pelo duende (personagem do jogo online) com o auxílio do material dourado.

Nesse processo continuou-se utilizando o Material Dourado como ferramenta de auxílio na organização mental, incluído uma calculadora (Fig. 10) na atividade para que o aluno aprendesse a utilizá-la como ferramenta durante a realização das operações.



FIGURA 10 – Calculadora utilizada para tirar a prova da operação efetuada com o material dourado.

Visto isso, no próximo atendimento se pode dar ênfase às operações matemáticas de três algarismos, atentando para a disposição destes dentro das operações, assim como operações com reserva e reagrupamento. Para isso, se pode incorporar a essas atividades concretas resoluções mentais, por meio de atividades semelhantes às da sala de aula.

DIÁRIO DE CLASSE DA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Tenho como formação inicial o curso de graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, uma escolha que se fez durante o período em que me preparava para o vestibular e ainda tinha dúvidas de que curso escolheria, tal escolha se fez no ano de 2003, quando conheci, com a ajuda de uma amiga, aluna do curso, o que era Educação Especial. Escolhi o que muitos desconheciam, a Educação Especial! Assim como esses muitos, só reconheci sua “especialidade” nas discussões teóricas e ações práticas da faculdade.

Essa ocasião se deu do ano de 2004 a 2008, anos cruciais para um amadurecimento e reconhecimento profissional, com colegas e professores pude constituir conhecimentos pedagógicos e executar importantíssimas, atuações em escolas especiais e regulares, assim como em outros tantos espaços de formação que tinham como fundamento a participação no ensino, na pesquisa e na extensão universitária. Foram quatro anos de desenvolvimento,

tentando me tornar professora de educação especial. No começo, muitas novidades e estranhezas; no final, algumas certezas e muitos desejos.

Considero minha entrada no mercado de trabalho como sendo parte da minha formação, pois ao me tornar professora de Educação Especial em uma escola especial e uma escola de ensino regular foi o ponto ápice da minha formação, foi nesse momento que me tornei realmente professora e pude experienciar as atuações que antes tinham sido tão tímidas. Ao ser responsável por alunos e por instituições é que me senti realmente dona de meus conhecimentos e foi errando e acertando que me constitui professora.

O curso de AEE

Minha atuação no curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE começou logo que me formei. Então, desde 2008 venho participando do curso como tutora, nessa oportunidade foram seis edições, tendo como público professores de diferentes regiões do Brasil, assim como duas edições em parceria com Cabo Verde, onde pude trocar experiências com professores caboverdianos sobre a realidade educacional inclusiva dos dois países.

O curso tem auxiliado professores a implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio do atendimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Salas de Recursos Multifuncional disponibilizadas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC. Bem como a professores e gestores que não trabalham diretamente como AEE, mas que tem comprometimento com a inclusão escolar e procuram atualização para enriquecer sua prática escolar (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2012).

O dia a dia na sala de aula do AEE

O atendimento na Sala de Recursos Multifuncional deve ser feito por um profissional capacitado e com alunos que necessitam de tal atendimento em turno inverso ao da classe comum, de forma a complementar a escolarização dos educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementando, também, quando o aluno possui altas habilidades/superdotação.

É importante salientar que a sala de recursos multifuncional é somente um dos locais onde o AEE se realiza, pois o atendimento pode ser estendido a outros ambientes da escola e também fora dela quando necessário. Como exemplo disso pode-se dizer quando o profissional do AEE trabalha em conjunto com o professor em sala de aula comum, orientando os colegas professores sobre como adaptar ou planejar uma aula de forma a garantir a participação do aluno nas atividades escolares, acompanhando a turma do aluno numa atividade extraclasse, em discussões com os gestores da escola, grupos de estudos sobre a educação inclusiva, ou seja, em toda e qualquer ação que envolva o aluno e contemple sua participação nas atividades escolares.

Pode-se considerar que o AEE é realizado de diferentes formas e em diversos momentos, não podendo resumir esse trabalho ao local “Sala de Recursos”, mas enxergá-lo como uma atividade que vai além do trabalho direto com o aluno, que seja todo e qualquer trabalho que tenha como objetivo incluir o aluno na escola.

A relação com os professores do ensino regular e com os diretivos

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve ser bastante interativo com seus colegas, pois uma de suas competências é trabalhar em conjunto com os demais professores, a fim de, juntos, enriquecerem o processo de escolarização do aluno incluído.

A equipe gestora tem como objetivo organizar e reconhecer o trabalho realizado na escola, então o profissional do AEE deve estar sempre em conversa com tais profissionais para que eles possam sempre trocar ideias e planejar juntos, já que o papel da coordenação e direção também é reconhecer esse aluno como partícipe da escola e de sua rotina diária, e não somente como aluno alvo do censo escolar.

A relação com o professor da sala regular se faz mais do que essencial, uma vez que é ele quem está em contato contínuo com o aluno e reconhece as maiores dificuldades e habilidades do mesmo, assim como, também pode necessitar de auxílio do professor do AEE para diminuir tais dificuldades e assim ampliar suas possibilidades. É importante essa troca no que se refere ao próprio trabalho em sala de recursos, pois os dois ambientes (sala de aula

e de recursos) são demasiado diferentes e as necessidades educacionais podem se apresentar de diferentes formas; a troca de informações é significativa para que ambos professores possam discutir que formas, recursos e atitudes podem ser desenvolvidas por cada um de modo a eliminar ou minimizar barreiras escolares do aluno em questão.

A relação com os pais

Atualmente, é uma realidade nacional a dificuldade encontrada pelas escolas no que se refere ao comprometimento das famílias com a escolarização dos seus filhos e não seria diferente com pais de alunos que são o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Uma das formas mais eficazes é que os pais se sintam acolhidos pela escola no que se refere ao processo de escolarização de seu filho, deve-se tomar uma posição que não é de nossa responsabilidade, pelo contrário, ao ter uma relação amistosa com a família é que vamos conseguir com que sejam responsáveis por seus filhos naquilo que se refere a eles. Conhecer como se constitui a família é importante para sabermos com quem podemos contar, quem são, como vivem, o que esperam da escola. Esse é um bom começo para que os professores possam ter acesso ao histórico da criança.

Ao construir uma relação de segurança entre família e escola é possível travar uma linha de trabalho com a família, pois impor atitudes e obrigações são ações pouco positivas. Nesse contexto, discutir e conversar sobre a opinião dos dois lados (escola e família) é uma proposta significativa, já que a família tem o direito de entender o que a escola pretende antes de executar um pedido, lembrando que essa afinidade não isenta a responsabilização, mas constitui uma relação de respeito entre as partes e garante um bom trabalho.

A relação com os alunos

O papel do professor do AEE é auxiliar na inclusão dos alunos no ensino regular, dessa forma, a sua relação com os alunos deve ser de confiança, uma vez que um depende do outro. O professor necessita que esse aluno tenha confiança no seu trabalho, pois somente assim haverá sintonia para que o aluno deseje a mesma coisa, ou seja, a troca de ideias entre os dois é importante assim como o respeito sobre a opinião do aluno, já que é ele quem dá pistas sobre como se deve organizar um trabalho.

Por isso, é primordial tomar como essencial a opinião do aluno, respeitar suas dificuldades, valorizar suas potencialidades, para que a proposta pedagógica se torne realmente inclusiva, onde o aluno possa e deva ser participativo e não somente parte de um projeto escolar.

Perspectivas profissionais

As perspectivas profissionais se concentram no fazer pedagógico enquanto professora, recentemente terminei meu Curso de Mestrado em Educação, que direta ou indiretamente faz rever conceitos, seguir na profissão.

Quanto ao AEE, busca-se cada dia entender a prática, planejar um trabalho que contemple a inclusão dos meus alunos em conjunto aos meus colegas, estar ciente de que a inclusão não se faz sozinho, e por isso trabalhar de forma que o processo inclusivo não seja pensado e executado de forma mecânica, mas discutido, planejado e efetuado conforme a dificuldade e a necessidade de cada caso.

REFERÊNCIAS

COLAÇO, V. de F. R. et al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**. 2007, 12(1), p. 47-56.

GOMES, C. C.; PAVÃO, S. M. de O. **Avaliação psicopedagógica da aprendizagem**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013.

BRIDI, Fabiane. **Processos de Identificação e diagnósticos**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado-AEE**: contribuições para a prática pedagógica. 1.ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CRISTIANE MISSIO

HÁ ALGUNS ANOS O TEMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA não estava tão em voga como nos últimos anos. Ouvia-se muito mais falar nas pessoas com deficiência do que propriamentevê-las no dia a dia. E essas pessoas, em sua grande maioria, frequentavam instituições especializadas, como Escolas Especiais, Centros Educacionais Especializados e Classes Especiais, ou seja, passavam longe das escolas de ensino regular.

Na época em que optei por fazer vestibular, no ano de 1996, para o Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria-RS, também não tinha a ideia ou visão de que esses alunos poderiam frequentar um ensino regular, até porque essa era a realidade que eu conhecia: alunos com deficiência frequentando uma Classe Especial. Embora, se analisarmos nossas legislações, o direito de frequentar o ensino regular já era previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com base na igualdade de direitos, bem como também já previa o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Mas insisto que esta não era uma visão muito clara, pelo menos na minha concepção.

No decorrer da faculdade, essa visão foi se modificando. Fomos aprendendo a conhecer esse público, a descobrir potencialidades e ver possibilidades de ensino e aprendizagem. As próprias políticas públicas foram se modificando, bem como estudos de sucesso de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

No ano de 2000, último ano da graduação, realizei estágio com uma turma de Estimulação. Minha visão educacional ainda continuava muito voltada ao ensino dentro de Instituições Especializadas. Assim concluí minha graduação. No ano de 2001, fui aprovada em um concurso do Estado do Rio Grande do Sul e nomeada no ano seguinte. Minha nomeação foi para assumir uma Sala de Recursos para Deficientes Mentais (como era denominada na época da nomeação).

A partir de então, posso dizer que realmente se iniciou minha caminhada e minha relação com a Educação Especial. Comecei o trabalho com oito alunos, todos com diagnóstico de Déficit intelectual.

No início foi difícil, pois meu papel dentro do contexto escolar não estava definido. Os colegas de escola não entendiam qual era a minha função naquele contexto, achavam que os alunos que eu atendia em Sala de Recursos não deveriam frequentar o ensino regular, mas sim permanecer somente com o suporte educacional da Sala de Recursos. Ressalto que para mim também foi um processo de construção e aprendizagem sobre o que eu defendia: a inserção e inclusão desses alunos dentro da sala de aula regular. Necessitei buscar muito apporte teórico para poder auxiliar meus colegas na compreensão desse processo inclusivo.

Conforme Ropoli (2010, p. 9), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Dessa forma, com o passar do tempo, os professores foram repensando e reestruturando o próprio imaginário que tinham acerca desses alunos. Foi um processo de construção coletivo e emocionante, pois meus alunos estavam conquistando um pequeno espaço dentro da escola.

Até hoje continuo atuando nessa escola, portanto há 12 anos, e creio que já tenhamos conquistado um espaço significativo nessa realidade

escolar, embora ainda esteja longe do que considero ideal, mas sei que a cada ano temos novas conquistas.

Durante quatro anos consegui desenvolver projetos voltados para os alunos em Sala de Recursos, tais como: Equoterapia, Recreação e Psicomotricidade. Depois de algum tempo, em função da necessidade de profissional da Educação Especial em outra escola, fui removida 20h para outro estabelecimento de ensino, de forma que não consegui manter esses projetos, ficando somente o atendimento em Sala de Recursos.

Nessa segunda escola, atuo há quatro anos. É uma escola também da rede Estadual de Educação, localizada na periferia da cidade, com realidade socioeconômica desfavorecida. Temos muitos casos de familiares e alunos em situação de vulnerabilidade social, drogadição, violência e maus tratos. Grande parte desses alunos recebiam acompanhamento junto ao Conselho Tutelar. E foi nesse contexto aberta a Sala de Recursos e iniciado o atendimento de oito alunos com déficit intelectual. Posso dizer que o processo inicial se deu de forma semelhante ao da primeira escola que atuei no início da minha atividade profissional.

A Sala de Recursos foi vista, tanto pelos professores como pelos pais, inicialmente, como a “sala de reforço”. Então, um grande número de alunos foi encaminhado para atendimento. A grande maioria apresentava dificuldades de aprendizagem nas áreas de leitura, escrita e cálculo. Sempre realizei as avaliações pedagógicas, pontuando para os professores que aqueles casos não eram casos para atendimento em Sala de Recursos. Na grande maioria das vezes, podia-se perceber a decepção por parte dos colegas, pois na visão deles aquele aluno tinha “algum probleminha”. Confundiam muito déficit intelectual com o fato de o aluno não ler, ou não escrever ou não saber realizar cálculos e operações matemáticas. A grande maioria tinha lacunas em seu processo de alfabetização, além de não possuir uma estrutura familiar e social que lhes permitisse um melhor aproveitamento escolar. Nos casos em que julguei necessário realizar as avaliações médicas, foram feitos os encaminhamentos. Porém, havia mais um entrave: a demora em se conseguir consultas com especialistas pelo Sistema Público de Saúde, tendo em vista que praticamente nenhum de nossos alunos possui plano de saúde. E, quando conseguíamos, muitas vezes,

o responsável não comparecia com o aluno à consulta. Saliento que a falta de laudo médico não impediu o aluno de frequentar a Sala de Recursos.

No ano de 2010, começamos a receber a Sala de Recursos Multifuncional, do Ministério da Educação, com os equipamentos e mobiliários (Figuras 1, 2 e 3). É uma Sala de Recursos Tipo I, composta por computadores de mesa, notebook, scanner, impressora laser, teclado colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, mobiliário adequado, com armários, mesas e cadeiras e mais alguns materiais pedagógicos como jogos de sequência lógica e memória. Ainda não recebemos todos os materiais que compõem a sala, mas nos foi informado que eles são enviados em pequenas remessas. Cabe ressaltar que é uma sala com boas condições de uso e de trabalho. Muitos materiais foram confeccionados por mim, de acordo com a necessidade dos alunos, como jogos de memória, dominós, formas geométricas, entre outros, e a escola também proporcionou a compra de outros materiais que favorecem o atendimento dos alunos.

Não posso dizer que hoje, no ano de 2013, o processo de compreensão e aceitação da inclusão tenha mudado completamente. Ainda existem professores que não compreendem o real papel da Sala de Recursos e do Atendimento Educacional Especializado, mas acredito que estamos todos em constante transformação e aprendizado e que nossa busca pela igualdade de acesso e condições de permanência desses nossos alunos tende a evoluir cada vez mais, conquistando um espaço que é seu por direito.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO AEE

Procurando mostrar o trabalho realizado na sala de recursos, vou relatar o caso de um aluno com 17 anos de idade com diagnóstico de Déficit intelectual, atendido por mim, que frequenta o 6º ano de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual.

Até o ano de 2008, frequentou classe especial, sendo, no final desse ano, transferido para o 2º ano regular do Ensino Fundamental de nossa escola. Na ocasião tinha 13 anos, não era alfabetizado e também não sabia escrever seu próprio nome.

Avançou ano após ano, sendo que, aos poucos, foi estabelecendo as relações de escrita e leitura. Atualmente, consegue ler, decodificando, o que ainda lhe causa dificuldades de compreensão do que foi lido. Sua escrita contém diversos erros ortográficos, omitindo letras, muitas vezes invertendo-as, mas é possível de se compreender o que escreve. Percebe-se que ele tem vergonha de ler. É necessário insistir para que realize a atividade. Quando escreve, sempre pede que eu confirme se está certo ou errado, se é esta ou aquela letra. Quanto ao raciocínio lógico, necessita utilizar materiais concretos para efetuar cálculos de adição e subtração. Não domina conceitos de divisão e multiplicação.

Sua interação social é um tanto complexa, visto que não gosta de se relacionar com os colegas e expressa isso claramente. Impõe respeito pelo medo, o que pode ser caracterizado como forma de autoproteção, embora não seja agressivo fisicamente, só verbalmente. É um aluno que diz não gostar da escola, não ter amizades e somente no ano de 2012 conseguiu estabelecer um vínculo real comigo, sendo que frequenta esses atendimentos desde o ano de 2008.

No ensino regular, realiza a maioria das atividades. Não gosta de trabalhar em grupo e raramente pede auxílio para realizar tarefas. Também não se manifesta verbalmente, somente o essencial. As atividades de trabalhos e avaliações são feitas em Sala de Recursos, onde leio as questões, explico as atividades e ele realiza aquilo que consegue.

O plano de atendimento trata-se da confecção de um livro de nomes femininos, temática proposta pelo aluno. A ideia surgiu quando o aluno trouxe para o AEE um caderno (Figura 4) que havia ganho no ano anterior de sua professora do ensino regular. Nesse caderno, o aluno havia escrito alguns nomes de meninas. Mostrou interesse em descobrir novos nomes. A partir disso, foram direcionados os demais atendimentos para a pesquisa de outros nomes. Foi utilizada como fonte de pesquisa jornais, revistas e internet. Na internet, a pesquisa teve início utilizando um buscador para localizar sites que apresentavam conteúdos relacionados a nomes. Com a orientação, selecionou-se alguns sites, identificando os nomes femininos e, a partir disso, o aluno decidia quais desses nomes queria que constasse em seu livro.

Com essa atividade buscou-se trabalhar com o aluno diferentes elementos de pesquisa, escrita, leitura, sequencialização, além de se trabalhar com os aspectos emocionais envolvidos na temática, bem como a autoestima e confiança desse aluno.

Num primeiro momento, se começou escrevendo os nomes nesse caderno. Depois de alguns atendimentos questionou-se o aluno se ele não gostaria de digitar esses nomes pesquisados colocando-os em ordem alfabética, para que depois fizéssemos a impressão e encadernação do material, como se fosse um livro. O aluno gostou da ideia e mostrou entusiasmo. E assim fizemos. O computador mostrou-se um elemento motivador para o desenvolvimento da proposta com o aluno. Sabemos que o uso das tecnologias tem papel fundamental na aprendizagem, pois se mostram como fortes aliadas nesse processo. O computador pode ser utilizado como facilitador da aprendizagem, através da utilização de diferentes softwares ou mesmo como recurso para escrita, e também como motivador e lúdico, pois, segundo relato dos próprios alunos, é mais gostoso e divertido escrever no computador.

Esse processo de construção do livro de nomes femininos levou praticamente um trimestre. Como apontei, procurei explorar a atividade, mediando os processos de leitura e escrita. Ao final do trabalho, o aluno demonstrava maior segurança, tanto na leitura como na escrita.

Durante todo o processo de pesquisa, escrita e confecção do material, o aluno foi estreitando seus vínculos comigo, passando a relatar algumas situações de sua realidade social. Com esses relatos, consegui compreender um pouco mais o seu dia a dia. É um aluno que quando não está na escola trabalha como catador de material reciclável, ou seja, tem responsabilidades de auxiliar na renda da casa. Ressalto que ele vem de uma família de nove irmãos e todos moram na mesma casa. É uma casa pequena, com precária infraestrutura (Figura 5).

Expressou alguns aspectos de sua intimidade. Relato isso porque, desde o ano de 2008, quando iniciei os atendimentos com o aluno, nunca havia conseguido uma proximidade com ele. Ele se mostrava muito fechado, normalmente era mal-humorado, muitas vezes indelicado, o que tornou o trabalho difícil por muito tempo. Mas, o que me motivava

era que ele jamais faltava aos atendimentos, então, de alguma forma, ele gostava de frequentar o AEE, embora não admitisse isso, pois sempre negava que gostava de ir aos atendimentos. Além disso, pode-se depreender desse processo, que o vínculo entre o aluno e professor do AEE, pode ser essencial para as novas aprendizagens, em especial quando se trata dos casos de deficiência intelectual, que por vezes são equivocadamente compreendidos.

O processo de inclusão desse aluno ainda não está efetivado, tendo em vista as diversas dificuldades encontradas tanto no ambiente escolar como na resistência por parte do aluno em frequentar a escola e reconhecer-se dentro dela como sujeito. Aos poucos, em parceria com toda a escola vem se tentando modificar essa realidade, que desde a chegada desse aluno já evoluiu em vários aspectos, mas ainda encontra-se longe do ideal.

A RELAÇÃO COM EQUIPE DIRETIVA E OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Como citado anteriormente, a relação do professor de AEE com os professores do ensino regular e também com a equipe diretiva já foi um tanto difícil. Quando se chega a uma escola onde as pessoas não conhecem o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado, o processo de formação e informação deve ser iniciado desde o princípio.

A grande maioria dos professores via a minha formação e atuação como a única responsável pelo aprendizado daqueles alunos. De certa forma, eles tinham a ideia de uma classe especial. Os alunos com algum tipo de deficiência deveriam sair do ensino regular e frequentar somente os atendimentos em Sala de Recursos, pois como muitos diziam “não adianta, eles não aprendem nada”.

Então, como primeira ação, tentei investigar as concepções que cada um trazia. E a grande maioria não acreditava na eficiência do processo de inclusão desses alunos. E essa ideia não pertencia somente aos professores, pois a própria equipe diretiva não entendia de forma clara o papel do AEE.

Outro ponto que levantei junto aos professores foi sobre o conceito que eles tinham de aprendizagem. Alguns não consideravam as dife-

rentes formas com que cada aluno aprende, nem os diferentes níveis de conhecimento. Para eles, bastava o aluno ler, escrever e apresentar respostas decoradas nas provas. Isso era sinônimo de aprendizagem. Ou seja, o aluno necessariamente tinha de dominar a leitura e a escrita para provar sua aprendizagem.

E assim, de forma lenta e gradual, fui mostrando a eles como era o meu trabalho, desmistificando a ideia de reforço, de que eles (os alunos) não aprendem nada. A compreensão foi se modificando, muitos buscaram formação na área, reelaboraram seus conceitos. Hoje alguns falam “mas o fulano sabe responder melhor que os outros”.

Mas isso não ocorreu com todos. Ainda hoje existem professores que consideram aquele aluno como não capaz de aprender. Muitas vezes, o aluno fica no cantinho da sala, desenhando, pintando, como se não tivesse capacidade para mais nada.

Por isso considero essa relação do professor do AEE e do professor de ensino regular como um processo de construção diário e contínuo.

O desafio de escolarizar todas as crianças no Ensino Regular não é tarefa apenas da Educação Especial ou do Ensino Regular, é de ambas. É preciso ter claro que apenas o Ensino Regular ou apenas o Atendimento Educacional Especializado não garantem as aprendizagens dos alunos. A colaboração entre comum e especial é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade na educação de e para todos (MAYCA, 2012, p. 8).

Deve haver a preocupação em se estabelecer parceria entre o trabalho que é feito em Sala de Recursos e o trabalho desenvolvido no ensino regular. Acredito ser esse um dos primeiros grandes passos para que o processo de inclusão seja mais eficaz e efetivo.

A RELAÇÃO COM OS PAIS

A grande maioria dos educandos das escolas em que atuo vem de uma estruturação familiar bem complexa. São inúmeros os casos de pais usuários de drogas, desempregados, analfabetos, que vivem em situação de miséria.

Esse tipo de realidade faz com que muitos pais não compreendam a necessidade e a importância de que seus filhos frequentem o Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, “é essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos” (BRASIL, 2006, p. 7).

Então, logo que iniciei o trabalho nessa escola, foi necessário realizar várias reuniões para explicar o papel fundamental que o trabalho em Sala de Recursos teria na vida de seus filhos. Também sempre salientei a importância de desenvolvermos um trabalho em parceria, pois creio que esse é um dos pontos fundamentais para que possamos atingir os objetivos com nossos alunos.

Junto à família é que conseguimos as primeiras informações sobre o desenvolvimento dos alunos. Eles nos darão os primeiros subsídios para iniciarmos o trabalho. Os relatos que os pais trazem sobre a rotina, os hábitos e os relacionamentos fora da escola, no ambiente familiar, são muitas vezes essenciais para que possamos compreender e conhecer esse aluno e assim construir propostas educacionais realmente voltadas para ele.

Acredito fielmente que a parceria entre AEE, família e escola é a forma de impulsionar as mudanças necessárias para que a tão sonhada inclusão dentro da escola realmente se efetive.

CONCLUSÃO

Este relato objetivou mostrar um pouco de como pode ser o dia a dia de uma sala de recursos, bem como a amplitude do trabalho desenvolvido nesse espaço. Acredito que a prática dos profissionais que atuam em uma sala de recursos multifuncional, deve continuamente ser repensada, tanto diante dos novos desafios, pois acredito que cada aluno que chega ao AEE é diferente dos demais, mesmo que tenha o mesmo diagnóstico, mas ele é único e tem seu ritmo de aprendizagem, como nas questões mais corriqueiras do dia a dia que envolvem desde o planejamento até a concretização do plano de atendimento do aluno.

Ser professor de uma Sala de Recursos implica em uma grande responsabilidade, junto aos alunos atendidos, professores, funcionários

rios, pais e comunidade em geral. Costumo dizer que é um processo de construção diário, vamos desmistificando situações, realizando orientações sobre como trabalhar com os alunos, e também, muitas vezes, convivendo com inúmeras críticas por não resolver os problemas deste ou daquele aluno.

Temos ainda, além do trabalho direto com os alunos no AEE, o importante papel de lembrar que uma escola inclusiva não se resume a oferecer matrícula aos alunos no ensino regular e o AEE no contra turno. Uma escola inclusiva se faz com ações, com trabalhos que permitam aos alunos estarem realmente vivenciando e reelaborando a sua aprendizagem, pois, todos os sujeitos do universo escolar precisam participar ativamente desse processo inclusivo.

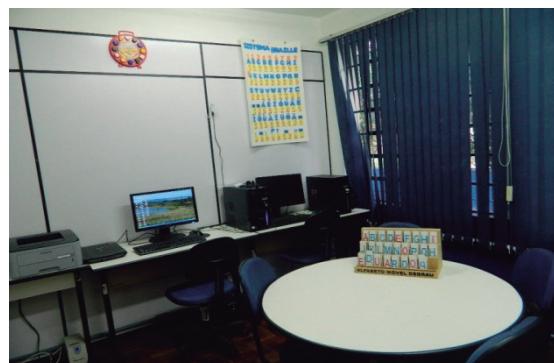


FIGURA 1 – Sala de Recursos Tipo I. Disposição do mobiliário.



FIGURA 2 – Sala de Recursos Tipo I, mobiliários e trabalhos realizados pelos alunos.



FIGURA 3 – Sala de Recursos com materiais e mobiliários



FIGURA 4 – Caderno em que o aluno começou a escrever os nomes.



FIGURA 5 – Local próximo à residência do aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: a família**. Brasília, 2006.
- MAYCA, Fabiana Grassi. **Relação do Atendimento Educacional Especializado no e com o Ensino Regular**: uma parceria mais que especial. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.58.21.a7ed894b523c-3b9efd371b1a484c2739.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

4

EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ESTUDANTE SURDO

PATRÍCIA FARIAS FANTINEL TREVISAN

NESTE TRABALHO, RELATO E PROMOVO REFLEXÕES acerca de uma experiência pedagógica no atendimento educacional especializado (AEE) com um estudante surdo no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Para a realização deste estudo, procuro fundamentos teóricos que defendem a Pedagogia da Diferença, como Quadros (1997), Godelfeld (1997), Lebedeff (2008), Strobel (2008) e discutem que a aquisição da linguagem em estudante surdo deve ser garantida por meio de uma língua visual-espacial, bem como seu processo educacional deve ser mediante a interação linguística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais.

Para efeito de consolidação deste relato, narro a minha experiência acadêmica e profissional referente à educação de surdos, trago, na perspectiva de refletir sobre a complexidade teórica e metodológica que sustenta a minha prática, um estudo bibliográfico articulado com o relato de experiência (objetivos, atividades e resultados) inerente à educação dos surdos a partir da Pedagogia da Diferença. Por último, exponho as considerações finais, procurando resgatar as principais ideias para sistematizar o atendimento educacional especializado com o estudante surdo.

AS MINHAS EXPERIÊNCIAS

Durante os cursos de graduação e especialização em Educação Especial, entre os anos de 1992 e 1999, ouvi falar sobre qual era a melhor língua para o surdo: a oral ou a língua de sinais, mas pouco se discutia a respeito de outras áreas do conhecimento. Os professores levavam em consideração somente o conhecimento linguístico, como se o docente não precisasse vivenciar outros conhecimentos com o estudante surdo, e ficavam horas e horas atuando como o intelectual memorizador.

Após a formação inicial, no ano 2000, em sala de aula, como professora de classe especial e de ensino regular com inclusão, percebi o quanto os estudantes surdos tinham a indagar sobre o conteúdo de todas as áreas; sinalizavam sobre vários fenômenos observados no seu dia a dia, elaboravam suas hipóteses e buscavam respostas para suas dúvidas, questionavam sobre o que era determinada prática. Nesse constante exercício de dar atenção aos conceitos espontâneos e aos questionamentos sobre o conhecimento, observei que os problemas surgidos não giravam em torno somente do conhecimento linguístico, como era repassado durante a formação inicial, fato que deixou uma lacuna entre a formação que era recebida e a prática vivenciada, principalmente em relação ao ensino de outras áreas do conhecimento para estudante surdo.

Nessa época, a educação dos surdos dava-se de forma isolada; as expectativas pedagógicas em relação ao estudante surdo eram baixas, restando como alternativa desenvolver metodologias, sem saber exatamente para que. Aprendia como fazer, mas não questionava o porque fazer para quem fazer, e se as mudanças propostas tinham algum significado real para a melhoria da qualidade de ensino, ou se tinham prejuízo para o desenvolvimento da pessoa surda e, assim, a maior parte dos estudantes não construía o conhecimento.

No ano 2012, fiz o Curso de Atendimento Educacional Especializado para ampliar os conhecimentos em relação ao atendimento para os estudantes com necessidades educacionais especiais e principalmente os conhecimentos sobre estudante surdo.

Durante esse percurso, percebi que a educação dos Surdos ganhou várias visões, desde a clínica-terapêutica, que defende o uso da linguagem

oral, para que o surdo possa estruturar o seu pensamento e vê o indivíduo surdo como deficiente, incapaz, doente, perpassa pela comunicação total, que trata de uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual para surdos, até a socioantropológica, que considera as potencialidades do surdo, o vê como uma pessoa culturalmente diferente, e defende a Pedagogia da Diferença e o uso da língua de sinais como forma de desenvolver a cognição daquele sujeito.

Em 2012, comecei a trabalhar em uma sala de recursos com dez estudantes incluídos, cumprindo uma carga horária de vinte horas semanais, em uma escola onde há aproximadamente duzentos e cinquenta estudantes matriculados. Nos primeiros momentos desse trabalho, percebi que a inclusão dos estudantes estava na ideia de in/exclusão, pois esses sujeitos tinham acesso ao ensino regular, mas não participavam efetivamente dessa realidade. Após alguns meses de atuação na escola e discutindo a questão da inclusão, percebi que o processo de inclusão estava se modificando e os estudantes estavam sendo atendidos de acordo com as suas necessidades e interesses e os professores já estavam discutindo sobre a educação desses estudantes.

Eles eram atendidos por mim, na condição de educadora especial, na sala de recursos multifuncional tipo 1, com apoio de todos os equipamentos recomendados pelos dirigentes de educação e espaços adequados para a realização de diferentes tipos de atividades.

Diante dessa realidade, trago para este estudo a experiência em relação ao ensino da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua que desenvolvi no AEE com um estudante surdo incluído no quarto ano do Ensino Fundamental.

O referido estudante, começou a adquirir a língua de sinais aos seis anos de idade, vinha de uma família ouvinte, se encontrava no estágio das múltiplas combinações (QUADROS, 1997), falava sobre o que ele estava fazendo, usava frases curtas e sentenças em língua de sinais, sabia ler e escrever palavras simples em língua portuguesa, encontrava-se no estágio de interlíngua I, principalmente porque empregava predominantemente as estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2).

A experiência aqui relatada legitimava a escola como um espaço de respeito e valorização das diferenças, priorizando o processo de construção de identidades, como é o caso da identidade surda e atuava dentro da perspectiva de uma pedagogia para a diferença surda, a partir de uma proposta bilíngue de educação.

Nessa prática, o estudante surdo não era o deficiente, o sujeito da falta, nem o sujeito com menos capacidades, ele era um sujeito sociolinguístico diferente, que apresentava culturas, identidades e modo de ver o mundo de formas diferentes e tinha uma experiência visual, tinha como primeira língua a língua de sinais. Para Casarin (2012, p. 3):

Nessa perspectiva entender a educação dos surdos requer pensar para além das questões clínicas, audiológicas e de reabilitação, mas construir um conhecimento sobre os surdos que aponte para as questões da diferença, da cultura e da identidade surda. O que significa refletir sobre diferentes questões como: a surdez constitui uma diferença que deve ser reconhecida, é uma identidade múltipla que se gesta e se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e principalmente a surdez constitui uma experiência efetivamente visual.

Cabe salientar que ao dizer que a surdez representa uma experiência visual é necessário que se conheça o que isso representa. Dizer que a surdez não é uma deficiência auditiva, mas é uma experiência visual, muda o pensamento sobre tudo o que se refere a esse conceito: sobre a questão da escola, sobre a questão do bilinguismo, sobre as questões didáticas, e sobre o atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, o surdo é dotado de uma diferença sociolinguística, interagindo com as pessoas a partir da experiência visual. Toda a compreensão é mediada pela língua de sinais, que é considerada um elemento de identidade entre os sujeitos surdos (TREVISAN, 2008).

Com o uso da língua de sinais, que é uma ferramenta de poder na representação da comunidade surda, os surdos constituem comunidades com especificidades próprias. Na pedagogia da diferença, apesar da dicotomia funcional existente entre ambas as línguas, sinalizada e falada,

o surdo necessita de uma educação bilíngue, ou seja, da primeira para que haja um desenvolvimento competente, em que a língua de sinais sirva para sua comunicação, seu desenvolvimento cognitivo; e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como função de instrução em nível escolar, para integrar-se no mundo do trabalho e fazer valer seus direitos diante da sociedade ouvinte.

Com base na Pedagogia da Diferença (QUADROS, 1997) e no contexto vivenciado, estabeleci os seguintes objetivos para a minha prática: - ampliar o vocabulário em língua de sinais, por meio de conversas sobre os temas trabalhados em sala de aula; - compreender os artefatos culturais a partir do conhecimento de mundo e das ideias que cada um traz consigo; - construir a partir do letramento visual significados e conceitos de diferentes assuntos colaborando para a formação das identidades; - reconhecer a importância da língua portuguesa para que haja uma interação com a sociedade ouvinte e uma imersão na cultura escrita; - ler e escrever, a partir da relação entre imagem, sinal e escrita e da prática discursiva e cultura.

O trabalho iniciou com uma experiência coletiva vivida pelo estudante surdo e comigo, nas ruas ao redor da escola. Durante o atendimento, passeamos pelas ruas da escola, conversamos sobre o que vimos: poluição, sinalização, meio ambiente, localização das casas entre outros assuntos.

Em relação a esta atividade, Goldfeld (2001, p. 67) coloca que, quando são propostas atividades em torno do social em uma prática de aprendizagem de segunda língua, esta servirá como fonte de referência para expandir o conhecimento letrado do estudante, principalmente para o estudante surdo, pois “é bastante difícil conversar com crianças surdas em português sobre assuntos não relacionados diretamente ao ambiente que a criança e o interlocutor se encontram”. De acordo com Lebedeff (2008), letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Assim, a experiência ou qualquer outra atividade social em que o estudante esteja participando ativamente, contribui muito para a aprendizagem da língua portuguesa escrita por esse sujeito e para seu desenvolvimento como um todo.

Nesse mesmo contexto, Lebedeff (2008) diz que o processo de letramento com surdo precisa de contextualização e deve ser organizada como prática cultural, com atribuição de significado, a fim de despertar o seu interesse para a leitura e escrita.

Após o passeio, na sala de AEE, conversamos sobre a vivência, em LIBRAS sobre o assunto proposto para a aula, a fim de saber qual é o conhecimento de mundo do estudante surdo e proporcionar que ele desenvolva a fluência conversacional na sua primeira língua. Para Lebedeff (2008, p. 19), “[...] a fluência conversacional inclui a responsabilidade de assegurar que o destinatário possa seguir o tópico da conversar e permitir perceber quem está fazendo o que e para quem”.

Logo em seguida, com intuito de enriquecer o conhecimento e o letramento visual do estudante surdo, trouxe para a sala, a obra dos artistas surdos que mostram diferentes ambientes para que o estudante realizasse inferências em língua de sinais baseadas nas ideias desse artefato cultural da comunidade surda e no conhecimento de mundo do estudante.

Para Lebedeff (2008), a compreensão textual envolve muito mais do que o reconhecimento de palavras e a recodificação de sentenças em proposições, ou seja, a representação construída pelo leitor envolve não apenas as ideias explícitas no texto, mas também inferências baseadas nessas ideias e no conhecimento de mundo do leitor.

A utilização dessas estratégias de letramento visual como metáforas visuais, definição de marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre outras formas de dar significações a diversos conhecimentos, busca através de imagens a compreensão e significação das práticas de ensino aprendizagem desenvolvido em sala de aula e posteriormente lido e escrito. Segundo Oliveira (2006) apud Lededeff (2008), o letramento visual é compreendido como área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto.

Debatido o assunto, partimos para a construção do texto (duas frases ou mais) sobre a experiência vivenciada no passeio e com a discussão das obras, no sentido de registrar as experiências vividas. Cabe salientar que para a escrita de alguns vocabulários foi necessária a minha mediação. Para Bittencourt (1983, p. 12), “[...] um método de

alfabetização baseado nas próprias experiências dos estudantes é um dos melhores, senão o melhor recurso, para seu desenvolvimento”.

Por ser usuário da língua de sinais e ter conhecimento de mundo sobre a temática da aula, o estudante interagiu e compreendeu a atividade, produzindo um texto de qualidade e que passa uma mensagem para o leitor, como é possível perceber a seguir:

Eu ver

Ver bonito porque ter diferentes árvores verdes, secas, pássaros, gato, gramas, terra, areia, placas de trânsito e poder conversar amigos surdos.

Ver lugares feios ter lixo, sujeira, cheiro ruim ter ratos e não poder brincar com os amigos e muita confusão.

Eu cuidar da natureza, não poder cortar natureza, não jogar lixos e plantar árvores, cuidar animais.

Estudante Surdo

Diante dessa produção, percebi que o estudante surdo não se preocupou com a gramática oficial da língua portuguesa na modalidade escrita, e sim, com a ideia que ele defendeu sobre o assunto tratado. Ao escrever a sua ideia, utilizou elementos linguísticos da estrutura da língua de sinais (“não poder natureza”- “Eu cuidar meio ambiente”) e da estrutura da língua portuguesa (pássaros - os amigos - o uso de pontuação).

Além dessas características, há no texto: - a preponderância de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); - a falta de elementos funcionais (artigos, preposição e conjunção); - o predomínio de construções frasais sintéticas; e – o uso de verbos no infinitivo.

Ao escrever a palavra placas no texto, o estudante surdo sinalizou não saber se usava a letra L entre o P e o A. Recorreu aos recursos visuais da sala de aula, onde num cartaz aparecia a figura de uma placa de trânsito com a escrita correspondente. Momentos depois comunica que já sabia. Então, observei que o recurso visual serviu como mediador para a colocação da palavra no texto.

Percebi que com essa experiência vivenciada (visual/social) e por já ter internalizado alguns vocábulos, artigo, pontuação e semântica (conheci-

mento sistêmico) da língua portuguesa na modalidade escrita e usar a língua de sinais, o estudante pôde construir um texto com coerência, embora nem sempre tenha apresentado características formais de coesão textual, pois organizou de forma lógica a mensagem produzida pelo sujeito surdo, tendo como consequência a utilização da estrutura desta língua no texto.

Logo após, o estudante fez cartazes contendo figura/escrita dos vocábulos que foram utilizados durante o andamento do tema que foi abordado (Figura 1). Isso veio contribuir para a ampliação do vocabulário utilizado pelo estudante surdo, bem como para a leitura e a realização das atividades realizadas nos próximos atendimentos.



FIGURA 1 – Produção do estudante surdo

Após essa etapa, o estudante surdo leu o texto em língua de sinais, com mediação da professora para se ambientar com alguns vocabulários que ainda não faziam parte da sua aprendizagem.

Após a leitura, trabalhei com o estudante os vocabulários presentes no texto construído em língua de sinais e língua portuguesa através de atividades de exploração da escrita e da leitura do vocabulário e foram explorados todos os conteúdos pertinentes às atividades concretas que os originaram. Assim, as modalidades morfológicas, lexicais e a sintática da gramática (o conhecimento sistêmico) da língua portuguesa foram estudadas.

Um exemplo dessas atividades foi o jogo da Forca (Figura 2). Nesse jogo, eu sinalizava uma palavra do texto e o estudante tinha que acertar a

escrita desse vocabulário, sinalizando as letras conforme a sua disposição nos seus respectivos espaços: se a letra sinalizada estivesse na palavra, o estudante virava a letra no tabuleiro e se a letra escolhida não fizesse parte da palavra, eu girava o disco carrasco para começar o enforcamento.



FIGURA 2 – Jogo Forca

Durante a atividade, o estudante demonstrou ter conhecimento da maioria dos vocábulos utilizados no texto, precisou da minha mediação para escrever as palavras “cuidar” e “conversar”. Cabe salientar que esses vocábulos já eram conhecidos em língua de sinais, o que fez o estudante colocar em seu texto e ao mesmo tempo solicitar a escrita correspondente.

Outra atividade aplicada foi a “Qual é a palavra?”. Em uma folha tinha várias palavras escritas com o alfabeto datilológico (Figuras 3 e 4) (alfabeto em língua de sinais) e o estudante escreveu essas palavras com o alfabeto da língua portuguesa, lia e logo após a leitura dessas palavras colava as imagens dos respectivos vocabulários. Nessa atividade, o estudante encontrou facilidade para resolver os desafios, porque a escrita das palavras já fazia parte do seu vocabulário.



FIGURA 3 – Produção do estudante surdo no jogo Qual é a palavra?



FIGURA 4 – Produção do estudante surdo no jogo Qual é a palavra?

Dando continuidade às atividades, trabalhei o jogo de Memória (Figura 5). Esse jogo consistiu no estudante encontrar a tríade: palavra escrita em língua portuguesa, a imagem do sinal e a respectiva foto do vocabulário citado no texto. Após encontrar as três peças respectivas, o estudante lia em língua portuguesa e em língua de sinais e circulava no texto o vocabulário visualizado.



FIGURA 5 – Jogo Memória: palavra-imagem-sinal

Ao ser solicitado a encontrar as peças referentes ao pássaro e ao gato, o estudante demonstrou interesse em realizar a tarefa proposta, sinalizando-me que não precisava de ajuda, pois conhecia essas palavras e os seus respectivos sinais.

Essas atividades foram contempladas para que o estudante pudesse ter acesso ao conhecimento dos vários níveis de organização linguística: os conhecimentos léxico-semântico, morfológico-sintático, e fonético-fonológico, pois Freire (1999) postula que ao produzir ou ler um texto, o estudante necessita ter conhecimentos prévios sobre a língua estudada, a fim de que comprehenda ou crie um texto de melhor qualidade, pois ao

[...] dominar este tipo de conhecimento, as pessoas são capazes, por um lado, de construir seus textos orais ou escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e, por outro lado, de compreender enunciados se apoiando no nível sistêmico da língua (FREIRE, 1999, p. 48).

Após o trabalho com o conhecimento sistêmico da língua, pedimos que o estudante representasse em uma tela a mensagem do texto construído por ele. Com essa atividade, o estudante surdo pôde trabalhar a semântica da língua portuguesa e expressar o seu entendimento sobre o assunto do texto produzido por ele, suas percepções, suas subjetividades e sua cultura. Segundo Strobel (2008, p. 66), “[...] no artefato cultural artes visuais, os povos surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e sua cultura”.

Cabe registrar que todas as fases desta atividade foram trabalhadas em língua de sinais, já que defendi uma concepção bilíngue de educação para alfabetização e letramento e principalmente para a aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo.

CONCLUSÃO

Considero importante destacar neste relato alguns pontos que foram contemplados nessa prática que poderão ser determinantes em qualquer prática de AEE com estudante surdo na escola.

O primeiro ponto que destaco, é a promoção de um currículo para surdos que: otimize a questão da identidade surda atrelada às articulações teóricas e metodológicas do processo educacional; seja voltado às questões culturais, que resgate a história e que contribua para a formação

da identidade própria do estudante surdo; legitime a constituição da identidade do sujeito nas práticas sociais, e não a uma língua definida; perceba que cada sujeito surdo é único, sua identidade se constituirá dependendo das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida; e promova a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

O segundo ponto importante a salientar é que todas as mediações feitas na sala de recursos precisam ser em língua de sinais. Isso possibilita que haja interações entre professor e estudante com a construção do conhecimento.

O terceiro ponto que destaco na sala de recursos é a exclusão da prática pedagógica mecânica da pedagogia da deficiência, onde promovi a pedagogia da diferença, a qual busca resgatar os saberes culturais, otimizar a diferença cultural, trabalhar com artefatos culturais (a experiência visual, a linguística, a familiar, a literatura surda, os materiais, a vida social e esportiva, as artes visuais e políticas), trabalhar com os conteúdos curriculares que legitimam a cultura e fortaleça a comunidade surda e aproximar a diferença com os não surdos.

O quarto ponto é a presença da arte como metodologia nos atendimentos educacionais com estudante surdo. Acredito que é um artefato cultural importante, pois através dela que é divulgada a cultura surda, as vivências dos antepassados, a sua tradição enquanto comunidade organizada.

O quinto ponto que sinalizo é o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua como prática de letramento visual com estudantes surdos. Para essa prática, a língua de sinais, o conhecimento sistêmico (gramática), conhecimento de organização textual (diferentes tipos de textos), o conhecimento de mundo ligado às práticas sociais precisam estar presentes e com isso é notório que esses conhecimentos contribuem com aprendizagem do estudante na segunda língua e utilização dessa língua nos diversos contextos sociais em que vive.

O sexto ponto que apresento é a relação com os pais do estudante surdo, pois em todos os contatos sempre é preciso buscar parceria, através da explicação do plano de trabalho que o professor do AEE e do ensino regular está realizando, conversando sobre o desenvolvimento do estudante.

No sétimo ponto sugiro que é preciso apresentar temas significativos para o estudante surdo, com experiências concretas nas quais a participação dele será imprescindível para a continuidade deste processo.

Diante do exposto, tenho certeza de que as contribuições relatadas, narradas, vivenciadas e refletidas por mim neste trabalho e durante a minha trajetória acadêmica e profissional servirão para (re)construir as histórias, as representações e as projeções de vida de todos os sujeitos envolvidos nessa prática no que tange a educação dos estudantes surdos.

Penso que essa trajetória de discussões sobre o AEE para estudante surdo, tipos de atividades, plano de trabalho, formas de atendimentos educacionais, entre outras, deva continuar na escola, a partir de um trabalho colaborativo entre toda comunidade escolar e que sejam tomadas decisões conforme as possibilidades, as necessidades e a história do estudante surdo.

REFERÊNCIAS

BITTENCURT, Miryan F. **Alfabetização.....uma aventura para a criança.** 2. ed. Florianópolis: EDEME, 1983.

CASARIN, Melânia Melo. Atendimento educacional especializado para estudantes surdos. Módulo VII. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.** Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria: 2011.

DUPOR, Susan. **Our Private Genesis.** 2005. Óleo sobre tela, 26" x 36". Coleção de Arte Dupor. Disponível em: <<http://www.duporart.com/gallery/new/privategenesis.html>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

DUPOR, Susan. **Beckoning. 2006.** Original de arte, óleo sobre tela, 26 "x 36". Coleção de Rochester Institute of Technology. Disponível em: <<http://www.duporart.com/gallery/new/beckoning.html>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

FREIRE, A. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, vol. 2, p. 25-34, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda.** Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Seminário de aprofundamento da educação de surdos.** Módulo III. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria: 2008.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

TREVISAN, P. F. F. **Ensino de conceitos científicos para estudantes surdos:** construção e implementação de um software educacional. Manaus – UEA, 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia), Universidade do Estado do Amazonas, 2008.

5

A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SEU ENRIQUECIMENTO – UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL

TATIANE NEGRINI
SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

CONSIDERANDO A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), documentos importantes que subsidiam o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, estes sujeitos são público das ações da educação especial. Procurando atender ao especificado nesses documentos, as instituições educacionais devem promover a organização de propostas educacionais para o ensino desse alunado, atendendo suas peculiaridades e subjetividades, uma vez que eles possuem condições diferenciadas na sua aprendizagem e também necessitam de estímulos.

Com isso, acredita-se que, ao considerar as manifestações expostas nesses documentos, o objetivo dos mesmos é prever a promoção de um sistema educacional inclusivo, com o acesso e permanência de qualidade dos alunos com altas habilidades/superdotação na escola. Para que isso aconteça, é importante a formação dos professores das salas regulares

e das salas de recursos multifuncionais para o reconhecimento do aluno, assim como a oferta de um trabalho diferenciado. De acordo com o documento (BRASIL, 2008, p. 08), fica garantido também “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”.

Nesse sentido, a Educação Especial no contexto de educação inclusiva, no qual os diversos profissionais podem trabalhar de maneira colaborativa para atingir os objetivos educacionais com alunos com altas habilidades/superdotação, não restringindo suas práticas em somente um espaço pedagógico. Considerando ainda o que esse documento aponta,

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 09).

Além disso, acredita-se na proposta de que o currículo da escola deve pensar em estratégias educacionais direcionadas a esse público, flexibilizando suas práticas, inserindo outros elementos pedagógicos e didáticos significativos, e potencializando diferentes representações sobre os sujeitos, os quais precisam ser mais percebidos por suas peculiaridades no contexto educacional. Muitas vezes o currículo escolar é pré-definido para atender um grupo homogêneo e, pensando em uma proposta de educação inclusiva, deve-se considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, inclusive dos alunos com altas habilidades/superdotação.

A oferta de um atendimento educacional a alunos com altas habilidades tem sido cada vez mais compreendida como importante fator de estímulo ao desenvolvimento de diferentes capacidades. Esse fato tem como base o reconhecimento de que, por maiores que sejam as habilidades individuais, são necessárias oportunidades de atendimento adequadas para que os alunos optimizem plenamente seus potenciais (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 163).

Considerando o que as autoras esclarecem, é necessário que se conheçam algumas propostas educacionais desenvolvidas para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, a fim de que outros processos pedagógicos sejam estruturados de acordo com cada realidade escolar. Este texto tem como objetivo exibir planar sobre aspectos teóricos e práticos que permeiam o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, descrevendo possibilidades e experiências que podem contribuir para estruturação de programas educacionais para estes alunos.

A partir de uma abordagem qualitativa em pesquisa, serão enfocadas práticas, compreensões, subjetividades, do trabalho docente para o atendimento educacional com alunos com altas habilidades/superdotação.

As professoras que escrevem este texto tem formação inicial no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, são professoras pesquisadoras sobre a temática das altas habilidades/superdotação, desenvolvendo projetos nessa temática que possibilitam leituras e discussões relevantes na formação profissional e teórica na área. É a respeito dessas experiências que este texto tratará, procurando apontar alguns artefatos educacionais que podem ser utilizados na educação dos alunos.

Acredita-se que a formação de professores em exercício que vem sendo realizado pelo Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilita o contato direto desses docentes com conhecimentos e experiências pedagógicas que podem ser pensadas em seus contextos de ensino. Conhecendo a proposta do Curso de Aperfeiçoamento em AEE, percebe-se a necessária relação entre a formação teórica vinculada a aspectos práticos, para a materialização dos conhecimentos que estão sendo construídos, e para que se acredite que se pode fazer sim um trabalho diferenciado para estes alunos com altas habilidades/superdotação.

Desse modo, essa área de estudo das altas habilidades/superdotação é um campo de investigação e práticas que necessita de maior atenção dentro da educação especial, compreendo que o alunado também precisa ser atendido de maneira diferenciada.

OS ALUNOS COM AH/SD E AS PROPOSTAS DE ATENDIMENTO

Os alunos com altas habilidades/superdotação, em função de suas características peculiares, exprimem de maneira singular seus interesses e curiosidades e, muitas vezes, são compreendidos de maneira equivocada, como questionadores demais, perturbadores, que tiram a atenção dos colegas. Essas questões podem inclusive causar enfrentamentos no âmbito psicológico desses sujeitos, que podem estagnar-se e acomodar-se diante do sistema. Essa acomodação pode restringir conquistas futuras, influenciando na sua vida pessoal e social.

Neste sentido, a exigência de enquadramento a condições sociais de “normalidade” pode desencadear sentimentos de falta de autoconfiança ou perda da autoestima por parte do superdotado. O indivíduo adulto com altas habilidades/superdotação pode apresentar uma tendência a mascarar ou esconder suas potencialidades a fim de se ajustar às expectativas sociais (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 48).

Ao identificar esse alunado como público da Educação Especial, é importante que o professor possa reconhecer essas características, sua(s) área(s) de interesse, para organização do trabalho pedagógico. De acordo com política citada anteriormente, esses sujeitos são descritos da seguinte maneira:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09).

Assim, pode-se visualizar que as características se evidenciam em diferentes áreas do conhecimento, de acordo com cada sujeito, e pode-se afirmar que esses alunos normalmente não se destacam em tudo o que realizam.

Essa caracterização vem na mesma direção do que o pesquisador Joseph Renzulli (2004) aponta como comportamentos de superdotação. De acordo com Renzulli (2004), ao referenciar o Conceito dos Três Anéis,

específica que é o cruzamento de três comportamentos que caracterizam a superdotação, que são: habilidade acima da média (pode ser geral ou específica), criatividade e comprometimento com a tarefa.

Com isso, para que se possa reconhecer uma pessoa superdotada, esses comportamentos devem ser notados em diferentes momentos da sua vida, relacionadas à(s) sua(s) área(s) de interesse(s) (RENZULLI, 2004). Por isso, é importante que o professor possa observar e acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos, uma vez que esse é um dos principais agentes que poderá contribuir para a identificação desses alunos, conduzindo para que ações sejam realizadas em prol de um atendimento educacional adequado.

Além disso, Ourofino e Guimarães (2007, p. 50) referenciam quatro eixos que tem demonstrado consistência na manifestação da superdotação, que são:

- a. Heterogeneidade: diversidade de habilidades e graus de manifestação;
- b. Multipotencialidade: confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos superdotados;
- c. Assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social e
- d. Possibilidade de desenvolvimento de problemas emocionais, de aprendizagem, comportamental e social.

Esses eixos chamam a atenção ao considerar a singularidade de cada sujeito, no sentido de que cada um pode demonstrar de maneira diferenciada suas potencialidades e habilidades, assim como até mesmo apresentar dificuldades. Com isso, atentar às especificidades dos sujeitos, de seus interesses e necessidades, leva a um atendimento educacional específico.

Pensando no contexto da aprendizagem desses alunos, a organização de um sistema de ensino direcionado para atender suas especificidades pode contribuir para que avancem de maneira mais positiva, encontrando caminhos mais dirigidos para suas áreas.

As diretrizes que vêm favorecendo a aprendizagem e o ajustamento escolar de alunos com altas habilidades/superdotação prevêem ações que:

- Respeitem ritmos diferenciados.
 - Utilizem técnicas de trabalho que favoreçam a reflexão, a discussão e a participação individual e coletiva.
 - Elucidem respostas às dúvidas dos alunos sempre que possível.
 - Orientem os alunos quanto à distribuição do tempo e dos métodos de estudo.
 - Promovam atividades sociais.
 - Envolvam tópicos de interesses como ponto de partida.
 - Evitem comparar desempenhos.
 - Contribuam para o desenvolvimento de habilidades em contextos reais e situações de aprendizagem.
 - Incluam o uso de bibliotecas e museus em pesquisas orientadas.
 - Envolvam atividades em oficinas, eventos socioculturais, feiras culturais e outros.
 - Compreendam e atendam as diferentes necessidades relacionadas ao desenvolvimento social, afetivo e psicomotor.
 - Aceitem a diversidade e suas diferentes formas de expressão.
- (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 164).

Com isso, acredita-se que práticas diferenciadas tendem a tornar o currículo escolar mais adequado para o ensino desses alunos. Existem várias propostas de programas de atendimento para os alunos com altas habilidades/superdotação, que podem ser realizadas tanto nas instituições escolares como em outros espaços, as quais contribuem com o desenvolvimento favorável das habilidades e do sujeito em si que possui essas peculiaridades.

Entre os programas de atendimento, pode-se citar os de enriquecimento curricular, as propostas de aceleração (que propõem o cumprimento do programa escolar em menor tempo), entre outros. Neste texto, será focado especialmente o enriquecimento tendo em vista que esta proposta tem grande possibilidade de sucesso quando organizada nos ambientes escolares.

Nesse sentido, o enriquecimento é uma possibilidade para, na escola ou fora dela, se potencializar as habilidades desses alunos. Freitas e Pérez (2012, p. 62) mencionam que:

Parece que, uma vez identificado, este aluno é encaminhado ao AEE e “esquecido novamente”, como se o atendimento proporcionado, algumas vezes por semana, “normalizasse” esse aluno, retirando dele suas necessidades educacionais especiais.



No entanto, a Pessoa com AH/SD continua com as mesmas características nos demais dias da semana e em outros ambientes, embora não em todas as áreas, e não poderá apresentar também dificuldades em outras.

Com isso, o enriquecimento deve ser pensado de modo a potencializar esses comportamentos em diferentes momentos da vida escolar, a partir das características individuais do sujeito, do seu modo de ser e pensar. Pode ser organizado como intra ou extracurricular, de acordo com as possibilidades do contexto de ensino.

Entre os modelos de enriquecimento mais conhecidos, encontra-se o de Renzulli (2004), que menciona a respeito do Modelo Triádico de Enriquecimento, e que tem sido debatido nas propostas educacionais brasileiras como forma de implementação de um modelo de enriquecimento extracurricular. O modelo é dividido em diferentes etapas, as quais levariam o aluno a progredir em suas aprendizagens.

As atividades do tipo I (O QUÊ) seriam referentes ao momento em que o educador pode reconhecer os interesses do aluno, bem como, proporcionar ações que envolvam a exploração de diversos conteúdos de variadas áreas. De acordo com Freitas e Pérez (2012, p. 76), fazendo referência a Renzulli (2004), essas seriam “atividades propositalmente elaboradas para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, assuntos, profissões, hobbies, pessoas, lugares e eventos que geralmente não estão incluídas no currículo escolar”. Assim, com a proposta desse tipo de atividade, é possível conhecer os interesses e curiosidades dos estudantes.

As atividades mencionadas por Renzulli (2004) sendo do tipo II (COMO) seriam aquelas que representam ou permitem ao aluno expressar e representar como quer e realiza suas ações, seus interesses, como o aluno percebe os conteúdos desenvolvidos e envolvidos nas atividades, e que relações ele, aprendiz, faz. Assim como as atividades do tipo I, também podem ser oferecidas a todos os alunos. Freitas e Pérez explicam que são “métodos e materiais instrucionais propositalmente elaborados para promover os processos de pensamento e sentimento que permitirão preparar os alunos para as atividades do tipo III” (RENZULLI; REIS, 1997 apud FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 76).

Já as atividades do tipo III são mencionadas como aquelas que envolvem o FAZER e se constituem como “atividades investigativas e produções artísticas, nas quais o aluno assume o papel de um investigador real, pensando, sentindo e agindo como um profissional” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 76). Essas atividades seriam direcionadas a um grupo de aluno com interesse em aprofundar alguma área em nível mais avançado.

Freitas e Pérez (2012, p. 77) complementam a proposta de Renzulli, sugerindo as atividades do tipo IV, as quais constituem o FAZER MAIS. E são descritas como “atividades de produção criativa concreta em nível mais profissional especializado, que geram produtos especializados que surgem do amadurecimento das pesquisas ou produtos desenvolvidos nas atividades do tipo III e que são socializados na comunidade”.

A proposta de um atendimento de enriquecimento extracurricular pode ser organizada dentro da escola dos alunos interessados ou em outra instituição, ou mesmo fora da escola, em articulação com outras universidades, núcleos e outras instituições.

Pensando também na proposta de enriquecimento intracurricular, elas se constituem como:

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (FREITAS, PÉREZ, 2012, p. 79).

O enriquecimento intracurricular pode ser proposto de acordo com a necessidade e o interesse da criança, em determinada área do interesse, de diversas maneiras, podendo envolver também as técnicas de modificação curricular, com compactação curricular e acréscimo de conteúdos mais aprofundados, conforme mencionam Renzulli e Reis (1997 apud FREITAS; PÉREZ, 2012).

Assim, um programa de enriquecimento pode se organizado em diferentes espaços e com diferentes configurações, sendo que:

Os programas de enriquecimento podem ser delineados com vistas a atender às demandas de alunos superdotados e da organização administrativa educacional de maneira flexível. Podem ser desenvolvidos por professores em salas de aula comuns por meio de estratégias e técnicas de ensino variadas, ou de atividades extracurriculares supervisionadas por professores especializados (em ambientes e horários específicos às atividades desenvolvidas em classes regulares) ou, ainda, organizados por meio de currículos adaptados ou enriquecidos. Podem ser utilizados individualmente, em classes comuns, dependendo da necessidade específica do aluno e das condições estruturais dos sistemas de ensino (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 166).

Nesse sentido, percebe-se que o mais importante para esses alunos é que, dentro das condições das instituições e dos serviços disponíveis, possam ser construídas estratégias coerentes com as suas necessidades, intra e/ou extracurriculares.

No Brasil, existe a proposta atual das salas de recursos multifuncionais e a oferta do atendimento educacional especializado com profissionais com formação específica, sendo que estes podem ser os promotores e impulsionadores da organização de um programa de enriquecimento, a partir dos modelos comentados anteriormente, com os recursos disponíveis no seu espaço escolar.

É importante considerar que o atendimento educacional para o aluno com altas habilidades/superdotação não pode se restringir apenas ao espaço da sala de recursos multifuncional, podendo se expandir para outros espaços e vinculados com as áreas de interesses destes, com visitações a museus, uso de laboratórios, espaços livres para esportes, entre outros, de acordo com as áreas de interesse dos alunos. Além disso, os profissionais da escola podem procurar apoio com acadêmicos, profissionais, artistas, cientistas de áreas específicas de conhecimento, de acordo com as curiosidades trazidas pelos alunos, que possam colaborar no aprofundamento teórico e prático destas áreas.

Os objetivos das diferentes possibilidades de atendimento a esses indivíduos devem considerar as distintas dimensões do talento, assegurando possibilidades de expressão de suas habilidades e concretização das propostas a serem empreendidas, respeitando as particularidades de cada aluno (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 172).

Desse modo, não se pode perder o foco de atenção do atendimento educacional aos alunos, que é desenvolver suas habilidades, incentivando a criatividade e o aprofundamento nas áreas de interesse dos mesmos, conduzidos adequadamente.

Com isso, acredita-se que, seja intra ou extracurricular, em sala de recursos, sala de aula regular ou fora da escola, devem ser propostas alternativas educacionais enriquecedoras, estimulando-os ao aprofundamento e avanço de suas pesquisas e estudos.

A EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO

Busca-se, neste texto, apresentar a experiência de um programa de enriquecimento que vem obtendo resultados favoráveis no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, assim como outros no Rio Grande do Sul e no Brasil. Ele caracteriza-se como um Projeto de Extensão desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social –GPESP–, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, orientado pela professora Soraia Napoleão Freitas, e intitula-se “Programa de Incentivo ao Talento – PIT”. O projeto possui dez anos de atuação, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação/ UFSM e tem como objetivo desenvolver um Programa de Enriquecimento Escolar, destinado a alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular, bem como estimular o conhecimento de várias áreas do conhecimento.

As práticas que ocorrem no referido projeto podem ser caracterizadas como um Programa de Enriquecimento, sendo que sua proposta teórica e metodológica poderia ser desenvolvida também em sala de recursos multifuncionais. Alencar e Fleith (2001, p. 133) destacam que:



Muitas são as formas que um programa de enriquecimento pode tomar. Para alguns, ele implica completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser elevado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares.

O referido projeto fundamenta-se no referencial teórico de Renzulli (2004), a partir do Modelo Triádico de Enriquecimento, e considera o Conceito dos Três Anéis, os quais foram descritos anteriormente.

O projeto acontece aos sábados pela manhã, em uma escola pública que cede o espaço físico para as atividades do programa, e atende crianças e jovens de diversas escolas da cidade de Santa Maria/RS, os quais passaram por um processo de identificação das suas habilidades. Desse modo, os alunos passam por um processo de identificação nas escolas e são encaminhados para tal programa de enriquecimento extracurricular, que é oferecido gratuitamente pelo projeto de extensão da Universidade.

No programa, trabalham voluntariamente acadêmicas dos cursos de Educação Especial, Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, assim como colaboradores de outros cursos e instituições. A cada ano o programa organiza Grupos de Interesse para serem ofertados aos alunos participantes, com temáticas relacionadas às áreas nas quais os alunos possuem interesse e curiosidades. Sempre que necessário são realizadas vinculações com profissionais das áreas específicas, assim como, acadêmicos de outros cursos que contribuem no aprofundamento teórico e prático, sendo que também são realizadas parcerias com os Programas de Educação Tutorial - PETs - da UFSM.

Nos Grupos de Interesses são planejadas atividades exploratórias, as quais se caracterizam como do Tipo I, pois buscam ofertar diferentes áreas para que se possa observar o interesse dos alunos. Logo após, no desenvolvimento das atividades, há o aprofundamento dos conhecimentos

com o apoio de profissionais das áreas abordadas, podendo caracterizar-se como Tipo II, momentos em que os alunos são instigados à pesquisa e ao conhecimento aprofundado sobre algo de seu interesse. Com o andamento das atividades de cada Grupo de Interesse, tem-se a intenção que os educandos cheguem a produção e criação de algo novo, podendo ser até mesmo um problema novo (Tipo III). Transitam nos grupos alunos de diferentes faixas etárias e por isso dá-se a liberdade de expansão dos conhecimentos também de acordo com as indagações dos alunos.

Além dos grupos de interesses direcionados aos alunos, acontece também aos sábados pela manhã o Grupo de Pais e/ou responsáveis, no qual os familiares e professores das escolas dos alunos são convidados a participar, com o objetivo de discutir temas relacionados à área, esclarecer dúvidas sobre o assunto, assim como acompanhar o trabalho realizado pelos alunos e também enriquecer suas potencialidades.

De acordo com Relatório Anual do projeto (UFSM, 2012), durante o primeiro semestre do ano de 2012, o programa recebeu alunos de diversas instituições escolares da cidade de Santa Maria, totalizando em torno de 60 alunos, com idade entre sete e quinze anos.

No primeiro semestre do ano de 2012, a equipe se organizou na proposição de alguns Grupos de Interesses (GI), destacando-se o Grupo de interesse em Física, Química e Biologia, denominado de “Ciências”, Grupo de Interesse direcionado à motricidade intitulado “Eu me remexo muito”, e Grupo de Interesse vinculado ao estudo das culturas chamado “Volta ao Mundo”, assim como o “Grupo de pais e/ou responsáveis”.

O Grupo de Interesse “Ciências” teve como objetivo promover a construção de conhecimento a partir das áreas das ciências físicas, químicas e biológicas e teve como uma das suas práticas a construção de um prisma, o qual tinha como princípio a descoberta das cores refletidas ou separada a partir da luz solar, ocasionando um arco-íris a partir de seu reflexo sobre a luz solar (UFSM, 2012).

O Grupo de Interesse “Eu me Remexo Muito” contou com atividades na área da psicomotricidade e trabalhou com a valorização dos conhecimentos advindos das áreas de interesses específicos dos alunos, a valorização do convívio entre o grupo, o que propiciava atividades que envolvessem o respeito entre eles.

Por fim, o Grupo de Interesse “Volta ao Mundo” teve como principal objetivo promover o conhecimento sobre diferentes culturas do mundo e seus diferentes âmbitos, como: peculiaridades, esporte, mitos, histórias folclóricas da região, culinária, língua, fauna, flora, curiosidades. Contou com os desdobramentos de histórias referentes a países como, por exemplo, o Egito, conhecendo sua cultura, modos de vida, bem como de outros povos (UFSM, 2012).

Já no segundo semestre do ano de 2012, tendo em vista os anseios e potencialidades demonstradas pelos alunos, novos grupos foram propostos para tentar atender estas expectativas. Dessa forma, o programa se constituiu de seis grupos de interesse, sendo estes: “Ciência”, “Eu Me Remexo Muito”, “Volta ao Mundo I” e “Volta ao Mundo II” (que foram divididos em virtude dos anseios de determinados alunos), “Eletromecânica” e “Grupo de pais e/ou responsáveis”.

Neste semestre, o Grupo da “Ciência” (Figura 1) teve como objetivo promover a construção de conhecimentos a partir das áreas de ciências físicas, químicas e biológicas. Além de estar proporcionando meios que instrumentalizem a descoberta de conhecimentos dos fenômenos envolvidos, instigou a pesquisa e a curiosidade a respeito das áreas abordadas. O grupo teve como temática “Ilusão em 3D: afinal, como se vê?”. Na construção e elaboração dessa tarefa, o grupo contou com um mestrando, profissional da área específica, que contribuiu para o desenvolvimento de diversas atividades sobre o tema. Entre as atividades realizadas, foram confeccionados óculos 3D (Figura 2), os quais foram utilizados durante um filme os “Os Mosconautas”, o que envolveu um melhor entendimento dos conhecimentos teóricos sobre a Ótica - tema da física que fez parte os saberes do grupo em questão (UFSM, 2012).



FIGURA 1 – Grupo de Interesse “Ciências”



FIGURA 2 – óculos 3D

Durante as atividades propostas, percebeu-se o envolvimento do grupo, os inúmeros questionamentos feitos pelos alunos participantes que instigavam novos conhecimentos.

O Grupo de Interesse “Eu Me Remexo Muito”, no segundo semestre, teve seu foco voltado aos conhecimentos advindos de cada área de interesse dos alunos, estimulando o convívio em grupo, como os as-

pectos de liderança e propiciou atividades que envolveram o respeito, consideração e amizade em relação aos demais colegas (UFSM, 2012).

O grupo contou com atividades orientadas nas áreas do boxe, capoeira, Kung Fu, dança, Yoga, judô, nutrição, com a presença e colaboração nos planejamentos de profissionais de cada área específica.

As atividades foram realizadas com alunos que escolheram participar do grupo, e pode-se notar no que cada um deles se destacava e seus interesses principais.

O “Volta ao Mundo I” teve como objetivo a construção de um vídeo que demonstrasse um combate entre samurais utilizando esgrimas, sendo que o planejamento surgiu através do interesse do componente do grupo que se interessava por essa área de estudo. Trabalhou-se com a cultura Chinesa abordando áreas que estivessem ligadas a esportes, o Kung fu e a própria esgrima (UFSM, 2012).

No Grupo de Interesse “Volta ao Mundo II”, foi debatida a cultura do Japão, sua história, através da arte e criação de histórias em quadrinhos. Essas histórias foram elaboradas e criadas pelos alunos do grupo, sendo que os componentes contaram com o apoio de um professor especialista em Mangás, que são histórias em quadrinhos de origem japonesa (UFSM, 2012).

O Grupo “Eletromecânica” teve como principal objetivo proporcionar o contato com instrumentos tecnológicos, visando estimular o senso de organização de ideias e materiais, incentivando a ação de projetar. Nesse grupo, contou-se com o apoio de acadêmicos e professores de um grupo de especialistas da UFSM, que disponibilizaram também o espaço físico para o trabalho, além de contribuir nos planejamentos. Entre as atividades estava a construção de um robô elaborado pelos integrantes do grupo (UFSM, 2012).

Por fim, o grupo de Pais e/ou Responsáveis teve como objetivo identificar as características das famílias, assim como interesses para discussão relacionados à temática das altas habilidades/superdotação apresentados pelos frequentadores do grupo (UFSM, 2012). Buscou subsídios teóricos que contemplassem as temáticas de interesse do grupo, discutindo temas relacionados às altas habilidades/superdotação, criatividade, família, escola, esclarecendo dúvidas e permitindo trocas

de conhecimento entre os familiares. Procurou-se também incentivar o processo criativo dos participantes, por meio de pesquisa e criação de origamis e outros trabalhos, bem como a análise de problemas sociais, a fim de perceber suas inter-relações e propor possíveis soluções criativas.

Todos os anos se procura realizar o que se denomina de “Atividades Especiais”, que são atividades, passeios, programações que se diferenciam do que vem sendo realizado nos grupos de interesses. Em relação às Atividades Especiais desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2012 pelo projeto, teve como colaboradores os professores e acadêmicos dos cursos da Biologia e Zootecnia, ambos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Esses encontros foram realizados através de uma prática socioeducativa, sendo que o primeiro passeio orientado foi desenvolvido no Laboratório da Biologia (Figura 3), onde os alunos puderam conhecer animais como cobras, aranhas, insetos, animais peçonhentos e não peçonhentos e pássaros, além de conversar com um dos responsáveis pelo laboratório, para informações e esclarecimento de dúvidas (UFSM, 2012).



FIGURA 3 – Visita orientada à Mostra de Biologia.

Já o outro passeio, realizado com grande planejamento e cuidado, contou com a colaboração do PET da Zootecnia/UFSM. Foram visitados os setores de gado de leite, ovinos, suínos e cunicultura. Pôde-se observar os animais, os procedimentos realizados na alimentação, assim como interagir com os animais e questionar os monitores a respeito dos conhecimentos

teóricos envolvidos na prática (Figura 4). Para essas atividades, o PIT teve apoio do setor de transporte da UFSM, para o deslocamento das crianças e componentes do projeto.



FIGURA 4 – Passeio orientado pelos acadêmicos e professor do PET da Zootecnia/UFSM.

Nessas atividades percebeu-se o grande envolvimento e curiosidade dos alunos por temas novos e vinculados a áreas diferenciadas ao que normalmente estudam na escola, vislumbrando temas de maneira diferentes, ao envolver teoria e prática.

No segundo semestre de 2012, as Atividades Especiais tiveram como apoiadores professores e acadêmicos do Curso de Engenharia Florestal e Ciências Biológicas – UFSM. Os participantes do PIT puderam passear e observar o Jardim Botânico da UFSM, conheceram diversas espécies e plantas, árvores e até mesmo pássaros, ao ponto de ponderar a importância dessas espécies dentro do espaço (UFSM, 2012).

Como se pode perceber, os planejamentos e ações realizadas pelo programa de enriquecimento não se restringem aos espaços físicos de uma sala, nem mesmo da escola, expandindo seus horizontes de estudos e pesquisas de acordo com os interesses dos alunos. Além disso, o apoio de professores, acadêmicos, grupos e profissionais das diversas áreas contribuem favoravelmente para o aprofundamento teórico e prático, expandindo para além da exploração inicial.

Também, nos diversos grupos de interesses, foram utilizados alguns materiais de uso comum, que podem ser encontrados nas salas de recursos multifuncionais, como papéis, materiais reciclados, lápis e materiais diversos de pintura e colagem, assim como televisão, computador. Em alguns casos foi necessária a aquisição de alguns recursos específicos direcionadas às áreas que os grupos estavam trabalhando, no entanto de custo acessível.

Ao final de cada semestre, pareceres pedagógicos dos alunos participantes do programa foram entregues às instituições, e procurou-se dialogar com os professores a respeito das ações que os alunos desenvolveram no programa de enriquecimento. Acredita-se na interação entre professores da escola e programa de enriquecimento, tendo em vista construir uma proposta educacional adequada.

Com isso, salienta-se que o planejamento de um programa de enriquecimento, sua organização e recursos necessários dependem das áreas nas quais os alunos atendidos possuem interesses, organizando as propostas para a estimulação desses potenciais. Esses programas poderiam ser organizados em diferentes espaços, intra e extracurriculares, em sala de recursos ou fora dela, mas com um embasamento teórico para fundamentar as ações realizadas. Assim, torna-se possível pensar em condições para sua aprendizagem, conforme traz Renzulli (2004, p. 118).

Acredito que a verdadeira **igualdade** [grifo do autor] somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. Também acredito que a igualdade não é produto de experiências de aprendizagens idênticas para todos os alunos. Pelo contrário, é fruto de uma ampla gama de experiências diferenciadas oferecidas em um continuum de atendimento diversificado.

O Programa de Incentivo ao Talento é exemplo de um trabalho que vem sendo realizado no Brasil e que tem alcançado seus objetivos no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação. Espera-se que outras iniciativas sejam vislumbradas também nas salas de recursos multifuncionais para atender estes sujeitos, tendo em vista

que os mesmos também são público das ações da Educação Especial e necessitam de acompanhamento e direcionamento dos seus potenciais, aprofundando seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta do Programa mencionado, acredita-se que a organização de propostas educacionais para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação deve ser um imperativo das escolas na contemporaneidade, uma vez que eles estão inseridos nas salas de aulas regulares e, por seus comportamentos peculiares e aprendizagem diferenciada, necessitam de estratégias educacionais intra e extracurriculares para desenvolverem ainda mais seus potenciais. Esses alunos demandam também um trabalho qualificado, sendo reconhecidos nos espaços educacionais para a oferta de condições mais avançadas de ensino e aprendizagem.

Se é um desafio a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, também é preciso tratar da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, já que eles, muitas vezes, estão invisíveis ao olhar docente e familiar e necessitam de um acompanhamento atento para o reconhecimento e o estímulo de seus potenciais.

Assim, considera-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com altas habilidades/superdotação, seja na escola ou fora dela, é um propulsor para a maior qualidade da educação destes alunos. Considera-se também que, no momento que se eleva a qualidade de ensino, qualifica-se também os demais estudantes da escola regular, contribuindo com o ensino de todos.

Além disso, é imprescindível a formação de profissionais qualificados para o trabalho com esses alunos, procurando conhecer os sujeitos e desenvolver programas de acordo com suas necessidades. No caso da oferta de um atendimento educacional específico para alunos com altas habilidades/superdotação, é importante que os professores especializados procurem os demais docentes da instituição e, juntos, promovam ações coletivas para o enriquecimento das habilidades desses alunos, subsidiados por um aporte teórico coerente.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2.ed. São Paulo: EPU, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP: Brasília, 2008.
- _____. **Decreto n. 7611** - Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP: Brasília, 2011.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento educacional especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.
- OUROFINO, Vanessa T. A. T. de; GUIMARÃES, Tânia G. Características Intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41 – 51.
- PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1 (52), jan./abr. 2004.
- UFSM. **Relatório do Projeto de Extensão “Programa de Incentivo ao Talento – PIT”** Coordenado pela professora Soraia Napoleão Freitas. Santa Maria, Gabinete de Projetos do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

6

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

RITA DE CASSIA BRASIL DE AQUINO

INICIEI MINHA CARREIRA DE EDUCADORA ESPECIAL há doze anos, trabalhando numa instituição denominada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE do município de Júlio de Castilhos, onde faziam atendimento pedagógico aos alunos que frequentavam essa APAE. Quando cheguei à escola especial, fui desenvolver minhas atividades com uma turma de alfabetização com doze alunos, todos com deficiência intelectual. Eles não eram incluídos nas escolas regulares do município, frequentavam apenas a instituição como parte de seu desenvolvimento pedagógico. Confesso que não foi nada fácil, pois recém tinha terminado a faculdade, tinha muita teoria e pouca prática. Havia uma aluna que chorava o tempo inteiro, outro agredia fisicamente a todos, só conseguiam ficar mais calmos quando eu dava mais atenção, por exemplo, pegava no colo, conversava, e quando eu fazia isso, os outros alunos quase demoliam a sala de aula.

Nesse tempo, eu tinha uma amiga que estava formada recentemente e havia passado em um concurso da rede estadual de ensino, que quase desistiu de trabalhar, porque ela nunca tinha ouvido falar em inclusão. No final do ano de 1999 início de 2000, não era essa a realidade ainda, o

que estava acontecendo era a “integração”. O aluno era matriculado na escola regular e tinha que se adaptar ao ambiente. Mas essa colega foi chamada para trabalhar numa sala de recursos, e não sabia sequer o que era uma sala de recursos, ficava apreensiva, pois não sabia o que fazer nessa sala com os alunos.

Como no final da minha graduação, já se discutia sobre o processo de inclusão, decidimos - minha colega e eu - estudar juntas. Na época, não dispúnhamos de muito material, tanto teórico quanto pedagógico, mas fomos caminhando, procurando informações, materiais, orientações mais específicas. Saí da APAE de Júlio de Castilhos e fui trabalhar na APAE do município de Restinga Sêca, encontrando outra realidade no que tange aos recursos pedagógicos e materiais da instituição.

No primeiro ano de trabalho nessa instituição, trabalhei com alunos adultos que faziam parte do que chamávamos, e hoje em dia ainda têm lugares que chamam por esse nome: as *Oficinas Protegidas*. Para mim foi um desafio, pois nunca tinha tido a experiência de trabalhar com adultos e muito menos de desenvolver algum trabalho de artesanato, mas enfrentei, com certa tranquilidade. E nas horas de folga, eu e minha amiga começamos a construir jogos pedagógicos, a fim de que ela pudesse atender os alunos na sua sala de recursos. Mas ela não aguentou a pressão dos colegas da classe regular e pediu transferência depois de um tempo para uma escola especial no interior do RS. Eu permaneci na APAE de Restinga Sêca por sete anos.

No ano de 2002, numa reunião de início de ano letivo, eu e uma professora dessa escola que trabalhava com alfabetização resolvemos trocar de funções, ou seja, ela foi trabalhar com os adultos e eu com os pequenos, com estimulação e alfabetização. E isso foi muito bom para ambas, pois estávamos em lugares ‘trocados’.

Ao contrário da outra instituição em que trabalhei, essa não tinha escola especial e muito menos uma classe especial. Minha sala era de apoio pedagógico, que a meu ver era uma sala de recursos, pois os alunos frequentavam a escola regular num turno e no turno oposto tinham atendimento comigo; e clínico também, com fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia.

Foi aí que eu aprendi, na prática, o que era trabalhar com alunos deficientes intelectuais, cada um com sua especificidade, com suas

potencialidades, com seus medos, com suas expectativas. Nesse lugar descobri o quanto eu amo a profissão de educadora especial. Todos os materiais que solicitava eram comprados; jogos, materiais sonoros, tintas, espelho, uma sala maravilhosa.

Entretanto, também enfrentei obstáculos, alguns pais que estavam acostumados com o método de trabalho da professora anterior estranharam alguns dos meus procedimentos pedagógicos. Então, fiz uma reunião com os pais, coloquei a eles como seriam os meus atendimentos, e mesmo assim eles queriam que eu continuasse atendendo os cinco alunos com Paralisia Cerebral na mesma sala. Daí se propôs que uma vez por semana eu trabalharia individualmente e outro dia em grupo, com música, histórias infantis, fantoches. No outro dia, após a reunião, a mãe de um aluno que não pôde estar presente me procurou, questionando-me sobre qual seria o método que eu iria utilizar com o filho dela para alfabetizá-lo. O aluno tem Paralisia Cerebral (Figura 1), problema de visão e comprometimento de membros inferiores e superiores, uma tarefa difícil para uma educadora.

Naquela época nem se falava em comunicação aumentativa/alternativa, então foi necessário contar com o apoio dos pais. Pedi para que trouxessem de casa os rótulos de mantimentos que mais gostavam, os nomes dos programas de televisão, com a finalidade de reunir os elementos cotidianos com as ações pedagógicas da escola (Figura 2). Aliado a essas questões, conversei várias vezes com os pais, pois eles é que estão praticamente o tempo inteiro com os filhos e identificam melhor seu desenvolvimento e suas necessidades pedagógicas. Então, fiz um painel para cada um dos cinco alunos, apenas um falava, então trabalhava muito com cartazes papéis coloridos. Foram alguns meses de trabalho intenso, mas valeu a pena, no final de dois anos, meus alunos com Paralisia Cerebral e eu já tínhamos uma comunicação intensa e uma troca maravilhosa de conhecimentos.

Com um dos alunos que se comunicava verbalmente, comecei a trabalhar com alfabeto tátil. Ele era muito inteligente, com excelente capacidade mnêmica. Além desses alunos, eu também atendia a outros alunos com Síndrome de Down, Autismo, Deficiências Múltiplas e cegueira.

Como a grande maioria dos alunos eram atendidos pelos demais profissionais da instituição, fazíamos reuniões semanais para discutirmos

sobre os casos, o que estava dando certo, o que estava dando errado, em que podíamos melhorar, era uma equipe bastante unida e comprometida.

Concomitantemente com o trabalho na APAE, comecei a trabalhar numa escola Estadual no município de Cacequi/RS, numa sala de recursos, permaneci durante sete anos. Era uma instituição excelente, com uma equipe diretiva democrática que favorecia o trabalho escolar. Parecia uma escola particular, porque tinha tudo que precisava para desenvolver o trabalho pedagógico. Os colegas de trabalho, sempre dispostos a ajudar, a estudar e comprometidos com a inclusão dos alunos com deficiência. Mas acredito que isso tivesse bastante relação com a direção da escola, representada por uma pessoa extremamente aberta, que sempre procurou fazer o melhor para os alunos, sejam eles com algum comprometimento ou não. Foi nesse tempo que recebi a Sala de Recursos Multifuncional, e então resolvi aprofundar meus conhecimentos sobre o AEE, uma vez que nós, professores, não devemos nunca parar no tempo, ainda mais com as novas tecnologias que estão aí pra nos auxiliar. Se não soubermos utilizá-las, torna-se difícil realizar um trabalho efetivo com nosso aluno.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o AEE começa a ser colocado em prática nas redes de ensino.

O AEE está baseada nos pressupostos de que todo o aluno, independente de suas necessidades educacionais especiais, etnia, gênero, diferenças linguísticas, religiosas, sociais, culturais, entre outras, tem o mesmo direito de acesso à escolarização, com o grupo de sua faixa etária e que a escola deve acolher e valorizar as diferenças (BRASIL, 2008).

No entanto, para que esses pressupostos legais e conceituais se concretizem na prática, é preciso que haja uma ressignificação das práticas, tanto da escola regular como da escola especial.

A expressão *Atendimento Educacional Especializado* foi, durante muito tempo, entendida de forma equivocada, como se fosse sinônimo da escolarização realizada pela escola/classe especial, e durante longo período alimentou as práticas educacionais voltadas a alunos com deficiência, bem como a formação de professores de educação especial especificamente para atuarem nessas escolas e classes especiais.

O Atendimento Educacional Especializado diferencia-se totalmente da escolarização, ele deve ser oferecido em horário oposto às aulas, para que o aluno possa frequentar as turmas do ensino regular.

É importante ressaltar que o AEE deve caminhar junto ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Batista e Mantoan (2005, p. 31), referindo-se à importância dessa interlocução, chamam a atenção para que ela não se caracterize como “[...] uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar”.

De acordo com o documento Sala de Recursos Multifuncionais (ALVES, 2006), o Atendimento Educacional Especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.



FIGURA 1 – Aluna com Paralisia Cerebral fazendo uso da Comunicação Aumentativa/Alternativa, com auxílio da profissional de apoio.

ESCOLA TRÊS DE MAIO: QUEBRANDO BARREIRAS, ENSINANDO E APRENDENDO A CONVIVER NA DIVERSIDADE

Proporcionar às crianças com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade e respeito às diferenças ainda é um desafio. Nos últimos dez anos, período em que a inclusão se tornou realidade nas escolas regulares, o que se viu e ainda vê são instituições atendendo esse novo aluno e aprendendo a fazer inclusão. Ainda é muito comum casos de professores que recebem alunos com algum tipo de deficiência e sentem-se sozinhos e sem apoio, sem recursos ou formação para realizar um bom trabalho. Contudo, a tendência felizmente é que essa realidade se modifique, embora de forma lenta e desigual. O importante é que em muitas escolas a inclusão já é um trabalho realizado em equipe e isso, com certeza, faz diferença em muitos aspectos, mas um dos mais importantes é na aprendizagem dos alunos inclusos.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Três de Maio, localizada no município de Agudo/RS, a realidade da educação inclusiva está acontecendo de forma gradual, e a cada dia se comprova que a convivência com as diferenças propicia enriquecimento, pessoal e profissional a todos os que fazem parte do contexto escolar.

Neste ano, foram matriculadas na escola duas alunas: uma com deficiência intelectual (sete anos) e outra com paralisia cerebral (10 anos). Ambas vieram de uma instituição de ensino filantrópica, e até então não tinham frequentado uma escola regular.

Num primeiro momento foi um choque para todos os professores, funcionários e alunos dessa escola ao entrar em contato com as duas meninas inclusas, tão “diferentes”, cada uma com suas peculiaridades, limitações e potencialidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Apesar das dificuldades com o trabalho a ser desenvolvido com essas alunas, no primeiro momento, tínhamos que cumprir o que diz a lei. Procuramos realizar um trabalho de socialização das meninas na escola, para depois desenvolver estratégias de aprendizagem que fossem significativas a elas. Traçamos objetivos que contemplassem não somente as alunas incluídas, mas também todos os alunos da escola. Os objetivos delineados para essa ação foram os seguintes:

- Proporcionar ação educativa, sem discriminação e que oportunize o respeito à dignidade da pessoa, direito de igualdade de oportunidade, à liberdade de aprender e de ser diferente;
- adequar o atendimento educacional às necessidades de cada aluno, respeitando as diferenças individuais;
- promover ações interativas que levem a socialização do grande grupo;
- criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas à inclusão total no ensino regular;
- avaliar as necessidades das alunas, pensando nas estratégias a utilizar e fazer adaptação dos materiais;
- realizar encontro semanal da professora da classe comum com a professora do AEE;
- proporcionar formas diversificadas de comunicação;
- estimular o envolvimento de toda comunidade escolar no processo de inclusão educacional;
- esclarecer aos professores questões referentes às necessidades educacionais especiais apresentadas pelas alunas em sala de aula.

Com a finalidade de que tais objetivos pudessem ser alcançados, uma vez que o projeto de inclusão está em andamento, estamos desenvolvendo orientações e esclarecimentos por meio de reuniões e estudos mensais. As avaliações pedagógicas com as alunas foram realizadas no início do ano letivo e sempre quando se fizeram necessárias. Observações na sala de aula e conversas com os professores são realizadas semanalmente de forma individual (professor do AEE e professor da

classe comum), além da construção de pastas de comunicação com a aluna paralisada cerebral, brincadeiras, jogos e histórias com toda a turma na qual as alunas estão inclusas.

Até o presente momento temos resultados significativos e importantes. Podemos destacar que os professores estão conseguindo realizar atividades na sala de aula, contemplando todos os alunos, mudando apenas as estratégias e os recursos utilizados. Os alunos passaram a aceitar suas colegas, auxiliando-as nas tarefas, brincando na hora do recreio, fazendo com que elas se sintam realmente parte da turma e da escola. A equipe diretiva, preocupada com a questão, buscou recursos e pessoal (estagiária) para apoiar a professora da classe.



FIGURA 2 – Aluna no AEE com Educadora Especial.

Dessa forma, as condições de trabalho dos professores melhoraram, pois eles passaram a atuar em conjunto com um profissional responsável pelo AEE, tendo, assim, consciência de que o aluno com deficiência não é responsabilidade somente sua, mas sim de toda comunidade escolar. Esperamos que até o final do ano letivo consigamos resultados ainda mais significativos, uma vez que visamos construir uma escola que realmente seja inclusiva, com uma educação de qualidade e igualitária para todos, quebrando barreiras, ensinando e aprendendo a conviver na diversidade, bem como nos diz o título de nosso projeto. A sala de recursos multifuncional, mostra ser um excelente dispositivo com recursos pedagógicos que facilitam o desenvolvimento dos alunos.



CONCLUSÃO

Os resultados são pequenos, mas crescentes e animadores. É o que ocorre na nossa escola, que fica localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul. Procuramos e desejamos aplicar de forma efetiva o paradigma da inclusão, partindo do pressuposto de que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Acreditamos também que o despreparo dos professores não pode continuar servindo de desculpa para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos com urgência nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e o desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas alternativas educacionais. Portanto, é responsabilidade de todos, pais, professores, supervisores, orientadores educacionais, cumprir com as leis e realmente fazer a diferença na vida de uma pessoa com necessidades educacionais especiais. Por isso estamos fazendo nossa parte, ao consolidar de forma efetiva a inclusão, onde os alunos com deficiência são vistos como sujeitos de sua própria educação, independente de suas limitações, e proporcionar a experiência fundamental e absolutamente necessária da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, D.O. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M.T.E. **Educação Inclusiva**: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BIBIANO, B . É Possível resolver. **Revista Nova Escola**, Ano XXVI, n. 244, ago., p. 48- 55, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE n. de 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Campinas, SP: LEPED/FE/UNICAMP, 1996.

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

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I – n. 1, out., p. 19-23, 2005.

7

O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECENDO POTENCIAIS DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

CHARLINE FILLIPIN MACHADO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL HOJE SE CARACTERIZA como modalidade de ensino transversal, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades, não sendo mais um sistema paralelo como permaneceu por um longo período na história educacional de nosso país. (BRASIL, 2008). Dessa forma, tem-se em vista a transversalidade da Educação Especial, que inicia na educação infantil e perpassa todas as etapas e modalidades da educação. Logo, o objetivo deste texto é expor questões inerentes à prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno com Deficiência Visual na Educação Infantil. O presente relato busca apresentar práticas desenvolvidas no AEE em Sala de Recursos Multifuncional, do Tipo I, com aluno com baixa visão.

Neste momento, cabe salientar quem é o sujeito com o qual foram realizadas as práticas expostas aqui. Primeiramente, destaca-se que no decorrer do texto será referido ao aluno pelo nome fictício Gean, com o fim de preservar a identidade da criança. Este aluno possui deficiência visual, mais especificamente baixa visão, conforme laudos médicos devido ao diagnóstico de Glaucoma congênito (CID Q 15.0) e Aniridínia (CID H 21.9). A criança nasceu com problemas de visão, em 4 anos de vida já passou por diversos

procedimentos cirúrgicos e transplantes de córnea. Sua visão é bastante reduzida, sendo que possui um resquício visual maior no olho esquerdo. É uma criança muito inteligente, esforçada e madura para sua idade.

No período realizado o AEE que é apresentado neste relato, o aluno estava com 4 anos de idade, regularmente matriculado em uma escola Municipal de Educação Infantil na região central do Rio Grande do Sul, frequentando uma classe de Pré-I e recebendo o AEE em turno inverso uma vez por semana. Cabe destacar que o trabalho do AEE não se restringia apenas à sala de recursos multifuncional, mas também as intervenções e acompanhamento em sala de aula e demais espaços escolares, assim como o apoio e trocas de informação/experiências com a mãe. Nesse sentido, de acordo com Bruno (2006, p. 15) “diálogo contínuo e a participação da família no projeto educacional são fatores preponderantes para o atendimento das necessidades específicas e o sucesso na inclusão das crianças com deficiência visual em creches e pré-escolas.” Esses momentos foram de extrema importância para reconhecer as necessidades e principalmente as potencialidades do aluno e, assim, desenvolver o seu Plano de Atendimento.

No desenvolvimento do trabalho realizado com Gean, percebeu-se que ele apresentava algumas características peculiares para sua idade, como uma linguagem avançada, o uso de termos além do esperado para sua idade. Além disso, usava argumentos para persuadir e convencer as pessoas de suas intenções. Com personalidade forte, perfeccionista, educado, apresentava interesses próprios e demonstrava bom desempenho nas atividades propostas. Evidenciava conhecimento das habilidades básicas a sua etapa escolar. No entanto, era frequente na fala dos professores o desconhecimento dos potenciais do aluno, na maioria das vezes ressaltando as falhas e o que o aluno não conseguia realizar.

Muitas das habilidades e potenciais que Gean apresentava não eram percebidas no ambiente escolar, principalmente devido ao fato de que nesse momento escolar eram valorizadas principalmente questões visuais, como o desenhar, o pintar. Sendo assim, alguns conceitos e habilidades podiam não ser percebidos no seu desenvolvimento em sala de aula, porém, ao trabalhar de forma adaptada às suas necessidades, o aluno demonstrava bom desempenho.

No entanto, sua coordenação motora não apresentava o mesmo desempenho, tanto a fina quanto a ampla. Esse aspecto pode ser entendido através de conversa com a mãe, a qual traz que não foi estimulada sua coordenação em função do medo e cuidado excessivo com a área dos olhos devido seu histórico de procedimentos cirúrgicos e recuperação/adaptação. Dessa forma, a mãe confirma que apesar de oferecer diversos meios de estimulação do filho, em relação à coordenação motora, principalmente fina, houve falha, pois havia receio ao permitir o uso de alguns objetos manuais, para que a criança não se machucasse. Essas atitudes estão historicamente presentes nas vidas de muitas crianças com deficiência visual, e

[...] leva muitas vezes à atitude de superproteção tais como protegê-las em casa ou em escolas especiais, guiar ou conduzir a criança, evitar que brinque com criançasvidentes, deixá-la sentada para não se machucar, falar por ela ou tentar resolver os seus problemas (BRUNO, 2006, p. 11).

Nesse caso, a superproteção não era tão evidente, na escola eram oportunizados momentos de exploração, no entanto, em algumas ocasiões, por não serem reconhecidas as capacidades do aluno, sua participação não era plena.

Dando continuidade ao relato, destaca-se que o AEE teve como principal objetivo desenvolver habilidades básicas pré-escolares como expressão corporal, discriminação de cores, espessuras, formas, tamanhos e texturas, operações lógicas, desenvolvimento da atenção e concentração e, sobretudo, buscou-se desenvolver conceitos trabalhados em sala de aula, porém de forma adaptada que favorecesse suas especificidades. Em consonância, o Decreto 7.611 traz como um dos objetivos do AEE “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, art.III). Assim, como forma de complementar seu desenvolvimento e aprendizado, foi necessária a utilização de recursos não ópticos, principalmente a construção de materiais adaptados, modificação nas formas de desenvolvimento e ambiente. De acordo com Sá (2011, p.192):

Recursos não ópticos são os meios e as alternativas que modificam as condições de recepção do estímulo ou as suas características para que seja melhor percebido pela visão. Em outras palavras, são modificações ou adaptações relativas ao material ou ao ambiente físico como as cores, os contrastes, a iluminação, as relações espaciais e as variações do tempo dentre outras.

Tais adaptações consistiram principalmente na criação de materiais com contrastes, uso de cores intensas, materiais ampliados e móveis que facilitassem seu manuseio e aproximação para visualização. Dentre esses se destaca a criação de dominó de formas geométricas em alto relevo e cores contrastantes, jogos de encaixe com velcro e fundos contrastantes, mural de números com contraste e velcro, uso de formas móveis em EVA ao invés do desenho das mesmas, bordas ampliadas e/ou em alto relevo para desenhos, entre outros.

AÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando aqui a Educação Infantil, é possível destacar a importância dessa etapa escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, pois é o período em que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, 16).

A Educação Infantil parte de um trabalho essencialmente pedagógico, pois são tomados como pontos de partida a realidade e os

conhecimentos infantis, as atividades são planejadas com o objetivo de aquisição de habilidades e novos conhecimentos para os educandos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.13) traz como eixo do trabalho pedagógico “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”. Assim, a prática educativa na educação infantil (BRASIL, 1998) tem como objetivos o atendimento das necessidades psicossociais da criança, desenvolvimento de sua autonomia, cuidados com a saúde e o próprio bem-estar, a fim de criar possibilidades para o seu desenvolvimento global, como a estimulação da criatividade, cooperação, criticidade, socialização e o estímulo das diferentes linguagens. Todos esses aspectos são levados em conta, as intencionalidades e situações de comunicação, compreensão e expressão de ideias, para que assim ocorra o processo de construção de significados.

Nesse sentido, a inclusão escolar desde os primeiros anos de vida, ou seja, na Educação Infantil, é fundamental para que a criança com deficiência visual desenvolva todas as habilidades mencionadas, em potencial. Pois,

[...] a deficiência visual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Entretanto, as formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social das crianças com deficiência visual. (BRUNO, 2006, p. 11).

Na proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais compreendem as mesmas expectativas, conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), não requerendo um currículo especial, mas fazendo ajuste e modificações nos procedimentos didáticos e objetivos específicos que venham a contribuir para o desenvolvimento desses alunos.

Logo, no que se refere à prática de AEE com Gean, foi principalmente realizado o desenvolvimento e aprimoramento de suas potencialidades, buscando oportunizar adaptações e recursos que permitissem ao aluno

realizar atividades que, em sala de aula, se tornavam difíceis, assim como serem percebidas suas capacidades. Para tanto, fez-se uso de materiais e recursos disponíveis na sala de recursos, além da criação de materiais e pequenas adaptações nas atividades de acordo com suas necessidades. Sendo assim, acredita-se que com a “orientação adequada, algumas mudanças e adaptações na escola, no currículo e na maneira de interagir e ensinar, todas as crianças podem se beneficiar da convivência e aprendizagem junto com outras crianças que aprendem por caminhos diferentes.” (BRUNO, 2006, p.12).

Primeiramente, destaca-se que todo planejamento da prática com Gean partia do interesse do aluno, de suas curiosidades e preferências. Como forma de exemplificar, destaca-se um bloco de atividades planejadas através do interesse que partiu do aluno. Gean, por ser bastante curioso, apresentava necessidade de conhecer elementos da natureza que, por sua vez, decorrente de sua deficiência visual, tornavam-se difíceis de serem vistos, como o arco-íris. Assim, esse foi um tema que norteou o trabalho com diversos objetivos, desde o reconhecimento de cores, quantidade, escrita, coordenação motora, até o entendimento do que é e como se forma o arco-íris.

O tema partiu da fala espontânea do aluno, ao apresentar sua curiosidade e vontade de conhecer o arco-íris, sendo que, em atividades iniciais que envolviam cores, remetiam ao arco-íris dando sugestões do tipo: “*Tive uma ideia: nós poderíamos fazer um arco-íris, com todas as cores!*”. Sendo assim, foi realizado um grupo de atividades que envolviam essa temática. A primeira foi a exposição de diversas imagens de arco-íris que tinham as cores bem definidas e contrastantes. Essas imagens foram visualizadas pelo aluno através do uso de notebook que faz parte dos materiais da Sala de Recursos. O uso desse recurso permitiu ao aluno a aproximação ao seu campo de visão, além de ser possível controlar a luminosidade. Nesse momento, o aluno foi instigado a reconhecer as cores que compõem o arco-íris, quantas são e confrontar com suas proposições, que eram de que o arco-íris teria “todas as cores”, por exemplo.

Após a exploração desses conceitos, em um segundo momento foi apresentado, também através do notebook, um vídeo chamado “Kika - de onde vem o arco-íris”, o qual explica como se forma o arco-íris. O aluno,

apesar de sua idade, demonstrou entendimento da explicação, interagindo e respondendo de acordo com o ensinamento do vídeo. Logo, a próxima atividade foi a criação de um arco-íris “*bem grande*”, nas palavras de Gean, este foi construído através de faixas de EVA, dispostas ao aluno para que colasse as cores de acordo com a explicação do vídeo. Os próximos momentos constituíram na criação de cenário com arco-íris feito com tinta guache e após com massa de modelar.

Em atividades como essas e, também outras que façam uso de materiais visuais, pode-se contar com os recursos ópticos disponíveis na Sala de Recursos, entre eles se destaca a lupa eletrônica, a qual torna possível ampliar materiais, como, por exemplo, livros de literatura infantil clássicos, para serem visualizados na tela do computador, ou no monitor LCD grande ligado ao computador nas salas que possuem o equipamento. Outros recursos ópticos disponíveis na sala de recursos são lupas manuais e lupas em régua. No entanto, no caso de Gean, por estar na educação infantil, estes recursos não foram muito explorados, pois são mais usados no ensino fundamental. Tornando-se mais significativo para seu desenvolvimento realizar pequenas adaptações, ampliações e o manuseio de materiais concretos, móveis.

Dessa forma, a prática relatada foi realizada principalmente por meio de materiais criados de acordo com as necessidades e interesses do aluno. Nesse sentido, encontra-se entre as atividades desenvolvidas, o uso de um dominó de texturas, criado a partir de sua necessidade de exploração tátil. Descrição do material: jogo de dominó contendo 21 peças, construído com base de papel cartão e contendo seis texturas diferentes: algodão, EVA, lixa, arroz, tecido e papel contact (Figura 1). Por meio desse jogo teve-se como objetivo, além da estimulação e percepção tátil, desenvolver comparação e correspondência entre as texturas, comparar sensações de cada textura, buscar identificar os diferentes materiais usados para cada textura, estimular a memória, trabalhar com regras de jogo.

Sendo assim, o primeiro momento da atividade consistiu na exploração do material, quando Gean pode manusear livremente as peças fazendo correspondências. Em um segundo momento foi realizada a exploração das texturas, o aluno relacionava-as com as sensações que cada uma lhe

trazia, apontando as que mantinha preferência e as que lhe desagradavam. Logo foi instigado à criança descrever com quais materiais foram feitas as texturas. O arroz foi o primeiro material identificado pelo aluno.



FIGURA 1 – Peças do jogo Dominó de Texturas, 2013.

No terceiro momento iniciou-se o jogo com regras. Inicialmente, apenas com a regra de encontrar no jogo as peças com as texturas correspondentes às suas. Só após o aluno ter se familiarizado com as características do jogo (Figura 2) e correspondência às diferentes texturas, foi iniciado com as regras do jogo tradicional de dominó, buscando localizar as texturas iguais somente nas extremidades. Cabe destacar que essas atividades, assim como outras relatadas, foram desenvolvidas no decorrer de vários atendimentos.



FIGURA 2 – Jogo Dominó de Texturas, 2013.

Outro jogo criado para o aluno a partir de seu interesse foi o Dominó de formas Geométricas (Figura 3). Esse material é composto por 36 peças contendo combinações de 4 formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo) e 6 cores diferentes (laranja, vermelho, branco, azul, verde escuro, verde claro e lilás). Foi construído com base de papel-cartão preto para oferecer o contraste com as cores, que por sua vez foram escolhidas tendo em vista os melhores contrastes. Visando as adaptações necessárias a Gean, além do contraste, as peças foram construídas com as formas em alto relevo usando para tanto E.V.A.

O interesse do aluno e consecutiva criação do material foi devido ao fato de Gean estar aprendendo as formas geométricas e as cores, então esses eram temas que despertavam interesse. Acredita-se que até mesmo pelo fato de querer mostrar seu conhecimento, que na maioria das vezes não tinha espaço em sala de aula. As cores eram um tema que ele buscava a todo tempo mostrar que sabia, fazendo muito esforço para reconhecê-las, principalmente as cores claras. Para reconhecer as cores aproximava os materiais do olho que mais tem resquício visual, muitas vezes cobrindo o outro que lhe atrapalhava. Na figura 3, pode-se observar o desenvolvimento da atividade realizada com Gean.



FIGURA 3 – Jogo Dominó de Formas Geométricas, 2013.

Dando continuidade ao tema formas geométricas, que estava sendo trabalhado em sala de aula, apresentam-se aqui alguns exemplos de atividades adaptadas a partir de suas necessidades. Como mencionado anterior-

mente, pequenas modificações no modo de realizar uma atividade podem ser significativas para o aluno com baixa visão. Nesse sentido, a turma em que Gean estava incluído fazia uso de uma apostila padronizada a que o município aderiu. Nesse material, muitas atividades eram por meio do desenho, no caso do estudo com as formas geométricas havia, por exemplo, atividades em que os alunos usariam as formas apresentadas na apostila para criarem figuras. Essa atividade em sala de aula foi difícil para Gean, pois ele não conseguia representar graficamente as formas geométricas.

No entanto, no AEE, ao serem dispostas diversas formas geométricas de E.V.A. de diferentes tamanhos, em que o aluno poderia manusear e aproximar de seu campo de visão, ele apresentou grande desempenho, demonstrando muita criatividade. No início da atividade, foi necessária a mediação, mostrando ao aluno como poderia montar algumas formas e, assim, construindo algumas formas com o aluno (Figuras 4, 5 e 6). A partir disso, Gean surpreendeu na realização da atividade, procurava as formas que iria precisar já tendo uma lógica esquematizada para a figura que iria montar.

Uma das primeiras figuras que o aluno quis montar foi a bandeira do Brasil, surgindo esta ideia sem nenhuma intervenção do professor. Ao iniciar, falou que precisava de uma forma verde, então, quando questionado qual forma, logo localizou um quadrado, respondendo: “quadrado”. E assim por diante foi procurando as cores e as formas que precisava. Quando se acreditava que estava pronto, Gean disse que precisava de um retângulo, sem entender qual a finalidade do retângulo, esperou-se o aluno usá-lo, então percebeu-se que era o mastro que ele queria colocar. (Figura 5).

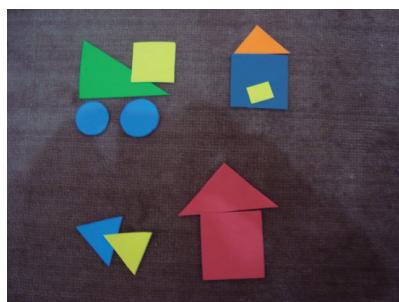


FIGURA 4 – Figuras criadas a partir das formas geométricas, 2013.



FIGURA 5 – Bandeira do Brasil criada com as formas, 2013.



FIGURA 6 – Ônibus criado a partir das formas geométricas, 2013.

Também foram necessárias algumas adaptações simples e imediatas no ambiente escolar, como por exemplo, a ampliação e/ou construção de margens grossas com caneta hidrocor ou hidrográfica em imagens, desenhos e atividades propostas em aula. Essa simples ação fazia com que o aluno pudesse desenvolver a mesma atividade que seus colegas com mais autonomia, pois na maioria das vezes se sentia desmotivado e até reagia ao realizar certas atividades em que não conseguia com êxito. As margens grossas e ampliações e até mesmo a substituição por desenhos com menos traçados, no caso da atividade de pintar, contribuíram para que o aluno se sentisse capaz, pois a maioria das atividades de pintura e desenho eram apenas rabiscos como colocava a professora. Na figura 7, encontra-se um exemplo de desenho em que Gean teve êxito em sua pintura, cuidando para não passar da margem.

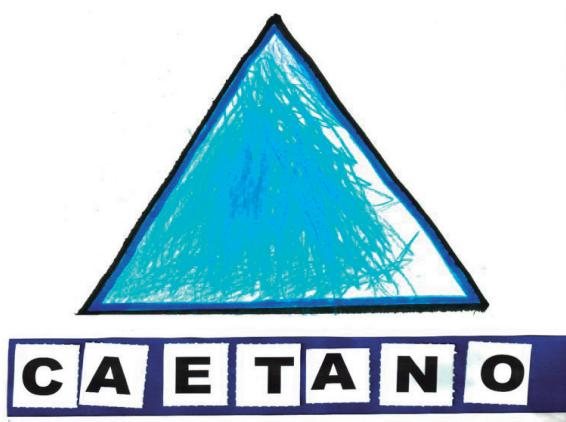


FIGURA 7 – atividade de pintura com bordas grossas, 2013.

Continuando a descrição de materiais criados para serem desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado com Gean, têm-se ainda os murais de encaixes, os quais foram construídos com base de papel cartão e contendo imagens de E.V.A. com espaços para serem encaixadas algumas formas geométricas, sendo estas fixadas através de velcro. (Figuras 8 e 9). Os espaços de encaixe das formas são de fundo preto para favorecer o contraste com as cores das figuras. Nas atividades com este material foi possível explorar além das formas, tamanhos, cores, também a relação de correspondência, lateralidade, direção, dimensão, coordenação motora para realizar os encaixes, entre outros.

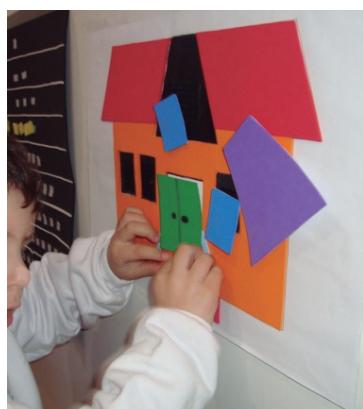


FIGURA 8 – painel de encaixe –
Escola, 2013.



FIGURA 9 – painel de encaixe –
Trem, 2013.

No decorrer dos atendimentos, a turma do Pré também adentrava ao conhecimento dos principais conceitos de números e quantidades, assim como as letras dos seus nomes. Dessa forma, muitas das atividades desenvolvidas no AEE envolviam tais aspectos como forma secundaria. Assim como em alguns atendimentos, foram desenvolvidas atividades dirigidas com tais objetivos. Como forma de exemplificar, apresenta-se, a seguir, (Figura 10) uma atividade desenvolvida através do Mural dos Números, o qual foi

construído em folha de E.V.A. preta contendo a sequência numérica de 1 até 10, com numerais e quantidades (representados por diferentes formas). As peças continham uma face com velcro para a criança relacionar os numerais as suas quantidades, e foram usadas as cores branca e amarela, por oferecer contraste com o preto. Várias atividades foram realizadas a partir desse material, desde o reconhecimento dos números e sua ordem, como as quantidades que cada numeral representava. Um exemplo foi com o uso do dado surpresa que contém quatro entradas para inserir a mão. Neste foram alocados em sua parte interna os numerais, assim, o número que o aluno retirasse deveria tentar reconhecer e representar no mural sua quantidade.



FIGURA 10 – Mural dos números, 2013.

O material com números (Figura 10) é um exemplo de atividade em que o aluno mostra êxito no seu aprendizado, pois por meio dele é possível reconhecer os seus potenciais, uma vez que o reconhecimento de números e de letras não eram percebidos pelos professores em sala regular. O manuseio com materiais de tamanho acessíveis e o contraste foram suficiente para que Gean logo construísse seu conhecimento de número e quantidades. Nesse sentido, pode-se destacar também o uso do tapete de alfabeto - encaixe, material que compõe os recursos da Sala de Recursos Multifuncional (Figura 11), o qual é constituído de bases grande de E.V.A. contendo os encaixes das letras. Esse recurso foi favorável por apresentar as letras em tamanho grande e possibilitar o encaixe na base correta, o que tornou possível perceber o reconhecimento de algumas letras, sobretudo as de seu nome, indo contra a percepção da professora

de sala regular. Sendo assim, pode-se considerar que reconhece o próprio nome, porém a grafia deve ser avaliada de forma diferenciada, considerando suas peculiaridades. Assim, não deve ser avaliado apenas o expressar manualmente, mas outras formas que mostrem o entendimento do aluno.



FIGURA 11 – Tapete de alfabeto – encaixe, 2013.

Tendo em vista a sua necessidade de desenvolver habilidades corporais como o equilíbrio corporal, noções de direção e sentido, segurança, coordenação, foi construído um jogo, denominado Amarelinha das formas (Figura 12). Para a construção desse material, foi tomado o cuidado de cada forma ter uma base contrastante com a forma e com a base do jogo, para facilitar a visualização do aluno ao jogar. Para o desenvolvimento das atividades com esse material, foi realizada, inicialmente, a exploração com o aluno, para que ele relembrasse as formas e as cores, e também como forma de avaliar se o material estava adequado a sua necessidade.

Em momento posterior foi realizado o jogo, podendo pisar em todas as formas para exercitar o pular, a coordenação, o equilíbrio e ir se familiarizando com o jogo. Logo, eram acrescentados desafios, ou seja, o aluno deveria jogar o dado surpresa, o qual continha em cada lado uma forma, assim não poderia pisar onde tivesse a forma que caiu no dado. Por fim, foi realizado novamente, porém usando como critério no dado as cores. Após desenvolver algumas vezes essa atividade, percebeu-se que Gean foi melhorando a sua coordenação e equilíbrio, além de se mostrar menos receoso em atividades corporais e de movimento. Na figura 12, o aluno aparece realizando a atividade.



FIGURA 12 – Amarelinha das formas, 2013.

O desenho da figura humana e o reconhecimento das partes do corpo (Figura 13) são outras habilidades trabalhadas na educação infantil, sendo que na turma do Pré I, frequentada por Gean, muitas atividades eram desenvolvidas nesse sentido, sendo bastante usado o desenho, o recorte e o pintar, habilidades difíceis para ele. Assim, através do recurso disponível na sala de recursos, o conjunto de esquema corporal em madeira, pôde-se avaliar o reconhecimento da figura humana. Apesar de não conseguir desenhar, em razão de sua deficiência, através do material demonstrou entendimento, nomeando e localizando todas as partes do corpo, além de relacionar com seu próprio corpo.



FIGURA 13 – esquema corporal em madeira, 2013.

Destacando o uso dos materiais disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional, encontra-se também o quebra-cabeça superposto (Figuras 14, 15) na sequência lógica (Figura 16), o qual contém quebra-cabeças com quatro

camadas em moldura plástica que representam os estágios de vida do ser vivo. Esse material, para a faixa etária de Gean, é principalmente usado como encaixe, como quebra-cabeça comum, sendo que o fato de ser em peças de madeiras, grandes e com poucos encaixes, favorecia a realização da atividade. Porém, ao perceber o desenvolvimento, curiosidade e potencial do aluno, também foi desafiado a montar as imagens fora da moldura, assim como realizar a sequência lógica do ciclo de vida de alguns animais. Ele necessitou de auxílio apenas no início, pois com sucesso realizou os desafios, conseguindo ainda relacionar cada parte do jogo às etapas da vida do ser vivo que estava montando.

Dessa forma, essa atividade, assim como outras, foi realizada como forma de estimulação e enriquecimento dos potenciais do aluno, pois, Gean demonstrava interesse e curiosidade em alguns assuntos, apesar de não serem comuns para sua idade. Em muitos momentos tinha a possibilidade de ir além do que era apresentado.



FIGURA 14 – Quebra-cabeça superposto na moldura, 2013.



FIGURA 15 – Quebra-cabeça sem a moldura, 2013.



FIGURA 16 – Quebra-cabeça superposto na sequência lógica mostrando os estágios de vida da galinha, 2013.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil é uma etapa de ensino muito importante para qualquer criança, principalmente para uma criança com deficiência. No entanto, por muito tempo não foi reconhecida como tal. Nesse sentido, a prática realizada com Gean demonstrou os benefícios que lhe trouxe e irá trazer em sua vida, por ter iniciado sua escolarização desde a Educação Infantil. Da mesma forma, a oferta de Atendimento Educacional Especializado ao aluno ainda nessa etapa de escolarização foi fundamental para a sua inclusão escolar e pleno desenvolvimento.

Destaca-se que em muitos momentos suas capacidades não eram percebidas em sala de aula regular, até mesmo pelo fato de que nesse período escolar são valorizadas principalmente questões ligadas ao visual. No entanto, com atenção e mediação individual, sobretudo através de atividades e materiais adaptados às suas necessidades, foi possível perceber o grande potencial do aluno, destacando-se em muitas habilidades em relação à turma.

Ter recebido atendimento favoreceu, principalmente, o reconhecimento das capacidades do aluno, fazendo com que professores, colegas e a escola como um todo quebrassem seus mitos em relação à deficiência visual e reconhecessem Gean como um sujeito da turma, porém neces-

sitando de algumas formas diferentes para a aprendizagem. Também, percebeu-se mudanças nas contribuições, na própria forma como a criança se vê e se entende no ambiente escolar, aprendendo a conviver com sua diferença, percebendo-se como um aluno inteligente e capaz de realizar todas as atividades propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01.p.12.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SÁ, Elizabet Dias de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

8

CONTORNOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSÍVEIS AÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

O PRESENTE ESCRITO SE PROPÕE A CONSTRUIR RELAÇÕES entre o meu percurso acadêmico e profissional e a constituição de uma prática pedagógica no contexto do atendimento educacional especializado com alunos em situação de inclusão escolar. Trarei no presente texto o relato de uma experiência que antecede minha atividade atual como professora da Universidade Federal de Santa Maria. Refere-se ao período em que trabalhei como professora de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, intencionei apresentar a experiência sobre uma dimensão vivencial produzida a partir dos encontros: com um curso de formação, com as escolas, com os alunos, com teorias que sustentam nossas práticas. Encontros por meio dos quais nos produzimos e que causam efeitos nos modos de ver, de ser, de ensinar e aprender. Gostaria de compartilhar sobre o que construímos coletivamente a partir desses encontros. No contexto de uma educação, que se propõe, inclusiva, afirmo ser esse um processo que não se faz sozinho, entram em opera-

ção diferentes instâncias e sujeitos. Alunos com suas singularidades nos colocam desafios, desestabilizam o nosso fazer pedagógico exigindo a construção de outros/novos pontos de sustentação às nossas práticas, demandando processos de criação e inventividade didática.

Os efeitos constitutivos da escola colocam em cena os diversos cenários e atores no contexto da sala de aula. Coabitam diferentes planos em tensão que configuram, contornam e constituem: uma proposta pedagógica, uma prática escolar, uma experiência denominada como inclusiva. Da política educacional à dimensão relacional, entram em jogo os desafios postos aos âmbitos pedagógicos e de aprendizagem. Como tecer uma prática escolar capaz de sustentar tais singularidades? (VASQUES; BRIDI, 2011, p. 222).

No contexto de uma educação – inclusiva – entrecruzam-se no espaço da sala de aula as diferentes dimensões: de uma política, de uma organização curricular da rede de ensino, de uma proposta pedagógica de escola, de uma prática escolar. Destaco esses elementos porque eles produzem tensões e delineamentos no âmbito da sala de aula, da relação pedagógica e da aprendizagem. Merecem ser considerados para não cairmos na armadilha de atribuir o sucesso ou fracasso de uma experiência escolar inclusiva unicamente ou principalmente sobre a ação do professor, que exerce papel decisivo, mas não único.

Meu percurso no campo da educação especial teve início na minha formação inicial no Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental da Universidade Federal de Santa Maria.

Uma formação inicial voltada para a especificidade da área, no caso, deficiência mental. Concluímos o curso habilitadas a trabalhar com esse grupo de alunos. O ingresso no espaço de atuação profissional deu-se primeiramente em escolas e classes especiais e, posteriormente, no contexto da sala de recursos realizando o acompanhamento pedagógico com os alunos em situação de inclusão. Cabe considerar que, apesar dos diferentes espaços, a atuação era voltada ao mesmo grupo de sujeitos – no meu caso, alunos com deficiência mental. Tínhamos a organização das escolas, classes e salas de recursos a partir das diferentes deficiências.

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vivenciamos uma redefinição do espaço de atendimento, do serviço ofertado e do público de sujeitos considerados da educação especial. Esse público passou a ser definido por meio de três grandes categorias: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa população é apresentada de forma mais detalhada no texto da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009:

I – **Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Juntamente à redefinição do público, entende-se que o profissional que atua no contexto do atendimento educacional especializado deve estar capacitado para trabalhar com as diferentes especificidades compreendidas nos três grupos de alunos. Para tal, tivemos e ainda temos o desencadeamento de programas e ações que envolvem a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e da formação continuada de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado.

Atualmente, observamos uma ênfase dirigida a ações de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Cabe destacar que anteriormente a 2011 as ações ligadas à Educação Especial eram coordenadas ela Secretaria de Educação Especial do

Ministério da Educação – SEESP/MEC, extinta no referido ano. Essa formação tem sido ofertada pelo estabelecimento de parcerias, iniciadas ainda pela SEESP/MEC, Universidade Aberta do Brasil – UAB e as Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse conjunto de ações, direcionadas à formação, integra o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (BRASIL, 2011, p.1).

Nesse sentido, o público dessa proposta de formação é constituído de professores da rede pública de ensino que atuam no Atendimento Educacional Especializado e nas salas de aulas do ensino comum. Participaram dessas propostas de formação, professores pertencentes às redes estaduais e municipais de ensino que solicitaram a formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) sendo contemplados com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Segundo os dados da SEESP/MEC (BRASIL, 2011), no ano de 2009, foram selecionadas 11 instituições públicas de ensino superior, as quais ofertaram 5.000 vagas para os cursos de especialização na área do Atendimento Educacional Especializado e 8.000 vagas, em cursos de extensão e aperfeiçoamento, destinados aos professores que do Atendimento Educacional Especializado e nas salas comuns de ensino.

Foi nesse contexto que vivenciei e realizei ações de formação na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria na condição de professora de educação especial. Em meados de 2007, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, numa escola de ensino fundamental. Meu ingresso na escola foi decorrente da solicitação sistemática da diretora (com formação em Educação Especial) que entendia ser importante a ação de um profissional nessa área (inexistente até o momento) no contexto da escola. Além da

solicitação da diretora, meu ingresso foi demandado também pela mãe de um aluno. Esta ia periodicamente à Secretaria de Educação argumentar o direito do seu filho de ter um atendimento pedagógico individualizado e justificava a necessidade de uma educadora especial no ambiente escolar.

Esta mãe, apesar da sua pouca escolarização – seus ensaios na leitura e escrita ficavam restritos à escrita do seu nome, sabia dos seus direitos e revindicava o cumprimento dos mesmos. Mãe de três filhos: uma menina que na época cursava a 8º série com bom desempenho escolar, Otávio (nome fictício visando preservar a identidade do sujeito), um menino de 10 anos egresso de classe especial e um filho menor que ainda não frequentava a escola, estava sempre pelos arredores da escola buscando informações sobre o desempenho de suas crianças. Família de classe popular, caracterizava-se por suas poucas condições econômicas e sociais.

O meu encontro com Otávio se deu em 2007, quando ele cursava a 2º série do ensino fundamental. Otávio tinha vindo de uma classe especial de outra escola. Dessa forma, realizou simultaneamente uma troca de escola e de modalidade de ensino: da classe especial para o ensino comum. Destaco a capacidade do aluno de ter vivenciado essas mudanças adaptou-se de forma tranquila e satisfatória no contexto escolar.

Acompanhei Otávio da 2º série ao 6º ano do ensino fundamental. Nesse período, vivenciamos na escola a implementação do ensino fundamental de 9 anos. Dessa forma, em alguns momentos usa-se “série” e em outros “ano” ao referir os níveis de ensino. Uma das características do trabalho no Atendimento Educacional Especializado é a oportunidade de realizar um acompanhamento longitudinal e mediar, ao longo dos anos, o percurso de escolarização dos alunos. Optei em trazer pontos/fragmentos/momentos do trabalho realizado com Otávio ao longo desse período.

No primeiro ano em que trabalhamos, Otávio vivenciava seu processo de alfabetização, eu ingressava na escola com a responsabilidade de implementar o serviço de Atendimento Educacional Especializado e a escola passava por um processo coletivo de construção da sua proposta pedagógica de trabalho e regimento escolar. Cabe destacar que no ano de 2007 a escola que anteriormente pertencia a uma instituição filantrópica, passou a ser de responsabilidade da gestão municipal, tornando-se uma

das 80 escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Dessa forma, toda a proposta e organização curricular precisavam ser construídas.

Tínhamos pouco, porque não tínhamos ainda um trabalho estruturado, mas tínhamos muito, porque tínhamos possibilidades de criar, elaborar, construir um trabalho pedagógico voltado à aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, entendíamos que o projeto político pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 09).

No exercício de construção coletiva garantimos no projeto pedagógico e no regimento da escola, a presença da educação inclusiva enquanto princípio organizador do trabalho pedagógico a ser realizado; a oferta do atendimento educacional especializado e a opção metodológica por projetos de trabalho (HERNANDÉZ, 1998).

O coletivo escolar compreendia a necessidade de uma metodologia na qual o aluno fosse agente ativo de sua aprendizagem, possibilitando seu crescimento intelectual e pessoal, “[...] é aprender a tomar decisões e assumir responsabilidades (em primeiro lugar da consequência dos seus atos) [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 6), ou seja, uma aposta na construção do conhecimento de forma responsável, significativa, mais criativa e menos mecânica.

Decisões e responsabilidades remetem à autonomia do aluno. Freire (1996) refere o respeito à autonomia de cada um, como um imperativo ético da ação escolar e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros. Dessa forma, o respeito à autonomia e à identidade do educando exige uma prática coerente com este saber. Eram esses alguns pontos de sustentação às nossas práticas no contexto escolar.

Em termos de proposta curricular, implementamos os anos intermediários a fim de garantir um *continuum* no processo de escolarização dos alunos e evitar uma brusca ruptura de organização do ensino. Dessa forma, os alunos cursavam os anos iniciais (1º a 4º anos, com um professor referência), anos intermediários (5º e 6º anos, com a atuação de 5 professores e a organização do ensino a partir das grandes áreas do conhecimento) e anos finais (7º a 9º anos, no qual o ensino era organizado por disciplinas com o trabalho de 9 professores).

Cabe destacar esses aspectos como representativos de um compromisso coletivo assumido pelo grupo de professores diante da responsabilidade com a aprendizagem e a construção do conhecimento sistematizado dos alunos. A proposição curricular, pedagógica e metodológica trazem reper- cussões diretas ao trabalho realizado em sala de aula e as possibilidades de experiências inclusivas, pois elas são frutos do trabalho participativo, colaborativo e cooperativo. Porém, nota-se que o compromisso coletivo abarca em sua própria dinâmica muitas tensões, discussões e problema- tizações, as quais estiveram presentes em todo o momento.

A necessidade de empreender um esforço para a construção de uma educação inclusiva encontra seus alicerces em âmbito legal por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Após a LDBEN, temos o ingresso sistemático dos sujeitos da educação especial no ensino comum. O ingresso e a permanência, por meio da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), se ressignificaram e ganharam novos movimentos.

Refiro-me ao caráter previsto do Atendimento Educacional Especializado com destaque para sua função complementar e/ou suplementar. Esse aspecto aponta mudanças referentes à dimensão substitutiva da educação especial por meio da qual esta, historicamente, foi ofertada em nosso país: o aluno que ingressava no ensino especial não frequentava o ensino comum, pois o primeiro substituía o segundo. O texto da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) avança quanto à orientação da matrícula de todos os alunos no sistema comum de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de aces- sibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferen- ciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

É nessa conjuntura que atualmente na escola, em todas as turmas de anos iniciais, temos alunos em situação de inclusão, havendo, em alguns casos, mais de um aluno por turma. Esse é o cenário, o contexto onde participávamos, eu e Otávio.

Otávio e o contexto de sala de aula

Otávio tinha uma boa relação com seus colegas e professores, apesar de se diferenciar por seu tamanho e idade. Era extremamente solícito e participativo. Compreendia e respeitava as regras do grupo colaborando para um bom andamento do trabalho. Era responsável, copiava todas as atividades, tinha o caderno completo, o material escolar organizado, características essas que facilitavam e potencializavam o trabalho realizado com o aluno.

A dificuldade de Otávio situava-se no processo de alfabetização, nos aspectos que referem à leitura e à escrita. Nesse sentido, exigia mediações em sala de aula para a realização das atividades. Essas envolviam a própria organização dos alunos em sala de aula: sentavam individualmente, em duplas, trios, em grupos, num grande círculo. A realização das atividades com um ou mais colegas possibilitava que esses colegas mediassem a tarefa através da leitura do enunciado, de palavras ou frases, possibilitando a Otávio cumprir com o que estava sendo proposto. Nos momentos de trabalho individual, a professora fazia essa mediação através da leitura, explicação e sistematização do que estava sendo solicitado. Formas de organização dos alunos capazes de auxiliarem Otávio.

Em muitos momentos, Otávio me surpreendia e surpreendia a professora, pois conseguia encontrar alternativas para realizar as atividades de forma autônoma e independente, exercitando continuamente sua capacidade de solucionar de problemas. Tentarei exemplificar a afirmação acima. Otávio estava aprendendo os numerais. Atrás da porta de sua sala havia o seguinte cartaz:

OS NUMERAIS		
1. um	11. onze	30. trinta
2. dois	12. doze	40. quarenta
3. três	13. treze	50. cinquenta
4. quatro	14. quatorze	60. sessenta
5. cinco	15. quinze	70. setenta
6. seis	16. dezesseis	80. oitenta
7. sete	17. dezessete	90. noventa
8. oito	18. dezoito	100. cem
9. nove	19. dezenove	
10. dez	20. vinte	

Observamos a frequente solicitação de Otávio à professora para fechar a porta diante das atividades de escrita dos numerais. Apoando-se no auxílio do cartaz, o aluno fazia as combinações necessárias para escrever os números. Para escrever, por exemplo, “35”, ele copiava primeiramente o “30”, acrescentava o “e” e após copiava o “5”, formando a escrita: “trinta e cinco”. Dessa forma, conseguia escrever os diferentes números realizando as combinações necessárias para compô-los.

Otávio, diferentemente dos seus colegas, concluiu a 2^a série sem estar alfabetizado. A professora de sala de aula defendia o avanço do aluno para a 3^a série considerando os grandes progressos e as aprendizagens que havia realizado. Eu compartilhava da argumentação da professora, mas problematizava que a decisão deveria ser coletiva, considerando que o aluno aprovaria para a 3^a série sem ter atingido todos os objetivos propostos

para o ano escolar. E, principalmente, porque teríamos a necessidade de uma professora que assumisse o compromisso de trabalhar com o aluno e dar continuidade ao seu processo de alfabetização administrando as dissonâncias nos percursos do aluno em relação a seus colegas.

Propus à supervisão escolar a realização de um conselho de classe coletivo, com a participação das professoras da 3^a série, objetivando compartilhar a trajetória realizada pelo aluno, suas aprendizagens, suas dificuldades e decidirmos no coletivo qual professora assumiria o aluno no ano seguinte. Antes que tivéssemos a necessidade de perguntar ao grupo, uma das professoras se prontificou: *"- Eu fico com o Otávio, podem dar ele pra mim!"*

Otávio foi para a 3^a série e em meados do ano escolar passou a ler e a escrever. Penso que sua maior dificuldade e/ou impedimento no percurso escolar tenha sido vencido nesse momento em que se apropria dos processos de leitura e escrita. No caso de Otávio, a dificuldade no processo de alfabetização acabou transpondo-se em dificuldades de leitura e escrita que o acompanham até os dias atuais. Porém, essas dificuldades não foram impeditivas. Otávio e a escola conseguiram níveis de negociação e flexibilização recíprocas que o possibilitaram dar fluxo à escolarização e vivenciar os diferentes anos escolares com seus colegas sem reprovação.

Otávio e o Atendimento Educacional Especializado

Otávio frequentou, desde o início do ano letivo, o Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Morava próximo à escola e ia sozinho nos dias e horários acordados. Era assíduo. Vinha ao atendimento duas vezes por semana, com duração de 1 hora cada encontro. Os atendimentos aconteciam em pequenos grupos, vinha com outro colega. Essa forma de organização se manteve ao longo dos cinco anos em que trabalhamos juntos.

O plano de trabalho visou, prioritariamente, desenvolver os processos mentais superiores. Encontrei em Vygotsky os pontos de sustentação teórica para o trabalho desenvolvido com o aluno. Acredito na potência da intervenção pedagógica e nas suas repercussões quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem. Procurei organizar o trabalho em consonância com os preceitos vygotskyanos de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento sendo capaz de impulsioná-lo (OLIVEIRA, 1997). Nesse

sentido, o atendimento focou elementos que muitas vezes identificamos como frágeis no aluno com deficiência mental. Com frequência, no contexto escolar, vivenciamos a delimitação de práticas pedagógicas diante da crença que o aluno com deficiência mental não consegue, não faz, não é capaz. Essas afirmações aplicam-se em especial quando referimos à capacidade de abstração e ao desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo.

A abordagem vygotskyana anuncia, contrariamente às práticas frequentemente desenvolvidas na educação especial, isto é, voltadas para compensações terapêuticas e reforços primários de comportamento, que as melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades especiais encontram-se justamente na esfera onde menos se acredita que estas possam crescer, ou seja, nas funções mentais superiores. A “história didática” da educação especial ilustra isto muito bem: as escolas especiais sempre primaram por desenvolver práticas baseadas em recursos metodológicos concretos ou manuais, acreditando na debilidade dos alunos em representar abstratamente (BEYER, 2006, p. 104).

Diferentemente das outras deficiências que talvez consigamos visualizar de forma mais objetiva, o uso de recursos e estratégias, por exemplo, a ampliação da fonte para um aluno com baixa visão, uso do Braille para um aluno cego, no caso da deficiência mental, esses recursos não estão postos *a priori*. É necessário construí-los com os alunos considerando suas características e estilos de aprendizagens.

Eu objetivava, principalmente, o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita; compreendia a importância de se construir ferramentas mentais para que Otávio se apropriasse satisfatoriamente do mundo das letras, a partir do entendimento de que as atividades de leitura e escrita iriam acompanhá-lo ao longo de todo o seu percurso escolar.

Trarei alguns exemplos de atividades que desenvolvemos. Minha pretensão é a de oferecer/compartilhar alguns princípios que sustentaram o meu trabalho, os meus encontros com Otávio. A apresentação das atividades serve para ilustrar esses princípios sustentadores da minha ação, para talvez guiar, orientar uma ação e não como um modelo a ser seguido.

Tenho como ponto de partida algo significativo para o aluno e a partir desse ponto inicial procuro explorar ao máximo o material pedagógico fazendo uso do mesmo para o trabalho de diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem.

Possíveis contornos na ação com o aluno

1º Atividade:

Parto de algo do interesse do aluno. Otávio gostava muito de jogos. Ofereço um jogo de memória. Porém, meu objetivo com Otávio está para além do desenvolvimento da memória em si. O jogo funciona, nesse contexto, como um recurso para trabalhar os outros aspectos que desejo, como o cálculo mental e a linguagem.

Trabalhamos com o jogo: "Memória Alfabeto" Otávio sabe as regras do jogo e consegue respeitá-las, jogando de forma satisfatória. Demonstra ter boa memória. Ressalta-se que este jogo é uma memória de figuras com palavras (escritas em bastão e cursiva).

O aluno une a figura à sua palavra, formando, assim, os pares. Para formá-los, deve, no mínimo, comparar a escrita da palavra nos dois cartões. Porém, na realização do jogo, intencionei que ele realize a leitura.

Ao final do jogo, com as peças dispostas em cima da mesa, contamos os pares. Perguntas nos acompanham: - Quantos pares tu fez? Quantos eu fiz? Quantos fez Roberto (colega que frequentava o atendimento com o Otávio. O nome usado é fictício visando preservar a identidade do sujeito). Quem fez mais pares? Quem fez menos? Se eu juntar os meus pares com os teus, quantos pares nós teremos? Se juntarmos todos os nossos pares (os meus, os teus e os do Roberto) quantos teremos? Se eu fiz 12 pares quantas peças eu tenho? Quantas peças nós temos ao total? Se temos 54 peças ao total e eu retirar as minhas peças (24) com quantas iremos ficar?

Minhas perguntas exigem do aluno o domínio sobre o contar, o conhecimento de quantidade e conceitos como mais, menos; a noção de que par é diferente de peças; de que um par equivale a duas peças; exige saber somar; saber subtrair. Para responder, possibilite ao Otávio o uso de materiais concretos, nesse caso, as próprias peças do jogo que estavam em cima da mesa a nossa frente. Porém, em muitas res-

postas, ele dispensa o uso do recurso concreto, resolvendo a operação mentalmente. Extrapolo todas as possibilidades de combinações e cálculos utilizando os conceitos de peças e pares.

A partir do jogo peço a Otávio que escolha três pares dentre os que ele formou. Cada um de nós escolhe três, dessa forma, temos nove peças escolhidas. Proponho aos alunos a construção de uma “História Maluca” utilizando obrigatoriamente as nove palavras/figuras (que no caso eram animais). Usar as nove palavras apresenta-se como um desafio e minha intenção é ampliar o processo de criação dos alunos. O conotativo Maluca para a história, permite que criem histórias estranhas e engraçadas, possibilitando a imaginação fluir. Nesse exemplo, fizemos a construção de uma história oral. Roberto iniciou utilizando uma de suas palavras, Otávio prosseguiu, eu continuei, e assim por diante, até completarmos as nove palavras. Porém, podemos fazer variações (como em outros momentos, o fizemos). Podemos solicitar aos alunos que contem a história, irmos registrando no papel e, desse registro, oferecermos outras atividades; ou poderíamos ter solicitado a cada aluno que escrevesse uma parte da história utilizando as palavras escolhidas pelo grupo; enfim, diferentes possibilidades que podem variar em função dos objetivos que temos para o momento.

2º Atividade:

Otávio apresenta dificuldades na construção de frases. É característica da escrita do aluno segmentar e aglutinar palavras, não respeitando a estruturação espaço temporal da escrita.

Nesta atividade proponho o processo inverso feito anteriormente. Parto de palavras soltas, porém escolhidas pelo aluno. Realizamos primeiramente, uma “Tempestade de Palavras”, em que cada aluno deveria escolher dez palavras que desejasse. Otávio escolhe: domingo, chuveiro, carro, olho, chaleira, joelho, árvore, periquito, chuva, futebol.

Solicito que elaborem uma frase para cada uma das palavras. Os alunos ditam e eu faço o registro escrito. Durante a elaboração das frases, faço uma mediação, tenciono que produzam. Por exemplo: Otávio me diz: “- *Minha chaleira queimou.*” Eu desejo que ele forme

uma frase com mais detalhes e pergunto: “- *Onde?*” Ele responde: “- *No fogão.*” Eu questiono: “- *Então como podemos elaborar a frase?*” Ele responde: “- *Minha chaleira queimou no fogão.*”

No próximo encontro espero os alunos com as frases digitadas. Recorto cada uma das palavras que compõe a frase elaborada pelo aluno e ele deve montá-las. Realizo variações, por vezes, digo a frase que deve ser montada, outras eu ofereço somente as diferentes partes/palavras para que o aluno monte sozinho. Otávio realiza a atividade com sucesso. Essa mediação auxilia o aluno na escrita correta (Figura 1)

Destaco o fato de a atividade ter iniciado a partir de uma brincadeira, um jogo: “Tempestade de Palavras”, mantendo uma dimensão lúdica e divertida.

E ainda, vale ressaltar a dimensão de autoria presente no processo: as palavras foram escolhidas pelo aluno, as frases foram elaboradas pelo aluno.

A atividade apresenta, dessa forma, maior vínculo afetivo e significado para o Otávio. Nesse sentido, as chances que tenho do aluno se envolver e se engajar no desenvolvimento da atividade são maiores.



FIGURA 1 – Produção final do aluno a partir da elaboração de frases primeiramente oral e depois escrita.

3º Atividade:

A produção textual de Otávio é frágil e pequena, com poucos detalhes e descrição. Objetivo que Otávio amplie e qualifique sua capacidade de elaboração textual. Para isso, ofereço o livro “O Amigo da Bruxinha” (Figura

2) composto de várias histórias contadas através de sequências lógicas. Otávio interage com o livro, observa as diferentes histórias, comenta-as, ri demonstrando compreensão dos acontecimentos. Peço que escolha uma das histórias. Otávio escolhe “O telefone” (Figura 3).



FIGURA 2 – Livro “O Amigo da Bruxinha”



FIGURA 3 – História: “O Telefone”

Faço uma cópia colorida da história. Recorto as seis partes e ofereço a Otávio no encontro seguinte. A primeira ação de Otávio envolve a organização da história na sequência lógica dos acontecimentos. Após peço para ele me contar oralmente o que ocorre na história, e depois solicito que escreva os acontecimentos em cada parte da história. Digitamos as frases no computador. Dessa vez é Otávio que digita, eu somente auxilio no comando de algumas teclas. Imprimimos as frases e recortamos cada uma delas. Numa folha A3, Otávio monta a sua história: cola a figura e abaixo a frase (Figura 4), ilustra uma capa, assina seu nome, constrói, assim, um pequeno livro de sua autoria (Figura 5).



FIGURA 4 – Escrita da história feita pelo aluno a partir das figuras



FIGURA 5 – Capa do pequeno, livro de autoria do aluno

A história contada a partir de desenhos apresenta-se como um recurso mediador para a produção escrita de Otávio. Na tentativa de garantir a maior participação possível, bem como os processos de autoria do aluno, ofereci, num primeiro momento, todo o livro. Possibilitei a Otávio que interagisse, visualizasse e conhecesse o material. Após, foi Otávio quem escolheu a história com a qual desejava trabalhar.

A atividade colocou em operação diferentes elementos e recursos do aluno: 1) a “leitura” das histórias; 2) a escolha de uma delas; 3) a organização das partes da história em uma sequência temporal dos acontecimentos; 4) a elaboração de uma história oral com base na história escolhida; 5) a elaboração de frases que compuseram uma história escrita da ilustração; 6) o desenho (ilustração) de uma capa; 7) a confecção de um livro.

4º Atividade:

Otávio apresenta dificuldades na leitura. O aluno realiza a leitura de forma lenta apresentando muitas trocas e omissões. Ao ler, usa prioritariamente a via fonológica, dessa forma, empreende seu esforço nos processos de decodificação grafema/fonema apresentando níveis mais elementares de compreensão textual.

Propus a Otávio a construção de um livro concreto que se origina do Laboratório de Bricolagem proposto por Leonhardt (1988). Sugiro trabalharmos com fábulas (Figura 6). O primeiro aspecto que destaco refere-se à

escolha do material, nesse caso, o livro. Opto por um livro grande, contendo nove fábulas, dentre as quais Otávio poderá escolher um com a qual irá trabalhar (Figura 7). O livro apresenta histórias não muito longas (em torno de quatro páginas) envolvidas de um importante recurso ilustrativo, que no caso de Otávio auxilia significativamente na compreensão da história.

Otávio interage com o livro, observa as histórias. Questiono se ele já conhece alguma delas, responde que conhece a fábula “O leão e o rato”, relata que a professora já trabalhou em sala de aula.

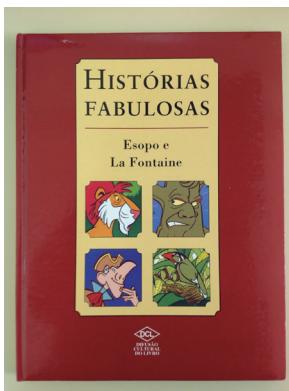


FIGURA 6 – Livro de Fábulas de Esopo e La Fontaine: Histórias Fabulosas

SUMÁRIO		
O HOMEM, O MENINO E O BURRO	4	
A LEIPE E A TARTARUGA	8	
O LIAO E O RATO	12	
O RATINHO DA CIDADE E O RATINHO DO CAMPO	16	
CABALHO E O CANICO	20	
O ASTROLIGO	24	
A POÇÃO MÁGICA DA RA	28	
O PASTOR E O BODE	32	
A COTOVIA E O FAZENDERO	36	

FIGURA 7 – Sumário do livro Histórias Fabulosas

Otávio opta pela fábula do Esopo: “O ratinho da cidade e o ratinho do campo” (Figura 8). Realizamos a leitura. Otávio lê um parágrafo e eu leio outro. Lemos, pelo menos, duas vezes a história. Certifico-me de que comprehendeu a história.

Otávio é capaz de identificar os principais personagens e os lugares onde se passa a história. Vai além dos simples processos de identificação, consegue cumprir com os objetivos aos quais se propõe uma fábula comprehendendo “a moral da história”.



FIGURA 8 – Imagem da história ilustrada:
O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo

Utilizando uma pequena placa de isopor como base, Otávio deve representar a fábula lida. Esta atividade objetiva criar uma representação imagética do texto, e permitir que em outros momentos de leituras Otávio possa construir uma imagem mental sobre o que está sendo lido, auxiliando, dessa forma, nos processos de compreensão textual. Nesse sentido, “o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo” (GÓES, 2008, p. 40).

Os materiais utilizados referem-se a sucatas que foram disponibilizadas ao aluno. Cabe ressaltar que a escolha dos materiais foi feita pelo próprio aluno. Ou seja, destaco a importância de oferecermos e o aluno ter a opção de escolha (dos materiais) e criação dos elementos. Por exemplo, para criar a árvore, Otávio optou por palitos de picolé, tinta e algodão, poderia ter utilizado massinha de modelar, ao invés dos materiais acima citados.

Para construir seu livro concreto, Otávio utilizou uma placa de isopor pequena, tinta, massa de modelar, algodão, palitos de picolé, cola colorida e pedrinhas coloridas (brancas e verdes). Otávio e ele pôde levar para casa seu trabalho (Figuras 9 e 10).



FIGURA 9 – Livro concreto feito por Otávio



FIGURA 10 – Imagem aérea do mesmo livro concreto produzido por Otávio

Destaco minha opção (por acreditar ser importante) em ter uma sistematização e concretização do trabalho do aluno. Dessa forma, a realização de jogos e o uso de softwares educativos – Otávio gostava muito de jogar no computador e, ao longo desses anos, trabalhamos com softwares educativos, como, Coelho sabido e Os caça pistas – eram intercalados com trabalhos que resultassem em produtos como um livro escrito, um livro concreto, um álbum do alfabeto, entre outros.

As quatro atividades explicitadas serviram para ilustrar minimamente o que construímos ao longo de cinco anos de trabalho. Deixei de trabalhar com Otávio ao final do ano de 2011, porém o aluno continua frequentando o Atendimento Educacional Especializado. No ano de 2013, Otávio freqüentará o 8º ano escolar. Uma experiência que considero de sucesso por ser fruto de um trabalho coletivo, de um projeto de escola.

Otávio e o Contexto Escolar: interligando aspectos para um possível contorno da experiência

Para finalizar, gostaria de dar visibilidade ao fluxo de escolarização de Otávio, ao fato do aluno ter acompanhado sua turma da escola. De forma geral, Otávio apresenta boa capacidade adaptativa a novos contextos, pessoas (professores) e as atividades.

Apesar dos diferentes professores, estes, em geral, caracterizaram-se pela dinamicidade e variabilidade na proposição das atividades e nos procedimentos avaliativos. Essa diversificação colocou em operação as diferentes instâncias e aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, ampliando as possibilidades de participação de Otávio, nesse sentido, a metodologia de projetos teve papel decisivo na efetiva participação do aluno.

A escola ofereceu em turno inverso diferentes projetos abertos à participação de seus alunos. Tivemos o projeto de reciclagem de papel; da patrulha ambiental (responsável pela limpeza do pátio da escola e por instruir os demais alunos sobre a importância da coleta seletiva do lixo); da horta na escola (projeto através dos quais os alunos plantam e cultivam alimentos que posteriormente são utilizados na produção da merenda escolar). Destaco que o aluno participou efetivamente dessas ações por sua própria escolha e desejo.

Penso residir nesse ponto definições quanto à natureza do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado. Minha ação com Otávio objetivou a ampliação da participação do aluno em sala de aula e nos diferentes espaços pedagógicos. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado opera como proposito e articulador de dispositivos que viabilizem e qualifiquem essa aprendizagem no ambiente escolar (BRIDI, 2011).

Entendo que é responsabilidade do profissional Atendimento Educacional Especializado a ação mais específica e individualizada com o aluno por meio da identificação e da utilização de recursos, técnicas e estratégias específicas. Como também sua ação em diferentes frentes,

[...] na assessoria e formações de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente da classe, no acompanhamento às famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem a atendimentos dirigidos aos alunos (BAPTSTA, 2011, p. 5).

Essa perspectiva configura uma ampliação da ação do profissional da educação especial que desloca a sua ação, antes reduzida exclusivamente ao sujeito, para as múltiplas redes de relações das quais o sujeito participa e por meio das quais se produz.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE. *Anais... VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-eseducacao-especial&Itemid=826>. Acesso em: 13 set. 2011.
- BRIDI, Fabiane. **Processos de Identificação e diagnósticos**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto

Alegre: UFRGS, 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURNARI, Eva. **O amigo da bruxinha**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ESOPO. O ratinho da cidade e o ratinho do campo. In: ESOPO e LA FONTAINE, **Histórias fabulosas**: Esopo e La Fontaine. São Paulo: DCL, 2005.

GÓES. Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GROW. **Memória do Alfabeto**: um safári de figuras e palavras. Linha brincando e aprendendo: letras e palavras. 54 cartelas. Faixa etária: 5 a 8 anos. Código 01693. São Bernardo do Campo, SP.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Revista Projetos**, Porto Alegre, p. 2-6, 1998.

LEONHARDT, Dalva Rigon. O laboratório de bricolagem e algumas relações com a compreensão do processo de aprendizagem. In: BOSSA, Nádia; RUBINSTEIN, Edith. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

VASQUES, Carla; BRIDI, Fabiane. Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, Sonia; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: 2011.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES DE ROTEIROS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

UM DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS do trabalho didático do professor é o seu planejamento. Na sequência você vai encontrar alguns roteiros que podem ser úteis no AEE. São roteiros, ou seja, trazem algumas notas, observações e sugestões que podem ser utilizadas para o seu trabalho alcançar cada vez mais plenitude. Esses roteiros podem ser reconstruídos, à medida que cada um vai utilizando, partindo da sua realidade e principalmente da realidade dos alunos que são atendidos. Talvez possamos dizer que são roteiros* que visam lembrar daquilo que não pode ser esquecido, que constituem importantes aliados para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam cada vez mais ser mais bem atendidos.

*Esses Roteiros foram elaborados por Fabiane Romano de Souza Bridi e Sílvia Maria de Oliveira Pavão

ROTEIRO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A. Dados de identificação:

Nome do aluno:

Idade:

Série: Turma: Escola:

Nome do Professor do Ensino Regular:

Outras informações:

B. Plano de Atendimento Educacional Especializado

1. Objetivos

Objetivo Geral e Objetivos Específicos: descritos na forma de explicitar uma ou mais situações/ problema a serem trabalhadas ou resolvidas com o plano de ação no AEE

2. Estrutura do Atendimento: especificar turno de atendimento, frequência e duração ou quando o atendimento ocorrerá – contraturno- qual a frequência – duas vezes na semana e qual duração (50 minutos).

3. Seleção das atividades ou procedimentos didáticos desenvolvidos no atendimento: (exemplo: jogo, exposição oral, leitura, confecção de materiais)

4. Seleção de recursos e equipamentos a serem utilizados:

5. Redes de apoio para o enriquecimento do Atendimento Educacional Especializado: encaminhamentos, ou os que já são realizados (psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, outros).

6. Verificação dos resultados alcançados com as ações desenvolvidas (especificar o período dessa verificação, por exemplo, a cada quatro meses de trabalho):

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS OU CUIDADORES

Recolha dados relativos a:

- **História do desenvolvimento:** Concepção e desenvolvimento do seu aluno (considerar elementos do período gestacional e do nascimento; considerar os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como: psicomotores, cognitivos, linguísticos, afetivos, orgânicos).
- **História familiar:** Constituição e dinâmica familiar.
- **História escolar:** Histórico da trajetória de escolarização do aluno (quando iniciou sua vida escolar, quantas escolas estudou, como se caracteriza seu histórico e desempenho escolar, observações e relacionamentos com professores e com colegas, outros).
- **História Clínica:** Doenças adquiridas, tratamentos realizados e medicações que usa ou usou.
- **História “afetiva”:** Descrição da imagem que a família tem do aluno e de expectativas em relação a sua aprendizagem.

ROTEIRO DE UMA ENTREVISTA DOMICILIAR

Em alguns casos os alunos que são atendidos por você necessitam de uma orientação especial quanto às atividades que são realizadas em casa. Esse indicador denota a importância de conhecer esse contexto familiar.

Converse com os pais e responsáveis do aluno e agende uma visita.

Dados que podem ser registrado nessa visita:

- Características do local onde mora a família (centro, periferia, estrutura do local):

- Características e recursos da casa (própria, alugada, emprestada) número de pessoas que habitam, entre outros de natureza econômica.
 - Relação e dinâmica familiar
 - Condições de alimentação, sono, entre outros.
 - Local destinado aos estudos e recursos para estudar disponíveis em casa.
-

DADOS DO PERFIL DOS ALUNOS

- Aspectos físicos (impressões iniciais). Permita-se olhar para além do aspecto físico do aluno (raquitismo, obesidade, condições de higiene e vestuário). Registre dados que contribuam para a identificação das necessidades de aprendizagem.
- Constituição familiar.
- Condições sociais e econômicas do aluno.
- Condições de aprendizagem
- História escolar (número de escolas e tratamentos realizados, detalhe bem essas informação com o próprio aluno, para conhecer a impressão dele. Como o próprio aluno vê sua aprendizagem e trajetória escolar).

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR DA SALA REGULAR

- Conheça o professor que atua na sala regular (questione sobre a formação inicial, tempo de serviço na área, constituição familiar

atual do professor, interesse de realizar formação continuada, tipos e quais cursos de aperfeiçoamento já realizados, outros).

- Observe: como ele se relaciona com os colegas professores, com os alunos da escola, com os alunos na sala de aula.
- Verifique a forma de elaboração do planejamento diário desse professor (tempo para elaboração e no próprio plano a diversificação de estratégias, adequações curriculares, outros).
- Constate a formação de vínculo com os alunos (valor atribuído a cada aluno, compreensão das necessidades de aprendizagem, reconhecimento de limitações).
- Conheça a dinâmica da sala de aula, ou seja, os modos que o professor gesta a organização do espaço pedagógico e a realização das atividades escolares. Observe os recursos e materiais pedagógicos utilizados.

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA RELAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO

- O aluno tem ou teve suporte de outros profissionais? Quais? Por quanto tempo?
- Registre o contato desses profissionais (telefone, endereço eletrônico). Você poderá solicitar um parecer de acompanhamento, ou ainda uma reavaliação quando necessário.
- Se efetivado algum contato com esses profissionais, tome nota da data e do assunto tratado.
- Certifique-se periodicamente se o aluno comparece aos atendimentos desses outros profissionais quando for indicado esse acompanhamento. Lembre que a interlocução entre os diferentes profissionais

em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno é importante, pois um campo do conhecimento pode auxiliar o outro. Por exemplo, no caso de uma criança com deficiência física de que forma a fisioterapia pode nos ajudar no posicionamento postural correto da criança e, consequentemente, na melhora de sua disponibilidade para aprender. Em sentido oposto, se conseguimos auxiliar no posicionamento correto da criança na escola, auxiliamos na melhora da sua condição postural. Ou seja, (seria o ideal) o estabelecimento de uma rede de trabalho envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e a qualidade de vida e escolar da criança e sua família. A supervisão dessa rede de apoio e trabalho pode ser uma atribuição sua como professor da sala de recurso multifuncional.

**CORPO EDITORIAL
EDITORIA PE.COM - UFSM**

REITOR Paulo Afonso Burmann

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO Teresinha Heck Weiller

CENTRO DE CIÊNCIAS Mauri Leodir Löbler
SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS Sandra Rubia da Silva
DA COMUNICAÇÃO

COORDENAÇÃO DA EDITORA Marília de Araujo Barcellos

TÉCNICO EM ARTES GRÁFICAS Joel Ramos Rosin

CORPO EDITORIAL Professores do Curso de Comunicação
Social - Produção Editorial

CONSELHO EDITORIAL Ana Cláudia Gruszynski - UFRGS
Ana Elisa Ribeiro - CEFET MG
Aníbal Bragança - UFF
Eduardo Giordanino - UBA
Marisa Midori Deaecto - ECA/USP
Márcio Gonçalves - UERJ
Paulo César Castro - UFRJ
Plínio Martins Filho - USP
Sandra Reimão - PPGCOM/USP
Maria Teresa Bastos - ECO/UFRJ

TRATA-SE DE UMA OBRA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL que procura discutir um passo além da sala de recursos multifuncional, pois envolve o trabalho desenvolvido nesse espaço que é derivado da abrangência de situações pelas quais se originam as diferenças sociais, culturais e de aprendizagem.

Apresenta modos de problematizar o uso desses espaços de aprendizagem, com práticas de conhecimento diferenciados e plurais direcionados a alunos com necessidades educacionais especiais. Esse compartilhamento de saberes revela as interfaces da ação pedagógica da Educação Especial, pois descreve objetivos e processos que traçam perfis metodológicos para o Atendimento Educacional Especializado. Cabe salientar que essas ações, apresentadas aqui como orientadoras de práticas pedagógicas inclusivas, instigam a reflexão e o desenvolvimento de novos conhecimentos.

