

Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual:

questões sobre a prática docente

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Patrícia Braun

Patrícia Tanganelli Lara

Como citar: OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente *In:* MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 41-60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-392-2.p41-60>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Patrícia Braun

Patrícia Tanganelli Lara

INTRODUÇÃO

Os desafios para a implementação de uma escola inclusiva são inúmeros, uma vez que a singularidade de cada aluno com deficiência demanda um (re)planejamento e uma organização dos tempos e espaços escolares, com estratégias pedagógicas até então não pensadas ou disponibilizadas na e para a escola.

As ações desenvolvidas no interior da escola e das salas de aula devem produzir um sentido para o aluno, assim, significar o currículo escolar requer a construção coletiva de conceitos historicamente estabelecidos sobre processos que envolvem ensinar e aprender, os espaços, tempos e currículos escolares. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, precisa ter uma

formação específica para (re)significar o conteúdo escolar para os alunos com deficiência. Essa formação é uma ação complexa que exige (re)significar, inclusive, o currículo dos institutos e universidades de ensino superior que formam o professor.

Bueno (1999) já destacava a necessidade de formação de professores para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular. A formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado viabilizou algumas questões da inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula regular. A necessidade de formação do professor é um aspecto de debate contínuo nas pautas de congressos científicos e pesquisas em educação, diante das ações pedagógicas que pretendem ser inclusivas. Mas vale lembrar que, somadas a essa questão, outras são tão necessárias quanto para que a proposta da educação inclusiva efetive-se com ganhos na aprendizagem, para o aluno.

Conforme a legislação vigente, um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado é “[...] promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, artigo 3º, inciso I, 2011), de modo que é possível compreender que o professor da sala regular terá o auxílio desse especialista, para efetivar práticas inclusivas na sala de aula.

Refletir a prática docente é compreender que ela está passando por mudanças nas formas de ensinar e avaliar o currículo escolar, envolvendo, no caso da inclusão escolar, adequações curriculares para garantir o acesso dos alunos aos conteúdos desenvolvidos no dia a dia escolar. Oliveira (2008, p.123) salienta a importância do acesso ao mundo da cultura escolar:

Os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando os direitos de todos.

O Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência intelectual tem como objetivo básico promover, na escola regular e junto aos pares do aluno, ações educacionais que vislumbrem as possibilidades para o aprendizado, mesmo que ocorra de uma forma diferente do habitual.

Além de auxiliar a comunidade escolar a reconhecer a singularidade de cada aluno, o AEE pode ajudar a apontar caminhos para a construção dos conhecimentos dos professores sobre este aluno, assim como apresentar e disseminar propostas educacionais, em colaboração com a equipe docente, para a emancipação e desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual.

As estratégias desenvolvidas pelos professores especialistas, para o desenvolvimento das melhores ações pedagógicas, devem estar consubstanciadas no projeto pedagógico da escola. Sobre o projeto pedagógico, Oliveira (2008, p. 130) ressalta que ele deve ser flexível, aberto, dinâmico, “[...] capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas”.

Por meio do projeto pedagógico, a equipe escolar poderá apresentar propostas para a inclusão de todos os alunos, com práticas que envolvem toda a organização escolar, apontando a responsabilidade de cada membro da equipe sobre os alunos com deficiência. Nela deve constar a responsabilidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor especialista no Atendimento Educacional Especializado.

Para refletir e explicitar a prática docente na área da deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado propomos, nesse texto, o debate sobre as seguintes questões: o conhecimento da singularidade do aluno com deficiência intelectual, a importância da mediação pedagógica, do papel do professor e as metas estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho nesse espaço de atuação pedagógica.

A CONSTITUIÇÃO DO AEE: NOVOS ESPAÇOS DE APOIO?

O Atendimento Educacional Especializado – o AEE – tem tomado uma dimensão enorme no debate sobre a constituição de espaços inclusivos. Sem dúvida, apoiar o aluno com deficiência, por intermédio de suportes pedagógicos complementares, revela-se como algo, de fato, absolutamente necessário. No entanto, há questões a serem levantadas sobre o assunto.

Uma delas refere-se ao fato de que, sem desconsiderar a importância inigualável do AEE, esse é apenas um dos aspectos a serem

contemplados numa escola que se pretende inclusiva, pois não se pode, de forma alguma, negligenciar a inevitável discussão sobre as modificações da sala de aula comum, aspecto primordial que perpassa a ideia de inclusão escolar, de diversidade, de multiplicidade e de ensino na diferença. É a partir da sala de aula, das perspectivas de ensino que se aproximam alunos com deficiência dos não deficientes, ou comuns, que o apoio reveste-se de sentido, visto que se concretiza a ideia de suporte, de sustentação à prática educacional, de acesso ao currículo e de garantia à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Outro aspecto é o fato de não ser nova a ideia de apoio, ou de suporte pedagógico especializado. Isso importa, porque não nos permite escapar da dimensão histórica que constitui os espaços de apoio. Desde muito cedo, a deficiência intelectual apresenta-se como aquela que precisa de suporte, para que se garanta o desenvolvimento de funções genuinamente humanas, que compõem as funções psicológicas superiores, como o controle de nossas ações – por mais simples que possam ser –, e a aprendizagem – que só se dá através do processo de mediação, deliberado e intencional.

Embora a contemporaneidade invista na tentativa de identificar o AEE com outros paradigmas de atendimento às necessidades educacionais especiais, desvinculando-o com práticas anteriores como a sala de recursos, não há como não indicar aproximações sobre as intenções da sala de recursos e a multifuncional, colocada como o *locus* principal do desenvolvimento do AEE. Baptista (2001) faz uma análise do espaço da sala de recursos e, apesar de demonstrar os descaminhos desse serviço em alguns aspectos de sua constituição como espaço de apoio, também afirma que parece ser essa a herança (a de sala de recursos) e a trajetória brasileira na organização dos serviços de apoio educacional. Salienta o autor: “[...] as políticas brasileiras para a Educação Especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial” (p.70).

Contudo, não se pode negar as críticas à constituição das salas de recursos, visto que muitas vezes caracterizaram-se como um espaço desvinculado da aprendizagem, dos conteúdos da sala comum, limitando-

se ao espaço de “reforço escolar” e não de práticas colaborativas para o avanço escolar daqueles com deficiência intelectual.

Também é justo que se enfatize que sua tendência foi uma forte “[...] vinculação da deficiência à necessidade de práticas especializadas [...] que se transforma na condição determinante para que as questões metodológicas e técnicas não sejam as fundamentais dessa prática” (SILVA, 2008, p.69), ou seja, o apoio referia-se à deficiência e não às questões de ensino e aprendizagem, focando demasiadamente a condição biológica e não a educacional como espaço de intervenção deliberada no processo educativo do aluno com deficiência intelectual.

As proposições contemporâneas buscam imprimir uma nova marca na constituição dos espaços de apoio: a de suporte, de aprendizagem e de processo educativo. Portanto, observa-se uma amplitude no papel do professor especializado: do atendimento à criança, aos aspectos formativos da escola. Baptista (2001) afirma que a

[...] percepção de que a pluralidade de ações previstas para o educador especializado nem sempre esteve presente nas propostas que caracterizam a sala de recursos. Vivemos, continuamente, a tensão que tende a restringir essas práticas a um conjunto instrucional de procedimentos (p.66).

Como chegar a uma equação adequada entre a deficiência intelectual, a sala comum, a escola e o suporte pedagógico especializado? Indiscutivelmente, todos caminham na direção do reconhecimento da necessidade e dos benefícios do AEE para o aluno com deficiência intelectual, mas, ao que parece, debatemo-nos com uma questão incômoda: se a sala de recursos (ou o AEE que aí se desenvolve) não deve se ater ao currículo, o que deve fazer? Informar que ela deve atuar no desenvolvimento cognitivo desses alunos parece-nos incerto e impreciso. Como assim? O que deve o professor do AEE oferecer para se diferenciar da sala comum e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem desse aluno? O que há de especial na educação especial? (KASSAR, 1995). E, mais especificamente, na deficiência intelectual? Onde específico e geral se rompem? Onde se aproximam? O que fazer? Que apoio oferecer?

Parece-nos que ainda não temos respostas claras aos questionamentos colocados, pois, se estamos orientados por documentos nacionais que “[...] o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos” (BRASIL, 2010, p.10), ainda nos resta trilhar o caminho do que deveríamos, por conseguinte, realizar na sala de recursos multifuncionais para atuar nos mecanismos de aprendizagem E, além disso, de forma a contribuir com o seu acesso ao currículo na classe comum.

A nosso ver, não podemos nos perder na indecisão, na incerteza, na dúvida sobre o que fazer para oferecer suporte ao aluno com deficiência intelectual. As diretrizes precisam expor de forma mais clara o universo de atuação do professor do AEE nessa área. Assim, embora concordando que não é o currículo em si que deve ser trabalhado no contexto do apoio, também não podemos nos desvencilhar dele, porque é o currículo o referente básico da escola, o pano de fundo da atuação pedagógica. Porém, é importante distinguir a ação do professor, no contexto comum da aprendizagem, e da educação especial, no contexto do AEE.

Não se deve mais contestar o lócus de aprendizagem – é a classe comum. É nesse espaço que se deve consolidar o acesso ao currículo do ano em que o aluno está matriculado, e, nesse sentido, a responsabilidade pela escolarização do aluno com deficiência intelectual centra-se no espaço comum, junto com os outros. Obviamente, isso confere à escola um grande desafio – o de garantir que aprenda com seus pares da mesma idade, ainda que com particularidades e especificidades, e esse processo necessita ser acompanhado pelo professor e pela escola, que traça metas de ensino, perspectivas de aprendizagem para o aluno e define processos diferenciados de avaliação pedagógica, até mesmo critérios de promoção diferenciados para se garantir a trajetória escolar do aluno com deficiência intelectual e sua permanência qualificada na escola.

Outro é o papel do AEE, o qual se refere, justamente, à oferta de suporte pedagógico. Mas se isso pode ser mais claro em outras áreas, na da deficiência intelectual, torna-se complexo, já que temos de encontrar um ponto de apoio que possibilite a compreensão e a distinção dos diferentes

espaços de aprendizagem. No AEE, o aluno com deficiência intelectual deve encontrar possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores, as quais se relacionam ao aprimoramento dos aspectos cognitivos – percepção, memória, raciocínio, linguagem –, e aos aspectos de sua conduta – controle deliberado de sua ação, tomada de decisões, autonomia em suas ações. Entretanto, o desenvolvimento desses aspectos não se dá de forma apartada da proposta curricular que ocorre na classe comum, o que confere uma necessidade premente de articulação entre professor comum e o especialista.

Assim sendo, no AEE, o aluno deve ser desafiado a pensar, a fazer uso de seu raciocínio, da linguagem, da memória, encontrando pontos de aproximação com o currículo escolar. Com efeito, não se trata de transferir o lócus de aprendizagem e de desenvolvimento curricular, mas também não abandoná-lo, visto que é a referência do trabalho na escola. Se assim não o fizermos, corremos o risco de tornar o AEE um serviço paralelo, que não se articula com a proposta curricular da escola e que acabe por se centrar na deficiência, uma vez que perde o referente de aprendizagem: o currículo.

É evidente que, da mesma forma, não pode se tornar o AEE um lugar de “reforço”, pois suporte é diferente de reforço, suporte significa ampliar as ofertas para que a aprendizagem ocorra e para que os elementos curriculares da classe comum não causem estranhamento ao aluno com deficiência intelectual. Assim, por exemplo, ao trabalhar com a linguagem e suas múltiplas dimensões, o professor do AEE oferece ao aluno a possibilidade criativa de uso da linguagem oral, mas também da escrita, como elementos favorecedores de seu raciocínio e ampliação de seu potencial de relação com o mundo e a cultura. Dessa forma, não se está diretamente trabalhando com o currículo de Língua Portuguesa, mas estabelecendo conexões, aproximações que poderão apoiar o aluno quando em sua sala de aula tiver que, por exemplo, produzir um texto.

Toda essa complexa relação entre AEE e classe comum pressupõe ampliar a visibilidade das condições de desenvolvimento do aluno, portanto, busca de parcerias que possam nos levar a conhecer melhor o seu funcionamento e estabelecer metas comuns entre a família, a classe comum e o AEE.

CONHECER O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A FAMÍLIA, A OBSERVAÇÃO, O DIÁLOGO

A família caracteriza-se como potencialmente qualificada para auxiliar a escola, a fim de que se possa conhecer de forma mais ampliada e abrangente o funcionamento, as competências, os interesses e as necessidades do aluno com deficiência intelectual. Deve, portanto, sempre que possível, ser uma parceira da escola, facilitando o processo de acolhimento e reconhecimento das potencialidades que ele apresenta. Essa parceria é importante para a plena inserção daqueles com deficiência intelectual na escola, contudo, não é um processo fácil.

Sendo a família sua primeira referência social, o professor deverá estabelecer essa parceria, aproximando-se, inclusive, das percepções que a própria família possui da deficiência e das possibilidades de seu filho, assim como compreender suas expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno.

Se a família apresenta baixa expectativa quanto ao desenvolvimento do aluno, ela pode estar incorporando as percepções negativas da sociedade, o que poderá levar a uma autoestima negativa do aluno e da própria família.

Sommerstein e Wessls (1999, p. 415) salientam que a percepção negativa de pessoas com deficiência surge no início do processo de avaliação e que “[...] os pais precisam compreender que essa mensagem não tem nada a ver com o valor ou com as potencialidades do seu filho, mas sim com um processo definido pelas atitudes sociais”.

O professor poderá utilizar a entrevista ou os encontros assistemáticos para levantar dados sobre o aluno e, além disso, perceber como a família compreende as limitações associadas à deficiência e àquelas relacionadas às condições sociais de oferta de recursos e serviços que poderiam proporcionar melhor desenvolvimento ao seu filho. Aqui vale resgatar o conceito de Vygotsky (1997) sobre deficiência primária e secundária. A primária é ligada à origem orgânica da deficiência e a secundária, às consequências psicossociais da deficiência que acentuam, aumentam e consolidam a dificuldade – mediadas socialmente e originadas no fato de o universo cultural estar construído e direcionado a uma faixa específica da população, considerada dentro de um padrão de normalidade.

Assim, esse autor, em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de sorte que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

Todavia, para a família, nem sempre essa relação é perceptível, ou seja, apreender que muitas das dificuldades de seu filho são provenientes de um sistema de apoio deficitário e da reduzida oferta de suportes especializados. De acordo com Anache e Martinez (2007, p.51), “[o] desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores está condicionado ao defeito secundário, que resulta das relações estabelecidas na sociedade que podem trazer benefícios ou não para a pessoa com deficiência”.

A existência de uma afinidade entre o professor e a família tende a ser um passo importante para o estabelecimento de uma proposta pedagógica articulada com a família, a qual deverá ser também, quando necessário, orientada pelo professor, para que se garanta, ao aluno, sucesso¹ no seu processo de aprendizagem escolar.

Conhecer a história do aluno e seu contexto familiar quer dizer levar em conta a sua singularidade, uma vez que os alunos com deficiência intelectual não podem ser percebidos de forma genérica, ou como o grupo, ou ainda que por apresentarem a mesma deficiência – a intelectual – possuem as mesmas necessidades educacionais especiais. Como alerta Glat et al. (2007, p.87), “[...] não podem ser considerados como constituindo um grupo homogêneo”.

Além da entrevista com a família, outro recurso para conhecer o aluno é a observação do seu comportamento em diferentes situações, tanto pedagógicas como sociais. Observar de forma sistemática e com critérios bem estabelecidos caracteriza-se como uma importante ferramenta de avaliação a ser utilizada pela escola e pelo professor. Observar pedagogicamente, um olhar específico, que possibilita conhecer a funcionalidade do aluno em diferentes espaços no âmbito da escola.

¹ Sucesso aqui significa considerar as potencialidades do aluno e efetivar propostas as quais ele possa se sentir competente e capaz de realizar.

Oliveira (2007) também aponta a necessidade de dar voz àqueles com deficiência, ouvir suas percepções, seus desejos, suas vontades. Isso pode ser realizado por meio da entrevista direta, de forma que é possível compreender seus sentimentos e respeitar suas decisões.

As estratégias mencionadas – a família, a observação e o diálogo – são componentes importantes para que o professor do AEE estabeleça um plano de atendimento individual mais consistente, visto que busca diferentes percepções sobre as condições do aluno, seu potencial de aprendizagem e suas possibilidades de escolarização, possibilitando tornar o ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

E um ambiente escolar acolhedor, com diferentes recursos de exploração e experimentação, poderá beneficiar uma aprendizagem significativa. As experiências, vivências, saberes e interesses são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam apropriados em situações que lhe despertem o interesse.

Na perspectiva de Vygotsky, a criança deve ser levada de seu estado atual de desenvolvimento para um ponto no futuro, que denominou de zona de desenvolvimento iminente, ou seja, o que está na iminência de ocorrer, mas que não acontecerá sem a intervenção intencional e planejada do professor.

O autor, dessa maneira, afirma que aquilo que a criança pode fazer com ajuda, hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. Oliveira (2008, p.135), concordando com essa posição, destaca que o aluno com deficiência intelectual deve aprender com o outro, um parceiro mais experiente, para que possa atingir novas formas de compreensão e atuação no mundo, “[...] através do processo de mediação semiótica, o que ele poderá acessar e através do qual ele poderá operar no mundo em que vive e em seus contextos interativos”.

Assim, o professor precisa intervir e planejar atividades significativas para o desenvolvimento do aluno, formando grupos colaborativos e apresentando os objetivos que pretende alcançar. Bruno e Heymeyer (2003, p.13) salientam a necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta de crianças com necessidades educacionais especiais, professores interessados em compreender suas necessidades e desejos,

disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação que, muitas vezes, diferenciam-se das demais crianças da mesma faixa etária. Conforme as autoras, “[...] professores desejosos de querer ajudá-las”.

O professor deve ter a intencionalidade nas ações, por meio do planejamento individual para cada aluno com deficiência intelectual, apresentando as metas que serão estabelecidas, permitindo a estruturação e a ampliação do conhecimento.

Para acompanhar o aluno com deficiência intelectual, é necessário o registro, realizado pelo aluno e pelo professor, pois nele serão evidenciadas todas as formulações de hipóteses, as dificuldades e o avanço nos conhecimentos, partindo-se, assim, para o aprimoramento das melhores práticas no processo de aprendizagem.

PRÁTICA DOCENTE NO AEE: A AÇÃO DO PROFESSOR

A atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado é, atualmente, uma dinâmica pedagógica em construção, um processo que compreende ações que estão sendo elaboradas entre os desafios e as possibilidades dadas pela realidade da escola em que este docente atua. Mas, independentemente das realidades escolares, que podem ser as mais diversas possíveis no território nacional, é importante pensarmos sobre quais ações podem favorecer o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem para aluno com deficiência intelectual, na escolar regular. Assim, esperamos que, ao refletirmos sobre ideias que focalizem ações e práticas docentes em prol do ensino de alunos com uma especificidade no seu desenvolvimento, seja favorecida a aprendizagem e um ensino de qualidade para todos os envolvidos.

O aluno com a deficiência intelectual lança um desafio para o professor, que é o de descobrir caminhos para ensinar e aprender, diferentes dos habituais apresentados pelos alunos que não têm seu desenvolvimento influenciado por essa necessidade educacional especial. A estrutura de desenvolvimento que esse aluno apresenta, geralmente, não é a que o professor está habituado a lidar e a pensar diante do formato do currículo, do planejamento das atividades, da avaliação,

dos espaços e tempos para a realização das propostas, assim como dos recursos necessários para a aprendizagem.

O que antes era dado como um fato – “deficiência intelectual como justificativa para a não aprendizagem escolar” – nos dias atuais não é mais sustentado, pois o olhar proposto pela educação inclusiva suscita e ratifica a ideia de que os processos escolares, com a possibilidade de aprendizagem, são para todos os alunos. Para isso, esses processos precisam ser pensados “[...] de forma diversa, rica, estimulante, respeitosa diante” do aluno com deficiência intelectual e de suas possibilidades (OLIVEIRA, 2011, p.10).

Com base na teoria de desenvolvimento respaldada pela abordagem histórico-cultural, as ações desenvolvidas pelo professor precisam considerar que o desenvolvimento de uma criança, do aluno com uma deficiência, não é menor do que o de uma criança sem a deficiência. O que ocorre é que os caminhos percorridos e necessários para que a aprendizagem impulse o desenvolvimento, quando há a deficiência intelectual, por exemplo, diferem daqueles conhecidos pela cultura escolar (VYGOTSKY, 1997).

Ao levarmos em conta que a aprendizagem desse aluno demanda caminhos e ações educativas que diferem do processo de escolarização até então vivido e realizado pela escola e por seus professores, as ações e o olhar do professor do Atendimento Educacional Especializado passam a ser um recurso humano valioso e imprescindível na revisão da proposta da escola, das ações dos professores envolvidos e na efetivação de novas perspectivas que intentem as possibilidades para o aprendizado deste aluno.

Conforme o artigo 13 da Resolução nº 04/2009, as ações do professor do Atendimento Educacional Especializado abarcam:

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

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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

Como podemos constatar, as ações do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado têm um rol de atribuições extenso, que sugere uma atuação dinâmica, entrelaçada com toda a estrutura organizacional da escola. São ações desenvolvidas desde o espaço diretamente associado com proposições de ensino, como a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais, a espaços e proposições que, embora atravessem a dinâmica da sala de aula ou da sala de recursos multifuncionais, têm uma natureza mais organizativa do espaço escolar em face da proposta escolar inclusiva.

Nesse contexto, as ações que permeiam a prática do professor no Atendimento Educacional Especializado têm um cunho forte, a partir da ideia da mediação com o aluno e entre os professores. A mediação do professor do AEE para esse aluno (embora não somente para este) caracteriza-se como uma ação intrínseca, que precisa garantir “[...] a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significativo, que amálgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida” (SPONHOLZ, 2003). Ou seja, como indicado na Resolução nº 04/09, são ações que se desdobram muito além do que acontece nos espaços mais direcionados às atividades do currículo escolar, como a sala de aula.

Oliveira (2011, p.14) entende que à escola – e a escola são os professores – cabe atuar na direção de conhecer as peculiaridades do processo de aprendizagem de alunos como os que apresentam a deficiência intelectual. Afirma ainda que tais ações deveriam contemplar objetivos e um currículo escolar passível de encaminhar à autonomia, à emancipação e à independência de cada aluno. Na escola, o professor do Atendimento Educacional Especializado é o profissional que se ocupa, como um agente direto e colaborativo com o espaço escolar, em pensar, dialogar e propor ações que precisam ser criadas e/ou ampliadas na direção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno em questão.

Entretanto, a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado não é uma ação isolada, nem o aluno com deficiência intelectual ou outra necessidade educacional especial é de sua exclusiva responsabilidade. O aluno é da escola, pertence ao espaço escolar, e as dinâmicas pedagógicas favorecidas devem ser disponibilizadas por todos os professores envolvidos com o ano, turma do aluno. A prática pedagógica e as ações do professor do AEE, nesse sentido, caracterizam-se a partir da perspectiva colaborativa entre a equipe de professores que atua com o aluno com deficiência intelectual. São ações favorecidas pelo olhar de um especialista, mas compartilhada com e por todos os professores que atuam com o aluno, de forma que seja priorizado o conhecimento sobre como acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sobre como ele pode avançar na sua escolarização e não sobre a deficiência em si ou sobre seu diagnóstico.

A pertinência das ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado se dá, justamente, pelos processos de aprendizagem favorecidos pelo professor nas situações de ensino que possibilitem o avanço do aluno que apresenta uma forma diferente para aprender. A docência com autonomia e autoria, nesse contexto, que busca possibilidades onde antes era só anunciado o fracasso, é uma condição para os “[...] desdobramentos do fazer pedagógico que atenda as diferenças e efetive a aprendizagem deste aluno” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 32).

Vale assinalarmos, portanto, que tratamos de uma ação que requer do professor: autonomia, autoria e colaboração entre profissionais.

Autonomia, como uma prática que está se constituindo no dia a dia das escolas, demanda uma atitude de busca, de investigação, de organização de redes/elos/parcerias entre professores e outros profissionais da escola e de fora dela, assim como de disseminação de informações sobre o aluno, sobre suas peculiaridades e possibilidades para aprender. Tais atitudes podem se iniciar a partir do professor do AEE, por isso, ele precisa ter autonomia, mas devem fazer parte também das ações de toda a cultura escolar.

Autoria, uma vez que os processos de ensino favorecedores para o aluno com deficiência intelectual exigem criatividade do professor para a elaboração e a criação de propostas e atividades que façam o aluno avançar no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, aprimorando seus processos cognitivos, como percepção, memória, atenção, raciocínio, linguagem e controle deliberado de seu comportamento. Tendo em vista que na área da deficiência intelectual não se trata de uma questão de recursos, ou seja, não há um aparelho, uma prótese, uma adaptação física ou, ainda, uma regra geral de ensino que possa compensar os “defeitos” ou fragilidades interpostas pela condição da deficiência, há de se pensar nas estratégias pedagógicas que possam efetivar ações e atividades necessárias para seu aprendizado, atuando em esferas mais avançadas do desenvolvimento humano e, portanto, o professor é desafiado em seu processo criativo, de autor, de protagonista nas decisões acerca da aprendizagem desse aluno.

São ações pressupondo atividades organizadas no cotidiano escolar, como a forma de propor um enunciado para um desafio matemático mais objetivamente, uma reescrita ou produção de um conto ou outro gênero literário (uso de computador, de imagens, de dramatização...), de apresentar um novo conceito científico, como o uso de linguagens variadas (música, imagens, gêneros literários...) para a compreensão dele, de propor um jogo sobre lógica, de avaliar a produção do aluno, entre outras. São ações que se desdobram com base em interações e mediações das quais o aluno participa, na sua turma e nos momentos em que a diferenciação de ensino² revela-se como estratégia positiva para a investigação e demonstração das

² O conceito de diferenciação de ensino é apresentado por André (1999) e propõe pensar sobre estratégias de ensino para trabalhar com alunos que, diante do arranjo habitual da sala de aula, das atividades, do currículo, dos espaços e tempo escolares, não são motivados e favorecidos na sua aprendizagem, sendo necessário inventar novas formas e práticas para as atividades planejadas.

possibilidades do aluno, entre o que se aprende – o conceito/a ideia/o objeto, e quem aprende e ensina – alunos e professores.

A colaboração entre profissionais, pois, dada a dimensão das ações previstas para o favorecimento das estratégias e ações de ensino, na prática do professor do Atendimento Educacional Especializado, fica evidente que esta não é uma ação para um só profissional, ainda que especialista. Nessa perspectiva, há uma proposta que tem se mostrado relevante e tem sido respaldada por estudos que vislumbram as práticas e as ações de professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Trata-se da proposta do Ensino colaborativo (CAPELLINI; MENDES, 2007; STANG; LYONS, 2008; FONTES, 2009). Essa proposta tem por finalidade a colaboração mútua para o desenvolvimento e a realização de ações de ensino, entre os professores que atuam com o aluno com deficiência intelectual em sala de aula e fora dela, na sala de recursos multifuncionais. É uma atuação de coparticipação, livre de uma hierarquia de saberes, de forma que favoreça “[...] reconhecer as necessidades educacionais específicas existentes na sala de aula, refletindo sobre a diferença, sobre limites e possibilidades; buscar, elaborar e aplicar estratégias e recursos pedagógicos, na forma de respostas educativas, para efetivar inclusões escolares” (VIANNA; BRAUN, 2010, p.3). Na verdade, a proposta baseia-se na união de saberes e ações em prol do planejamento e organização de atividades de ensino para o aluno com deficiência intelectual.

Além das considerações apresentadas até aqui sobre as práticas e as ações voltadas para a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado, vale analisar mais um aspecto quanto ao aluno com deficiência intelectual: este é um aluno que necessita de mediações sistemáticas, que não podem ser exclusivas de um espaço, um lugar específico ou de um professor. Por quê?

Porque as ações desenvolvidas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado precisam ser dimensionadas para além do espaço previsto para tal atuação, para que as necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual sejam consideradas e supridas. Um espaço

como a sala de recursos multifuncionais pode favorecer ações significativas para o aluno, quando, por exemplo, a diferenciação de ensino precisa ser mais específica, com recursos ou adaptações para um momento da aprendizagem deste aluno. Porém, essas ações não se limitam a tal espaço.

De fato, o aluno que apresenta a deficiência intelectual pode precisar da mediação pedagógica, na sala de aula, de outro professor além do que atua como regente da turma, mais diretamente. As demandas desse aluno podem estar relacionadas a habilidades para lidar com as propostas apresentadas no coletivo, com os tempos e organizações que exigem posturas e autonomia mais elaboradas, diante das várias situações que se configuram em uma sala de aula com 20, 30 ou mais alunos, com um só professor à frente das proposições de ensino.

Auxiliar o aluno com deficiência intelectual a saber como e quando utilizar estratégias sociais, de estudo, de organização em sala de aula e com seus pares, que foram bem sucedidas em diferentes momentos e que favoreceram sua aprendizagem em situações individualizadas de ensino, é uma ação pertinente ao professor do AEE. Em geral, essas estratégias caracterizam-se por ações simples, não exigem grandes adaptações nem são tão desconhecidas pelos professores, mas são fundamentais para ajudar ao aluno a se organizar e a avançar no seu desenvolvimento.

Um exemplo é o “apontamento” com o dedo sobre trechos do texto que é lido em voz alta na sala e que, sem essa estratégia, realizada pelo professor que medeia, o aluno não conseguiria acompanhar a leitura, comprometendo sua compreensão das ideias do texto. Outro exemplo é a organização, a sequenciação e a compreensão das ideias do aluno sobre um tema que precisa dissertar, a partir de uma conversa mediada pelo professor e que pode envolver um colega da turma. Ou, ainda, a organização de habilidades sociais necessárias ao convívio coletivo e que precisam ser demonstradas ao aluno a partir de situações e modelos reais, vividos por ele e mediados pelo professor ou por um colega, também orientado pelo professor do AEE.

A prática docente do professor no Atendimento Educacional Especializado tem uma direção que precisa ser garantida: suas ações devem ser compreendidas como um processo pedagógico privilegiado, no qual

o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, provocando novos avanços no seu desenvolvimento cognitivo que não ocorreriam espontaneamente. A forma como essa ação é desenvolvida pode ser decisiva no desenvolvimento desse aluno, tanto no que tange ao sucesso, quanto para o contrário (VYGOTSKY, 1997; OLIVEIRA, 2010). Conhecer as estratégias e as formas de aprender do aluno, que validam seu desenvolvimento, é uma tarefa imprescindível, nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. Edição Especial, 2001.
- BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução nº 04/09*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 28 maio 2012.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.677*, de 17 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado: desdobramentos de uma fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.
- BRUNO, M.; HEYMEYER, U. *Educação infantil: Referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades*. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, n. 25, p. 9-13, ago., 2003.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CAPELLINI, V. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. *Educere et Educare: Revista de Educação*, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.
- FONTES, R. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2009.
- GLAT, R.; BRAUN, P.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1995.
- OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis, 2007.
- _____. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão Escolar: As*

Contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008.

_____. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, 2008.

SOMMERSTEIN, L. C.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. In: *Coleção Memória da Pedagogia – Lev Semenovich Vygotsky*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

SOMMERSTEIN, L. C.; WESSELS, M. R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SPONHOLZ, S. O professor mediador. *Rev. Ciên. Jur. e Soc. da Unipar*, v. 6, n. 2, p. 205-219, jul/dez, 2003.

STANG, K. K.; LYONS, B. M. Effects of Modeling Collaborative Teaching for Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education*, v. 31, n. 3, Summer, 2008.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. *Quem ensina quem?* Processos de formação compartilhada. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: universidade e participação 2. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ – 3 e 4 de maio de 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de la Defectologia*, T. 5. Madrid: Visor, 1997.