

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Marileide Antunes de Oliveira

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE UMA PROFESSORA DE SALA DE RECURSOS**

BAURU
2008

Marileide Antunes de Oliveira

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos.

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Área de concentração: Aprendizagem e Ensino), sob orientação da Prof^a Dr^a Lúcia P. Leite.

Bauru
2008

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - BAURU**

Oliveira, Marileide Antunes de.

Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos / Marileide Antunes de Oliveira, 2008. 128 f. il.

Orientador: Lúcia Pereira Leite.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

1. Educação inclusiva. 2. Educação - Políticas educacionais inclusivas. 3. Sala de recursos. 4. Currículos - Adaptações. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia P. Leite, pela extrema dedicação e disponibilidade em me auxiliar na condução desse trabalho, sem deixar de ser uma excelente companhia para momentos de descontração.

Às Profas. Dras. Anna Augusta S. de Oliveira e Rosimar Pocker pela disponibilidade em presenciar as bancas de qualificação e defesa, pelo cuidado ao ler o trabalho e pela competência em propor novos olhares para a ampliação desse estudo.

Aos meus pais, Carlos e Estela, por me apoiarem sempre, mesmo às vezes sem entender os vaivens da minha formação um tanto quanto atípica e à minha avó e meus irmãos, Marcos e Camila, que acompanharam e me ajudaram, ora mais diretamente, ora à distância.

Ao João Paulo, pelos conselhos infundáveis de quem já trilhou esse caminho e pelo carinho e atenção dados em todos os momentos e aos seus pais, Maria de Lourdes e Mauro (*in memoriam*) que sempre me servirão como exemplos de pessoa.

À Patrici, Helena, Helen, Valéria, Bárbara, às minhas primas e amigos que estiveram sempre prontos para me ajudar e proporcionar momentos de descanso e diversão.

Aos professores do Departamento de Psicologia, em especial os Profs. Drs. Olga Rodrigues e Edward Junior, e aos funcionários da Administração Geral, em especial, Beto, Munhoz, Rui, Celina e Antonio Angelo, pelo apoio e compreensão dadas nos momentos necessários.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Oliveira, M.A. de. **Educação inclusiva:** uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

RESUMO

No contexto da educação inclusiva, devem ser garantidos a todo e qualquer aluno o acesso e permanência no processo educacional por maiores que sejam as suas diferenças. Assim, este estudo teve como objetivo caracterizar o funcionamento de uma sala de recursos e realizar intervenção junto a uma educadora especialista para auxiliá-la na implementação de ações educacionais inclusivas. A pesquisa teve como participante uma professora de sala de recursos lotada em escola da rede pública de ensino. O procedimento de coleta de dados caracterizou-se por cinco fases: 1) caracterização da realidade por este estudo investigada, através de observações sistemáticas quanto a horário de atendimento, número de alunos, condições físicas da sala, existência e utilização de equipamentos de apoio pedagógico, características gerais da população atendida, da atuação pedagógica e das atividades realizadas; 2) análise do plano de ensino ou proposta pedagógica utilizada pela professora tomando como base a existência de adaptações em função das necessidades do aluno, existência de metas para o aluno no ensino comum e existência de estratégias de colaboração com o respectivo professor do ensino comum; 3) aplicação de um roteiro norteador de entrevista pré e pós intervenção para investigar a compreensão da professora acerca do funcionamento da sala de recursos; 4) realização de encontros para discussão teórica relacionada à temática do ensino inclusivo; 5) realização de encontros para o preenchimento do Documento Individual de Adaptações Curriculares e acompanhamento em sala para a implementação do mesmo. O procedimento de análise contou de: 1) a caracterização da realidade investigada, através de comparação com os dispostos legais a respeito do

funcionamento da sala de recursos; 2) análise das entrevistas realizadas antes e após o período de intervenção e 3) análise comparativa intragrupal dos Documentos Individuais de Adaptações Curriculares. Como resultados o estudo aponta a existência de discrepâncias entre as recomendações legais e o que se tem na realidade da sala de recursos investigada. Embora a intervenção não se tenha mostrado plenamente satisfatória na viabilização de ações inclusivas na sala de recursos, esta foi importante para que a professora especialista iniciasse uma reflexão sobre a sua atuação no atendimento a seu alunado.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas educacionais inclusivas; sala de recursos; adaptações curriculares.

Oliveira, M.A. de. **Inclusive education**: a critical analysis of the teaching practices of the room of resources educator. 2008. 128f. Dissertation (Master's Degree in Learning and Teaching Psychology) – Universidade Estadual Paulista, Sciences College, Bauru.

ABSTRACT

In the context of the educational inclusion, the access and permanence in the educational process must be guaranteed to all students, even though the differences are extremely significant. So, the goal of this study was to analyze the context of room of resources and realize an intervention with a special educator on promoting inclusive educational practices. Data were collected in five phases: 1) characterization of the investigated context following systematic observations according to period of attendance, number of students, physical conditions of the classroom, existence and use of pedagogical materials, main characteristics of the population attended, the pedagogical performance and teaching activities; 2) analysis of the pedagogical plan of the room of resources based on the existence of adaptations to the needs of the students, the existence of goals for the student in the common classroom, and the existence of strategies of contribution with the respective teacher of the regular classroom; 3) application of interview before and after intervention to investigate the comprehension of the educator about the functions of the room of resources; 4) theoretical discussions following the thematic of inclusive education; 5) meetings to fulfill the Individual Document of Curricular Adaptations and implementation of the documents. The following analysis procedure was: 1) characterization of the investigated context based on the comparison with the legal documents referred to the functioning of the room of resources; 2) analysis of the interviews realized before and after the period of intervention and 3) analysis of Individual Documents of Curricular Adaptations. As results, the study showed divergences between the laws and the context of the room of resources investigated. Intervention was not completely satisfactory in the implementation of inclusive pedagogical practices to the room of resources, nevertheless it

was important to the special educator initiate a reflection about its pedagogical practices adopted in attendance of the students.

Key words: inclusive education; inclusive educational policies; room of resources; curricular adaptations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. Inclusão educacional: algumas considerações.....	13
2. Componentes do ensino inclusivo.....	20
3. Sala de recursos: algumas considerações.....	26
4. Adaptações curriculares.....	33
5. Psicologia histórico-cultural e inclusão educacional.....	37
6. OBJETIVOS.....	41
6.1 Objetivo geral.....	41
6.2 Objetivos específicos.....	41
7 MÉTODO.....	42
7.1 Participante.....	42
7.2 Local.....	43
7.3 Material.....	44
7.4 Procedimento de coleta de dados.....	45
7.4.1 Fase 1.....	45
7.4.2 Fase 2.....	46
7.4.3 Fase 3.....	47
7.4.4 Fase 4.....	48
7.4.5 Fase 5.....	50
7.5 Procedimento de análise.....	55
7.5.1 Caracterização da realidade investigada.....	56
7.5.2 Compreensão da professora sobre a sala de recursos.....	57
7.5.3 Quanto à análise da proposta de intervenção.....	57
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
8.1 Análise da realidade investigada.....	60
8.2 Análise das entrevistas.....	69
8.3 Análise da proposta de intervenção.....	77
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

A inclusão social entendida como um movimento que advoga a construção de uma sociedade a partir de novos paradigmas, pautado no pleno direito ao convívio social e participação de todos os indivíduos nos mais diversos contextos, tem levantado uma série de discussões em diferentes segmentos da sociedade.

O elemento basal desse processo está no reconhecimento das diferenças culturais, sociais, individuais, econômicas, políticas, religiosas, étnicas, entre outros, o que tem como resultado a emergência de um grande desafio referente à necessidade de se pensar nos diferentes ajustes a serem implementados a fim de propiciar uma equiparação de oportunidades para todos os indivíduos.

Tal discussão tem como conseqüência o questionamento a respeito do papel da educação na veiculação de transformações de naturezas diversas. Esta, em seu sentido amplo, deve ter como foco possibilitar o desenvolvimento humano global, o que significa tornar acessíveis os bens materiais e não materiais disponíveis na cultura, de modo que o indivíduo possa-se apropriar dos mesmos para modificá-la, e isso deve ocorrer, sobremaneira, na esfera educacional.

Portanto, pode-se inferir que garantir a todo e qualquer segmento populacional o acesso à educação deve ser preocupação prioritária dentro de quaisquer instâncias governamentais. É nesse sentido que o cenário educacional brasileiro atual volta-se para a adoção de políticas formais de universalização do ensino.

Recorrendo-se a algumas das principais ações de políticas públicas, veiculadas especialmente pelo governo federal, têm-se: a elaboração de leis pautadas nos princípios da inclusão educacional; o estabelecimento de parcerias com empresas, entidades e instituições; a proposição de metas de aumento orçamentário do quantitativo investido na Educação e a provisão de suporte aos governos estaduais e municipais na viabilização do ensino inclusivo.

No entanto, sabe-se que a efetivação de uma proposta de educação para todos depende de articulações entre os demais componentes do sistema educacional e, dentre eles, a comunidade acadêmica.

O campo de pesquisa em educação inclusiva mostra-se relativamente recente e inovador dentro dos estudos relacionados à educação em geral. Dentre alguns dos dados apontados pela literatura (Berck, 2004; Berger, 1995; Greyerbriehl, 1993; Koenig & Bachman, 2004; Laplane, 2006; Mantoan, 2004; Melli, 2001; Oliveira et al, 2001; Palma Filho & Alves, 2003; Schulz-Hamsa, 1998) estão: a presença de uma tendência mundial em se viabilizar o ensino na diversidade; a existência de controvérsias e discrepâncias dentro de instâncias político-administrativas na veiculação de ações relativas ao sistema educacional; a presença de dificuldades na efetivação de propostas no âmbito legislativo, a necessidade de formar parcerias; o levantamento e identificação de demandas reais; a avaliação de medidas, procedimentos e resultados das práticas na área da inclusão educacional; o investimento em novas tecnologias. Enfim, várias dessas considerações feitas indicam a urgência de mudanças no sistema educacional, bem como a emergência de novos paradigmas de organização social juntamente com seu conjunto de valores na esfera ético-cultural.

Nesse sentido, a proposição de um estudo no contexto do ensino para a diversidade pode representar uma importante contribuição na elucidação de questões relacionadas aos resultados acima descritos. Esta pesquisa, portanto, pretende investigar de que forma a sala de recursos vem se organizando para atender ao paradigma do ensino inclusivo, bem como se tem por objetivo auxiliar o professor especialista na implementação de ações educacionais inclusivas tomando como base a psicologia histórico-cultural.

Recomendações legais (Resoluções SE 95/00 e SE 8/06) indicam que a sala de recursos, ao se inserir no contexto de inclusão educacional, deve garantir as condições – via adaptações nos mais diversos níveis: conteúdos, recursos, estratégias, dentre outras – para o

acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo comum. Além disso, a realização de uma investigação voltada para prática pedagógica do professor de sala de recursos parece ser importante, uma vez que esse tipo de ensino se pauta, dentre outros aspectos, em favorecer e criar condições para que uma demanda educacional possa acessar o currículo comum.

Entendendo que, para a Psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo é de natureza histórico-social, isto é, realiza-se no processo de apropriação da experiência cultural disponível em dado momento histórico através da mediação de um parceiro participante dessa cultura, pode-se afirmar que a educação se constitui como condição determinante do tornar-se humano.

Sendo assim, compreender como a sala de recursos vem-se constituindo atualmente, bem como auxiliar o professor especialista na implementação de ações em atendimento ao ensino inclusivo torna-se uma tarefa essencial, uma vez que o acesso à educação de qualidade é um direito de todos e é através desta que o indivíduo tem a possibilidade de atuar como sujeito ativo no seu processo de humanização.

Para atingir os objetivos propostos, o presente estudo foi apresentado em partes descritas a seguir. No Capítulo 1 – *Inclusão educacional: algumas considerações* – serão retratados os principais paradigmas que caracterizam a relação entre sociedade e pessoas com deficiência ao longo da história, a emergência do movimento de inclusão e sua constituição na área educacional, bem como os principais documentos nacionais que embasam legalmente esse processo.

O Capítulo 2 – *Componentes do ensino inclusivo* – trata dos aspectos gerais que compõem o ensino inclusivo e apresenta a descrição de algumas pesquisas realizadas na área a fim de elucidar as contribuições deste estudo na investigação da temática.

Já no Capítulo .3 – *Sala de recursos: algumas considerações* – serão levantados alguns aspectos da constituição da sala de recursos, bem como considerações sobre suas funções no contexto de ensino inclusivo.

O Capítulo 4 - *Adaptações curriculares* –realizará uma exposição a respeito da definição e dos tipos de adaptações curriculares, enfatizando sua função na constituição da inclusão educacional.

No Capítulo 5 – *A Psicologia histórico-cultural e inclusão educacional* – serão retratados alguns dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, bem como as contribuições dessa abordagem para compreender o fenômeno da inclusão educacional.

As considerações em relação aos objetivos e às questões de ordem metodológica serão demonstradas nos Capítulos 6 e 7, descrevendo-se, detalhadamente, as etapas percorridas no desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente quanto ao participante, ao local e aos procedimentos adotados, tanto para a coleta como para a análise dos dados.

No Capítulo 8, encontram-se a análise e a discussão dos resultados obtidos em três momentos distintos. Primeiramente, será apresentado o conjunto de dados provenientes da análise da caracterização da realidade investigada. Em seguida, serão expostos os resultados da análise das aplicações pré e pós-intervenção do roteiro norteador de entrevista. Por fim, serão elucidadas as questões a respeito das dificuldades encontradas e das possíveis contribuições da intervenção junto ao professor especialista na implementação de ações educacionais inclusivas.

Para finalizar o estudo, serão tecidas as *Considerações finais*, que pretendem resgatar as principais contribuições desse estudo e as propostas de continuidade a partir das questões investigadas por esta pesquisa.

1. Inclusão educacional: algumas considerações

A discussão a respeito da construção de uma sociedade pautada no respeito e no convívio social mútuos remete às transformações que ocorreram na relação entre sociedade e pessoa com deficiência ao longo da história. Fazendo um resgate na literatura, Aranha (2002) aponta que esta pode ser entendida sob três paradigmas principais, a saber: *Paradigma da Institucionalização*, *Paradigma dos Serviços* e *Paradigma dos Suportes*.

A autora afirma que o primeiro paradigma formal adotado na compreensão da relação sociedade e pessoas com deficiência caracterizou-se por iniciativas de Institucionalização. Dessa forma, foram criadas instituições asilares e escolas especiais a fim de retirar as pessoas com deficiência¹ do convívio social mais amplo de modo a garantir o bom funcionamento da sociedade, uma vez que estas eram consideradas como um ônus para a família, para a Saúde Pública e para a comunidade em geral. Essas atitudes segregacionistas também se amparavam no legado de resguardo e cuidado à pessoa com deficiência, por se acreditar que suas características peculiares as impossibilitavam de usufruir do espaço comum.

Essa situação começou a se modificar quando questionamentos acerca da institucionalização surgiram em virtude de alguns fatores. Primeiramente, tinha-se o interesse econômico, pois os custos com as instituições aumentavam cada vez, já que as pessoas institucionalizadas assumiam a condição de improdutividade, ou seja, o investimento governamental não tinha retorno econômico algum. Por outro lado, reflexões sobre direitos humanos e mais especificamente sobre o direito das minorias sociais se expandiam no contexto ocidental e, por último, cresciam também as manifestações contrárias da academia científica e das diferentes categorias profissionais ao *Paradigma da Institucionalização*.

¹ Neste texto, o termo será adotado para fazer menção aos indivíduos que apresentam alguma deficiência, de qualquer natureza, por entender que seja a nomenclatura mais pertinente.

Em geral, as críticas diziam respeito à inadequação e ineficiência desse paradigma em atender ao que se propunha como princípio, qual seja, recuperar as pessoas para inseri-las na vida em sociedade. Além disso, colocava-se em questão a efetividade da proposta de educação e treinamento das instituições, uma vez que estes elementos apareciam de maneira irrealista, desvinculados das exigências da realidade externa.

A década de 60 então se tornou marcante na promoção de mudanças no padrão de relação da sociedade com a pessoa com deficiência, dando início ao segundo paradigma, denominado “*Paradigma dos Serviços*”, o qual tem como base o conceito de normalização. Esse, por sua vez, refere-se a um termo advindo das ciências médicas e que representa a busca de causas ambientais para conceituar a deficiência através do estabelecimento de um padrão de funcionamento considerado “normal”, tomado como referência para identificação de uma “condição de desvio”, todos representados estatisticamente (Kassar, 2000).

Nesse ponto, a deficiência é compreendida a partir de uma visão centrada no indivíduo, ou seja, pressupõe-se que a pessoa com deficiência possui uma limitação intrinsecamente orgânica e cuja condição a distancia dos demais indivíduos não deficientes (Aranha, 1991). Dito de outro modo, o conjunto de pessoas com deficiência se constitui num universo diferente de pessoas não-deficientes, que por sua vez são entendidas e classificadas a partir de uma concepção errônea de igualdade. Nessa perspectiva, a sociedade seria composta de dois diferentes segmentos populacionais: o primeiro de pessoas sem deficiência, consideradas normais, e o segundo, formado por pessoas com deficiência, as quais se distanciariam da normalidade. É como se aqui se concentrassem as diferenças pessoais e, no conjunto do dito como normais, elas deixassem de existir.

Porém, embora essa proposta explicita a noção do foco no indivíduo, por outro lado, a oferta de serviços especializados trouxe como avanço o afastamento das pessoas com

deficiência das instituições e a provisão de programas comunitários planejados para oferecer serviços voltados à essa população.

Se comparado ao da *Institucionalização*, o *Paradigma dos Serviços* promoveu mudanças significativas, pois novas alternativas surgiram com o objetivo de promover a responsabilidade e a auto-suficiência, através da proposta educacional e da preparação para o trabalho. Para tanto, fez-se necessária a formação de diferentes profissionais para atuar em treinamentos nas atividades de vida diárias e práticas, bem como algumas habilidades consideradas necessárias para sua sobrevivência e para a vida independente da pessoa com deficiência.

No âmbito educacional, as classes especiais públicas começaram a se organizar tomando como base a necessidade científica de separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de profissionais de saúde mental que incorporavam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e da modernidade (Kassar, 1999).

Paralelamente, a comunidade acadêmica e organizações representantes das pessoas com deficiência passaram a discutir que a provisão de serviços por si só não seria suficiente para garantir a participação efetiva desse conjunto de pessoas na sociedade civil. Deste modo, constatou-se que caberia também às instâncias sociais se reorganizarem para favorecer o acesso de todos os cidadãos, deficientes ou não, a todo e qualquer recurso, serviço, equipamento e processo disponíveis no meio social.

Fundamentado nessas idéias, surgiu o terceiro paradigma denominado “*Paradigma dos Suportes*”, pautado nos princípios da diversidade, da igualdade e no conceito de inclusão social (Aranha, 2002). Dentro dessa perspectiva, a pessoa com deficiência tem direito ao convívio social de forma não segregada e também ao acesso a recursos disponíveis na sociedade.

Atualmente, esse paradigma, que ainda encontra-se em fase de implantação, inclusive na realidade brasileira, tem como uma das principais implicações a mudança substancial no foco de atenção, uma vez que esse se desloca do sujeito para o contexto social, resultando na necessidade do meio em promover ajustes para atender as especificidades de todo e qualquer segmento populacional e, dentre eles, o das pessoas com deficiência. (Leite, 2003).

É emergente então a reorganização do sistema educacional para garantir a todo e qualquer aluno o acesso, o ingresso e a permanência nas mais diversas modalidades de escolarização existentes nos sistemas nacionais de educação (Claser, 2001). Essa diretiva, por sua vez, teve como marco a assembléia realizada na Espanha em junho de 1994, com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, na qual passou-se a advogar uma "Educação para Todos" (Declaração de Salamanca, 1994). Desde então, novas políticas têm sido elaboradas em diversos países, inclusive no Brasil, quando este se tornou signatário à proposta de construção de um sistema educacional inclusivo.

Diante disso, as políticas públicas nacionais tomaram um novo direcionamento a fim de adequar a estrutura e o funcionamento do espaço escolar a alunos com deficiência, sendo que como um dos documentos de referência pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. A mesma estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e é proposta com o objetivo de dar respaldo à Educação Especial para que essa assumira novas funções no ensino inclusivo.

Já a proposição de estratégias para a implementação da inclusão educacional no país foi veiculada através da aprovação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Um dos principais avanços identificados no Plano Nacional está na definição de metas a serem alcançadas até 2010, dentre as quais estão: a) ampliação do atendimento de alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental; b) disponibilidade de atendimentos especializados de saúde; incentivo à

realização de estudos e pesquisas na área de necessidades especiais e aumento dos recursos destinados à Educação Especial, a fim de atingir o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, dentre outras.

Um aspecto ressaltado por Oliveira (2006) é que, conquanto existam interveniências no âmbito das ações, nota-se um avanço em termos conceituais, especialmente nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil MEC/SEESP, 2001), as quais instituem as diretrizes para os sistemas educacionais na realidade brasileira. Para a autora, trata-se de uma iniciativa importante no âmbito legislativo nacional, uma vez que reitera os pressupostos estabelecidos pela Declaração de Salamanca, assumindo, portanto, o compromisso com a transformação dos sistemas de educação para que eles se reorganizem com o objetivo de garantir a todos os alunos o ensino em espaço comum.

Dessa forma, notam-se nas Diretrizes mudanças amplas e profundas em relação aos seguintes componentes da escolarização: currículo, organização escolar, metodologia de ensino, uso de estratégias diferenciadas, filosofia escolar, atividades extra-curriculares e, além disso, a dimensão atitudinal (Oliveira, 2006).

Um primeiro ponto destacado no documento volta-se para o fato de que a Educação Especial esteve destinada apenas ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência, altas habilidades/superdotação ou condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Porém, nesse novo contexto de inclusão educacional, as Diretrizes propõem que a Educação Especial deve ser entendida como

[...] Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (p. 17).

Nota-se então uma mudança no conceito de educação especial, dado que, no contexto de inclusão educacional, esta assume um novo papel, compondo um conjunto de serviços e apoios com caráter dinâmico, temporário e relativo e estando diretamente relacionados ao atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais² (NEEs) (Oliveira & Leite, 2002).

Na própria definição desse termo pode-se perceber uma ampliação do foco de análise, uma vez que se assume que as dificuldades escolares, mesmo estando relacionadas a causas orgânicas, devem ser identificadas “[...] *durante* o processo educacional e não *fora dele*” (Oliveira, 2006, p. 261, grifos da autora).

Nesse sentido, as diretrizes propõem também a ampliação dos serviços ofertados pela educação especial de modo a favorecer todos os alunos que por determinadas dificuldades são negligenciados ou excluídos dos apoios escolares, considerando que todo e qualquer educando pode apresentar uma necessidade educacional especial ao longo de sua aprendizagem.

Quanto aos propósitos das Diretrizes, Oliveira (2006) destaca a necessidade de melhorias e modificações nos diversos âmbitos do sistema de ensino: o político, para assegurar a matrícula e a organização do atendimento a todo e qualquer aluno nas redes de ensino; o técnico-científico, para a formação de professores no ensino à diversidade através do trabalho em equipe; o pedagógico, para uma concepção de dificuldades escolares com foco no ensino, na escola e nas condições de aprendizagem; e o administrativo, para viabilizar e sustentar a construção da inclusão educacional.

² [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 17).

Como parte de um processo, alguns descompassos permanecem atualmente como, por exemplo, a existência de certa dificuldade no contexto brasileiro em estabelecer a correspondência entre amparo legal e realidade escolar na implementação do ensino inclusivo (Mantoan, 2004) ou, ainda, o caráter meramente estatístico muitas vezes presente nas reformas de ensino (Ferreira & Ferreira, 2004).

Já Mittler (2003), em uma análise sobre a terminologia “necessidades educacionais especiais” aponta para o fato de que o uso desta pode criar ou manter

[...] um modo de pensar que perpetua a segregação exatamente em um momento em que estamos falando em mover-se em direção a sistemas educacionais mais inclusivos e sobre uma sociedade mais inclusiva (p. 32).

Isso significa que a mera mudança da nomenclatura não impede a rotulação de crianças e, por isso, o autor chama a atenção para que haja uma mudança no foco de atenção, ou seja, que o sentido da inclusão deixe de recair sobre as dificuldades encontradas por determinados alunos ao acessar a proposta educacional ofertada nas redes de ensino, e sim, reafirme o compromisso dos sistemas na construção de um espaço escolar aberto e responsivo às diferenças de quaisquer naturezas.

Em síntese, cabe destacar o que Oliveira (2006) aponta a respeito de que a inclusão é um movimento que tem caminhado a passos tímidos, mas que representa um momento de transformação rumo a uma escola mais humanizadora e que, para tanto, são necessários esforços políticos dos representantes da sociedade civil na construção de uma nova realidade educacional.

2. Componentes do ensino inclusivo

Para atender a essa nova demanda de alunos com NEEs numa perspectiva educacional inclusiva, as escolas têm de assumir novos posicionamentos acerca de alguns aspectos fundamentais. De acordo com o que parece comum na literatura (Claser, 2001; Correia, 1999; Góes & Laplane, 2004; Leite, 2003; Mantoan, 2001; Melli, 2001; Oliveira, 2001; Pietro, 2003; Stainback et al., 1999; Vasconcellos, 2003; Zulian & Freitas, 2001), esses se referem a processo de ensino e de aprendizagem, plano de trabalho didático-pedagógico, avaliação educacional e formação continuada de professores, dentre outros.

Para se pensar em processos de ensino e de aprendizagem, dentro de uma proposta educacional inclusiva, considera-se importante o olhar para a diversidade e isto significa rever a atuação pedagógica. O ensino deve considerar as diferenças individuais e conseqüentemente prover condições diferenciadas para que todo e qualquer aluno aprenda (Leite, 2004), ao contrário do que ocorre em uma concepção de ensino homogêneo, na qual os alunos devem-se adaptar para ter acesso ao modelo educacional apresentado. Nota-se, portanto, uma mudança na forma de entender as respostas educativas, uma vez que as diferenças pessoais passam a ser relevantes no entendimento e efetivação do processo de ensino e aprendizagem (Oliveira e Leite, 2006).

Nesse sentido, torna-se importante o repensar acerca da atuação pedagógica do professor dentro do novo paradigma de inclusão educacional. Nessa perspectiva, o ensino depende de um educador que promova o arranjo das condições de ensino com base nas necessidades de seus alunos, de modo a favorecer o desenvolvimento das competências acadêmicas. Para Mantoan (2001), a educação inclusiva pressupõe novos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem, sendo imprescindível para a mudança de atitude dos professores a elaboração de objetivos educacionais e práticas de ensino e de avaliação inovadoras.

Sendo assim, deve-se ter um planejamento didático-pedagógico que contemple alguns aspectos essenciais para o trabalho docente na proposta inclusiva. Para Stainback et al (1999), os principais elementos a serem considerados nesta perspectiva são o uso de objetivos de ensino flexíveis, considerando as necessidades de cada aluno no acompanhamento da proposta educacional e a realização de adaptações de atividade e/ou múltiplas, de modo que o professor tenha possibilidade de mudar as atividades ou a maneira como ele atinge os objetivos educacionais, ou ainda, realizar diferentes adaptações as quais podem ser implementadas simultaneamente.

Vale ressaltar o papel da avaliação educacional. Como em qualquer proposta educacional, esta deve compor uma ferramenta importante no estabelecimento de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos aspectos relacionados aos referenciais, objetivos, conteúdos, formas e articulações da avaliação adotados (Vasconcellos, 2003) e, no ensino inclusivo, isso não é diferente. Esta visão corrobora com a descrição dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil MEC/SEF, 1997), segundo os quais a avaliação constitui-se como:

[...] ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. [...] Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido [...] (p. 57).

Percebe-se então que a atuação do professor a partir desse novo paradigma está vinculada ao seu saber como docente e, sendo assim, a formação – especialmente a ofertada em serviço –, ganha atenção especial, pois esta tem como objetivo permitir ao professor rever posturas diante da sua função no contexto educativo. Pensando em uma proposta de atuação a todos os alunos com qualidade, ou seja, num ensino pautado no atendimento à diversidade, entende-se que a formação continuada pode constituir uma opção para que as mudanças

qualitativas agregadas ao saber docente sejam refletidas no conhecimento dos alunos (Leite e Aranha, 2005).

Após a explanação de alguns aspectos teóricos a respeito do ensino inclusivo, cabe apresentar algumas pesquisas que vêm complementar teórica e/ou metodologicamente o conhecimento produzido na área.

Tonini (2001) realizou um estudo com o objetivo de analisar como os professores de educação especial estavam-se estruturando na sala de recursos para atender o processo de inclusão, bem como a aceitação e expectativa dos mesmos em relação a este. A pesquisa contou com uma abordagem descritiva, sendo que a coleta de dados compreendeu um período de dois semestres e realizou-se através de aplicação de entrevistas semi-estruturadas com três professoras, além de observações participativas. Como principais resultados, verificou-se que os profissionais de educação especial tiveram que se reorganizar para atender à nova demanda e, conseqüentemente, estes mesmos profissionais tornaram-se peças-chave na implementação do ensino inclusivo, uma vez que já atuavam com uma população de alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, foram constatadas a dificuldade e a falta de preparo no atendimento à proposta inclusiva, sendo necessários programas de orientação e/ou formação continuada, trabalhos mais efetivos com os professores do ensino comum, planejamento em conjunto e acompanhamento em sala de aula e orientação e esclarecimento para os pais dos alunos sem necessidades educacionais permanentes e para os alunos do ensino comum. Como consideração final, o trabalho aponta que há expectativas positivas quanto ao processo de inclusão, uma vez que este tem propiciado aos professores momentos de reflexão em direção à mudança, permitindo aos alunos um espaço de convivência mútua e, além disso, abrindo portas para o espaço de diálogo na escola.

Masini (2004) desenvolveu um estudo com a finalidade de realizar uma experiência planejada e organizada de inclusão escolar com uma população de alunos com deficiência

visual ao longo de dois anos. Para isso, alguns objetivos específicos foram traçados, tais como: registrar e sistematizar os dados referentes às condições e aos recursos utilizados e analisar as condições que favoreciam e as que dificultavam a inclusão escolar. O procedimento de coleta contou com uma fase preliminar, a qual teve duração de um semestre e foi caracterizada por contato com a escola e solicitação de autorização, formação de equipes para planejamento e implementação do projeto, bem como discussão e elaboração de propostas e levantamento de necessidades. A segunda etapa também teve duração de um semestre e contou com a organização e implantação de um sistema de informações, através de entrevistas com familiares, vivências e reuniões com a equipe escolar, registro de dados das crianças, listagem, observação e registro de problemas potenciais. A última fase foi realizada ao longo de um ano e compreendeu duas etapas: a) ações implementadas por professores especialistas em parceria com a equipe do ensino comum, compreendendo desenvolvimento das atividades, ensino itinerante, adaptação e confecção de materiais, orientações e troca de informações, reuniões com profissionais de outras instituições e atendimento a alunos; b) ações implementadas diretamente pelos responsáveis pelo projeto de inclusão para promoção de cursos, palestras e encontros informativos para toda a comunidade escolar (professoras, equipe técnica, funcionários, alunos, pais). Algumas das possibilidades apontadas pela autora como resultados do trabalho foram a existência de discussões sobre situações práticas de como favorecer a escolarização e também de debates sobre atitudes que ajudam o aluno com deficiência e as que o prejudicam na formação do auto-conceito, a realização de vivências com o objetivo de esclarecer sobre a maneira de perceber e as necessidades específicas de quem não dispõe de visão, a participação de toda a equipe (professores especializados e professores do ensino regular e equipe técnica) para discutir práticas pedagógicas e acompanhamento de atividades de grupo. Por fim, como limitações do estudo a autora destaca a falta de recursos materiais e, além disso, o despreparo dos profissionais da escola,

destacando a necessidade de um trabalho contínuo para a obtenção de melhorias efetivas no processo iniciado pela referida pesquisa.

Um último estudo a ser descrito é o de McGrath (1999), o qual teve como objetivo a alisar a natureza das políticas de educação para alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) em três países: Irlanda, Itália e Estados Unidos. O autor destaca que esses países foram selecionados pela possibilidade de comparar realidades distintas, pois as demandas e as circunstâncias surgidas para a elaboração de políticas na área são particulares, tendo ações sociais e educacionais com características diversas e, por último, eles estão em diferentes estágios quanto a práticas na área de inclusão educacional. Os itens de análise adotados corresponderam ao conceito de inclusão, à natureza da legislação e, além disso, às possíveis categorias que poderiam emergir com o estudo. De acordo com os dados encontrados, o conceito de inclusão, apesar de possuir algumas diferenças quanto à terminologia, compreende certa similaridade, dentre os três países analisados, quanto à idéia de que a inclusão representa o direito das crianças com deficiência à educação, reconhecendo a necessidade de se prover suportes para tanto. A respeito da legislação, tem-se que na Itália houve um movimento em relação à discussão sobre a exclusão das minorias, o que resultou no consenso de que as crianças com deficiência se beneficiariam da educação em espaço comum. A presença do movimento de institucionalização neste foi grande durante a década de 70, durante o qual a educação era separada para aquelas crianças que apresentavam deficiência, porém atualmente considera-se que a mesma educação serve a todas as crianças, mudança que ocorreu como resultado de transformações no âmbito social. Nos Estados Unidos, apesar do movimento a favor da educação da criança com NEEs no espaço comum, ainda tem-se a separação do ensino para essa população através da oferta de ensino em instituições especializadas, porém em contrapartida, tem-se a provisão de suportes para os alunos que freqüentam as salas comuns. Na Irlanda, a legislação menciona o direito à educação para

pessoas com NEEs, bem como a proposição de serviços e suportes em cascata, porém não são descritas as práticas a serem desempenhadas na implementação da inclusão educacional. Por último, as categorias emergentes foram pedagogia e organização/responsabilidade. A esse respeito, constatou-se que na Irlanda os alunos têm acesso ao currículo comum de acordo com o seu potencial. Já na Itália, não há diferenças no currículo, porém há acompanhamento dos alunos e temporalidade específica para os deficientes severos. Nos Estados Unidos, há a ênfase nas necessidades individuais e proposição de adaptações curriculares em função destas. Quanto à organização e responsabilidade, todos os países têm um departamento ou um ministério da educação com uma área voltada para necessidades especiais ou educação especial. O autor conclui, no seu estudo, que há um movimento a favor da inclusão, porém existem dificuldades quanto a estabelecer novos papéis para a educação especial, pois, ao contrário da Itália, os Estados Unidos e a Irlanda voltam suas políticas para o modelo de atendimento educacional ainda centrado no indivíduo.

Com isso, percebe-se a importância de pesquisas que: a) forneçam aporte teórico e metodológico na elaboração de práticas inclusivas na educação; b) auxiliem educadores e a equipe escolar na implementação do ensino inclusivo; c) contribuam com o levantamento de dados da real demanda envolvida nesse processo e d) estabeleçam interfaces entre os diversos componentes, não somente escolares, mas do sistema educacional como um todo, tais como poder público, sociedade civil, instituições, empresas e entidades, dentre outros.

3. Sala de recursos: algumas considerações

Atualmente, a sala de recursos integra os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (Brasil MEC/SEESP, 2001) e, como suporte, tem papel fundamental na implementação do ensino inclusivo, uma vez que constitui uma modalidade de atendimento educacional para complementar ou suplementar o atendimento oferecido no ensino comum. Embora a discussão sobre sua importância tenha ganhado força com o movimento da inclusão educacional, questões sobre sua constituição e função vêm sendo tratadas desde a década de 70.

Uma das primeiras iniciativas no Brasil com relação à constituição de salas de recursos ocorreu com a elaboração da Proposta Curricular de 1979, cujos pressupostos se baseavam em ações curativas em saúde e oferta de educação e cuidado aos chamados “deficientes mentais educáveis” (Oliveira, 2004). Nessa época, a Educação Especial compunha um conjunto de serviços que tinham como finalidade oferecer às pessoas com deficiência atendimentos clínicos que visavam torná-las o mais próximo possível de uma condição considerada normal.

Essa proposta foi pioneira na sistematização do atendimento educacional ofertado aos alunos com deficiência, em contrariedade às práticas terapêuticas adotadas na época. Nesse documento, apareceu uma das primeiras menções a respeito da função da sala de recursos e, além disso, havia a indicação de um professor especializado para este serviço que, além de tecnicamente capacitado, deveria ser hábil para trabalhar em conjunto com o professor da sala comum, numa proposta de parceria, auxiliando no trato pedagógico a esse alunado. Desde então, nota-se, em âmbito oficial, a preocupação no atendimento educacional ao aluno com deficiência de modo não-segregado, apontando para a possibilidade de freqüentar o ensino comum e direcionando ações à provisão de suportes educacionais em resposta às necessidades desse alunado.

Assim, a sala de recursos era definida como

[...] local onde, num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Essa modalidade implica em que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém assistência especializada nessa sala de recursos (Brasil, 1979, p. 7 apud Oliveira, 2004).

Nessa época, constata-se que já havia a preocupação de que a criança permanecesse na sala comum, porém recebendo atendimento em caráter assistencial na sala de recursos por um professor com a intenção de treiná-la e prepará-la para conviver entre os alunos considerados normais. Numa análise macroscópica, a sala de recursos, apesar de se constituir como uma melhoria no atendimento pedagógico ao aluno com deficiência, ainda se pautava na idéia de que este, por ser diferente dos ditos “normais”, deveria receber auxílio no desenvolvimento de competências que o permitissem a convivência entre os alunos sem deficiência, ou seja, a constituição de sala de recursos, nesse momento, estava permeada por um foco de atenção centrado no indivíduo.

Alguns avanços metodológicos foram então incorporados na Proposta Curricular de 1984, a qual, segundo Oliveira (2004), tinha como referência o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, por meio de uma abordagem pedagógica que valorizasse a construção de competências. Observavam-se, nesse documento, orientações para a implementação de salas de recursos nas escolas comuns como serviço especializado a ser utilizado de acordo com os níveis gradativos de integração, dependendo do grau e do tipo de deficiência.

No entanto, apesar de ser apontada como alternativa pedagógica viável, a implementação do atendimento em sala de recursos estava atrelada a fatores de ordem econômica e à oferta de profissionais habilitados. Como descrito na Proposta Curricular de 1984, essa era considerada como

[...] uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material e recursos adequados, aos DME³ que freqüentam a classe comum, visando à orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como de recursos humanos devidamente preparados (Brasil, 1984, p.21 apud Oliveira, 2004).

Um ponto importante de se destacar, no entanto, é a menção à utilização de materiais e recursos adequados no atendimento aos alunos, o que se torna elemento fundamental na sua constituição a partir dessa época. Além disso, essa proposta traz algumas mudanças importantes em seus pressupostos, ou seja, passa a incluir a noção de que potencialidades de cada criança devem ser exploradas de modo que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como se pode perceber, a descrição a respeito do funcionamento e papel da sala de recursos nos documentos oficiais acima explicitados ganhou elementos importantes ao longo dos tempos. A integração do aluno com deficiência, contudo, constituiu-se como ponto-chave das propostas acima citadas, uma vez que as mesmas estavam contextualizadas no *Paradigma dos Serviços*. Até esse momento, a sala de recursos servia à realização de “[...] observação, diagnóstico prescritivo, ensino e avaliação” (Oliveira, 2004, p. 59) através da oferta de serviços especializados.

Esse fato foi-se modificar com a emergência do *Paradigma dos Suportes* (Aranha, 2002). Nesse contexto, a sala de recursos passou a assumir novos papéis, pois dentro dessa perspectiva, sua função consiste em dar suporte pedagógico aos alunos que dela necessitem para acessar a proposta de ensino ofertada.

No caso do Brasil, tem-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil MEC/SEESP, 2001) o referente legal que norteia o funcionamento das salas de recursos, cuja definição é expressa por um “[...] serviço de apoio especializado,

³ Deficientes mentais educáveis

na qual o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (Brasil MEC SEESP 2001, p. 02).

Um dos primeiros pontos a serem destacados refere-se ao fato de que, de acordo com as Diretrizes Nacionais, as salas de recursos compõem os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), os quais compreendem um conjunto de serviços que dão suporte ao ensino inclusivo. Nesses diferentes tipos de atendimento, o professor especialista pode atuar nas seguintes modalidades: nas classes comuns, dando suporte ao professor do ensino comum; em salas de recursos, complementando ou suplementando o ensino oferecido na sala comum; em caráter itinerante, fornecendo suporte especializado à rede de ensino de determinada região; na função de intérprete, por exemplo, no caso em que um aluno surdo necessita da tradução para o sistema de LIBRAS; em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, nos casos em que, em função de determinadas condições, o aluno não tem condições de se locomover até a escola.

Além disso, são princípios dos SAPes, a aprendizagem cooperativa em sala de aula, o trabalho em equipe, a constituição de redes de apoio e, por fim, a participação da família e de outros agentes no processo educativo. Segundo Karagiannis, Stainback & Stainback (1999), estes são elementos fundamentais na construção de sistemas inclusivos.

Ainda, de acordo com os autores, a aprendizagem cooperativa se pauta no agrupamento de alunos com diferentes interesses e habilidades, com vistas à promoção de uma aprendizagem que resulte no mais elevado grau de desenvolvimento das potencialidades de cada um dos membros do grupo, levando em consideração a importância do papel do educador na condução de ambientes favoráveis ao trabalho coletivo.

Já trabalho em equipe diz respeito à formação de um conjunto de pessoas de diversas especialidades, as quais trabalham em conjunto com o objetivo de planejar e executar

programas ou estratégias educacionais com o objetivo de promover as condições necessárias para a aprendizagem, no contexto da escola inclusiva. É importante também ressaltar a participação de outras esferas do sistema educacional, tais como famílias, instituições de saúde e comunidade em geral, dentre outras, na provisão de suportes complementares a esse processo.

Por último, a rede de apoio tem como premissas básicas: cada indivíduo tem as suas capacidades, potencialidades, as quais podem proporcionar apoio ao outro; todas as pessoas se envolvem no apoio mútuo; os indivíduos são únicos e se diferem em suas necessidades, as quais são mutáveis em função do tempo; a rede de apoio deve ser conduzida pelas pessoas de dentro da escola (alunos, professores, diretores, secretários, assim por diante) e deve ter como finalidade a promoção e a manutenção de uma comunidade inclusiva que preste apoio a seus membros.

Nota-se, portanto, grandes avanços entre os pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais e as Propostas Curriculares anteriormente elaboradas, sendo que uma das mudanças mais expressivas reside nos pressupostos de que não mais o indivíduo que se deve adequar ao ensino, e sim, as condições de ensino é que devem ser modificadas para que todo e qualquer aluno aprenda, sinalizando a diferença no foco de atenção, deixando de ser individual para se implementar ações no âmbito coletivo, reconhecendo que a diversidade não é peculiar apenas ao segmento de pessoas com deficiência.

Tomando como base as Diretrizes Nacionais, foi proposta a Resolução da Secretaria do Estado de São Paulo 8/06 a fim de regulamentar, em âmbito estadual, o funcionamento para a sala de recursos e para a classe especial. Pode-se dizer que os princípios da Resolução SE 8/06, em seu Parágrafo 1, Inciso V, Artigo 10, fazem menção a três questões importantes, as quais incluem a vinculação da educação inclusiva a um movimento mais amplo de inclusão

social, a necessidade de amparar as ações no âmbito legislativo e, além disso, garantir o atendimento de alunos com NEEs na rede pública.

Quanto à população atendida, a Resolução SE 8/06 define que alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio podem-se beneficiar do atendimento em sala de recursos e, para os alunos cujas condições são específicas, propõe a criação de classes especiais em caráter extraordinário e transitório, nos casos em que o grau de desenvolvimento do aluno seja correspondente ao exigido para o Ciclo I.

Nesse aspecto, nota-se uma das características importantes assumidas pela Educação Especial no contexto de inclusão educacional, que se relaciona à sua presença em todos os níveis e modalidades de escolarização, além de atuar em caráter extraordinário e transitório.

Na definição de sala de recursos dada pela Resolução SE 8/06, esta é entendida como o serviço de natureza pedagógica, realizado por professor especialista, que complementa ou suplementa o atendimento educacional ofertado ao aluno alocado em classes comuns da rede regular de ensino. Revendo a definição, a Resolução da Secretaria da Educação 95/00 propõe como funções do professor atuante em sala de recursos:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação; integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola; orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns; oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns; fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade (p. 3).

Numa análise do exposto, percebe-se que a sala de recursos deve atuar como suporte no processo educacional para aqueles alunos que dela necessitam. Ressalta-se que o bom funcionamento desse serviço depende do amparo de outros integrantes do sistema educacional, tais como o administrativo, o político e o pedagógico, dentre outros, a fim de que

possa cumprir suas novas funções na construção da educação inclusiva.

4. Adaptações curriculares

A compreensão dos diferentes ritmos e formas de aprender marcou a ruptura com uma concepção de ensino homogêneo, ou seja, se em uma proposta de ensino tradicional as particularidades no aprender eram desconsideradas, na perspectiva de educação inclusiva busca-se valorizar essas diferenças tendo, para tanto, a realização de ajustes diversos para garantir resposta educacional no atendimento à diversidade.

Uma das formas que se tem, nesse sentido, é a realização de adaptações curriculares para os alunos que, por apresentarem necessidades específicas, precisam de ajustes curriculares para freqüentar a sala comum. Correia (1999) define como adaptações curriculares as modificações, alterações ou transformações que os professores e a escola fazem nas propostas curriculares, a fim de atender às necessidades de seus alunos. Elas podem ocorrer, quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso ao mesmo. E referem-se, portanto, às alterações e modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas ao aluno com NEEs.

Já o documento elaborado pelo MEC/SEE intitulado “Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil MEC/SEE, 2000), define adaptações curriculares como

[...] são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (p. 09).

É importante sinalizar que se prioriza a adaptação curricular para os alunos que tem deficiência, ou grandes dificuldades de aprender, entendidas aqui por defasagem de dois ou

mais anos entre idade e série e comprometimento na aprendizagem em duas ou mais áreas curriculares (Leite, Martins & Pereira, 2007).

De acordo com a proposta do Projeto Escola Viva, as ações que têm relação direta com os órgãos superiores da Administração Educacional Pública são denominadas Adaptações Curriculares de Grande Porte, como por exemplo, a eliminação de objetivos ou de conteúdos do currículo escolar também se constitui Adaptação de Grande Porte, dentre outras.

Alguns critérios fundamentais devem ser considerados na elaboração de adaptações curriculares de grande porte, tais como a avaliação da real necessidade do aluno, a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a proposta curricular regular ofertada e o entendimento acerca do caráter processual de seu desenvolvimento. De modo geral, esta modalidade de adaptação faz-se necessária nos casos em que surgem ou aumentam as discrepâncias entre as necessidades educacionais especiais do aluno e as exigências do currículo regular, conforme se amplia a complexidade das atividades acadêmicas.

Já as modificações menores, as quais incluem ajustes nas ações a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula e que são de competência específica do professor, são chamadas de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, como por exemplo, adaptações nos seguintes níveis: 1) objetivos de ensino; 2) conteúdo; 3) método de ensino e organização didática; 4) estratégia pedagógica; 5) recursos pedagógicos; 6) avaliação.

A realização de adaptações quanto aos objetivos pedagógicos se referem a modificações no plano de ensino com a finalidade de adequá-lo às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais. Dentre vários itens que podem ser adaptados em relação aos objetivos, o professor pode fazer ajustes propostos para aquela série/ciclo, tais como: priorizar determinados objetivos de ensino, alterar a frequência e/ou a periodicidade durante as quais esses objetivos devem ser atingidos, ampliar a variedade de estratégias pedagógicas utilizadas, acrescentar objetivos complementares relacionados aos

determinados para o grupo, ou ainda elaborar uma escala de prioridades a partir da análise do conhecimento já apreendido pelo aluno.

As adaptações também podem compreender modificações referentes aos conteúdos. Essas abarcam estratégias como a priorização de tipos, áreas ou unidades de conteúdos, redefinição da seqüência de conteúdos, ou até mesmo a eliminação de conteúdos, considerados secundários ou complementares, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais, sendo que no caso desta última, é necessário o aval de uma equipe pedagógica para a sua efetivação.

Outra categoria refere-se às adaptações do método de ensino e da organização didática. Estas incluem mudanças em relação ao uso de diferentes procedimentos e/ou recursos de ensino com a finalidade de elaborar atividades alternativas ou complementares às que foram previamente planejadas. Dentre as principais adaptações que podem ser realizadas estão as modificações do nível de complexidade das atividades, a supressão de componentes da cadeia que constitui a atividade ou ainda redefinição da seqüência de tarefas, através da divisão desta em passos menores. Implementar estratégias para melhor responder às características e às necessidades de cada aluno é o requisito fundamental na realização de adaptações nesse item.

Por outro lado, pode-se pensar também na adaptação de recursos pedagógicos. O professor pode utilizar uma variedade de materiais para planejar o ambiente de ensino de modo a maximizar os resultados obtidos no processo de aprendizagem do aluno. O ajuste de suas ações pedagógicas, portanto, deve estar vinculado ao que se espera do aluno em relação aos objetivos de ensino.

A adaptação do processo de avaliação educacional também pode ser conduzida nos casos em que esta se mostre necessária em virtude do alcance dos objetivos educacionais previamente determinados. Ela pode ser adaptada em função de dois aspectos principais: 1) do instrumento de avaliação decorrente da adaptação do objetivo. Por exemplo, se o aluno

necessita que os objetivos curriculares de Língua Portuguesa sejam adaptados, faz-se necessário que a sua avaliação também pondere as necessidades do aluno nessa área curricular;

2) da especificidade do aluno, isto é, de uma possível necessidade de tradução da linguagem adotada na avaliação em função de alguma dificuldade, como por exemplo, no caso em que o aluno com deficiência auditiva necessita que a avaliação seja transposta da língua portuguesa escrita para a Linguagem Brasileira de Sinais (LBS).

Como ressaltado nos parágrafos anteriores, as adaptações curriculares constituem-se como ferramenta importante para garantir resposta educacional aos alunos com NEEs, sobretudo, na sala de recursos, onde essas se fazem particularmente importantes para que esses alunos tenham acesso ao currículo comum. Porém, cabe destacar que a implementação de adaptações curriculares por si só não é suficiente para a proposição de uma escola inclusiva, ou seja, as diversas modificações devem atingir não apenas um aluno em particular, e sim, o sistema educacional como um todo.

5. Psicologia histórico-cultural e inclusão educacional

Buscou-se adotar a psicologia histórico-cultural como subsídio para a compreensão do fenômeno da educação inclusiva, na tentativa de realizar a crítica das contradições postas por uma sociedade excludente, que impede que sejam dadas a todos os indivíduos as possibilidades de desenvolvimento genérico humano.

De acordo com Leontiev (1978) o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com outras pessoas, com as situações em que vive em dado momento histórico e com a cultura à qual tem acesso. Dessa forma, pode-se dizer que, ao nascer, o homem é dotado de uma aparelhagem biológica que cumpre basicamente duas funções: a) garantir a sobrevivência e perpetuação da espécie e b) possibilitar transformações profundas através da ação do meio cultural em que está inserido.

A história do ser humano implica, deste modo, um novo nascimento – cultural –, uma vez que apenas o nascimento biológico não garante o surgimento das funções que definem o humano (Pino, 2005). Ainda, de acordo com o autor, uma das vantagens da não-completude do homem ao nascer, ou seja, da sua dependência do outro, característica própria de sua filogênese, faz com que ele possa ser educado, isto é, possa-se beneficiar da experiência cultural produzida pela espécie humana.

Sinteticamente, duas condições que se impõem para o desenvolvimento cultural se referem à existência de um equipamento biológico em formação, o qual é a base do processo de tornar-se humano e, além disso, a mediação do *outro*, entendendo como *outro* o lugar representado simbolicamente ocupado pelos parceiros sociais dos indivíduos durante sua história social e pessoal e, como mediação, a interação entre pessoas e mediadores culturais (físicos e simbólicos) (Sforni, 2007).

Dessa forma, duas questões fundamentais emergem; primeiramente, falar em mediação implica falar em desenvolvimento; por outro lado, esse desenvolvimento deve ser

considerado sob duas perspectivas, ou seja, como sendo a história da humanização da espécie *Homo sapiens* e, ao mesmo tempo, história de humanização de cada membro dessa espécie (Pino, 2005).

Falar em processo humanização, portanto, significa dizer que esta é uma tarefa coletiva, pois se trata do processo de produção da cultura e, ao mesmo tempo, tarefa do coletivo, na medida em que se vincula ao processo de apropriação da cultura. Nesse ponto, cultura pode ser entendida como “produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (Vigotski, 1997 apud Pino, 2005, p. 88).

O homem produz cultura ao conferir significação simbólica às atividades biológicas, ou seja, ao lhes atribuir uma nova forma de existência, tornando-as coisas e funções humanas. O acesso à cultura, por sua vez, é um processo de dupla mediação: a dos signos, os quais são mediadores da relação dos homens entre si, e a do *outro*, como o parceiro cultural. Produzir cultura, portanto, é produzir significação, sendo esta a expressão da capacidade criadora do homem.

O processo de apropriação da cultura, por sua vez, diz respeito à reprodução das qualidades humanas, as quais foram criadas ao longo da história da humanidade e que possibilitam a criação de outras (Mello, 2004). Sendo assim, o processo de apropriação da cultura se constitui como o elemento basal da formação do que Vygotsky (2001) denomina funções psicológicas superiores. Estas constituem as funções que definem a natureza humana dos indivíduos, como por exemplo, pensamento, linguagem, cálculo, memória, dentre outras, e que são determinadas sócio-historicamente, ou seja, pelas relações objetivas dos homens com eles próprios e deles com o mundo. Antes de se tornarem internas, elas necessitam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas, isto é, as funções psicológicas superiores são experimentadas inicialmente no plano intersíquico para então assumirem a forma intrapsíquica.

O desenvolvimento das funções psico-intelectuais superiores, destarte, é um processo único, em que o papel da aprendizagem é dar início, estimular e ativar um grupo de processos internos que, necessitam da relação interpessoal para converterem-se em aquisições internas. A aprendizagem então só é individual após ser desenvolvida coletivamente e é o meio para que se desenvolvam características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 1991).

Fazendo um contraponto entre essas considerações e os preceitos educacionais, tem-se que:

O papel da educação é garantir a criação de aptidões que inicialmente são externas ao indivíduo e que são dadas como possibilidade nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Os educadores – pais, professores, gerações adultas, parceiros mais experientes – têm papel essencial nesse processo, pois eles devem atuar como mediadores da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando se aprende seu uso social (Mello, 2004, p. 141).

A partir disso, pode-se dizer que é papel do educador também garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da identificação de elementos culturais que devem ser apropriados pela criança para que ela desenvolva ao máximo suas aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história e, ao mesmo tempo, é necessário que descubram as formas mais adequadas de garantir esse objetivo.

Nesse sentido, o professor enquanto mediador deve reunir conhecimentos e estratégias pedagógicas imprescindíveis ao desenvolvimento do aluno, e no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais não é diferente. Ainda, de acordo com Vygotsky (2001), a criança aprende o que ainda não sabe, sob colaboração e orientação do professor. Nisso consiste a Zona de Desenvolvimento Próximo, assim designada pelo referido autor, como sítio em que as intervenções pedagógicas devem ocorrer.

Para ele, o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. O ensino, portanto, acontece num processo colaborativo entre educador e

criança: o educador não deve fazer atividades nem pela nem para a criança, e sim, junto com ela, pois para o autor, não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas ao contrário, a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Ao realizar, com a ajuda do educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, a criança se prepara para realizá-la sozinha, pois a aprendizagem cria processos que se vão tornando parte de suas possibilidades reais. De acordo com Mello (2004), a aprendizagem resulta de “[...] um processo de reprodução que a sociedade faz do uso dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua” (p. 145).

Deste modo, se é fato que a formação de atitudes, capacidades, aptidões e habilidades disponíveis no momento histórico em que a criança vive resulta do processo de educação, cabe pensar a respeito do papel desse na sociedade. Para Meira (2003), a educação deve ser entendida como atividade mediadora inserida de forma contraditória na organização social e, portanto, como instrumento de transformação social.

Fazendo um contraponto com os princípios do ensino inclusivo, para finalizar, pode-se dizer que compreender o espaço educacional como fonte de transformação é passo fundamental na construção de escolas inclusivas (Oliveira, 2006). Para tanto, é necessário que a escola possibilite que cada indivíduo atue como participante, colocando-se no interior desse processo como sujeitos históricos em busca do desenvolvimento para a genericidade.

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo geral

Realizar intervenção, tomando como base o ⁴ Documento Individual de Adaptações Curriculares, para auxiliar uma professora de sala de recursos na promoção de ações educacionais inclusivas.

6.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a realidade investigada através de observações sistemáticas e análise da proposta pedagógica apresentada pela professora, tomando como base as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e a Resolução SE 08/06;
- Conhecer as concepções da professora especialista acerca do atendimento realizado na sala de recursos;
- Favorecer a construção de ações pedagógicas inclusivas, através da discussão de textos e implementação e acompanhamento do Documento Individual de Adaptações Curriculares.

⁴ A versão desse documento é uma adaptação realizada por Poker e Oliveira (2006), com base na proposta de Landívar e Hernández (1995).

7 MÉTODO

7.1 Participante

O estudo contou com a participação de uma professora de educação especial, atuante em sala de recursos, lotada em escola estadual do município de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Na época de realização da pesquisa, tinha 42 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Habilitação em Deficiência Mental pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru/SP, em 1983. A referida professora apresentava experiência profissional de 24 anos, sendo que o tempo de atuação como funcionária efetiva na escola onde foi realizada a pesquisa equivalia a cinco anos. A sua participação foi oficializada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Anexo B).

O trabalho optou pela adoção de sujeito único em função da natureza da investigação, a qual está relacionada ao acompanhamento da atuação pedagógica do professor através de uma proposta de intervenção teórico-metodológica pautada nos princípios da educação inclusiva. A escolha da participante ocorreu em função dos seguintes critérios:

- a) disponibilidade e interesse da professora em participar da pesquisa;
- b) familiaridade da pesquisadora com o contexto da sala de recursos em que a participante atuava, uma vez que outros estudos já haviam sido conduzidos pela pesquisadora nesse local;
- c) caráter amplo da pesquisa, necessitando envolvimento direto da pesquisadora por um extenso período de tempo para a efetivação e acompanhamento da proposta de intervenção educacional.

7.2 Local

Os dados foram coletados em uma sala de recursos na área de Deficiência Mental situada em escola estadual de ensino fundamental, do município de Bauru, interior do Estado de São Paulo, que oferecia, na época de desenvolvimento da pesquisa, atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais.

O programa de escolaridade oferecido nessa sala de recursos correspondia ao de primeira série do Ensino Fundamental. Esta sala de aula, onde foi realizada a coleta de dados, apresentava as seguintes características estruturais:

- a) 6 x 9m, com iluminações artificial e natural adequadas, boa ventilação, porém com alta permissividade a ruídos sonoros;
- b) 10 carteiras escolares, com suas respectivas cadeiras, sendo cinco delas dispostas em forma de “U” e as demais distribuídas aleatoriamente no espaço; 01 pia com torneira e 01 armário disposto no canto direito da sala, ao lado da porta, duas bancadas com materiais psicopedagógicos na parte lateral direita, uma prateleira com livros didáticos e revistas, 01 televisor 29”, 01 DVD, 01 computador, 01 impressora (quebrada) e 01 máquina de escrever (sem uso) no fundo da sala, 01 lousa, mesa e cadeira da professora no canto esquerdo da sala e 01 espelho no canto direito da sala, ao lado da porta.

Estavam matriculados nessa sala oficialmente 15 alunos, porém informalmente eram atendidos mais 14 alunos, somando um total de 29 alunos, dos quais: nove freqüentavam a 2ª série, seis, a 3ª e catorze, a 4ª série. Do total, 16 deles eram atendidos no período da manhã e os demais, no período da tarde, de duas a quatro vezes por semana, durante duas horas consecutivas, dependendo do grau de dificuldade do aluno em relação ao conteúdo trabalhado. Durante a coleta de dados, dois desses alunos mudaram-se de escola, tendo-se, ao final, um total de 13 alunos regularmente matriculados, os quais possuíam laudo pedagógico

elaborado pela professora especialista em conjunto com a equipe escolar. Embora nesse documento os alunos fossem classificados como deficientes mentais, em todos os casos, nenhum aluno apresentava diagnóstico psicológico ou médico concluído.

O horário de funcionamento dessa sala era das 9h30min às 14h30min, de segunda à sexta-feira.

7.3 Material

Foram utilizados os seguintes instrumentos e/ou documentos:

- Roteiro de observação, composto de seis itens, tendo como base o disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) acerca da caracterização do atendimento realizado em sala de recursos (Anexo C);
- Roteiro para análise da proposta pedagógica, a fim de analisar dados contidos no plano de ensino da sala de recursos, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Reso SE 08/06 (Anexo D);
- Roteiro norteador de entrevista constituído de 18 questões abertas (Anexo E).
- Quatro textos de apoio propostos para auxiliar a realização de intervenção com a professora (Anexo F);
- Documento Individual de Adaptações Curriculares (Anexo A);
- Documentos oficiais relativos a planos de ensino (Anexo G) e fichas pedagógicas de alunos da sala de recursos.

Também foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

- Gravador e fitas cassete;
- Materiais auxiliares: caneta, lápis e borracha.

7.4 Procedimento de coleta de dados

Para que se pudesse assegurar a realização da pesquisa, alguns procedimentos foram adotados antes do início da coleta de dados.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências/UNESP-Bauru, sendo aprovado (Anexo H).

Além disso, foi realizado contato com a direção da escola com a finalidade de obter autorização para o desenvolvimento do projeto. O consentimento foi dado mediante o compromisso em se disponibilizar informações sobre o andamento da pesquisa, bem como uma devolutiva acerca dos dados coletados após o término do trabalho de campo.

A fim de atingir os objetivos propostos, dividiu-se a coleta de dados em cinco diferentes fases, as quais se deram durante o período de agosto a dezembro de 2006 e, em função do término das aulas, interrompeu-se a coleta prosseguindo-se com as demais fases entre março e junho de 2007, que serão descritas a seguir.

7.4.1 Fase 1

Teve como objetivo realizar um levantamento das principais características do funcionamento da sala de recursos investigada, através da descrição dos componentes referentes à sua constituição. Os itens de análise compreenderam:

- a) horário de atendimento, número de alunos;
- b) condições físicas da sala;
- c) existência e utilização de equipamentos de apoio pedagógico;
- d) características gerais da população atendida;
- e) características gerais da atuação pedagógica;
- f) características gerais das atividades realizadas.

Esta fase teve início em agosto de 2006, com duração de um mês e consistiu de observações em sala de aula através do preenchimento de roteiro de observação, as quais ocorriam com frequência equivalente a três dias por semana em períodos alternados – manhã e tarde – , durante uma hora cada. O critério selecionado para a frequência, periodicidade e duração desta etapa teve como base a observação do maior número possível de grupos de alunos atendidos nessa sala. Também foram utilizados para a coleta de dados análise das fichas de alunos e dos documentos fornecidos pela professora a respeito de sua proposta pedagógica.

7.4.2 Fase 2

Essa fase contou com a análise do plano de ensino ou proposta pedagógica utilizada pela professora, para averiguar se o planejamento da professora mostrava-se flexível e responsivo às particularidades de seus alunos. O estudo do planejamento da sala de recursos foi realizado através da identificação dos seguintes aspectos:

- a) Existência de um plano de ensino para a sala de recursos;
- b) Elaboração do plano de ensino individualizado para cada aluno atendido, tomando como base o plano de ensino comum da respectiva série freqüentada;
- c) Existência de metas para o aluno atendido na sala de recursos no ensino comum;
- d) Existência de estratégias de colaboração da professora de sala de recursos com o respectivo professor do ensino comum.

Essa etapa se iniciou em setembro de 2006, com duração de um mês e foi realizada através de visitas agendadas à escola para realização da análise documental.

7.4.3 Fase 3

Esta etapa teve início em outubro de 2006, com duração de um mês e consistiu no uso de um roteiro norteador de entrevista para investigar a compreensão da professora acerca do funcionamento da sala de recursos.

A fim de averiguar a adequação do instrumento, realizou-se uma entrevista piloto com uma outra professora de sala de recursos, atuante na rede estadual de ensino da região. Para tanto, foi estabelecido um primeiro contato por telefone para verificar o interesse e a disponibilidade em participar da entrevista em caráter de experimentação. Após a anuência da educadora, agendou-se um encontro durante o qual o roteiro norteador foi aplicado.

A análise da entrevista piloto mostrou apontou a necessidade de reformulação de duas das questões apresentadas, em virtude de compreensão ambígua das mesmas. As perguntas iniciais bem como suas modificações estão descritas logo abaixo:

Perguntas iniciais:

- 1) Você faz algum tipo de planejamento?
- 2) Quais as principais dificuldades encontradas no seu dia-a-dia aqui na sala de recursos?

Perguntas reformuladas:

- 1) Você faz algum tipo de planejamento? Nesse planejamento, existem metas para o aluno no ensino comum?
- 2) Quais as principais dificuldades no que se refere à sua atuação pedagógica?

Após as correções, agendou-se previamente um horário com a participante para a realização da entrevista, a qual ocorreu em local reservado na própria escola. O conteúdo da entrevista foi transcrito na íntegra, conforme Anexo I.

Esta fase foi realizada em dois momentos – antes e após a intervenção – com o objetivo de conhecer as concepções da professora especialista acerca do atendimento

realizado na sala de recursos, bem como identificar possíveis mudanças em seu relato após a intervenção. Os dados foram igualmente transcritos na íntegra (Anexo J).

7.4.4 Fase 4

Esta fase foi realizada durante o mês de novembro de 2006 e consistiu na discussão de textos teóricos para embasar o preenchimento e implementação do Documento Individual de Adaptações Curriculares. Os encontros ocorreram sob agendamento prévio de acordo com a disponibilidade da participante. Realizou-se um total de quatro encontros com duração de uma hora por semana.

A escolha dos temas ocorreu em função da necessidade de se esclarecer questões relacionadas ao próprio documento de adaptações curriculares proposto e que seria implementado pela professora da sala de recursos em momento posterior, como também de se discutir temáticas relacionadas à educação inclusiva. Durante os encontros, a professora também relatou à pesquisadora suas dificuldades na atuação pedagógica com seus alunos. Diante disso, procurou-se propiciar uma reflexão conjunta sobre a prática pedagógica adotada pela professora. Os textos trabalhados e os tópicos temáticos dos conteúdos abordados foram os seguintes:

Encontro 1:

Temas:

As mudanças advindas do nascimento de uma criança com necessidades especiais. A importância de se considerar as diversas variáveis envolvidas na educação dessa criança e a necessidade de contar com uma rede de apoio.

Fonte:

CORREIA, L.M. Crianças **com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Cap. 6. Porto Editora: 1999.

Encontro 2:Temas:

A Educação Especial como um conjunto de serviços e apoios que assegurem o processo educacional para os alunos que dela necessitam. O papel dos suportes no favorecimento da inclusão social e mudanças quanto às formas de avaliação no contexto de ensino inclusivo.

Fontes:

ARANHA, M.S.F. A inclusão social da criança especial. Em: Sociedade Pestalozzi (Org.). **A Criança Especial**. Niterói, 2001, p. 19.

LEITE, L.P. & OLIVEIRA, A.A.S. O papel da educação especial no sistema educacional inclusivo. **Jornal Diário de Marília** de 29/10/2002.

Encontro 3:Temas:

Tipos de necessidades educacionais especiais e sua relação com o currículo escolar. As necessidades educacionais especiais na abordagem inclusiva de ensino e organização de serviços e suportes.

Fontes:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 13/03/2006 e

CORREIA, L.M. **Crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Editora: 1999.

Encontro 4:Temas:

Adaptações curriculares: Definição. Tipos de adaptações curriculares. Relação entre necessidades educacionais especiais, currículo e ambiente de ensino.

Fontes:

BRASIL, MEC/SEE. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 09/10/2006.

CORREIA, L.M. **Crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Editora: 1999.

Durante os encontros, os textos eram lidos, pois a participante alegou não ter tempo disponível para realizar leitura prévia e, em seguida, davam-se oportunidades de discussão para que a professora explicitasse eventuais dúvidas quanto a termos e conceitos e, por último, levantava-se pontos de reflexão envolvendo o texto trabalhado e a realidade cotidiana da sala de recursos investigada, buscando verificar em que medida este espaço estava contribuindo ou poderia contribuir para a implementação do ensino inclusivo naquela unidade escolar.

7.4.5 Fase 5

Esta fase teve início no mês de março de 2007, período em que as aulas na escola foram retomadas e consistiu no preenchimento e implementação do Documento Individual de Adaptação Curricular, composto de oito itens:

- 1- Dados de identificação da escola;
- 2- Dados pessoais do aluno;
- 3- Histórico da aprendizagem do aluno e apoio recebidos;
- 4- Caracterização pessoal: desenvolvimento do aluno;
- 5- Estilo de aprendizagem e motivação para aprender;
- 6- Proposta curricular adaptada: Área de Língua Portuguesa

- 6.1- Referente curricular;
 - 6.2- Relatar o que o aluno faz com e sem ajuda;
 - 6.3- Conteúdos;
 - 6.4- Metodologia;
 - 6.5- Avaliação.
- 7- Proposta curricular adaptada: Área de Matemática
- 7.1- Referente curricular;
 - 7.2- Relatar o que o aluno faz com e sem ajuda;
 - 7.3- Conteúdos;
 - 7.4- Metodologia;
 - 7.5- Avaliação.
- 8- Modalidade freqüentada pelo aluno (serviços complementares).

O documento de adaptações curriculares individuais (ACIs) se refere a uma proposta de ajustes no currículo a serem realizados em caráter individual, em resposta às necessidades educacionais de alunos que não conseguem acessar o currículo proposto pela escola.

A implementação de adaptações curriculares nesta sala de recursos partiu da necessidade identificada em estudos anteriores (não publicados) em que a pesquisadora constatou a inexistência de uma proposta de ensino individualizada para os alunos atendidos nesse serviço. Além disso, durante a Fase 2 da pesquisa, pôde-se averiguar que a professora possuía um plano de ensino para cada aluno, porém a proposta pedagógica nele contida era igual ou muito semelhante em todos os casos, não sendo, portanto, uma proposta individualizada.

A princípio, pensou-se em realizar as adaptações curriculares seguindo-se os critérios: a) pelo menos 50% dos alunos regularmente matriculados no serviço; b) pelo menos um aluno de cada série atendida pela sala de recursos, dentre as quais, a 2^a, a 3^a e a 4^a séries e c) alunos indicados pela professora por apresentarem maiores defasagens em relação ao conteúdo da série que freqüentavam em comparação aos demais.

A proposta inicial era realizar o preenchimento das adaptações curriculares juntamente com a educadora especial a fim de que esta, posteriormente, pudesse orientar e acompanhar os respectivos professores do ensino comum na implementação da proposta na sala regular. Porém, além da dificuldade da professora especialista em compreender e responder as informações solicitadas no documento, notou-se uma resistência desta em estabelecer um trabalho conjunto com os professores de ensino comum, uma vez que a participante alegou que em vezes anteriores tentou estabelecer contato com as demais professoras, mas não obteve sucesso, pelo contrário, suas orientações pareceram não serem bem-vindas e, em virtude disso, negou essa sugestão. Com isso, optou-se por realizar o preenchimento das adaptações curriculares para o contexto específico da sala de recursos, sendo que a professora especialista seria a responsável pela implementação do documento, uma vez que esta não dispunha de um plano individualizado para os alunos atendidos neste serviço.

Na intenção de realizar conjuntamente o preenchimento do documento para que eventuais dúvidas fossem esclarecidas, foi elaborada pela participante e pesquisadora uma proposta de adaptação curricular para determinado aluno escolhido (Anexo K). Para tanto, houve a necessidade de se realizar encontros com carga horária de uma hora durante três semanas, período em que se constatou a dificuldade da professora em compreender e discorrer sobre cada item presente na adaptação, bem como a resistência em preencher a proposta, fato percebido por alegações dadas como falta de horário extra-classe e necessidade de se ausentar para resolver problemas de alunos, dentre outros.

Com isso, optou-se por retomar o preenchimento de novas adaptações, com uma proposta colaborativa, ou seja, a pesquisadora acompanharia a professora nestas atividades, atuando como facilitadora e mediadora na reflexão sobre a necessidade específica dos alunos selecionados pela professora da sala de recursos, refletindo sobre quais deveriam ser, portanto, os ajustes educacionais e as intervenções pedagógicas para que eles se apropriassem do currículo proposto.

Porém, embora a pesquisadora tenha realizado essas orientações, percebe-se que a professora ainda tentava buscar um modelo de proposta pedagógica que pudesse servir igualmente a todos os alunos da sala de recursos. Isso pôde ser verificado a partir das seguintes atitudes da professora: a) copiar partes de outros documentos que ela possuía; b) fazer afirmações categóricas, como por exemplo: Pergunta: “*O que o aluno sabe fazer com ajuda?*”; Resposta: “*tudo*”; Pergunta: “*E o que ele sabe sem ajuda?*”; Resposta: “*Nada*”. Neste ponto, percebeu-se que o preenchimento das adaptações evidenciava dificuldades da professora em como apresentar uma proposta individual embasada nas especificidades de seu alunado.

As observações no momento da realização das adaptações indicaram o que Leite (2004) relata sobre o fato de que o professor, mesmo especialista, ainda desconsidera as respostas educacionais dos alunos ao atuar pedagogicamente, ou seja, apresenta uma prática muito preocupada exclusivamente com o uso de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas e pouco refletindo criticamente sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Diante das dificuldades acima observadas, buscou-se realizar o preenchimento conjunto do documento partindo do que ela adotava como prática em sua sala de aula em relação ao desempenho de cada aluno. Deste modo, o acompanhamento da primeira adaptação ocorreu durante o mês de março de 2007.

Em seguida, mais cinco adaptações foram realizadas com acompanhamento direto da pesquisadora. Isso ocorreu entre os meses de abril a maio de 2007, momento em que cada item era lido conjuntamente e depois se pensava sobre a realidade educacional do aluno em questão e, então, elaborava-se uma resposta ao solicitado, a qual correspondia ou não ao que era orientado, como por exemplo, no item referente a “Motivações do aluno para aprender”, em vez da professora descrever quais as áreas, conteúdos, recursos, etc. de interesse do aluno que favoreciam o aprendizado, ela descrevia suas dificuldades, tais como: “leitura, escrita, linguagem oral, timidez”.

No acompanhamento da implementação das proposições apresentadas nas ACIs, a pesquisadora encontrou dificuldades referentes ao fato de que os alunos freqüentavam a sala de recursos em horários adicionais aos previamente estabelecidos. Com isso, a professora pôde, nessas ocasiões, dar prosseguimento a atividades que não estavam previstas de acordo com o documento. Isso pôde ser percebido ao se analisar as produções acadêmicas dos alunos, as quais não convergiam com as atividades previstas nas ACIs. Ao se questionar a professora sobre tais fatos, ela argumentava que as atividades propostas nas ACIs não estavam sendo realizadas naquele determinado dia em função de falta de tempo para prepará-las, esquecimento ou necessidade de responder a solicitações dos gestores da escola. Embora as justificativas apresentadas fossem essas, percebeu-se que os entraves na realização das atividades previstas nas ACIs deviam-se às dificuldades da professora em repensar a sua prática pedagógica à luz das necessidades de seu alunado. Isso pode ser percebido por conta de que as orientações fornecidas para o preenchimento do documento nem sempre eram acatadas, como descrito no exemplo acima – “Motivações para aprender”.

No final de maio, ao final da elaboração das ACIs, a professora demonstrou pela primeira vez uma nova postura diante da implementação do documento, solicitando ajuda para que todos os alunos matriculados na sala de recursos tivessem uma intervenção

pedagógica pautada nas adaptações curriculares. As sete ACIs restantes foram então realizadas ao longo do mês de junho de 2007, tomando como base o procedimento adotado acima, isto é, a pesquisadora fazia correções e sugestões. Ressalta-se que mesmo nessas últimas adaptações a professora ainda preencheu o documento de forma bastante semelhante, porém, percebeu-se uma mudança na postura da professora, pois já identificava quais eram os elementos que compunham a sua atuação pedagógica, ou seja, refletia sobre os itens da adaptação modo autônomo, levando em conta algumas necessidades específicas do aluno em questão.

Ao final da coleta de dados, os 13 alunos matriculados na sala de recursos tiveram um Documento Individual de Adaptações Curriculares, cuja implementação esteve sob responsabilidade da professora especialista para ser executado ao longo do segundo semestre de 2007.

7.5 Procedimento de análise

Para analisar os dados obtidos, adotou-se uma abordagem qualitativa, por entender que esta permite compreender o caráter dinâmico dos processos e das mudanças vivenciadas por indivíduos ou grupos, favorecendo a análise das peculiaridades existentes nesse entorno (Richardson, 1985).

A análise será descrita a seguir, porém, para se entender o desenvolvimento do procedimento de análise adotado vale ressaltar que este ocorreu em três níveis. Primeiramente, procurou-se retratar a realidade investigada a fim de averiguar se as condições encontradas na sala de recursos em que foi conduzida a pesquisa estavam de acordo com o disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, MEC/SEESP, 2001) e Resolução SE 8/06.

Após, buscou-se fazer uma análise entre o que a professora compreendia sobre o funcionamento da sala de recursos em dois momentos, antes e após a implementação das adaptações curriculares, procurando destacar alguns pontos de seu relato em relação ao que é estabelecido para a respectiva legislação.

Por fim, procurou-se averiguar em que medida a proposta de intervenção pôde auxiliar a professora no atendimento realizado na sala de recursos, através da análise dos itens das adaptações curriculares preenchidas pela professora, tomando como base o plano proposto para a sala de recursos, o qual foi objeto de investigação na Fase 2, bem como a existência de possíveis modificações na forma de discorrer sobre os mesmos ao longo do preenchimento de novas ACIs, durante o período de intervenção.

7.5.1 Caracterização da realidade investigada

Para caracterizar o atendimento oferecido na sala de recursos por este estudo investigada, os dados obtidos nas fases 1 e 2 foram analisados em conjunto, tomando-se como base alguns aspectos fundamentais do funcionamento deste serviço a fim de verificar se estavam em consonância com o disposto nos documentos legais, sobretudo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução SE 08/06. Os itens de análise foram:

- horário de atendimento, número de alunos;
- existência e utilização de equipamentos de apoio pedagógico;
- características gerais da população atendida;
- características gerais da atuação pedagógica;
- características do plano de ensino quanto a: embasamento no plano de ensino comum para a respectiva série, existência de adaptações diversas em função das necessidades

de cada aluno, bem como de estratégias de colaboração com o professor do ensino comum.

7.5.2 Compreensão da professora sobre a sala de recursos

Para identificar a compreensão da professora especialista sobre o funcionamento da sala de recursos foi realizada uma análise de seus relatos tomando como base alguns dos itens dispostos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e na Resolução SE 08/06. Essa análise ocorreu em dois momentos, antes e após o período de intervenção, para averiguar possíveis mudanças no seu relato. Os itens analisados compreenderam:

- Conceção de sala de recursos;
- Papel do professor de sala de recursos;
- Conceção de necessidades educacionais especiais;
- Conceção de educação inclusiva;
- Atuação pedagógica quanto a planejamento, flexibilidade, realização de adaptações e formação de equipes;
- Trabalho com a família.

7.5.3 Quanto à análise da proposta de intervenção

Para avaliar se proposta de intervenção utilizada permitiu auxiliar a professora especialista na promoção de ações educacionais inclusivas, foi realizada uma análise comparativa intragrupal dos documentos de adaptação curricular, preenchidos e implementados para os alunos regularmente matriculados na sala de recursos, buscando identificar possíveis modificações na forma da professora discorrer sobre os mesmos ao longo do preenchimento de novas ACIs, durante o período de intervenção.

Para tanto, recorreu-se à leitura exaustiva de cada uma dos documentos e, na busca de um critério de organização dos dados, optou-se por dividir as adaptações em três grupos, como mostra o Quadro 1. Assim, o Grupo 1 corresponde à uma adaptação realizada no mês de março de 2007, a qual foi proposta para um aluno apenas a fim de que a professora se familiarizasse com o documento, uma vez que se verificou uma certa dificuldade da professora em discorrer sobre os itens nele propostos. Já o Grupo 2 se refere ao conjunto de adaptações que foram implementadas para cinco alunos entre os meses de abril e maio de 2007 quando, diante das dificuldades da professora em preencher os documentos, optou-se por se adotar uma proposta colaborativa entre professora e pesquisadora na reflexão sobre a necessidade de cada aluno e os ajustes educacionais a serem realizados. Por fim, o Grupo 3 contempla o restante dos documentos que foram preenchidos no final da intervenção, período em que houve uma mudança na postura da professora, em que ela passou a solicitar que todos os alunos matriculados tivessem o documento proposto.

Quadro 1: Grupos de adaptações curriculares preenchidas ao longo da intervenção

Grupo	Número de adaptações realizadas	Período de implementação
G1	1	Março/07
G2	5	Abril e Maio/07
G3	7	Junho/07

Além disso, optou-se por realizar uma análise intragrupal entre G1, G2 e G3, uma vez que durante a leitura dos documentos, percebeu-se que não houve mudanças substanciais na forma como a professora preencheu as adaptações no nível intergrupar, ou seja, para cada aluno dentro de um mesmo grupo.

Procurou-se também identificar os elementos presentes no plano de ensino proposto pela professora especialista, como por exemplo, objetivos, conteúdos, etc., bem como o que estava previsto para cada um desses itens em comparação aos elementos presentes no Documento Individual de Adaptações Curriculares, a fim de averiguar em que medida o preenchimento das adaptações pôde auxiliar a professora a refletir sobre possíveis aspectos não explicitados em seu plano de ensino.

Por fim, os itens considerados para a análise intragrupal dos documentos seguem abaixo:

- Áreas curriculares em que o aluno apresenta dificuldades;
- Áreas de habilidades e interesses do aluno;
- Conteúdos propostos;
- O que o aluno realiza com e sem ajuda, respectivamente;
- Objetivos de ensino;
- Estratégias didático-pedagógicas;
- Proposta de avaliação.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 Análise da realidade investigada

Um primeiro item de análise se refere ao horário de atendimento, número de alunos e características gerais da população atendida. Assim, na época da pesquisa, estavam matriculados 13 alunos no serviço, distribuídos entre 2ª e 4ª séries com data de ingresso equivalente à 2ª série. Porém, informalmente eram atendidos mais 14 alunos, mostrando que a professora ministrava aulas a 27 alunos no total, número que se aproxima da quantidade de alunos existente nas salas comuns.

Durante o atendimento, alunos matriculados e não matriculados eram atendidos em grupos de 6 crianças, entre os horários das 9h30min às 14h30min. Os atendimentos variavam de uma a quatro vezes por semana, todos por um período de 2 horas/aula, porém, embora o horário de atendimento se flexibilizasse em função da necessidade do aluno, as observações em sala de aula revelaram que os alunos de 4ª série passavam por um período de atendimento de duas a três vezes maior em relação aos demais.

De acordo com a Resolução 08/06, em seu Artigo 9º, Inciso I, a sala de recursos deve atender em caráter individual ou pequenos grupos com turmas de 10 a 15 alunos. Nesse ponto, pode-se identificar o primeiro contraste apontado por Mantoan (2004) no que diz respeito ao descompasso entre legislação e realidade das escolas. De acordo com a autora, as dificuldades em estabelecer o amparo legal necessário para se definir claramente quais funções ou novas funções a sala de recursos deve assumir decorrem de indefinições e incorreções acerca do papel desse serviço, bem como da clientela a ser atendida.

Nesta pesquisa, verificaram-se contradições no número de alunos uma vez que a sala de recursos atendia a uma quantidade excedente equivalente a catorze alunos, que ultrapassava o número de alunos regularmente matriculados no serviço. Destaca-se também

que, entre o grupo de alunos não-matriculados, a maioria freqüentava a 4ª série, o que correspondia a dez em catorze destes.

Embora nas Diretrizes Nacionais haja a indicação de que os serviços da Educação Especial, dentre eles a sala de recursos, destinam-se a: a) alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, vinculadas ou não a condições orgânicas; b) alunos que requisitam formas alternativas de comunicação e c) alunos que apresentam surdez, cegueira ou altas habilidades, os dados acima sugerem que o serviço investigado parece não estar atendendo parte da população que dele necessita efetivamente para ter acesso ao currículo comum.

Segundo o relato informal da diretora, os alunos da 4ª série haviam sido encaminhados para atendimento na sala de recursos por estarem em risco de repetência. Então pode-se considerar que, como ressalta Kassir (2004), talvez as crianças do tão comentado fracasso escolar estejam sendo atendidas sob a denominação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação à utilização de materiais e equipamentos de apoio pedagógico, percebeu-se ainda que a sala de recursos estava equipada com 1 computador, 1 DVD acompanhado de televisor, além de livros de histórias, porém os materiais usados pela professora no ensino de conteúdos correspondiam a régua com as letras do alfabeto, figuras e recortes de letras e palavras retiradas de revistas. Os equipamentos acima descritos e os livros, por sua vez, eram utilizados, em grade parte, nos momentos de diversão, ou seja, ao término de um bloco de atividades, a criança podia assistir a um desenho no DVD, fazer cópia no computador ou ler um livro.

Tais procedimentos são dispostos no Parágrafo único do Artigo 8º da Resolução SE 8/06, que prevê a utilização dos recursos específicos na sala de recursos deva ter como finalidade complementar ou suplementar o atendimento oferecido a determinado aluno no ensino comum e, na realidade investigada, os equipamentos e materiais se restringiam a outras

finalidades, deixando de promover o suporte pedagógico à aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Quanto às características gerais da atuação pedagógica, pode-se destacar que esta tinha como foco as áreas de leitura e escrita, pelo fato de que a dificuldade maior dos alunos atendidos, sobretudo os da 4ª série, concentrava-se na apropriação de conteúdos referentes à mesma. A decisão por direcionar a proposta a ser trabalhada pela professora da sala de recursos para essa área acadêmica foi tomada pela equipe escolar – direção, coordenação, professora especialista e professoras da sala comum.

Este fato mostra uma tendência, neste serviço, a realizar um tipo de trabalho desvinculado de certa maneira do que propõe a Resolução SE 8/06, uma vez que restringe a proposta educacional à aquisição de leitura e escrita, afastando-se da idéia de prestar suporte educacional aos alunos que necessitam de auxílio através de recursos específicos para acessar o currículo escolar, em quaisquer áreas acadêmicas, bem como se deixa de tomar como base o currículo da respectiva série em que o aluno se encontra.

Um exemplo disso é o fato de que, para todos os alunos, as atividades desenvolvidas pela professora se baseavam em uma seqüência de tarefas que eram aplicadas diariamente, mudando-se apenas as palavras utilizadas, tais como: ditado utilizando figuras, cópia das letras do alfabeto e leitura de palavras de um mesmo grupo semântico. Esse dado permite afirmar que, nesta realidade, a atuação pedagógica estava pautada em um modelo de ensino homogêneo, pois se ensinava de uma mesma forma a todas as crianças, sem identificar as necessidades específicas de cada aluno quanto ao que era ensinado e, portanto, distanciando-se da proposta de atuação inclusiva, que se baseia, de acordo com as Diretrizes Nacionais, na identificação das NEEs para, a partir disso, definir e implementar ações educacionais responsivas a essas necessidades.

Outro ponto também a ser sinalizado, refere-se à forma de encaminhamento de alunos para o serviço. A entrada na sala de recursos precedia laudo pedagógico (Anexo G) elaborado pela professora da sala, em conjunto com a professora do ensino comum, coordenação, direção e com a anuência da família. Alguns dos dados explicitados no laudo são dispostos no Quadro 2:

Quadro 2: Sumarização dos dados do laudo pedagógico elaborado pela professora

Nome	Ano de entrada	Série	Frequência no atendimento	Laudo (tipo)	Diagnóstico	Frequência a atendimentos complementares	Áreas de dificuldade
1) V. H. R. A.	2006	2 ^a	2 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não.	Português e matemática, além dos conceitos de concreto e abstrato
2) J. B. C. J.	2006	2 ^a	1 vez/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Psicoterapia e atendimento neurológico	Psicomotricidade, impulsividade, matemática e linguagem
3) M. G. M.	2006	2 ^a	1 vez/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Terapias fonoaudiológica e psicológica e atendimento neurológico	Psicomotricidade, hiperatividade, português e matemática
4) B. C. O.	2006	2 ^a	1 vez/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não, mas tem problemas de saúde relacionados ao rim e bronquite.	Auto-estima, psicomotricidade e matemática
5) E. F. R. O.	2006	2 ^a	1 vez/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não, mas tem epilepsia e diabetes.	Psicomotricidade, português e matemática
6) C. G. F.	2005	3 ^a	1 vez/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não, mas tem problemas na bexiga e alergia.	Psicomotricidade, timidez, português e Matemática
7) M. A. S. S.	2005	3 ^a	1 vez/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Atendimento neurológico.	Psicomotricidade, agressividade, português e matemática
8) J. C. D. O.	2004	4 ^a	2 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Terapias fonoaudiológica e psicológica, além de tratamento neurológico.	Psicomotricidade e matemática
9) A. P. M. A.	2004	4 ^a	2 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não.	Psicomotricidade, português, matemática e disgrafia.
10) G. S. C.	2004	4 ^a	3 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não.	Psicomotricidade, matemática, linguagem e imaturidade.
11) L. S. G.	2004	4 ^a	4 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não.	Psicomotricidade, português, matemática, relacionamento interpessoal e motivação
12) J. E. C. A.	2004	4 ^a	4 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Não.	Psicomotricidade, matemática, linguagem e regras
13) R. C. L. P.	2004	4 ^a	4 vezes/ semana por 2 horas	Pedagógico	Hipótese: deficiência mental	Tratamento neurológico.	Psicomotricidade, matemática e linguagem

Numa primeira análise do Quadro 2, ressalta-se a menção ao laudo pedagógico com hipótese diagnóstica de deficiência mental⁵ para todos os alunos matriculados na sala de recursos. O atendimento nesse serviço tem como um dos requisitos laudo elaborado por psicólogo, o que não foi constatado na realidade investigada. Destaca-se, portanto, que o perigo reside na falta de preparo da professora, como pedagoga, para aventar tais hipóteses, uma vez que essa tarefa não cabe a profissionais dessa categoria e que, portanto, pode permitir a rotulação dos alunos sob a denominação de deficiência mental.

Além disso, a análise corrobora com as questões colocadas por Patto (1990), a respeito de que o fenômeno de fracasso escolar muitas vezes incorpora o discurso de cientificidade para explicar e justificar as dificuldades escolares estabelecendo uma relação de causa e efeito entre estas e os déficits do aluno desconsiderando, conseqüentemente, as diferentes práticas e relações que produziram esse processo.

De acordo com Machado (1997), não se pode justificar as dificuldades dos alunos de forma naturalizante, e sim, deve-se compreender as múltiplas determinações presentes nesse processo, bem como as possibilidades de desenvolvimento da criança. A descaracterização do ensino sob anuência de um modelo médico de diagnóstico, na realidade investigada, é dada pela presença do item “Hipótese diagnóstica” e pela proposição de tratamento, expresso em “Frequência a atendimentos complementares”, presentes no laudo pedagógico.

Ainda, no âmbito da caracterização da sala de recursos investigada, tem-se a análise do plano de ensino apresentado. Com relação a este, constatou-se que existe um planejamento (Anexo G) para cada aluno regularmente matriculado, o qual é elaborado conjuntamente com a direção, coordenação e respectivo professor do ensino comum, sendo também assinado pelo responsável legal pelo aluno.

⁵ Ressalta-se que a terminologia utilizada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities refere-se à deficiência intelectual, porém optou-se por manter o termo constante nos documentos analisados.

Os itens que compõem o planejamento são:

- Escola;
- Nome do aluno;
- Deficiência;
- Série e idade;
- Objetivo educacional (geral, sem distinção de área curricular);
- Meta temporal;
- Componente curricular – português, matemática, história e geografia, ciência, religião, artes e educação física;
- Responsável pelo ensino;
- Local;
- Suportes recomendados;
- Periodicidade.

Diferentemente do que é proposto nos documentos legais, a análise do documento da sala de recursos mostrou que, apesar de existir um plano para cada aluno, à exceção dos itens nome, série e idade, os demais itens presentes, como objetivo, conteúdo, meta temporal, são colocados da mesma forma para todos os alunos, evidenciando a ausência de um plano individualizado. Ou seja, ainda que se pense que uma proposta pedagógica inclusiva deva ser aberta e flexível para atender as diferenças presentes nos bancos escolares (Correia, 1999; Góes & Laplane, 2004; Leite, Martins & Pereira, 2007), o plano existente na realidade investigada concentra-se num modelo tradicional de ensino (Saviani, 2001), expresso pela idéia de que todos os alunos atuam como receptores passivos do conhecimento, aprendendo de uma mesma maneira e que, portanto, uma mesma forma de ensinar – dada pela transmissão do conhecimento lógico –, garante a efetivação do processo de aprendizagem.

Um outro aspecto a ser ressaltado, refere-se ao fato de que a avaliação é descrita no plano da sala de recursos como meta temporal e, como tal, esta é definida como processo a ser realizado continuamente. O caráter amplo dessa avaliação, dado pela ausência dos parâmetros a serem seguidos e da forma como esta vai ocorrer no processo educacional a distancia de uma avaliação pedagógica inclusiva, a qual é descrita nas Diretrizes Nacionais como proposta que leva em consideração basicamente dois aspectos: a) a análise de todas as variáveis que incidem na aprendizagem, individuais, relacionadas ao ensino, condições da escola e da prática docente, dentre outras; b) ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, identificando potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, bem como as condições da escola para responder a essas necessidades.

Quanto às áreas curriculares presentes no plano na sala de recursos, tem-se que são contempladas as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História e Geografia, Ciência, Religião, Artes e Educação Física. As observações realizadas pela pesquisadora, no entanto, permitem afirmar que apesar do plano fazer menção às disciplinas acima citadas, o foco na sala de recursos volta-se apenas para a área de Língua Portuguesa, mais especificamente, leitura e escrita.

Para se averiguar se o plano da sala de recursos tomava como base o correspondente à série freqüentada pelos alunos atendidos, recorreu-se à leitura dos planos de ensino das 2^a, 3^a e 4^a séries. Enquanto que no plano da sala comum a descrição de conteúdos curriculares para cada disciplina – Português, Matemática, História, Geografia e Ciências –, apresentava os itens: a) objetivos gerais; b) objetivos específicos; c) conteúdos (alguns divididos por bimestre); d) metodologia; e) avaliação, no proposto para a sala de recursos havia a descrição dos conteúdos por disciplina, os quais correspondiam ao esperado para a 1^a série como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, além disso, estava proposto um

objetivo geral e uma meta temporal para todas as disciplinas e, por último, não continha o item metodologia.

Cabe destacar que, em relação os objetivos educacionais, o plano da sala de recursos enfatizava o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, tais como lateralidade e coordenação motora fina, dentre outras. Esse dado vem ressaltar o que é relatado por Ferri (2006) ao falar de currículos para alunos com histórico de deficiência mental, a respeito de que as propostas são organizadas a partir de pressupostos inatistas ou comportamentos vinculados a atividade percepto-motora e funcional, negligenciando, muitas vezes, processos de elaboração de conceitos.

Em síntese, o plano proposto para a sala de recursos não tomava como base o proposto no ensino comum, quanto aos itens referentes a conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação. Pelo fato do plano da sala de recursos ser o mesmo para todos os alunos e por ser dada ênfase à área de Língua Portuguesa, tomando como base os conteúdos esperados para a primeira série, pode-se dizer que, nesta realidade, a sala de recursos se assemelhava a uma sala de ensino comum cuja proposta pedagógica voltava-se para a alfabetização.

Então, torna-se nítida a descaracterização da sala de recursos como um suporte do ensino inclusivo com *locus* na Educação Especial e cuja função é garantir o atendimento complementar ou suplementar aos alunos que dela necessitam para acessar o currículo comum. Pela análise dos planos da sala de recursos e dos correspondentes no ensino comum, pode-se dizer que os alunos, mesmo sendo atendidos na sala de recursos, não recebem apoio educacional responsivo às suas necessidades, pois nos dois planos não há uma proposta de acompanhamento individual; embora diferentes, eles estão voltados para a sala em geral.

Nesse sentido, os dados encontrados corroboram com o estudo de Ferri (2006) com relação à aparente dificuldade de professores que estão em atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em estabelecer uma atuação pautada em uma organização

pedagógica responsivas às necessidades de seus alunos. Essa questão também é verificada pela ausência de trabalho conjunto entre professor especialista e professor da sala comum, elemento fundamental na implementação do ensino inclusivo. Embora se tenha constatado que a avaliação dos alunos conta com a participação da equipe escolar, incluindo o professor da sala comum, por outro lado, a resistência apresentada pela professora da sala de recursos em implementar as adaptações curriculares junto ao professor da sala comum durante a fase de intervenção mostra que o trabalho conjunto não estava de fato efetivado.

Em suma, os dados encontrados apontam que existe uma distância significativa entre o que se tem na legislação e o que se tem na realidade de fato. Porém, pode-se dizer que na sala de recursos investigada, alguns aspectos formais da inclusão educacional, os quais são previstos na Resolução SE 8/06, foram adotados, tais como: a) avaliação da aprendizagem conduzida por uma equipe escolar; b) participação da família nesse processo; c) atendimento com carga horária equivalente a 2 horas/aula e disponibilização do atendimento para qualquer série ou etapa do ensino fundamental. Ou seja, embora neste serviço se cumpram algumas determinações legais, a efetivação deste como suporte no contexto de ensino inclusivo pode ser questionada.

8.2 Análise das entrevistas

A aplicação do roteiro norteador de entrevista ocorreu em dois momentos – antes e após o período de intervenção – e teve como objetivo averiguar o conhecimento da professora especialista a respeito do funcionamento da sala de recursos. Para análise das entrevistas, foram considerados os seguintes itens: a) função da sala de recursos; b) definição de professor de sala de recursos; c) concepção de necessidades educacionais especiais; d) concepção de educação inclusiva; f) atuação pedagógica e g) trabalho com a família.

Quanto à função da sala de recursos, a professora definiu o serviço como um suporte destinado a alunos com diversas características, com deficiência, defasagens pedagógicas e/ou psicológicas, como pode ser identificado no trecho: “[...] *sala de recursos é um suporte pro aluno que tem uma deficiência, uma defasagem, tanto na parte pedagógica quanto na parte psicológica*”. Já durante a replicação da entrevista, ela acrescentou que a sala de recursos constitui-se como uma sala que auxilia o aluno na aprendizagem: “*Sala de recursos é uma sala que auxilia o aluno na aprendizagem e no comportamento também, tanto na parte emocional como na parte acadêmica*”.

Com isso, pode-se perceber que na entrevista realizada pós-intervenção a professora define a sala de recursos como um apoio ao processo de aprendizagem, o que pode ser considerada uma pequena mudança na compreensão desse serviço ao longo da intervenção. No entanto, ao se considerar a Resolução 8/06, para a qual a sala de recursos consiste em um serviço de natureza pedagógica, que complementa ou suplementa o atendimento educacional ofertado ao aluno alocado em classes comuns da rede regular de ensino, percebe-se que a função de complementação e/ou suplementação do ensino oferecido em sala comum não está presente na definição proposta pela professora.

Pode-se perceber nesses relatos que a professora tende a priorizar apoios emocional e psicológico em detrimento do suporte pedagógico de que esses alunos necessitam para freqüentar o ensino comum, como se o educador especial devesse prescindir de sua função pedagógica para prestar cuidado aos alunos com deficiência. Essa idéia remete ao que se tinha no *Paradigma dos Serviços* (Aranha, 2002), no qual havia a crença de que pessoas com deficiência necessitavam de cuidados para se habilitarem ou se reabilitarem nas mais diversas instâncias e assim se tornarem “iguais” aos outros tidos como “normais”, portanto, ajustados social e emocionalmente.

Ao definir a função do professor de sala de recursos, a professora expõe que seu papel é dar suporte profissional e humano aos alunos, gestores e professores do ensino comum no que se refere ao processo educacional, como descrito: “[...] a função é o suporte mesmo que o professor vai dar, tanto para o aluno, quanto para os gestores e para o professor da sala regular. O suporte seria tudo o que envolve a educação, tudo que envolve a criança, qual são os aspectos positivos, negativos, tanto da parte profissional quanto da parte humana também”. Na segunda entrevista, o relato foi o mesmo, porém ela acrescentou que essa tarefa, algumas vezes, parece bem estressante: “O professor tem que ser tudo na sala de recursos né, psicólogo, professor, tem que trabalhar com os gestores, alunos, família, enfim, pra gente é bem estressante”.

Embora genérica, a fala da professora a respeito de suas funções parece fazer uma breve alusão ao que é estabelecido em termos legais, como proposto pela Resolução SE 95/00, a qual foi alterada pela Resolução SE 8/06, no que diz respeito a orientar a equipe escolar, fornecer apoio técnico e prestar atendimento aos responsáveis pelo aluno. No entanto, apesar da fala da professora remeter a sua função ao papel de suporte, não fica claro quais ações específicas devem ser desenvolvidas por ela como educadora especial junto à comunidade escolar.

Esses dados revelam um processo contrário ao que propõe Mazzeu (1998) a respeito de que a prática pedagógica deve estar vinculada ao saber do professor como um indivíduo crítico e autônomo que atua com o domínio dos conteúdos escolares e da forma como ensiná-los para possibilitar o desenvolvimento do aluno e favorecer o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, na sala de recursos investigada, pelo fato da professora ter dúvidas a respeito de suas funções, suas ações parecem ficar muito à cargo das decisões tomadas pela direção e coordenação, como pôde ser observado em conversas informais com a educadora.

Outro dado importante de se destacar é o relato da professora durante a segunda entrevista sobre a profissão ser estressante. Esse fato pode significar uma ausência de apoio dos demais participantes da escola, fazendo com que grande parte das responsabilidades pelo ensino do aluno com necessidades educacionais recaia sobre a professora especialista. Nesse ponto, pode-se levantar a discussão de que, nessa realidade, a Educação Especial enquanto serviço ainda mantém o caráter assistencial (Oliveira, 2006), ou ainda, que os outros profissionais da escola entendem que cabe ao professor especialista resolver grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo educacional, independentemente da sua natureza, sem promover questionamentos na comunidade escolar (Leite, Martins & Pereira, 2007).

Quanto à concepção de necessidades educacionais especiais, a professora as define que alunos com NEEs compreendem aqueles que precisam de respaldo da família e da escola e cujas defasagens devem ser identificadas desde o ensino infantil através de avaliação e acompanhamento médicos e pedagógicos, como no trecho: *“São alunos que necessitam do respaldo do professor, da família, aluno assim que foi muito trabalhado desde o começo. Eu acho é essa a dificuldade, tinha que ser detectada desde a educação infantil, quando ele começa lá na educação infantil lá em baixo, isso tinha que ser colocado no prontuário do aluno, desde quando ele vem lá da educação infantil e assim por diante”*.

A despeito do que sejam necessidades educacionais especiais, as quais são tratadas no documento das Diretrizes Nacionais (Brasil MEC/SEESP, 2001), a professora parece defini-las tomando como base os alunos a quem ela atende e, além disso, toma por crianças com necessidades especiais aqueles que apresentam defasagens e que, por conta destas, devem receber acompanhamento médico. Nesse relato percebe-se, mais uma vez, um foco de prejuízo centrado no aluno e que deve ser tratado, reafirmando, de alguma forma, uma discussão apontada por Kassar (2004) dada pelo fato de que a amplitude do conceito permite

interpretações errôneas, as quais podem refletir na distribuição de “rótulos” que descaracterizam o compromisso do educador com o ensino.

Porém, durante a segunda entrevista, a professora define NEEs sob uma denominação mais ampla e vaga, como descrito: *“Ah, eu acho que, na minha opinião, eu acho que envolve tudo, tanto a parte emocional, cognitiva, pedagógica e psicológica”*. Conquanto o relato dela tenha-se distanciado de uma concepção de déficits de ordem exclusivamente orgânica, percebe-se que a professora ainda define NEEs de maneira generalista, atribuindo ao termo características de quaisquer natureza, fato que provavelmente esclarece as dificuldades em definir a clientela a ser atendida nessa realidade.

Em relação à concepção de educação inclusiva, a professora entende esse processo como o movimento de inserir alunos nas escolas regulares para que estes desenvolvam habilidades de socialização e tenham perspectiva de vida através da vontade que eles têm de aprender, como descrito: *“São alunos que nós temos que colocá-los na classe regular. Eles precisam desse social e com esse social, com essa vontade do aluno de aprender, de estar inserido no social, na vida acadêmica tudo, ele pode até futuramente ter grandes perspectiva de vida e isso aí”*.

Na entrevista posterior, ela acrescentou que há muito trabalho a ser feito, pois existem resistências em relação a esse movimento e, além disso, falta suporte das instâncias políticas na provisão de auxílio técnico na implementação da educação inclusiva, uma vez que a parte teórica, segundo ela, os professores já sabem: *“É, ainda nós não tamo nesse ponto, né precisa trabalhar muito, tem a parte política, e eu acho que na minha opinião precisa ter mais um respaldo do povo que ta estudando trabalhando com isso, pra mim acho que falta a parte prática né, porque a teórica a gente já sabe né”*.

No primeiro relato, tem-se uma visão integracionista, dado que de acordo com a professora a escola tem que inserir o aluno, ou seja, na sua concepção, não é a escola que, por

ser inclusiva, recebe a todos os alunos, e sim, o aluno que necessita estar na escola para se aproximar de uma condição de normalidade (Kassar, 2000). Essa primeira fala da professora, portanto, ausenta a escola de seu compromisso com o processo educacional do aluno, dado que é este que se deve adaptar para aprender e, além disso, vincula o papel da escola, em grande parte, à idéia de socialização dos alunos com deficiência.

Já na segunda entrevista, a professora parece ter ampliado seu conhecimento a respeito desse processo ao falar que a escola ainda está distante dessa realidade e que falta suporte político e técnico para se implementar o ensino inclusivo. A idéia de distância presente no relato da professora faz menção à uma necessidade apontada pelas Diretrizes Nacionais no que se refere à reestruturação do sistema educacional para que a escola se constitua como espaço democrático, aberto e responsivo à diversidade.

A falta de suporte mencionada pela professora também é confirmada por autores como Berger (1995), Glória (2002), Góes e Laplane (2004) e Pietro (2003), a respeito de que falta muito para que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas, pois sua estrutura e funcionamento ainda se encontram alicerçadas num modelo tradicional, isto é, que pouco se flexibilizam para atender as diferenças.

Ao falar das características e dificuldades quanto à atuação pedagógica, a professora relata que recebe auxílio de uma equipe pedagógica na elaboração de planejamento e encaminhamento de alunos para a sala de recursos e serviços de atendimento à saúde. Ela afirma encontrar dificuldades na forma de como lidar com determinados alunos, porém diz que recebe apoio dos gestores nesses casos, como explicitado: *“Dificuldades que eu tenho é mais a parte de suporte né, suporte em relação a como agir com esse aluno, quem eu devo procurar, então normalmente na escola os gestores dão esse suporte pra mim, pelo menos aqui na escola eles fazem isso. Eu também tenho autonomia em tomar uma atitude, mas essa*

atitude que eu vou tomar eu sempre tenho que por eles à par do que eu vou fazer, do que vai acontecer, que aí envolve todo mundo né, envolve escola, envolve família, envolve professor”.

Uma outra dificuldade por ela mencionada, durante a replicação do roteiro, foi em relação ao trabalho junto ao professor da sala regular, pois estes muitas vezes não têm domínio prático no que diz respeito à sua atuação pedagógica: *“As dificuldades é mais em relação ao professor da sala regular, porque às vezes o professor não tem aquela prática, não tem aquele curso de especialização que a gente tem, é falta de prática, mas o professor tá sempre procurando, indo atrás, porque a gente fica bastante em cima”.*

Nesse trecho, nota-se a fala contraditória da professora em relação ao suporte que recebe; se, de um lado ela diz que recebe apoio da equipe pedagógica da escola, de outro, revela ter dificuldades em trabalhar com os professores da sala comum, fato que confirma a atribuição de grande parte da responsabilidade dada ao professor especialista na condução do processo educacional do aluno com NEEs, como afirmam Leite, Martins & Pereira (2007).

Esse dado mostra uma realidade oposta ao que é estabelecido pelas Diretrizes Nacionais, à medida que se propõe que as escolas, como um todo, mobilizem-se para construir um espaço que atenda a todos. No contexto investigado, no entanto, parece que coordenação, direção e professores da sala comum se ausentam em parte desse compromisso ao delegar ao professor especialista boa parte da responsabilidade pelo processo, fato também confirmado pela pesquisadora durante a convivência com essa equipe durante o período de realização do estudo.

Por último, no que diz respeito ao trabalho com a família, a professora diz considerar importante a participação da família junto à escola, porém afirma que alguns pais, dependendo das dificuldades que seus filhos apresentam, são relutantes quanto a colocá-los na sala de recursos. Nesses casos, a professora procura apoio junto à equipe escolar, como no trecho: *“tem pai que concorda, tem pai que não, isso depende muito da dificuldade do aluno,*

se você tem contato com o pai, tem pai que aceita, tem pai que não aceita, aí você tem que fazer todo um trabalho, encaminhar para a terapia, às vezes eu faço um trabalho aqui, a mãe faz lá, a família faz, a direção faz, o professor faz, tudo pra ir encaminhando”.

Durante a segunda entrevista, ela acrescentou que é importante ajudar os pais a procurar auxílios, como explicitado: *“Tem pai que concorda que aceita que eu posso contar mas os outros pais são bem ausentes e aí a gente tem que conversar com o pai, falar pra ele aceitar o filho como ele é né, procurar ajuda, aquela conversa que a gente tem que ter né”.*

Percebe-se, com isso, que a professora enfatiza que o envolvimento da família com a escola se restringe ao consentimento dado pelos pais sobre as dificuldades apresentadas pelos filhos e a responsabilidade em assegurar os possíveis encaminhamentos solicitados. Esse fato distancia, na realidade investigada, a relação pais-escola da perspectiva de ensino inclusivo, a qual é dada pelas Diretrizes Nacionais como a construção de uma rede de apoio em que a família participa efetivamente do processo educacional de seus filhos. O papel da família na inclusão educacional é muito mais amplo, na medida em que se deve constituir de uma parceria com a comunidade escolar para garantir à criança com NEEs a permanência na escola e respostas educacionais às suas necessidades (Correia, 1999), ou seja, os pais devem participar ativamente na elaboração da proposta educacional oferecida pela escola, sendo co-autores, assumindo responsabilidades junto à escola.

Numa alusão geral aos dados encontrados, pode-se perceber que, muitas vezes, o professor especialista ainda tem dúvida a respeito de suas funções e, além disso, sente dificuldades e se vê sozinho na responsabilidade de conduzir o processo educacional do aluno com NEEs. Vale pensar então que os requisitos propostos pelos documentos legais para a atuação do professor especialista no ensino inclusivo, tais como Habilitação ou Licenciatura Plena em Pedagogia, curso de especialização com o mínimo de 360 horas de duração (Resolução SE 8/06), além de participação em cursos de formação continuada, voltam-se para

possibilitar reflexões acadêmicas para que o professor consiga implementar ações educacionais inclusivas. Na realidade investigada, no entanto, parece que a formação da professora, segundo seus relatos, não foi suficiente para ofertar suportes técnico, profissional, administrativo e pedagógico que subsidiassem uma atuação consoante com a educação inclusiva.

Destaca-se que, na época de formação da professora, o *Paradigma dos Serviços* ainda estava presente nas escolas brasileiras e, portanto, sua prática foi embasada nessa proposta.

8.3 Análise da proposta de intervenção

Um primeiro ponto de análise se refere à descrição das áreas curriculares em que o aluno apresenta dificuldades. Durante o preenchimento das adaptações curriculares individuais (ACIs), a professora identificou a Língua Portuguesa como área curricular em que os alunos apresentavam dificuldades, mais especificamente, leitura e escrita, motivo pelo qual foram realizados os encaminhamentos para o serviço. Destaca-se que, embora essas áreas curriculares fossem o foco de intervenção pedagógica da professora, em seu plano de ensino não havia menção a esse aspecto.

Dessa maneira, a análise dos documentos permite afirmar que, para os três grupos, – G1, G2 e G3 – a Língua Portuguesa se caracterizava como a área curricular de dificuldade comum a todos os alunos. Dessa maneira, pode-se questionar se a sala de recursos seria o serviço adequado para essa população, na medida em que o trabalho de alfabetização poderia ocorrer na sala comum, pressupondo-se que o currículo escolar, em uma perspectiva de ensino inclusivo, deve-se flexibilizar para atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Também se pode dizer que a matrícula desses alunos em sala de reforço poderia ser considerada nesse caso, já que nessa sala de recursos os mesmos não recebiam acompanhamento individual.

Isso confirma uma discussão apontada por Kassir (2004) dada pelo fato de que muitas vezes as dificuldades escolares são reflexo de práticas descomprometidas com o ensino, ou seja, em uma escola de qualidade, as crianças atualmente atendidas sob o rótulo de inclusão, teriam pleno êxito. Isso significa que, na realidade investigada, o encaminhamento de crianças para a sala de recursos com o objetivo de alfabetização pode refletir a inexistência de um currículo escolar que se flexibiliza em função das necessidades desses alunos na apropriação da leitura e da escrita.

Quanto ao preenchimento dos itens das ACIs referentes a Histórico de Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno, pode-se dizer que, apesar de ter sido solicitado à professora para discorrer sobre alguns dos principais aspectos do desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno ao longo de sua trajetória educacional, as descrições quanto a esses itens se mantiveram bastantes semelhantes para todos os alunos dos três grupos ao longo da intervenção.

Além disso, recorrendo-se ao plano de ensino da sala de recursos, verifica-se que esses elementos não eram mencionados, fato que sustenta a hipótese de que, em grande medida, os aspectos do desenvolvimento do aluno não eram levados em consideração na elaboração e implementação de ações educacionais responsivas às suas necessidades, bem como não eram levantadas as áreas de interesse e habilidade para veicular essas ações.

Destaca-se que no preenchimento dos mesmos a professora pautava-se nos déficits e dificuldades apresentadas pelos alunos. Algumas descrições comuns colocadas pela professora nos três grupos de ACIs foram, respectivamente: *“Déficits na aprendizagem identificados por professores das séries anteriores [...] O aluno foi encaminhado para o posto de saúde para a obtenção de laudo”* ou *“Problemas de lateralidade, direcionamento, orientação [...] Necessita de terapias fonoaudiológica e psicológica, além de tratamento neurológico”*.

A partir disso, pode-se dizer que o foco das respostas recaía principalmente nos prejuízos de ordem orgânica, como por exemplo, os problemas de psicomotricidade remetendo à noção de sujeito menos capaz, ou seja, como aquele que estaria em uma condição de incapacidade em relação aos demais indivíduos tidos como normais, necessitando de atendimentos extra-escola para se desenvolverem academicamente (Aranha, 1991).

O item “Estilo e Motivação para a Aprendizagem” consistiu em um dos primeiros aspectos nos quais foi possível identificar mudanças. Assim, a análise das adaptações correspondentes aos grupos G1, G2 e G3 permite afirmar que a intervenção possibilitou à professora uma reflexão sobre os estilos e motivações de seus alunos para aprender, o que foi possibilitado pelo preenchimento das ACIs, dado que no seu plano de ensino, não havia menção aos mesmos.

Na realização da primeira adaptação – G1 – a identificação dos estilos e motivações correspondeu à descrição de como o aluno realizava as tarefas propostas, como por exemplo: “[...] *executa as atividades propostas, mas não domina*”. Embora a professora tenha descrito também as atividades pelas quais o aluno tinha interesse como “*gosta de copiar, de atividades pedagógicas e lúdicas*”, ainda assim ressaltou a falta de domínio do aluno em relação às tarefas propostas.

Já para as adaptações correspondentes ao G2, a professora passou a identificar habilidades e interesses dos alunos, como no trecho: “*tem interesse por desenho e colagem*” ou “*O aluno demonstra habilidades para as artes*”. Um avanço maior é identificado nas adaptações correspondentes ao G3, pois nessas a professora acrescentou conteúdos curriculares de interesse dos alunos e características das interações sociais na sala de aula, tais como: “*A aluna tem habilidade em reconhecer letras e ler palavras simples*” ou “*O aluno respeita os adultos e gosta de interagir com os colegas*”.

Percebe-se, com esses trechos, que a intervenção parece ter ajudado a professora a olhar para as diferenças individuais de seus alunos e refletir sobre os interesses e habilidades que favorecem o processo de aprendizagem, pois até então se restringiam a apontar as dificuldades apresentadas por eles. Assumir novos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem é um dos pontos fundamentais de acordo com Mantoan (2001) na implementação de ações educacionais inclusivas. Isto é, embora a intervenção tenha sido em parte satisfatória para que a professora adotasse práticas responsivas às necessidades dos alunos, ainda assim, possibilitou um novo olhar para as relações de ensino e aprendizagem.

Além disso, o preenchimento das adaptações constituiu-se como um momento importante para que a professora começasse a considerar as interações na sala de aula, como no trecho em que ela descreve que determinado aluno respeita os adultos e interage com os colegas. Para a psicologia histórico-cultural (Mello, 2004), é na interação entre as pessoas que se desenvolvem as funções psicológicas superiores; em um primeiro momento, elas são intersíquicas, isto é, são vivenciadas nas relações entre as pessoas para, em seguida, tornarem-se intrapsíquicas, ou seja, assumirem forma internalizada. Pode-se dizer, com isso, que a intervenção ajudou a olhar para as interações sociais em sala de aula como elemento importante para o desenvolvimento dos alunos.

Já a análise dos itens referentes a objetivos, conteúdos propostos e estratégias didático-pedagógicas, permite dizer que, para as adaptações realizadas nos três grupos, G1, G2 e G3, a professora preencheu os documentos de modo semelhante.

Particularmente, no que diz respeito aos objetivos nas ACIs, foram propostos ler, escrever para todos os alunos; para os alunos das 2ª e 3ª séries o terceiro objetivo correspondia a reconhecer sons, letras, sílabas e palavras e, para os alunos da 4ª série tinha-se produzir e interpretar textos. Diferentemente, no seu plano havia um objetivo geral que correspondia a “*minimizar as dificuldades e alfabetizar os alunos com conteúdos defasados*”.

Quanto aos conteúdos, nas ACIs estavam previstos prática de escrita, prática de leitura e, no caso da 4ª série, prática de produção de textos e os procedimentos correspondiam, respectivamente, a: a) leitura de texto pela professora, nomeação e caracterização de personagens, cópia de diálogos e reescrita; b) leitura de texto pelo aluno, seguido de elaboração de desenho e escrita de palavras do texto; c) ditado de um texto pela professora e reescrita da história pelo aluno usando alfabeto móvel. No plano da sala de recursos a professora apresentava esses mesmos conteúdos que eram previstos para a área de Língua Portuguesa, mas, no entanto, não havia menção aos procedimentos de ensino.

A partir desses dados, pode-se dizer que apesar dos itens acima terem sido preenchidos de forma semelhante pela professora ao longo da intervenção, a realização das adaptações serviu para que ela começasse a refletir sobre as práticas adotadas em sala, uma vez que, em seu plano de ensino, objetivos e conteúdos apresentavam-se de maneira desvinculada e, além disso, não eram citados os procedimentos de ensino utilizados.

Ferri (2006) chama a atenção para o fato de que a seleção e organização de conteúdos escolares devem tratar de definições sobre com que objetivo se ensina, como se ensina, quando e como avaliar. De acordo com a autora, mais que organizar esses elementos, realizar o planejamento pedagógico significa desempenhar uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente.

Nesse ponto, cabe destacar a necessidade da escola rever quais as condições têm sido dadas para que os professores atuantes nessa realidade, tanto o especialista quanto os de ensino comum, exerçam uma prática reflexiva que busque no saber docente uma mudança de postura em relação aos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento dos alunos, como destaca Mazzeu (1998).

A análise do item referente à descrição do que o aluno consegue fazer com e sem ajuda em relação aos objetivos de ensino, por sua vez, permite afirmar que o preenchimento

das ACIs possibilitou que a professora começasse a identificar atividades realizadas pelos alunos com e sem auxílio, o que pôde ser constatado nos documentos dos três grupos – G1, G2 e G3. Ressalta-se que este item não era mencionado no plano de ensino da sala de recursos.

Assim, na adaptação proposta para o G1, a professora identificou quais tarefas o aluno fazia com auxílio e sem auxílio, porém com a preocupação de ressaltar as dificuldades da criança, como no trecho *“espera resposta correta e tem vocabulário com trocas”*. Já nas adaptações em G2 e G3, a professora descreveu as atividades que o aluno conseguia executar com e sem ajuda sem se remeter às dificuldades, como nos trechos: *“identifica vogais, consoantes e palavras simples sem ajuda”* ou *“consegue ler palavras complexas e interpretar textos com auxílio da professora”*. É importante ressaltar que no momento inicial da intervenção, a professora respondia a essas questões de forma categórica, como por exemplo: *“Ele faz tudo com ajuda e nada sem ajuda”* e, além disso, esses itens não estavam presentes no plano de ensino da professora.

Dessa forma, pode-se dizer que a intervenção ajudou a professora a olhar e identificar, mesmo que superficialmente, as Zonas de Desenvolvimento Real e Proximal, como definidas por Vygotsky (2001), respectivamente, como aquilo que a criança realiza de maneira autônoma e aquilo que ela faz com a ajuda de um parceiro mais capaz. Nesse sentido, o preenchimento das adaptações permitiu o pensar da professora a respeito do ensino como um processo colaborativo em que o professor auxilia o aluno a realizar as tarefas para que, em seguida, ele possa realizá-las de modo autônomo, possibilitando assim o seu desenvolvimento.

Por último, tem-se o item referente à avaliação. No plano de ensino proposto pela professora, a mesma era descrita de modo genérico como processo a ser realizado ao longo do ano letivo. Já no que se refere à proposta de avaliação descrita nas ACIs, para os três grupos –

G1, G2 e G3, a professora elencou a sua correção até que a tarefa seja da maneira como ela considera adequada e, além disso, o procedimento de sondagem. Este era realizado pela professora a cada dois meses e consistia em uma tarefa de ditado em que a criança tinha que escrever as palavras ditadas, sendo que estas correspondiam a quatro objetos que eram colocados na carteira do aluno (lápis, apontador, caneta e borracha). A professora não corrigia as palavras para poder comparar as produções nas próximas sondagens.

Embora durante a intervenção a professora tivesse sido solicitada a pensar em formas de avaliação para cada objetivo/conteúdo proposto, as avaliações não corresponderam aos objetivos e conteúdos de ensino trabalhados, reproduzindo a mesma tendência de avaliação apresentada no plano da sala de recursos. Isso demonstra que a dificuldade em se pensar no processo de avaliação, no preenchimento das ACIs, pode ter sido resultado de uma certa indefinição a respeito do que se espera para cada aluno ao longo do processo de aprendizagem. Ao contrário do que se constatou nessa realidade, uma proposta de avaliação na perspectiva de ensino inclusivo deve ter como foco o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a análise das condições para que isso ocorra (Brasil MEC/SEESP, 2001).

Em suma, pode-se dizer que embora o preenchimento das adaptações tenha sido acompanhado pela pesquisadora, essa estratégia foi parcialmente eficaz para que a professora atentasse para as necessidades de cada um dos educandos, uma vez que ela elaborou cada um dos documentos de forma bastante semelhante uns com os outros, apesar de orientação contrária. Com isso, a pesquisadora procurou mostrar a importância de olhar para as necessidades dos alunos, como preconizam as diretrizes que norteiam o funcionamento da sala de recursos.

Assim, a intervenção foi efetiva em promover um repensar quanto aos itens referentes às motivações e ao estilo de cada aluno para aprender e, nesse sentido, que atividades pedagógicas ele é capaz de realizar com e sem auxílio. Porém, o preenchimento das

adaptações parece não ter sido suficiente para que a professora iniciasse uma reflexão sobre aspectos como aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, além disso, objetivos de ensino, conteúdos, estratégias didático-pedagógicas e avaliação. Ressalta-se que alguns dos elementos encontrados no Documento Individual de Adaptações Curriculares não estavam previstos no plano de ensino da professora, tais como áreas curriculares de dificuldade, estratégias didático-pedagógicas, histórico de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, estilo e motivação para aprender e o que ele realiza com e sem ajuda.

Destaca-se também que a implementação dos documentos recaiu sobre a área curricular de Língua Portuguesa, embora este também abrangesse a área referente à Matemática, uma vez que, no contexto da realidade investigada, a maior parte da população atendida apresentava dificuldades na apropriação de conhecimentos relativos a leitura e escrita.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo mostraram que a proposta de intervenção junto a professora especialista parece ter sido útil para que a mesma repensasse sobre os processos de ensino e aprendizagem e refletisse a respeito de sua atuação pedagógica junto aos alunos atendidos na sala de recursos. Além disso, também indica que auxiliou a professora a olhar para as potencialidades de seus alunos e perceber-se como mediadora no processo de aprendizagem.

De acordo com Ross (2004), o estabelecimento de novas práticas permite dar outras possibilidades aos processos de ensino e de aprendizagem, pois a repetição do conteúdo que é ensinado começa a dar lugar à criação, à análise e às reflexões sobre o contexto social em que o conhecimento é construído.

Porém, apesar da intervenção ter iniciado algumas mudanças quanto a rever posturas e práticas adotadas na condução do processo educacional de seus alunos, ainda sim, a professora apresentou resistência sem justificativas na realização das orientações sugeridas pela pesquisadora, bem como de implementar o documento mesmo nos períodos em que não foi possível o acompanhamento, em função dos diferentes horários em que as turmas eram atendidas.

Mantoan (2001) relata que a rejeição de professores a pesquisas que envolvem processos de intervenção pode ser atribuída ao fato de que muitas vezes essas são compreendidas como ameaça ao esquema de trabalho que aprenderam e adotam em sala de aula ou ainda como propostas que se desvinculam da realidade vivenciada pelo professor (Leite, 2003). Entende-se que, nesse estudo, alguns dos fatores relacionados à resistência da professora em realizar as ações propostas pela pesquisadora durante a intervenção foram: a) a ausência de um período de contato prévio com o Documento Individual de Adaptação Curricular, pois embora se tenha realizado um encontro para discussão sobre o tema

“Adaptações Curriculares”, o mesmo foi insuficiente para que a professora compreendesse o sentido da implementação do documento, bem como realizasse esse processo em parceria com o professor de ensino comum; b) as dificuldades encontradas pela professora em estabelecer um trabalho efetivamente coletivo junto à equipe escolar, uma vez que, de acordo com os dados, a escola acabava por delegar grande parte do processo educacional dos alunos com dificuldades escolares a ela. Isso significa que, mesmo revendo posturas na sua prática pedagógica durante a intervenção, essas barreiras por ela encontradas pareceram restringir a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

No entanto, ressalta-se que a contribuição desse estudo consistiu em analisar criticamente aspectos a respeito da constituição da sala de recursos como um serviço para dar suporte à implementação da educação inclusiva. Averiguou-se primeiramente como a sala de recursos vem-se estabelecendo atualmente para atender à diversidade e, de outro, procurou-se realizar uma proposta de intervenção junto à professora especialista para auxiliá-la na construção de ações educacionais inclusivas.

Percebe-se, com isso, a importância desse estudo em relação a algumas pesquisas encontradas envolvendo intervenção com professores (Dechichi, 2001; Leite, 2003; Tonini, 2001) uma vez que o trabalho tomou como foco de análise não apenas a atuação do professor, como também o contexto em que ele exercia suas funções.

A análise de como a sala de recursos vem se constituindo atualmente no paradigma de inclusão educacional mostrou-se como ponto fundamental uma vez que trouxe dados significativos na elucidação de questões referentes ao que é proposto nos documentos legais sobre a implementação das salas de recursos em relação ao que se tem na realidade de fato.

Por outro lado, a intervenção junto ao professor especialista foi de grande relevância, pois, como afirma Leite (2003) o educador especial tem papel fundamental na construção do

ensino inclusivo, pois ele dispõe das condições necessárias para promover um ensino voltado para alunos com necessidades educacionais especiais.

O conjunto de dados analisados – caracterização da sala de recursos; entrevistas e intervenção – permite concordar com os achados de Mantoan (2001) a respeito de que existem inúmeras discrepâncias entre o que se estabelece em termos legais e a realidade escolar. Se, por um lado, no contexto investigado são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos quanto ao fato de que essa sala de recursos se constitui como suporte ao ensino inclusivo. Além disso, é possível afirmar que o professor especialista tem dúvidas quanto às suas funções e ao papel da sala de recursos, além de apresentar dificuldades na implementação de formas de atuação pedagógica responsivas às necessidades de seu alunado, mesmo quando mediante um processo colaborativo, o qual ocorreu durante o período de intervenção da pesquisa.

A análise referente à caracterização da realidade investigada revelou que a sala de recursos se distancia de seu papel no ensino inclusivo ao ser destinada a uma população que, como os dados apontaram, poderiam estar freqüentando outro tipo de atendimento, como sala de reforço, ou mesmo, a sala comum. Além disso, essa distância também pode ser apontada pelo fato de que nessa realidade a prática pedagógica da professora ainda parece tomar como base um modelo de ensino homogêneo.

A existência de um laudo pedagógico de encaminhamento para a sala de recursos também indicou uma tendência contrária aos pressupostos da inclusão educacional. O caráter patologizante desse laudo indica que nessa realidade o mesmo acabava por justificar as dificuldades escolares das crianças. Confirmando as questões apontadas por Patto (1990), essas práticas resultam na exclusão de alunos do processo educacional e, portanto, da possibilidade de se desenvolverem como seres humanos.

Um outro fato que também explicita uma indefinição do papel da sala de recursos, bem como do professor especialista, na escola era a anuência⁶ dada pela coordenadora pedagógica para que a professora da sala de recursos não freqüentasse os horários de HTPs para fazer triagens nas crianças encaminhadas pelas professoras do ensino comum de maneira não compartilhada com estes, ou seja, parece que as questões pedagógicas não eram discutidas coletivamente envolvendo professora especialista e demais professores do ensino comum. Tal fato deixa de propiciar a tão aclamada “troca de experiências” ou ainda de garantir visibilidade da atuação da professora especialista na escola.

Além disso, esse dado também mostra o que é apontado por Leite (2003) a respeito de que além do isolamento físico da Educação Especial dentro da escola, dada pela alocação de salas de recursos em locais distantes das demais salas, também ocorre o isolamento social, dado pelas dispensas do educador especial das reuniões coletivas e, no caso dessa pesquisa, do horário de trabalho coletivo.

Nesse sentido, cabe questionar que papel a sala de recursos investigada vem cumprindo quanto a garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições de apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Em uma análise mais ampla, pode-se dizer que na realidade escolar em que foi conduzida a pesquisa, a Educação Especial ainda é entendida como área segregada, como proposto no *Paradigma dos Serviços* (Aranha, 2002), em que a mesma se voltava para o diagnóstico das causas orgânicas dos déficits apresentados por determinado indivíduo e tratamento para que esse pudesse aproximar-se de uma condição de normalidade.

Cabe também destacar alguns pontos da análise dos dados referentes às entrevistas e à intervenção com a professora especialista. Um primeiro aspecto diz respeito ao fato de que as definições vagas e generalistas da professora quanto a relatar acerca de suas funções e do

⁶ Informações obtidas assistematicamente durante a realização da pesquisa.

papel da sala de recursos, dentre outras, revelaram uma dificuldade encontrada por ela em se situar quanto ao contexto em que atua e quais as ações por ela desempenhadas.

Esse dado mostra que, muitas vezes, o professor acaba por adotar práticas desvinculadas de um processo de reflexão acerca delas. Porém, para a psicologia histórico-cultural, o fazer pedagógico deve consistir de uma atuação crítica, pautada na construção de uma educação transformadora, isto é, que possibilite que da sala de aula e a escola como um todo se constituam como um espaço democrático em que a todos os indivíduos são dadas as condições de apropriação do conhecimento historicamente acumulado (Meira, 2003).

Outra questão importante é dada pelo fato de que não foi possível a realização de um trabalho conjunto entre professor especialista e professor de ensino comum na implementação das adaptações curriculares individuais (ACIs). De acordo com a participante, ela sentia dificuldades em estabelecer trabalhos em equipe, o que pôde também ser constatado durante as observações. Porém, ressalta-se que embora a realização das ACIs tenha auxiliado a professora a refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o objetivo principal do seu preenchimento não pôde ser atingido, qual seja, dar respaldo à prática do professor do ensino comum no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Um último ponto se a destacar quanto à análise da intervenção, diz respeito ao fato de que o planejamento da sala de recursos, como mostraram os resultados, não se apresentava flexível às necessidades dos alunos atendidos. Isso significa que mesmo assumindo esse serviço como um espaço de atendimento pedagógico especializado, ainda assim, nessa realidade permanecia um modelo tradicional de ensino.

Em suma, os dados apontam que as incertezas da professora quanto ao seu papel, ao papel da sala de recursos, bem como as suas dificuldades e resistências apresentadas durante o período de intervenção parecem ser reflexos de incertezas da escola como um todo em estabelecer e cumprir seu papel nesse novo cenário, a inclusão educacional.

Como possibilidades de investigações futuras, os resultados nesse estudo encontrados sugerem a necessidade de conduzir pesquisas em outras escolas onde estão instaladas salas de recursos, a fim de que os dados desse estudo possam ser comparados a outras realidades no que se refere à caracterização desse serviço no contexto de inclusão educacional, uma vez que os resultados obtidos referem-se a uma realidade em particular.

Além disso, propõe-se que pesquisas dessa natureza sejam conduzidas envolvendo não apenas o professor da sala de recursos, mas também a equipe pedagógica da escola, pois, como preconizam os documentos oficiais, a construção de uma educação inclusiva deve envolver a reestruturação da escola como um todo e, sendo assim, a participação da equipe diretamente responsável pelo suporte pedagógico é fundamental.

Destaca-se também a necessidade de pesquisas que, além do acompanhamento da proposta pedagógica desenvolvida para os alunos na sala de recursos, volte-se para o acompanhamento da proposta que esse aluno recebe na sala de ensino comum, a fim de identificar os diferentes tipos de ajustes realizados para atender às suas necessidades no acesso ao processo educacional.

Para finalizar, cabe pensar que a inclusão educacional pressupõe um novo modelo de escola (Oliveira, 2006). Nesse cenário, essa se constitui como um espaço de transformação social e, sendo assim, compõe um movimento que requer um posicionamento político de crítica e denúncia de um modelo de escola que reproduz as práticas adotadas por uma sociedade excludente. Como ressalta a autora, a construção de um movimento educacional inclusivo deve objetivar a construção de uma escola humanizadora.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Disponível em: <http://www.aaidd.org/>. Acesso em: 21 mar. 2008.

ARANHA, M.S.F. A sociedade brasileira, a pessoa que apresenta necessidades especiais, a acessibilidade e a construção de uma sociedade inclusiva. **Boletins**, 2002. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/feei/tetxt1.htm. Acesso em: 13 mar. 2006.

ARANHA, M.S.F. **A interação social e o desenvolvimento das relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado**. 1991. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1991.

BRASIL MEC/SEF. Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Volume 1. Brasília: 1997.

BRASIL, MEC/SEE. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 09 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 13 mar. 2006.

BERGER, S. Inclusion: a legal mandate, a educational dream. **Updating School Board Policies**, v.26, n.4, p.1-4, ago. 1995. Disponível em: <http://eric.ed.gov>. Acesso em: 02 mai. 2007.

BERK, J. J. et al. School Facility Projects in Latin America. **PEB Exchange, Programme on Educational Building**. OECD Publishing, 2004. Disponível em: http://puck.sourceoecd.org/vl=12986360/cl=11/nw=1/rpsv/workingpapers/16097548/wp_5191qxf67cvd.htm. Acesso em: 02 mai. 07.

CLASER, E.A. **Projeto de educação inclusiva (Pr): propostas para a educação na diversidade**. 2001. 146f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2001.

CORREIA, L.M. **Crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Editora: 1999.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor de desenvolvimento do aluno deficiente mental. 2001. 245f. (**Tese de Doutorado**) Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência realizada em 10 de junho de 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em 10 abr. 2006.

FERREIRA, M.C.C. & FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. Em: GÓES, M.C.R. & LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRI, C. Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. Em: **29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG: ANPED, 2006.

GREYERBRIEHL, D. Educational Policies and Practices that Support the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Classroom. **West Virginia Developmental Disabilities Planning Council**, 1993. Disponível em: <http://eric.ed.gov>. Acesso em: 02 mai. 2007.

GLÓRIA, D.M.A. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 209-222. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/search/titles>. Acesso em: 02 mai. 2007.

GÓES, M.C.R. de & LAPLANE, A.L.F. da. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. Cap. 4 e 5.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. & STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 1.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? Em: GÓES, M.C.R. & LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M.C.M. Conhecimento – Direito ao conhecimento e modos de conhecer: novas condições. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Campinas: SP (julho,2000). Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/conh9.htm - 13k. Acesso em: 09 mai. 2006.

KASSAR, M.C.M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

KOENIG, J.A & BACHMAN, L.F. **Keeping Score for All: The Effects of Inclusion and accommodation Policies on Large-Scale Educational Assessment**. 2004. Disponível em: <http://eric.ed.gov>. Acesso em: 02 mai. 2007.

LANDÍVAR, J.G. & HERNÁNDEZ, R.S. **Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación especial**. Madrid: General Pardini, 1995.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 mai. 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>. Acesso em: 08 mai. 2007.

LEITE, L.P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Unesp-Marília, v. 10, n.2, p. 131-142, 2004. ISBN: 14126538.

_____. A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial. 2003. 212f. (**Tese de Doutorado**) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.

_____. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Unesp-Marília, v. 10, n.2, p. 131-142, 2004. ISBN: 14126538.

LEITE, L.P. & ARANHA, M.S.F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** , v.21, p.207 - 215, 2005.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O & PEREIRA, L.G. A rede de apoio pedagógico como facilitadora para a educação inclusiva: uma proposta no município de Lençóis In: **Caderno do Núcleo de Ensino** - Unesp ed.São Paulo : Cultura Acadêmica, 2007

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, A.M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. Em: AQUINO, J.G. (org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

MANTOAN, M.T.E (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M.T.E. O Direito de Ser, sendo diferente, na escola. Em Omote, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília/SP: Fundepe, 2004. pp.113-143.

MASINI, E.A.F.S. Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados. **Educar em Revista**. n. 23, p. 29-43. Editora UFPR: Curitiba, 2004.

MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**. [online]. v. 19, n. 44, Campinas, abril, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262. Acesso em: 15 mar. 2006.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (orgs.) **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 13-79.

MELLI, R. Verdadeira e simplesmente uma questão de vontade. Em: MANTOAN, M.T.E (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. Cap. 2.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. Em: KARRARA, K. (org.) **Introdução à psicologia da educação – seis abordagens**. Campinas/SP: Avercamp, 2004. pp. 135-156.

MITLLER, P. **Educação Inclusiva – contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

McGRATH, B. **Nacional Policy on Inclusion Of Students with Special Educational Needs in Italy, Ireland and United States**. 1999. Disponível em: <http://eric.ed.gov>. Acesso em: 02 mai. 2007.

OLIVEIRA, F. M. G. S. As salas de recurso como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental. Dissertação (**Mestrado em Educação**). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. Em: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C. & BEVILACQUA, M. C. **O processo de comunicação**: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006. Cap. 19.

OLIVEIRA, A.A.S. & LEITE, L.P. O papel da Educação Especial no sistema educacional inclusivo. **Jornal Diário de Marília**. Marília, SP. 29 out. 2002.

OLIVEIRA, A.A.S. & LEITE, L.P. Criando ambientes educacionais acolhedores (reeditado) In: **Coletânea de textos ed. Bauru**: FC/Cecemca, 2006, p. 83-102.

OLIVEIRA, A.M. et al. E agora? Eles estão aqui! Em: MANTOAN, M.T.E (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. Cap. 6.

PALMA FILHO, J. C., & ALVES, M.L. Formação Continuada: Memórias. Em: R. L. L. Barbosa (Org.) **Formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Pp. 279-296.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.

PIETRO, R.G. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação**, Apeoesp, nº 16, mar/2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 9 out. 2006.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília - **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União.

POKER, R.B. & OLIVEIRA, A.A.S. **Documento Individual de Adaptações Curriculares**. Versão impressa: Depto. Educação Especial – UNESP/ Marília, 2006.

RESOLUÇÃO SE 95/2000 de 21 de novembro de 2000. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm. Acesso em: 13 mar. 2006.

RESOLUÇÃO SE 8/2006 de 26 de janeiro de 2006. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/Itemlise/arquivos/08_06.HTM?Time=10/2/2006%206:47:13%20AM. Acesso em: 09 out. 2006.

RICHARDSON, R. J. (org.) **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSS, P.P. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, 2004, p. 203-224.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Editores Associados, 2001.

STAINBACK et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? Em: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 14.

SCHULZ-HAMSA, I. **Inclusion and technology: A marriage of convenience for educational leaders**. 1998. Disponível em: <http://eric.ed.gov>. Acesso em: 02 mai. 2007.

SFORNI, M.S.F. Aprendizagem, desenvolvimento e educação: o papel da mediação. Conferência realizada durante o **I Congresso brasileiro de Educação**. Bauru/SP: 2007.

TONINI, A. Profissionais da Educação Especial e o Processo de Inclusão. **Cadernos de Educação**. [online]. n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/a4.htm>. Acesso em: 15/03/2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003. Pp.11-39.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. e outros. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, 2001.

ZULIAN, M.S. & FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revistas Centro de Educação**. [online]. n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/cees/2001/02/r5.htm>. Acesso em: 10 mar. 2006.

ANEXOS

A
DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Proposta a ser implementada no período de:

____ / ____ / ____ à ____ / ____ / ____

1-DADOS DA ESCOLA	2-DADOS PESSOAIS E FAMILIARES DO ALUNO
ESCOLA: SÉRIE: MOTIVO DA AVALIAÇÃO: DATA DE INGRESSO NO SAPE:	NOME COMPLETO: DATA DE NASCIMENTO: ENDEREÇO: FILIAÇÃO Profissão, escolaridade e idade do pai: Profissão, escolaridade e idade da mãe: NÚMERO DE IRMÃOS:

Nome dos professores responsáveis pela avaliação:

SAPE:

Classe comum:

Data em que a adequação foi proposta: ____ / ____ / ____

3- HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO E APOIO RECEBIDOS

ESCOLARIZAÇÃO PRÉVIA. ATECEDENTES ACADÊMICOS (relatar o percurso educacional do aluno em outras instituições, bem como os serviços de apoio por ele frequentados nos últimos anos):

4- CARACTERIZAÇÃO PESSOAL – DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS: (biológico – apontar alguma anormalidade de ordem orgânica, motor, lingüístico, perceptivo, emocional, adaptação sócio-emocional)

5- ESTILO DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

(Relatar os aspectos e/ou comportamentos observados no aluno que favorece a sua aprendizagem dentro e fora de sala de aula)

PROPOSTA CURRICULAR ADAPTADA

6- ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

6.1 Referente curricular (explicitar os objetivos gerais na área da língua portuguesa descrita no Plano Curricular em que o aluno está inserido. Ressaltar os objetivos relacionados ao desenvolvimento das habilidades linguísticas básicas, enfatizadas nesta área em relação: falar, escutar, ler e escrever):

6.1.1

6.1.2

6.1.3

6.2. Relatar o que o aluno é capaz de fazer em relação aos referentes curriculares propostos ao ciclo em que está inserido:

Sem ajuda – o que realiza sozinho de modo independente	Com ajuda aquilo que precisa de auxílio para resolver o proposto (descreva o tipo de ajuda)

--	--

6.3- Conteúdos (descrever os conteúdos para o desenvolvimento das habilidades básicas da língua portuguesa referentes a análise e a reflexão sobre a língua oral e escrita, a serem trabalhados em sala de aula pelo professor):

6.3.1 –

6.3.2 –

6.3.3 –

6.4 Metodologia (descreva os procedimentos e estratégias necessárias ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas enfatizadas na área da língua portuguesa):

Conteúdo aspecto curricular que será trabalhado	Procedimento O que será feito pelo professor para que se consiga trabalhar o conteúdo proposto. Descrição das estratégias a serem utilizadas para a atividade.	Recursos/ materiais Que tipo e quais materiais e ou instrumentos serão utilizados para a atividade proposta	Organização da sala como pretende organizar, preparar a sala para que o aluno consiga aprender o proposto

6.3.1				
6.3.2				
6.3.3				

6.4 Avaliação (descrever como o professor irá observar e avaliar o desempenho do aluno em relação aos objetivos e aos conteúdos propostos):

Objetivos/ conteúdos	Procedimento de avaliação (que estratégia pretende realizar para avaliar)
6.1.1	
6.1.2	
6.1.3	

--	--

7 - ÁREA MATEMÁTICA

7.1 Referente curricular (explicitar os objetivos gerais na área da matemática descrita no Plano curricular em que o aluno está inserido. Ressaltar as competências e valores socialmente relevantes ao desenvolvimento intelectual do aluno quanto a construção e coordenação do pensamento lógico-matemático, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, que constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos. O referente curricular deve enfatizar alguns aspectos quanto ao estudo: dos números, do espaço e formas, das medidas e grandezas e do tratamento das informações):

7.1.1

7.1.2

7.1.3

7.2 Relatar o que o aluno é capaz de fazer em relação aos referentes curriculares propostos ao ciclo em que está inserido:

Sem ajuda – o que realiza sozinho de modo independente	Com ajuda - aquilo que precisa de auxílio para resolver o proposto (descreva o tipo de ajuda)

7.3 Conteúdos (descrever os conteúdos para o desenvolvimento das habilidades básicas em matemática referente aos aspectos do estudo dos números, de espaço e formas, das medidas e grandezas e do tratamento das informações):

7.3.1 –

7.3.2 –

7.3.3 –

7.4 **Metodologia** (descreva os procedimentos e estratégias necessárias ao desenvolvimento das habilidades que contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático pelo aluno):

Conteúdo aspecto curricular que será trabalhado	Procedimento O que será feito pelo professor para que se consiga trabalhar o conteúdo proposto. Descrição das estratégias a serem utilizadas para a atividade.	Recursos/ materiais Que tipo e quais materiais e ou instrumentos serão utilizados para a atividade proposta	Organização da sala como pretende organizar, preparar a sala para que o aluno consiga aprender o proposto
7.3.1			

7.3.2			
7.3.3			

7.5 Avaliação (descrever como o professor irá observar e avaliar o desempenho do aluno aos objetivos e conteúdos propostos):

Objetivos/ conteúdos	Procedimento de avaliação que estratégia pretende realizar para avaliar
7.1.1	
7.1.2	
7.1.3	

8. Modalidade freqüentada pelo aluno (ele pode estar em mais de uma opção):

- Sala de recursos
- Serviço itinerante
- Classe especial - APAE
- Sala comum

B

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA:

Justificativa, Objetivos e Procedimentos da Pesquisa:

DESCONFORTO E POSSÍVEIS RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA:

BENEFÍCIOS DA PESQUISA:

MÉTODOS ALTERNATIVOS EXISTENTES:

Forma de Acompanhamento e Assistência:

ESCLARECIMENTOS E DIREITOS

Confidencialidade e avaliação dos registros

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo Órgão _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento para inclusão, como sujeito da pesquisa. Fui informado que meu número de registro na pesquisa é _____ e recebi cópia desse documento por mim assinado.

Assinatura do Participante Voluntário

DATA

Impressão Dactiloscópica
(p/ analfabeto)

Assinatura do Responsável pelo Estudo

Data

C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Itens Avaliados	Descrição
Horário de atendimento	
Número de alunos	
Condições físicas da sala	
Existência e utilização de equipamentos de apoio pedagógico	
Características gerais da população atendida	
Características gerais da atuação pedagógica	
Características gerais das atividades realizadas	

D**ROTEIRO PARA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Itens analisados	Sim	Não	Parcialmente	Observações
Existe um plano de ensino para a sala de recursos?				
Esse plano toma como base o plano de ensino comum?				
Esse plano prevê adaptações de conteúdo em função das necessidades dos alunos?				
Esse plano prevê adaptações metodológicas em função das necessidades dos alunos?				
Esse plano prevê o uso de recursos pedagógicos diferenciados em função das necessidades dos alunos?				
Esse plano prevê metas para o ingresso de cada aluno no ensino comum?				
Esse plano prevê formas de avaliação diferenciadas?				
Esse plano inclui estratégias de colaboração com o respectivo professor do ensino comum de cada aluno?				

E**ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA**

- 1) Como você entende o conceito de sala de recursos?
- 2) Qual a sua rotina de atendimento quanto a horário, turma, número de alunos?
- 3) Com base em que objetivos você faz o atendimento?
- 4) Você então faz algum tipo de planejamento não é?
- 5) Nesse planejamento, existem metas para que o aluno passe a freqüentar o ensino comum?
- 6) Na sua avaliação, alunos com que características deveriam ser atendidos pela sala de recursos?
- 7) Que elementos você considera importantes para a sua atuação na sala de recursos?
- 8) Existem diferenças entre essa sala e as salas comuns?
- 9) Com relação à parte pedagógica, que diferenças você nota?
- 10) Quais as principais características dos alunos atendidos na sala de recursos?
- 11) Você consegue identificar alguma outra dificuldade nesses alunos?
- 12) Quais as funções que você entende que são específicas do professor de sala de recursos?
- 13) Quais as principais dificuldades no que se refere à sua atuação pedagógica?
- 14) Você sabe se a sala de recursos é amparada em algum documento legal?
- 15) Na sua opinião, o que são alunos com necessidades educacionais especiais?
- 16) Na sua avaliação, o que é educação inclusiva?
- 17) Você acha que a educação inclusiva tem dado certo nas escolas?
- 18) Na sua opinião, como os pais avaliam a sala de recursos?

F**TEXTOS DE APOIO****1 – Envolvimento da família na educação do aluno com necessidades especiais**

O nascimento de uma criança com necessidades especiais (NE) pode desencadear, no contexto familiar, as possíveis estratégias de enfrentamento: a) choque, rejeição e dúvida, caracterizados pela procura de “cura” e sentimentos de culpa, desinteresse, confusão ou espanto; b) desorganização emocional, dada por experiências de frustração, raiva, tristeza u mágoa; c) organização emocional, durante a qual ocorre a aceitação e a adaptação à nova realidade.

A presença de uma criança com NE na família provoca mudanças nos mais diversos níveis: econômico, doméstico, saúde, recreação, socialização, afeto, identificação, educacional e profissional.

As formas que uma família adota para educar uma criança com NE são dependentes desses diferentes fatores, que implicam uma unicidade de respostas em cada família. Cabe aos profissionais, portanto, constituir-se como uma rede de apoio à família através da formação de uma parceria educacional.

Fonte: CORREIA, L.M. *Crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Cap. 6. Porto Editora: 1999.

2 – Educação especial**O papel da educação especial no ensino inclusivo**

Atualmente, frente à política de uma Escola para Todos, que busca atender à diversidade dos alunos, através do movimento da Inclusão Educacional, a Educação Especial assume um novo papel e caracteriza-se, agora, como parte integrante da educação comum, dando o suporte necessário para a viabilização da oportunidade educacional para todos. Ainda, deve ser encarada como um espaço indispensável para o desenvolvimento educacional de determinados alunos que não se beneficiam, em dado

momento, dos recursos comuns de ensino ou da proposta do ensino regular oferecida atualmente.

Portanto, a educação especial só se justifica enquanto um conjunto de serviços e apoios que assegurem, aos que dela necessitam, a participação efetiva no processo educacional. Assim, seus serviços devem ter caráter dinâmico, temporário e relativo, e precisam estar diretamente relacionados ao atendimento educacional de necessidades específicas de alguns alunos.

O papel dos suportes no ensino inclusivo

“Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado”.

Foco da avaliação no ensino inclusivo

Avaliação realizada não mais por um psicólogo, e sim, por uma equipe pedagógica e tem como foco: 1) o repertório de entrada do aluno e 2) o currículo, o qual é tomado como base para as adaptações a serem realizadas em função das necessidades do aluno.

Fontes:

ARANHA, M.S.F. *A inclusão social da criança especial*. Em: Sociedade Pestalozzi (Org.). *A Criança Especial*. Niterói, 2001, p. 19.

LEITE, L.P. & OLIVEIRA, A.A.S. *O papel da educação especial no sistema educacional inclusivo*. Jornal diário de Marília de 29/10/2002.

3 – Necessidades educacionais especiais

Definições de necessidades educacionais especiais

As NEEs podem ser físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem. Estas devem ser classificadas a partir da necessidade de se fazer adaptações.

NEEs permanentes são aquelas em que a adaptação de currículo é generalizada e o objetivo da avaliação é sistemática, dinâmica e seqüencial de acordo com os progressos do aluno; as adaptações se mantêm durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. NEEs temporárias são aquelas que exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-se às características do aluno num determinado momento de seu desenvolvimento.

Necessidades educacionais especiais e ensino inclusivo

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o compromisso com a abordagem inclusiva de ensino implica a adoção de novos conceitos, dentre eles o de necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, entende-se por alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam, durante o processo educacional:

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (p. 17)

Complementando, o documento enfatiza que a organização de classes comuns, de serviços de apoio pedagógico especializado e de classes especiais, para atendimento em caráter extraordinário e transitório.

Fontes:

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 13/03/2006.

CORREIA, L.M. *Crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora: 1999.

4 – Adaptações curriculares

As adaptações curriculares se referem às alterações e modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas ao aluno com NEEs. A definição de adaptações curriculares de acordo com o MEC/SEE (2000) é:

[...] são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (p. 09).

Acrescenta-se a isso duas definições: a) Adaptações Curriculares de Grande Porte: são ações que têm relação direta com os órgãos superiores da Administração Educacional Pública; b) Adaptações Curriculares de Pequeno Porte: são as modificações menores, as quais incluem ajustes nas ações a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula e constituem-se competência específica do professor.

Para atender a uma vasta gama de NEEs, um currículo regular deve ter as seguintes características: ser coerente, aberto e flexível, propor e possibilitar um

tratamento adequado, completo e minucioso dos objetivos, dos conteúdos e dos demais componentes do currículo, possibilitar diferentes alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem e avaliação, especialmente para aqueles blocos de conteúdos que oferecem maior dificuldade aos alunos; vir acompanhado de documentação complementar a cada uma das áreas curriculares, sob a forma de anexos, na qual se indiquem as características fundamentais dos diferentes tipos de déficits e quais abordagens educativas mais apropriadas; “igualdade de oportunidades pedagógicas”.

Os ambientes de aprendizagem devem compor a vida real dos alunos, os materiais e atividades devem-se situar no campo e interesses e atividades da criança e a tarefa, abordada de forma global, em diferentes contextos.

Fontes:

BRASIL, MEC/SEE. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 09/10/2006.

CORREIA, L.M. *Crianças com necessidades educacionais especiais nas classes regulares*. Porto Editora: 1999.

G

Planilha do PIAC

Avaliação Diagnóstica

Lauda Pedagógico

2006

Aluno:

Série: 3a B

Idade: 9 anos

Professora Especialista: _____



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
 DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU

Bauru, 13/07/2006

LAUDO PEDAGÓGICO

A aluna _____, de 9 anos, é aluna da 3ª série nesta Unidade Escolar, no período da manhã. Com base na aplicação da Planilha de Avaliação Diagnóstica, pudemos observar que a aluna apresenta dificuldades quanto à:

- Lateralidade;
- Direcionamento;
- Orientação temporal;
- Orientação espacial (avesso, direito, estreito, em círculo, lento, largo, médio e abaixo);
- Percepção visual;
- Linguagem oral (com dificuldades em articular e pronunciar as palavras, com evidências à morosidade para elaborar e responder o que é questionado);
- Reconhecimento das partes do corpo (confunde);
- Matemática (com discalculia: dificuldade em elaboração em cálculo matemático);

Necessita de apoio na Sala de Recursos.

Encontra-se no nível de escrita silábica-alfabética c/v sonoro.

Sugerimos encaminhamento para terapias psicológicas e fonoaudiológicas

Apresenta instabilidade emocional (timidez), e dificuldades em se expressar.

Professor Coordenador _____

Professor classe comum _____

Professor especialista _____

Direção _____

PLANILHA PARA O P.I.A.C.

Folha: 1/2

Unidade Escolar:

Aluno:

Deficiência: DM

Série: 3a. B

Idade: 9 anos

OBJETIVO EDUCACIONAL	META TEMPORAL	COMPONENTE CURRICULAR	RESPONSÁVEL PELO ENSINO	LOCAL	SUPORTES RECOMENDADOS	PERIODICIDADE
- minimizar as dificuldades de aprendizagem e alfabetizar os alunos com conteúdos defasados.	durante o decorrer do ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa: leitura escrita, interpretação e produção de textos; - Matemática: as quatro operações e situações problema; - História e Geografia: história do município e localizações; - Ciências: estudo do ar, plantas, animais e água; - Ensino Religioso: textos sobre virtudes e criação de Deus; - Artes: na linguagem visual(espaco), campo plástico bi-dimensional: dimensões, proporções, materiais, formas, cores, superfícies, texturas do suporte, na linguagem musical(canto grupal), audição, respiração, dicção, na regência: ataque, corte, dinâmica(rápido, lento, forte, fraco, agudo, grave, crescendo e decrescendo) na linguagem corporal e teatral(espaco) pessoal e global e no movimento corporal e seus fatores(peso, espaco, tempo e fluência); - Educação Física: percepção do próprio corpo, buscas de posturas e movimentos, desenvolvimento de habilidades físicas, participação de danças e manifestações culturais, associação e valorização das danças pertencentes à sua localidade, troca de repertórios entre os alunos lançando 	- dois professores(sala de regular) e para as disciplinas de Artes e Educação Física, um professor.	- sala de classe regular, sala de recursos, quadra de esportes e sala de vídeo.	- resgatar a auto-estima, sondagem, alfabeto móvel(reconhecimento), listas de palavras, jogos matemáticos, livros didáticos e paradidáticos, materiais diários: lousa, caderno, giz, cartazes, computador e máquina de escrever, conhecimento de normas, conduta e regimento da escola, jogos educativos de atenção rítmicos e posteriormente reconhecidos, quadros fotográficos, conceitos básicos: higiene, saúde e nutrição, escovação, manuseio de livros infantis, revistas e jornais, narração das atividades diárias e produção de textos, proporcionar oportunidades para a leitura e	- 2 vezes por semana, por 2 horas na sala de recursos

PLANILHA PARA O P.I.A.C.

Folha: 2/2

Unidade Escolar:
Aluno:
Deficiência: DM

Série: 3a. B Idade: 9 anos

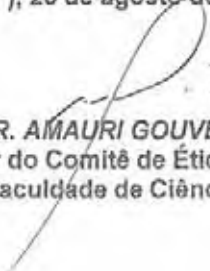
OBJETIVO EDUCACIONAL	META TEMPORAL	COMPONENTE CURRICULAR	RESPONSÁVEL PELO ENSINO	LOCAL	SUPOSTES RECOMENDADOS	PERIODICIDADE
		<p>mão de várias formas de organização, participação na criação e execução de jogos simples, atividades competitivas, respeitando as regras, sem discriminação, evitando atitudes violentas, diferenciação de esforço aeróbico, anaeróbico, repouso e reconhecimento de alterações corporais mediante a percepção do próprio corpo provocadas pelo esforço físico efetuando controle dessas situações com auxílio do professor.</p>			<p>escrita convencional, coordenação motora: visual e dedutiva e alfabetização individual.</p>	

H



O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 22ª Reunião Ordinária realizada no dia 25 de agosto de 2006, na Sala 01 do Prédio da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da UNESP, Câmpus de Bauru, às 09h30, após análise do parecer emitido pelo relator **APROVA** o projeto “Sala de recursos: Contribuições da psicologia para a atuação do educador especial no ensino inclusivo” sob responsabilidade da Professora Doutora Lúcia Pereira Leite.

Bauru (SP), 25 de agosto de 2006


PROF. DR. AMAURI GOUVEIA JUNIOR
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
Faculdade de Ciências

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/FC
RECEBIDO EM 27/08/2006
Kristiane

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Comitê de Ética e Pesquisa

Av. Elói Luís Edmundo Corrêa Couto, s/nº - Várzea Limpa - Bauru/SP - Cep: 17033-360
Fone: (14) 221-6000 (Ramal 0449) - e-mail: celad@fci.unesp.br

I

TRANSCRIÇÃO: ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA (Pré-intervenção)

1) Como você entende o conceito de sala de recursos?

Bom, sala de recursos é um suporte pro aluno que tem uma deficiência, uma defasagem, tanto na parte pedagógica quanto na parte psicológica.

2) Qual a sua rotina de atendimento quanto a horário, turma, número de alunos?

A minha rotina depende do grupo de crianças. A gente procura, é, salientar mais os alunos de 3ª e 4ª série. Isso é feito tudo assim em parceria com gestores.

3) Com base em que objetivos você faz o atendimento?

Dependendo da dificuldade do aluno eu tenho que entrar em contato com o professor da sala regular, nós fazemos o PIAC, que é o planejamento né, do conteúdo que o professor quer e do conteúdo que eu vou trabalhar com o aluno.

4) Você então faz algum tipo de planejamento não é?

Sim, o PIAC.

5) Nesse planejamento, existem metas para que o aluno passe a freqüentar o ensino comum?

É, então, foi o que eu falei, dependendo do que o professor quer. Normalmente a gente trabalha na série, não na série que o aluno está, na série anterior, depende da defasagem pedagógica.

6) Na sua avaliação, alunos com que características deveriam ser atendidos pela sala de recursos?

Ah, deficiência mesmo, deficiência na parte acadêmica, pedagógica, familiar, social.

7) Que elementos você considera importantes para a sua atuação na sala de recursos?

Todos. A parte que envolve aprendizagem, família, individual, do aluno, tudo, o corpo a corpo que eu tenho que dar assistência à criança que ela tem direito.

8) Existem diferenças entre essa sala e as salas comuns?

Ah sim, porque aqui o atendimento são pequenos grupos, e eu dou um atendimento individualizado. Existe vários recursos dentro da sala como computador, máquina de escrever, materiais educativos, jogos e a parte pedagógica também.

9) Com relação à parte pedagógica, que diferenças você nota?

Ai, eu noto a diferença de trabalho, porque eu trabalho mais a parte lúdica do aluno.

10) Quais as principais características dos alunos atendidos na sala de recursos?

É, são mais as características de parte pedagógica mesmo.

Por exemplo?

É, seria o conteúdo, a proposta do professor, até onde esse aluno tá com essa defasagem, até quando ele vem carregando essa defasagem.

Que tipos de defasagens você identifica?

Ah, mais a parte pedagógica mesmo e a parte familiar também, social, então eu tenho que agregar valores a essa criança, e conteúdo também; eu tenho que avaliar tudo nela, a parte emocional, acadêmica e social.

11) Você consegue identificar alguma outra dificuldade nesses alunos?

É, outras dificuldades seria patológicas né, que aí são encaminhados às terapias, à neuro.

12) Quais as funções que você entende que são específicas do professor de sala de recursos?

Ah, a função é o suporte mesmo que o professor vai dar, tanto para o aluno, quanto para os gestores e para o professor da sala regular. O suporte seria tudo o que

envolve a educação, tudo que envolve a criança, qual são os aspectos positivos, negativos, tanto da parte profissional quanto da parte humana também.

13) Quais as principais dificuldades no que se refere à sua atuação pedagógica?

Dificuldades que eu tenho é mais a parte de suporte né, suporte em relação a como agir com esse aluno, quem eu devo procurar, então normalmente na escola os gestores dão esse suporte pra mim, pelo menos aqui na escola eles fazem isso. Eu também tenho autonomia em tomar uma atitude, mas essa atitude que eu vou tomar eu sempre tenho que por eles à par do que eu vou fazer, do que vai acontecer, que aí envolve todo mundo né, envolve escola, envolve família, envolve professor.

14) Você sabe se a sala de recursos é amparada em algum documento legal?

Sim, a delegacia de ensino.

15) Na sua opinião, o que são alunos com necessidades educacionais especiais?

São alunos que necessitam do respaldo do professor, da família, aluno assim que foi muito trabalhado desde o começo. Eu acho é essa a dificuldade, tinha que ser detectada desde a educação infantil, quando ele começa lá na educação infantil lá em baixo, isso tinha que ser colocado no prontuário do aluno, desde quando ele vem lá da educação infantil e assim por diante.

16) Na sua avaliação, o que é educação inclusiva?

São alunos que nós temos que colocá-los na classe regular. Eles precisam desse social e com esse social, com essa vontade do aluno de aprender, de estar inserido no social, na vida acadêmica tudo, ele pode até futuramente ter grandes perspectiva de vida e isso aí.

17) Você acha que a educação inclusiva tem dado certo nas escolas?

Bom, pelo menos na minha sim, eu tô sentindo resultado e todo mundo tá participando, eu tenho o apoio de todos.

18) Na sua opinião, como os pais avaliam a sala de recursos?

É, eles... tem pai que concorda, tem pai que não, isso depende muito da dificuldade do aluno, se você tem contato com o pai, tem pai que aceita, tem pai que não aceita, aí você tem que fazer todo um trabalho, encaminhar para a terapia, às vezes eu faço um trabalho aqui, a mãe faz lá, a família faz, a direção faz, o professor faz, tudo pra ir encaminhando.

J

TRANSCRIÇÃO: ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA (Pós-intervenção)

1) Como você entende o conceito de sala de recursos?

Sala de recursos é uma sala que auxilia o aluno na aprendizagem e no comportamento também, tanto na parte emocional como na parte acadêmica.

2) Qual a sua rotina de atendimento quanto a horário, turma, número de alunos?

Normalmente eu atendo crianças, quinze crianças, mas a gente abre uma exceção e atende às necessidades mais especiais né. E o horário a gente faz, dependendo da necessidade do aluno, duas vezes por semana, eles vêm em outro horário e fica uma hora comigo.

3) Com base em que objetivos você faz o atendimento?

Ah, nós fazemos uma planilha, preenchemos a parte do aluno, tanto pedagógica quanto psicológica e depois fazemos estudo de caso com a coordenadora.

4) Você então faz algum tipo de planejamento não é? Nesse planejamento, existem metas para que o aluno passe a freqüentar o ensino comum?

Sim, existem pra mim e eu passo para o professor da sala regular, só que sempre existe alguma barreira né.

5) Na sua avaliação, alunos com que características deveriam ser atendidos pela sala de recursos?

As características são na parte pedagógica né, tem bastante dificuldade e na parte emocional também, trabalhando com o professor da sala regular, com a família.

6) Que elementos você considera importantes para a sua atuação na sala de recursos?

Ah, bastante materiais lúdicos, materiais que a criança entenda o que ela tá fazendo.

7) Existem diferenças entre essa sala e as salas comuns?

Muita diferença porque o meu trabalho é direcionado, é corpo a corpo e o professor da sala comum atende quarenta alunos e mais as crianças que estão incluídas né, da sala de recursos.

8) Com relação à parte pedagógica, que diferenças você nota?

Muitas diferenças né, que os alunos melhoram de comportamento e melhoram na parte do conteúdo né, que eles ficam muito defasados. E no procedimento também tem diferença, porque na sala regular procura o conteúdo não muito na série que o aluno tá, mas na fase anterior, e eu também procuro dar um apoio porque às vezes elas ficam perdidas, então a gente faz encaminhamento pro psicólogo, mais para dar um apoio.

9) Quais as principais características dos alunos atendidos na sala de recursos?

As características são bastante da parte pedagógica, de leitura, de escrita, de linguagem, na parte da fala e também da cultura da família, que aí atrapalha bastante a fala do aluno.

10) Você consegue identificar alguma outra dificuldade nesses alunos?

Acho que é nessas partes mesmo que eu falei.

11) Quais as funções que você entende que são específicas do professor de sala de recursos?

O professor tem que ser tudo na sala de recursos né, psicólogo, professor, tem que trabalhar com os gestores, alunos, família, enfim, pra gente é bem estressante.

13) Quais as principais dificuldades no que se refere à sua atuação pedagógica?

As dificuldades é mais em relação ao professor da sala regular, porque às vezes o professor não tem aquela prática, não tem aquele curso de especialização que a gente tem, é falta de prática, mas o professor ta sempre procurando, indo atrás, porque a gente fica bastante em cima.

14) Você sabe se a sala de recursos é amparada em algum documento legal?

Tem, eu faço tudo isso aí pela delegacia de ensino, tem os treinamentos que a gente vai em São Paulo.

15) Na sua opinião, o que são alunos com necessidades educacionais especiais?

Ah, eu acho que, na minha opinião, eu acho que envolve tudo, tanto a parte emocional, cognitiva, pedagógica e psicológica.

16) Na sua avaliação, o que é educação inclusiva?

É, ainda nós não tamo nesse ponto, né precisa trabalhar muito, tem a parte política, e eu acho que na minha opinião precisa ter mais um respaldo do povo que ta estudando trabalhando com isso, pra mim acho que falta a parte prática né, porque a teórica a gente já sabe né.

17) Você acha que a educação inclusiva tem dado certo nas escolas?

Pelo menos na minha escola sim, agora conversando com as minhas colegas, tem assim, aquela parte, aquela retaguarda, eles são bem assim, a gente tem um respaldo, tem as resistências né, mas a gente tem um respaldo e a gente mesmo nota no aluno esse progresso.

18) Na sua opinião, como os pais avaliam a sala de recursos?

Tem pai que concorda que aceita que eu posso contar mas os outros pais são bem ausentes e aí a gente tem que conversar com o pai, falar pra ele aceitar o filho como ele é né, procurar ajuda, aquela conversa que a gente tem que ter né.

K

⁷DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Proposta a ser implementada no período de:

Junho a dezembro de 2007.

1-DADOS DA ESCOLA	2-DADOS PESSOAIS E FAMILIARES DO ALUNO
ESCOLA:	NOME COMPLETO:
SÉRIE: 3ª B	DATA DE NASCIMENTO:
MOTIVO DA AVALIAÇÃO: Problemas de aprendizagem	ENDEREÇO:
DATA DE INGRESSO NO SAPE: 02/2003	FILIAÇÃO:

Nome dos professores responsáveis pela avaliação:

SAPE:

Classe comum:

Data em que a adequação foi proposta: 06/2007

3- HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO E APOIO RECEBIDOS

A aluna foi encaminhada para o posto de saúde da prefeitura para a obtenção de laudo, porém não teve retorno. Professores dos anos anteriores identificaram déficits de aprendizagem na aluna e a encaminharam para a sala de recursos.

4- CARACTERIZAÇÃO PESSOAL – DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Problemas de lateralidade, direcionamento, orientação temporal e espacial, linguagem oral, percepção visual, (não enxerga bem e não usa óculos), matemática, reconhecimento de partes do corpo, instabilidade emocional (timidez), dificuldade em se expressar. Necessita de terapia fonoaudiológica e psicológica, além de exames neurológicos (suspeita de problemas de memória de curto prazo).

5- ESTILO DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

É compreensiva, executa as atividades propostas, mas não domina. É emotiva, tem facilidade em terminar rápido os exercícios, gosta de copiar, de atividades pedagógicas e lúdicas. Obs: faltas frequentes.

6- ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

6.1 Referente curricular (explicitar os objetivos gerais na área da língua portuguesa e ressaltar os objetivos nesta área em relação: falar, escutar, ler e escrever):

Formar palavras através de união gráfico-fonética, desenvolver habilidades de memorização de textos e reconhecer e formar palavras.

⁷ O Documento “INDIVIDUAL DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES” foi elaborado por POKER, R. e OLIVEIRA, A. S. (Depto. Educação Especial – UNESP/ Marília), inspirado no trabalho de Majón, D.G.; Gil, J.P.; Garrido, A.A. Adaptações curriculares. A versão aqui apresentada é uma adaptação deste documento, realizado por MARTINS, S.E. e LEITE, L.P. (Depto Educação Especial/ Unesp Marília e Depto. De Psicologia – UNESP/ Bauru).

6.2. Relatar o que o aluno é capaz de fazer em relação aos referentes curriculares propostos ao ciclo em que está inserido:

<p>Sem ajuda Identificar letras do alfabeto; memorizar palavras do cotidiano.</p>	<p>Com ajuda Montar palavras com alfabeto móvel – ajuda: procedimentos de correção; realizar atividades pedagógicas com caráter lúdico. Obs: espera a resposta correta e tem vocabulário com trocas.</p>
--	---

6.3 Conteúdos

- Prática de uso da língua;
- Prática de escrita;
- Prática de leitura.

6.4 Metodologia

Conteúdo	Procedimento	Recursos/ materiais	Organização da sala
1- Prática de uso da língua	1- Montar jogo da seqüência, relatar história, escrever nomes das personagens e reconhecer letras/sílabas/sons.	1- Gibis e alfabeto móvel.	1- Não necessita.
2- Prática de escrita	2- Leitura de texto pela professora, nomeação e caracterização de personagens, cópia de diálogos e reescrita.	2- jogo da seqüência	2- Não necessita.
3- Prática de leitura	3- Leitura de texto pela aluna, desenho de figura e escrita.	3- Livros paradidáticos e alfabeto móvel	3- Não necessita.

6.4 Avaliação

<p>Objetivos/ conteúdos Fábulas, temas do cotidiano e história de gibi.</p>	<p>Procedimento de avaliação Correção até que o exercício seja realizado corretamente.</p>
--	---

7. Modalidade freqüentada pelo aluno (ele pode estar em mais de uma opção):

- Sala de recursos
- Serviço itinerante
- Classe especial - APAE
- Sala comum