

ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNOS
GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ
ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
ANDRÉA REGINA NUNES MISQUIATTI
(ORG.)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNOS
GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor: Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Produção editorial

Maria Rosangela de Oliveira

Copyright© 2013 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

Fernando José Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)

Itala Maria Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Brasil)

Licínio Carlos Viana da Silva Lima (Universidade do Minho - Portugal)

Mario Ariel González Porta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil)

Myriam Mônica Southwell (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina)

Paulo Borba Casella (Universidade de São Paulo/USP-Brasil)

Susana Frisancho Hidalgo (Pontifícia Universidad Católica/ Peru - Peru)

Walter Omar Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - Brasil)

Parecer

Rosimar Bortolini Poker (FFC - Unesp/Marília)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

A864 Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento / organizadores: Simone Ghedini Costa Milanez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Regina Nunes Misquiatti.
– São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

144 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-392-2

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência intelectual. 4. Transtorno global do desenvolvimento. 5. Prática de ensino. I. Milanez, Simone Ghedini Costa. II. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de. III. Misquiatti, Andréa Regina Nunes.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	11
Capítulo 1	
O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação	
<i>Simone Ghedini Costa Milanez; Anna Augusta Sampaio de Oliveira.</i>	13
Capítulo 2	
Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Intelectual	
<i>Simone Ghedini Costa Milanez.</i>	25
Capítulo 3	
Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente	
<i>Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Patrícia Braun; Patrícia Tanganelli Lara</i>	41
Capítulo 4	
O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual	
<i>Márcia Denise Pletsch; Anna Augusta Sampaio de Oliveira.</i>	61
Capítulo 5	
Formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado com alunos com Deficiência Intelectual: competências e atribuições	
<i>Katiuscia C. Vargas Antunes; Márcia Marin; Rosana Glat</i>	83

Capítulo 6	
Considerações sobre a atuação junto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular	
<i>Maria Cláudia Brito; Andréa Regina Nunes Misquiatti</i>	101
Capítulo 7	
Comunicação e linguagem nos Transtornos Globais do Desenvolvimento	
<i>Andréa Regina Nunes Misquiatti; Maria Cláudia Brito; Aline Citino Armonia</i>	111
Capítulo 8	
Conhecimento de professores do ensino regular sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento	
<i>Andréa Regina Nunes Misquiatti; Maria Cláudia Brito; Jéssica dos Santos Ceron; Ana Gabriela Olivati; Priscila Piassi Carboni</i>	125
Sobre os autores.	138

PREFÁCIO

Os discursos circulantes sobre Inclusão Escolar, na sua maioria, não têm dado conta do processo formativo como processo histórico de construção da cultura humana. O esvaziamento do saber elaborado, fruto do pensamento pós-moderno, tem colocado em risco o aprofundamento das discussões sobre o cotidiano da escola. Faz-se necessário suscitar reflexões que ultrapassem a noção simplificada de cotidianidade para que se possa pensar a educação na vida e na escola sob o olhar do conceito de *práxis*, que exige de nós *explicitação* de nossas ações, *desnaturalização* dos fatos e sentimentos cotidianos, *superação* dos pré-juízos ou juízos provisórios (preconceitos) e *apropriação* da realidade, impondo-se a ela, como ensina Agnes Heller. Tais premissas colocam-nos diante da necessidade de converter a formação de professores em reais exercícios de análise do cotidiano, para que aconteça, efetivamente, a superação dele, sem desconsiderá-lo. Tratemos, pois, da *inclusão do professor* que, participando e se apropriando do conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade, constrói respostas concretas às suas necessidades como parte do gênero humano.

O caminho da autonomia desse profissional frente ao cotidiano faz emergirem novas exigências teórico-metodológicas. A luta pelo direito de todos à educação é também a luta pela apropriação de conhecimentos por parte dos professores, uma vez que o acesso dos deficientes à escola e ao trabalho é condição necessária, porém insuficiente, para a sua inserção sociocultural, como o é para qualquer criança, adolescente ou adulto.

A educação não pode e não deve ser encerrada no terreno estrito da Psicologia ou da Pedagogia, da Sociologia ou da Política, da Antropologia ou das Ciências da Saúde – exige que os estudos e as práticas levem em conta várias áreas do conhecimento.

Fundamentalmente, duas questões devem ser abordadas para a compreensão do que estou chamando de inserção sociocultural. A primeira trata do conceito mesmo de pertencimento social e cultural das pessoas. A segunda, das contradições, dos limites sociais impostos e das possibilidades de vencer barreiras como tarefa, também, da educação e, nela, das práticas pedagógicas.

Assumindo que o homem passa do estado de natureza para o estado de cultura pela atividade simbólica, as funções humanas, denominadas por Vygotsky de funções superiores, são constituídas nas relações entre pessoas, ou seja, nas relações interpessoais. Nessas relações é que acontecem as possibilidades de cada pessoa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana. A própria incapacidade de viver por conta própria ao nascer é condição natural da passagem do estado de natureza ao estado de cultura. Inserido no meio humano, adquire-se a condição humana, portanto, cultural. O processo não é de humanização apenas, mas de *hominização* – transformação do biológico do homem em cultural, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, cuja matriz marxista leva-me a citar o próprio Marx: “[...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo [o homem] modifica a sua própria natureza”. *Hominizar-se* é fazer-se homem nas relações concretas de vida social, mediadas pela linguagem, o que só é possível com outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e no domínio do social.

Inserção cultural pode ser compreendida, dessa perspectiva, como imersão, pertencimento, participação, apropriação dos significados humanos construídos no tempo e no espaço.

Nascemos candidatos à *hominização*, o que só acontecerá com a mediação dos outros seres humanos, em concretas condições de relações sociais. A presença e atuação do outro não se dá em uma só direção: boa ou ruim; falsa ou verdadeira; harmônica ou não, mas de forma contraditória e conflituosa.

O processo educacional, em suas mais variadas formas de organização, encarrega-se de mediar o processo individual de apropriação do que é cultural. Em outras palavras, as práticas educativas exercem o papel fundamental de inserir cada ser humano no mundo simbólico ou cultural. Vale aqui lembrar que para o filósofo e historiador da educação, Dermeval Saviani, a educação é processo cultural e histórico, cujo destino e função são produzir direta e intencionalmente, em cada uma das pessoas, aquilo que é produzido coletivamente pela humanidade, na história, o que supõe identificar os elementos da cultura que precisam ser assimilados, apropriados, encarnados pelos indivíduos da espécie humana para que esses indivíduos se *hominizem*. É função da educação escolher os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano.

Um dos limites impostos que se configura como barreira para a inserção sociocultural dos deficientes – limite e barreira que também se impõem a todos os que, de alguma forma, ainda não fazem parte do grupo daqueles que se beneficiam dos bens materiais e culturais da sociedade onde vivem – é assumido, aqui, pela expansão da lógica do capital que legitima os valores e interesses dos que dominam. Tais valores e interesses são internalizados, apropriados, encarnados como naturais, como condição já definida e como ponto de chegada, atrasando ou fazendo caminhar muito lentamente o processo de inserção sociocultural de uma parcela significativa de nossa população.

Parafrazeando Marx, Vygotsky afirma, em *Fundamentos de Defectologia*, que nossa existência social determina nossa consciência. E mais, é propositivo quando afirma que a educação de qualquer pessoa, deficiente ou não, precisa ter metas e objetivos iguais – o que chamamos de *visão prospectiva* da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e vale para todos os que estão apartados pela violência da chamada exclusão social.

Nossa tarefa, como profissionais engajados na educação e suas especificidades e na educação como atividade humana emancipatória, envolve mudanças qualitativas e quantitativas das condições e estratégias de superação dessas barreiras. Em um de seus poemas, Bertold Brecht convoca-nos nessa direção: “O mundo olha para vocês com um resto de esperança. É tempo de não mais se contentarem com essas gotas no oceano”.

O conceito de inserção sociocultural dos deficientes não pode ser banalizado nem simplificado porque se corre o risco de banalizarmos e simplificarmos necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, sob determinadas condições.

É urgente um olhar radicalmente voltado para ver o deficiente como alguém que vai se apropriando da cultura, em tempos e espaços próprios, e não apenas somando hábitos. Que é preciso e é possível valorizar e priorizar atividades e práticas educativas que mobilizem o simbólico; que os limites de cada um são desconhecidos e um dos maiores limites é o nosso – o que desconhecemos do outro, nosso aluno, nosso educando. Há possibilidades ilimitadas que ainda se constituem mistério para nós. Participar das atividades socioculturais reorienta muitas das funções neurológicas por caminhos diversos. É preciso conhecer e atentar para eles. Olhar e ver, ver e reparar – como nos ensina poeticamente Saramago.

Esse livro traz contribuições importantes para pensarmos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou a ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, porque os autores abordam tanto as políticas quanto concepções teóricas, desafiando os leitores a um mergulho crítico em relação ao atendimento que temos e o que queremos, bem como em relação à escola que temos e à que desejamos.

Anna Maria Padilha

Julho/2012

APRESENTAÇÃO

Com a publicação da atual Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, delineou-se uma nova proposta de atendimento pedagógico para alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa proposta, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser oferecido, nas Salas de Recursos Multifuncionais, aos alunos com deficiência intelectual, auditiva, física e visual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que se refere aos alunos com Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), um grande desafio se apresenta aos professores especialistas que atendem essa população no AEE, visto que muitas dúvidas e questionamentos estão constantemente presentes no cotidiano desses professores, desde questões relacionadas ao diagnóstico e prognóstico dessas condições até àquelas referentes à avaliação e às propostas de intervenção pedagógica para os alunos com DI e TGD.

Nessa obra, os autores enfocaram o AEE para os alunos com deficiência intelectual do ponto de vista da atual política, as concepções teóricas e práticas dessa modalidade de atendimento, as competências e atribuições do professor especializado no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, a análise do processo de inclusão para esse alunado e sua relação com o AEE e as contribuições da formação continuada de professores para o AEE de alunos com deficiência intelectual.

Em relação ao AEE para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, a obra focou a atuação do professor especialista com alunos com transtornos globais do desenvolvimento na escola regular, os aspectos relacionados à comunicação e linguagem de alunos com essas condições, bem como o conhecimento dos professores sobre os transtornos globais do desenvolvimento.

Neste livro, os autores buscaram ir além das questões teóricas que vêm sendo incansavelmente debatidas para demonstrar e discutir resultados práticos daquilo que tem sido realizado para a melhoria do AEE para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, revelando que esse atendimento pode ser realmente eficaz à medida que se compreende melhor a essência dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento e seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Organizadoras

CAPÍTULO 1

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A POLÍTICA, AS CONCEPÇÕES E A AVALIAÇÃO

Simone Ghedini Costa Milanez

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

Desde 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) – (BRASIL, 2008), é notória a mudança que as escolas vêm empreendendo para adequação de seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente, formação de sua equipe escolar.

A Política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades

educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o Atendimento Educacional Especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

De acordo com a Política, os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto ao seu horário escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Para tanto, o próprio Ministério da Educação (MEC) tem fornecido às escolas de todo o território brasileiro os materiais específicos, a fim de que essas salas sejam equipadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas.

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (BAPTISTA, 2011, p.66).

A formação especializada também é referida no documento como sendo necessária para o professor atuar na educação especial, devendo ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.11).

Em termos práticos, o que podemos observar é que efetivamente o MEC distribuiu os materiais e recursos para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais, na grande maioria dos municípios que fizeram tal solicitação, entretanto, muitas dessas salas ainda não se encontram em funcionamento, principalmente porque não há professores especializados no atendimento de alunos com deficiência intelectual e outras deficiências.

Para solucionar tal problemática, o Ministério da Educação tem investido ainda na formação em serviço dos professores das redes públicas de ensino, por meio da oferta de Cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, tanto na modalidade presencial, como a distância, em parceria com universidades públicas brasileiras.

Um exemplo dessa forma de investimento foi a oferta do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília, São Paulo, em parceria com o Ministério da Educação, a 1031 professores/cursistas de 185 municípios das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, durante 18 meses, no período de 2010 a 2012.

Em pesquisa recente, realizada durante o desenvolvimento do referido curso, no módulo que tratou sobre a deficiência intelectual, 55,9% dos 961 professores/cursistas que responderam à enquete aplicada durante o módulo relataram que as escolas às quais estão vinculados já possuem o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, embora muitas delas ainda sem funcionamento (MILANEZ et al., 2012).

Os dados das mesmas autoras apontam também que as dificuldades no Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual parte da premissa de que muitos professores ainda não têm clareza quanto ao conceito da deficiência intelectual e suas implicações para o desenvolvimento e aprendizagem desse alunado.

Observa-se que os professores ainda permanecem presos à ideia de que só é possível trabalhar com o aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual a partir do momento em que existe um laudo médico que efetivamente confirme essa hipótese.

Partindo-se do pressuposto de que a deficiência intelectual é definida como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010), verificamos que existe, portanto, apenas uma limitação no funcionamento intelectual, mas não uma ausência completa dele.

Dessa forma, constatamos que essa dificuldade apresentada pela maioria dos professores quanto à conceituação e compreensão da deficiência intelectual limita a atuação deles com os alunos com deficiência intelectual, tanto nas classes comuns como no Atendimento Educacional Especializado, pois imaginam só ser possível algum tipo de intervenção com base no rótulo que é dado ao aluno.

Para pensarmos o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual, é necessário desvencilharmo-nos dos rótulos, dedicarmos a devida importância ao diagnóstico da deficiência intelectual, sem perdermos de vista o próprio aluno, suas dificuldades, porém, primordialmente, seu potencial de aprendizagem.

Portanto, esse Atendimento Educacional Especializado com foco no aluno com deficiência intelectual implica considerarmos não apenas recursos que poderão ser utilizados em seu processo de aprendizagem, mas, acima de tudo, a avaliação do aluno com deficiência intelectual que será a norteadora do processo de ensino e aprendizagem desse aluno na sala comum e na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo-se, assim, a parceria necessária entre os professores da sala comum e da especializada.

NOTAS SOBRE A POLÍTICA, O AEE E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As diretrizes nacionais de implantação e implementação do AEE no cenário brasileiro enfatizam repetidamente a ideia de apoio e de superação das barreiras impostas pela deficiência, para que os alunos possam participar efetivamente da prática escolar e da perspectiva pedagógica do ano escolar em que estão matriculados.

Insistem no estabelecimento da ação do professor do AEE “[...] sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum” (MANTOAN, 2010, p.14). Há a tentativa de superar velhas práticas e implementar uma nova concepção do suporte pedagógico especializado, visto que, muitas vezes, as salas de recursos assumiam um papel de “reforço escolar”, atuando nos limites e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, o que não os impulsionava a acessar novas formas de funcionamento intelectual e, portanto, novas formas de aprendizagem.

A política atual impõe uma visão complementar do AEE e uma proposta de trabalho que estimule e favoreça suas possibilidades de iniciativa e autonomia de pensamento e ações. Todavia, quando falamos na deficiência intelectual, certamente, estamos nos referindo a processos bastante complexos do desenvolvimento, principalmente, do ponto de vista escolar. Se, por um lado, a perspectiva atual é não centrar o foco na deficiência – e é mesmo o que deve ocorrer – por outro lado, não se pode desprezá-la. Assim, de partida, já se anuncia uma problemática: o equilíbrio entre a condição primeira – a da deficiência intelectual – e a condição secundária – a dos processos de mediação, no caso, educacional.

Para o professor, nem sempre fica claro como lidar com posições que, supostamente, podem parecer dicotômicas ou contraditórias. No entanto, Vygotsky (1997)¹ já apontava a relação entre deficiência primária e secundária, evidenciando o quanto as dificuldades enfrentadas por aqueles com deficiência relacionam-se muito mais aos aspectos secundários do que aos primários. Assim, tudo se torna, de fato, muito complicado, pois não falamos de uma diferença qualquer e sim de uma condição que traz implicações ao desenvolvimento do sujeito e dificuldades na aprendizagem escolar, o que não significa, de maneira alguma, que a escola não tenha como lhe garantir a

¹ Essa questão será mais bem detalhada no capítulo 3 dessa obra.

escolarização inclusiva e novas formas de relacionamento com o conhecimento ou com os diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, sem desconsiderar a condição da deficiência intelectual, a escola deve dar ênfase ao ato educativo, ao ensino, à mediação que se faz entre os alunos, o conhecimento e a aprendizagem.

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (OLIVEIRA, 2012, p.18).

Precisamos apreender o sentido da diferença, para que possamos reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Garcia (2012) ressalta que

[...] esses alunos não podem apenas contar com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos iguais e garantidos como seres humanos e participantes das diferentes esferas sociais. Sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, possibilitando maior dignidade para sua existência e vivência cultural (p.81).

A escola brasileira ainda apresenta dificuldades para apropriar-se de uma concepção mais interacionista da deficiência intelectual e, além disso, de compreender quais seriam as compensações educativas possíveis de igualarem o direito e a oportunidade, na esfera educacional. Certamente, até isso passa pelas concepções, pois, se não concebermos seu processo educativo como diferente ou particular, corremos o risco de usar os mesmos referentes para análise de sua trajetória escolar. É preciso, primeiramente, reconhecer, acolher e compreender a diferença e, feito isso, possibilitar sua participação plena nos contornos pedagógicos, oferecendo-lhes o máximo de oportunidades, reconhecendo-os como sujeitos, concretos, porque presentes em nosso tempo e história, vinculados às práticas culturais e, portanto, plenamente capazes de efetivamente cumprirem a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições, embora diferentes.

Carvalho e Maciel (2003), em relação ao próprio conceito de deficiência intelectual, afirmam que as condições intelectuais desses sujeitos

devem ser culturalmente significadas e qualificadas no interior de suas práticas sociais, ou seja, em seu contexto, porque a interpretação sobre sua condição e possibilidades depende diretamente das concepções, percepções e valores presentes no meio social e cultural.

Tudo isso é importante para que possamos refletir sobre a avaliação pedagógica e escolar, em função do papel que exerce na definição de estratégias, práticas, métodos e recursos educacionais e, mais do que isso, sermos capazes de diferenciar a avaliação na classe comum e no AEE. Salienta González (2002, p.109): “[...] parece bastante difícil traçar a linha entre educação especial e comum de maneira convincente”, visto o caráter de interdependência entre uma e outra.

Árdua tarefa que nos anuncia a contemporaneidade: a de compreender, dialeticamente, a relação entre um e outro espaço de aprendizagem – o comum e o especial –, para não cometer os mesmos erros do passado, de simplesmente repetir lições, ou reforçar o aluno, mas, sim, desafiar os limites colocados pela condição da deficiência intelectual que, sendo primária, deve ocupar um espaço secundário na definição das metas educacionais e nas propostas pedagógicas. Assim, entendemos que não se trata de superar a deficiência, já que é condição; todavia, superar a concepção que a interpreta como localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional. É isso que temos a superar! Velhas concepções, porém, históricas, cristalizadas em nosso pensamento e que apenas a convivência com eles, as ações concretas e atos pedagógicos iluminados pelas possibilidades poderão nos conduzir a uma nova forma de pensar e conceber a deficiência intelectual.

AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CONTEXTO DO AEE

Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia. Isso quase nos obriga a buscar parâmetros ou indicadores que possam centrar a atenção do avaliador em alguns pontos específicos e, na escola, a avaliação pedagógica deve ter como referência a aprendizagem, a qual se sustenta na proposta

curricular delineada no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. “Os educadores deveriam reinstaurar a pedagogia como o eixo nuclear quando se trata de responder às necessidades dos alunos” (GONZÁLEZ, 2002, p.111), pelo fato de, na atualidade, buscar-se compreender o processo de aprendizagem do aluno e levantar suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas, a serem construídas pela escola. Aqui se observa, desse modo, uma importante mudança de foco de análise: da deficiência para as necessidades educacionais provenientes dela.

No entanto, temos que cuidar para não restringir ou limitar a ideia de pedagogia e mais especificamente de currículo, como se fosse apenas o somatório ou o conjunto de conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos alunos. Não! É preciso apreender o sentido do currículo, alargando nosso entendimento sobre ele, principalmente na perspectiva de uma escola inclusiva, visto que será o currículo que nos dará sustentação para que não percamos o foco do trabalho na escola e sua função específica, de possibilitar às gerações mais novas a apropriação do conhecimento acumulado pela história e pela cultura dos homens, que estão sintetizados nos conteúdos curriculares. Contudo, esse é o foco da classe comum. É o professor da classe comum que deve ser capaz de avaliar as competências do aluno com deficiência intelectual quanto aos conteúdos escolares². E o professor do AEE, o que avalia? Qual seu foco? Como buscar parâmetros para não se correr o risco de centrar-se na deficiência, em vez de se centrar-se no processo pedagógico?

Antes mesmo de nos debruçarmos nessa questão, é indispensável mencionar que a avaliação deve se caracterizar como um processo compartilhado, de múltiplas dimensões e no qual todos da escola devem se envolver. Não se trata de isolar a avaliação nesse ou naquele contexto, mas de olhar para o aluno de forma integral, considerando-se todos os espaços educacionais compartilhados. Portanto, como já anunciado pelo próprio Ministério da Educação de nosso país (BRASIL, 2003), devem ser avaliados, ao menos, três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar). Oliveira, em documentos elaborados para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2008; 2012),

² O leitor interessado nesse assunto deve remeter-se à publicação sobre avaliação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2008; 2012).

também insiste na premente necessidade de uma avaliação abrangente, que considere a instituição escolar (conhecimentos prévios sobre o aluno, recursos e materiais específicos, definição de cronograma de ações), a ação pedagógica (a sala de aula, os recursos e materiais de aprendizagem, as estratégias metodológicas) e o aluno (suas características funcionais e suas competências curriculares).

Crespo et al. (2008), em documento do Ministério da Educação de Portugal e em relação à própria elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), enfatizam a importância da avaliação, comum e especial, e o trabalho em equipe, o qual permite

[a] partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos; uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno; uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados da educação; uma intervenção contextualizada e concertada (p.27).

Dessa forma, é importante que não se perca a ideia de todo e de contexto e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade de avaliação e intervenção é de todos e não apenas do professor do AEE. Temos que demarcar fortemente essa ideia coletiva de intervenção, portanto, a articulação entre classe comum e AEE é imprescindível para que se garanta um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência intelectual.

Documento específico sobre deficiência intelectual publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010) retoma igualmente a ideia de diferentes âmbitos de avaliação: a dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola, a das salas de recursos multifuncionais, a da sala de aula e a da família. Como estratégia de avaliação, aponta o estudo de caso, com vistas a construir um perfil do aluno e, da mesma forma, indica aspectos a serem avaliados em cada um dos âmbitos, embora centre na figura do professor do AEE o levantamento de informações, com o objetivo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – o PDI.

Nesse sentido, aqui chegamos à encruzilhada: o que avaliar? Se o professor da classe comum avalia a competência curricular, tendo como

referência as expectativas do ano escolar no qual o aluno está matriculado, o que avalia o professor do AEE? Como seu papel é de suporte e de ser o ponto de apoio para aprendizagem, deverá avaliar os aspectos que comporão o PDI, que, no caso da deficiência intelectual, relacionam-se com as funções cognitivas ou intelectuais, porém, ao mesmo tempo, relacionam-se com a proposta curricular. Assim, deverá avaliar: 1) função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico; 2) função pessoal-social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade.

Os aspectos ligados à função cognitiva relacionam-se diretamente às funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico) e às associadas à conduta do aluno (aspectos emocionais, afetivos e sociais), sendo que todos eles são necessários para o seu desenvolvimento escolar e curricular. Esses aspectos serão diferenciados conforme a faixa etária do aluno e nível de ensino – infantil ou fundamental (ciclos 1 e 2). Se, na Educação Infantil, os referenciais de percepção, por exemplo, ainda estão ligados aos aspectos de discriminação básica (formas, cores, espaços, desenhos, etc.), no Ensino Fundamental já devem se encontrar em situações mais sofisticadas dos próprios processos perceptivos (distinção entre letras e números, quantidades, conjuntos, relações, gêneros textuais, etc.).

Dessa maneira, embora não seja o currículo em si, isto é, não se avalia a matemática, a língua portuguesa ou outros componentes específicos, examinam-se competências necessárias para o desenvolvimento desses conhecimentos e que se relacionam diretamente com a aprendizagem dos conteúdos. Por exemplo, sua possibilidade de estabelecer relações, de compreender quantidades, de resolver situações-problema, de realizar operações; ou, de perceber diferenças entre os gêneros literários, entre palavras, produzir textos (mesmo que simples e com ajuda), certamente favorecerá notadamente sua atuação em sala de aula e sua competência curricular.

Desse modo, fica evidenciada a relação entre a classe comum e o AEE, a especificidade da avaliação e a intervenção em um e outro espaço educativo, sem que se perca a referência escolar: o currículo.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Faq on intellectual disability*. 2010. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_104.cfm>. Acesso em: 21 maio 2012.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. Edição Especial. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.
- CRESPO, A.; CORREIA, C.; CAVACA, F.; CROCA, F.; BREIA, G.; MICAEL, M. *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa/Portugal: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Org.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2012.
- GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. In: MEC. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, v. 5, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan/jul, 2010.
- MILANEZ, S. G. C.; POKER, R. B.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. Contributions de la formation continuée à la pratique pédagogique des professeurs dans l'assistance éducationnelle des élèves handicapés mentaux (hm). In: BIENNALE INTERNATIONALE: Education, Formation Pratiques Professionnelles – Transmettre? Paris, 2012.
- OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual –*

Ciclo I do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.

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

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Simone Ghedini Costa Milanez

INTRODUÇÃO

De acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010), a Deficiência Intelectual (DI) é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas), como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade.

O diagnóstico da deficiência intelectual, segundo a AAMR (2006), deve levar em conta que: as limitações no funcionamento do indivíduo devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes comunitários

típicos dos companheiros de sua mesma idade e mesma cultura; a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística e também as diferenças nos fatores de comunicação, sensoriais, motores e comportamentais; em cada indivíduo, frequentemente, as limitações coexistem com as potencialidades; a importância de se descrever as limitações é desenvolver um perfil dos apoios necessários ao indivíduo; com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora.

Para Smith (2008), os indivíduos com deficiência intelectual são diagnosticados ao se analisar sua atuação intelectual e suas habilidades adaptativas. Uma vez identificada a deficiência intelectual, é conduzida uma avaliação, visando a elaborar as intervenções e a intensidade dos serviços de apoio necessários a tais indivíduos.

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2007).

No Brasil, de acordo com o documento sobre os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Nesses casos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, auxiliando os sistemas de ensino a promover repostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

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

O Atendimento Educacional Especializado precisa estar em consonância com a proposta pedagógica do ensino comum e abranger o enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. O Atendimento Educacional Especializado deve ser iniciado na fase de zero a três anos de idade, por meio de serviços de estimulação precoce em parcerias com a saúde e assistência social. Na educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, devendo ser obrigatório nos sistemas de ensino e oferecido no turno inverso ao da classe comum. Tanto as escolas regulares como centros especializados podem realizar esse serviço educacional. Além disso, para atuar na educação especial, os professores devem ter também conhecimentos específicos para o ensino do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de

materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

A oferta do Atendimento Educacional Especializado deve constar do Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo, na sua organização: sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula do aluno no Atendimento Educacional Especializado, condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; plano do Atendimento Educacional Especializado: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; professor para o exercício da docência do Atendimento Educacional Especializado; profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; articulação entre professores do Atendimento Educacional Especializado e os do ensino comum; redes de apoio no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que contribuam para a realização do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007) refere, em seu artigo 25, que “[...] os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero”. Ainda no mesmo artigo, a Convenção indica que serão propiciados serviços de saúde necessários às pessoas com deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais.

O artigo 9, da Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009), prevê que a elaboração e a execução do plano de Atendimento Educacional Especializado são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, devendo ocorrer em interface com os demais serviços setoriais da saúde.

Dentre as parcerias implementadas pelo sistema educacional inclusivo, enfatizamos a necessidade de parceria com a área da saúde.

Ramos e Alves (2008) ressaltam que é imperioso que a escola, ao oferecer oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, informe-se e oriente-se com profissionais especializados da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos para que o aluno encontre ali um ambiente adequado e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com deficiência intelectual devem ser beneficiados pelo Atendimento Educacional Especializado, levando-se igualmente em conta a articulação do professor desse atendimento com outros profissionais capazes de dar suporte às necessidades específicas desses alunos (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Para Pacheco (2007), os serviços de apoio devem adotar uma postura colaborativa e trabalhar de maneira coordenada com os professores, a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta. Os especialistas em serviços de apoio têm perfis profissionais muito diferentes, como resultado de seu treinamento e experiência de trabalho, e pertencem tanto a círculos educacionais como a círculos da saúde.

Ainda conforme o mesmo autor, as escolas precisam de profissionais qualificados que forneçam apoio nas tarefas de identificação, intervenção, orientação, por meio de técnicas, procedimentos e ferramentas que requerem especialização de natureza psicológica e pedagógica (PACHECO, 2007).

Dessa forma, percebendo a necessidade de conhecer melhor a deficiência intelectual, seu diagnóstico e suas manifestações e o modelo de Atendimento Educacional Especializado oferecido no Brasil aos alunos com essa condição, a presente pesquisa teve como objetivo identificar a situação dos alunos com deficiência intelectual nas escolas brasileiras, a realização de diagnóstico e encaminhamentos aos serviços de apoio e como é feito o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência intelectual na realidade brasileira.

MÉTODO

Participaram da pesquisa 961 professores/cursistas de um Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado

na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília, São Paulo, Brasil, em parceria com o Ministério da Educação brasileiro (MEC), durante o período de julho de 2010 a dezembro de 2011. O curso foi desenvolvido por módulos, abordando as temáticas referentes à Educação a Distância, Atendimento Educacional Especializado, Metodologia do Trabalho Científico, Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Física, Deficiência Sensorial: Surdez, Deficiência Sensorial: Cegueira e Baixa Visão e Surdocegueira.

Cabe ressaltar que os participantes da pesquisa foram professores das redes públicas de ensino brasileiras (municipais e estaduais), matriculados no referido curso, vinculado à Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação (SECADI/MEC). A rede de formação tem por objetivo oferecer cursos de formação continuada nas áreas do Atendimento Educacional Especializado, capacitando professores das redes públicas de ensino para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais em fase de implantação no território brasileiro. Os professores/cursistas pertencem a 185 municípios das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília, São Paulo, de acordo com a Resolução nº 196 CNS/CONEP (BRASIL, 1996). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados sobre os objetivos da pesquisa, a concordância de participação nela e posterior divulgação dos resultados obtidos.

Os dados desse trabalho foram coletados durante a vigência do Módulo IV do curso, sobre a Deficiência Intelectual. Como parte das atividades do módulo, os alunos/cursistas responderam a uma enquête disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Plataforma Teleduc, contendo 20 questões de múltipla escolha e 2 questões abertas. As questões da enquête versaram sobre a existência de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, os encaminhamentos realizados pelas escolas para o diagnóstico da deficiência intelectual, o tipo de atendimento educacional ofertado pelas escolas aos alunos com deficiência intelectual,

a avaliação pedagógica desses alunos, a adaptação de recursos pedagógicos para os alunos com deficiência intelectual, entre outros.

No presente trabalho, apresentaremos os dados referentes às questões de múltipla escolha de números 1 a 9, as quais tratam da existência e da quantidade de alunos com deficiência intelectual nas escolas, se os alunos têm diagnóstico fechado ou suspeita de deficiência intelectual, como o diagnóstico é informado às escolas, se o laudo médico é necessário para a matrícula dos alunos com deficiência intelectual nas escolas, como é feito o encaminhamento para o diagnóstico dos alunos com suspeita de deficiência intelectual, a condição da escola para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, a existência de salas de recursos multifuncionais nas escolas e a modalidade de educação frequentada pelos alunos com deficiência intelectual.

A partir das respostas das questões, os dados foram tabulados e transformados em porcentagens, de acordo com o índice de resposta para cada alternativa, considerando-se o número total de respondentes da enquete.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos e discutiremos os resultados das questões da enquete abordadas nesse trabalho.

No Gráfico 1 estão as respostas da Questão 1 da enquete referente à existência de alunos com deficiência intelectual nas escolas nas quais os professores/cursistas trabalham:

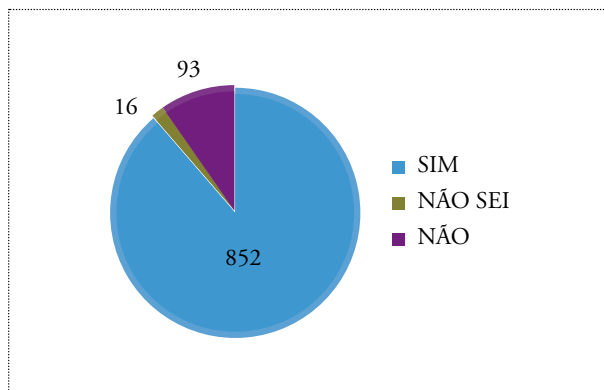


Gráfico 1 – Dados referentes à Questão 1 da enquete respondida pelos 961 participantes da pesquisa

Fonte: A autora

De acordo com os dados da primeira questão, observamos que 852 (88,6%) participantes declararam que suas escolas possuem alunos com deficiência intelectual matriculados. Para o universo estudado, trata-se de uma porcentagem significativa, indicando que a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem sido efetiva, à medida que matricula um número elevado de alunos com deficiência intelectual. Ressaltamos também, com esse dado, a importância do oferecimento de cursos de formação continuada sobre o Atendimento Educacional Especializado, especialmente na área da deficiência intelectual e da transmissão de conhecimentos à população sobre a atual política brasileira de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, visto que permite que os direitos dessa população sejam garantidos.

Em relação à Questão 2 da enquete, que focalizou o número de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas em que trabalham os professores/cursistas participantes desse estudo, observamos que 395 (41,1%) participantes referiram que as escolas têm de 1 a 3 alunos com deficiência intelectual, 206 (21,4%) de 4 a 7 alunos, 90 (9,4%) de 5 a 10 alunos, 228 (23,7%) escolas com mais de 10 alunos e 42 (4,4%) escolas sem nenhum aluno com deficiência intelectual matriculado. Os dados mostram-nos que, embora a quantidade de alunos com deficiência intelectual varie entre as escolas, somente uma porcentagem muito pequena das escolas não possui alunos com deficiência intelectual matriculados. Esse resultado enfatiza os achados da questão anterior sobre o índice significativo de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares de ensino. Mais uma vez, é possível reafirmar a necessidade de transmitir conhecimentos aos professores e à população acerca da legislação brasileira, para que esse número possa crescer continuamente. Por outro lado, o número elevado de matrículas revela igualmente a dificuldade da equipe escolar em mapear os alunos com deficiência intelectual, já que muitos alunos dessa amostra são matriculados apenas com a suspeita da deficiência intelectual e não com o diagnóstico fechado.

A Questão 3 relacionava-se ao diagnóstico de deficiência intelectual dos alunos matriculados nas escolas em que os professores/cursistas atuam, nos diferentes municípios brasileiros. Das 961 respostas,

635 (66,0%) revelaram que os alunos matriculados têm diagnóstico fechado da deficiência intelectual e 326 (44,0%) responderam que os alunos têm apenas suspeita de deficiência intelectual, porém, ainda não há um laudo fechado sobre a deficiência intelectual. Com base nesses resultados, é possível verificar que a maioria dos professores tem, em suas escolas, alunos com diagnóstico da deficiência intelectual, de maneira que o trabalho pedagógico seja mais bem direcionado às potencialidades desses alunos, conforme Oliveira (2007). Entretanto, uma porcentagem bastante significativa de professores evidencia que os alunos matriculados têm apenas suspeita de deficiência intelectual, faltando ainda um laudo final que diagnostique essa deficiência. Os resultados demonstram que existe uma fragilidade muito grande no sistema de saúde brasileiro, uma vez que não conta, em todas as regiões brasileiras, com profissionais capacitados a dar o diagnóstico da deficiência intelectual. Com esse dado, notamos que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), da qual o Brasil é signatário, vem sendo cumprida de forma parcial, necessitando ainda que os estados e municípios brasileiros intensifiquem suas redes de apoio, conforme a perspectiva de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) e a Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009), com destaque para a participação das áreas saúde, no que tange ao trabalho colaborativo com a equipe escolar, no fechamento do diagnóstico da deficiência intelectual e na oferta de serviços complementares ao desenvolvimento educacional.

O gráfico a seguir demonstra as respostas dos professores/cursistas participantes na Questão 4, sobre como o diagnóstico do aluno com deficiência intelectual foi informado à escola nas quais eles trabalham.

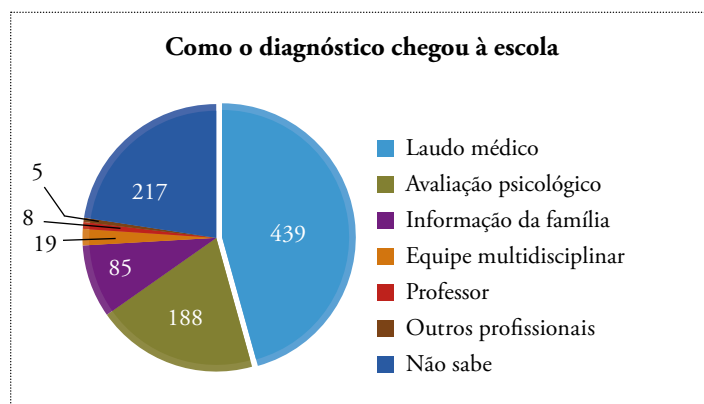


Gráfico 2 –
Dados referentes
à Questão 4
da enquête
respondida pelos
961 participantes
da pesquisa

Fonte: A autora

De acordo com os dados do Gráfico 2, o laudo médico foi a resposta mais frequente (45,7%) entre os professores participantes, seguido da avaliação psicológica (19,5%). Um número elevado de professores (22,6%) respondeu também que não sabe como o diagnóstico chega até a escola, evidenciando mais uma vez a fragilidade entre os sistemas de saúde e educacional brasileiros, no que tange à necessidade de parcerias para encaminhamentos desses alunos para diagnóstico e a criação de redes de apoio. Conforme afirma Pacheco (2007), os serviços de apoio devem adotar uma postura colaborativa e trabalhar de maneira coordenada com os professores, a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta.

A Questão 5 questionou os participantes sobre a necessidade do laudo médico para matrícula dos alunos com deficiência intelectual; os resultados revelaram que, segundo 736 (76,6%) professores, o laudo não é obrigatório para a matrícula, 115 (12,0%) referiram que o laudo é pré-requisito para matrícula dos alunos com deficiência intelectual, 55 (5,7%) responderam que, às vezes, o laudo é necessário e 54 (5,6%) não souberam informar. O dado reflete que a legislação brasileira que garante que todos têm direito a educação vem sendo cumprida, pois, independentemente da condição do aluno, ele tem direito de frequentar as escolas regulares de ensino e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008; 2009).

Tendo em vista que, conforme informações da Questão 5, a maioria dos alunos é matriculada sem a obrigatoriedade do laudo médico, a Questão 6 abordou os encaminhamentos comumente realizados pela escola para que, no caso dos alunos sem diagnóstico da deficiência intelectual, esse diagnóstico realmente se efetive. Os dados dessa questão são apresentados no Gráfico 3.

Os dados do Gráfico 3 demonstram que o encaminhamento mais frequente é feito para o serviço de saúde do município, com 29,7% das respostas, seguido do encaminhamento para o médico neurologista ou psiquiatra (15,0%) e para escolas ou instituições especializadas (11,9%). Destaca-se aqui que, embora as redes de apoio não sejam totalmente eficientes, ainda ocorre a prevalência de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou suspeita de deficiência para o serviço de saúde.

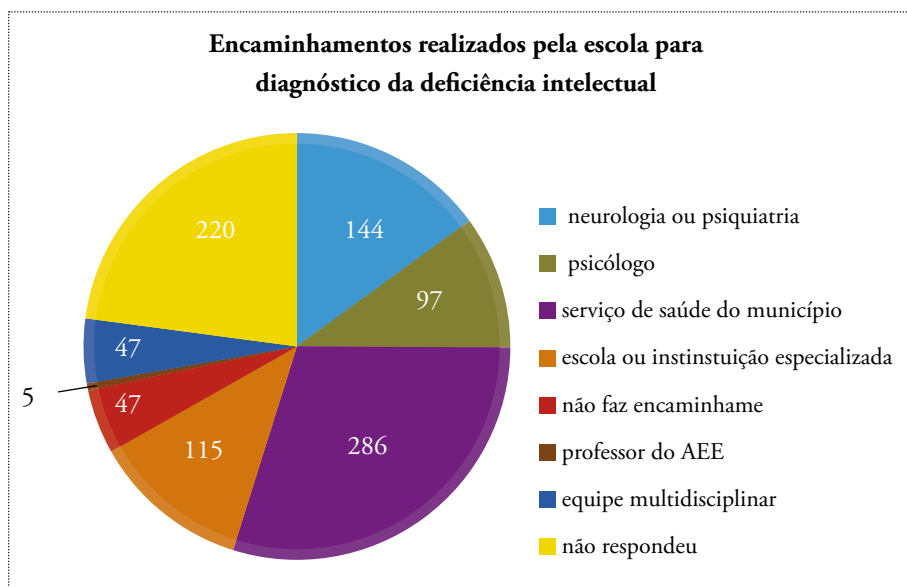


Gráfico 3 – Dados referentes à Questão 6 da enquete respondida pelos 961 participantes da pesquisa

Fonte: A autora

Conforme enfatizado por Ramos e Alves (2008), a escola deve estabelecer parcerias com os profissionais especializados da área da saúde, de sorte a proporcionar o maior e melhor aprendizado possível para os alunos com deficiência intelectual. Nesse contexto, os autores destacam a participação dos profissionais da educação especial no que tange à identificação e à avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos e seu encaminhamento para os serviços complementares da área da saúde.

Na Questão 7, foi perguntado aos professores se julgavam que as escolas nas quais trabalham têm condições para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual. Os resultados revelaram que, para 63,5% dos professores, suas escolas estão aptas a educar os alunos com deficiência intelectual; 33,4% responderam que suas escolas não têm condições de matricular e atender a alunos com DI, enquanto 3,1% não souberam responder à questão. Esses resultados indicam que a maioria dos professores/cursistas entrevistados considera que suas escolas têm condições de atender aos alunos com deficiência intelectual, dados estes que confirmam a maior porcentagem das respostas da questão seguinte, pois referem que suas escolas já possuem salas de recursos multifuncionais.

A Questão 8 trata da existência de salas de recursos multifuncionais nas escolas dos professores/cursistas entrevistados. Do total, 55,9% responderam que suas escolas têm salas de recursos multifuncionais, 43,9% declararam ainda não ter as referidas salas e 0,2% não sabem se as escolas possuem esse tipo de sala. Embora os números se aproximem, a porcentagem de escolas brasileiras que já têm salas de recursos multifuncionais e, conseqüentemente, possibilidade de oferecer o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência intelectual é maior do que as escolas que ainda não oferecem esse tipo de atendimento. Esse dado demonstra que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem sendo implementada no país, porém, que há ainda um grande número de municípios que carece desse tipo de recurso, o que dificulta o oferecimento de um melhor atendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Na última questão abordada nesse trabalho, a Questão 9, os professores/cursistas responderam sobre o tipo de atendimento educacional que os alunos com suspeita ou diagnóstico fechado de deficiência intelectual frequentam. O Gráfico 4 apresenta os resultados:

Em consonância com a questão anterior, a grande maioria (59,0%) dos alunos matriculados nas escolas em que os professores entrevistados atuam frequenta a sala comum de ensino e a sala de recursos multifuncional no turno oposto, garantindo, assim, o que a política brasileira preconiza para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008; 2009; 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os resultados expostos e a discussão acerca da identificação da situação educacional, diagnóstica e do atendimento especializado dos alunos com deficiência intelectual, verificamos que uma porcentagem significativa de alunos com deficiência intelectual está matriculada nas escolas dos municípios brasileiros estudados nessa pesquisa. Do total de municípios, somente uma pequena porcentagem ainda não matricula alunos com deficiência intelectual em suas escolas.

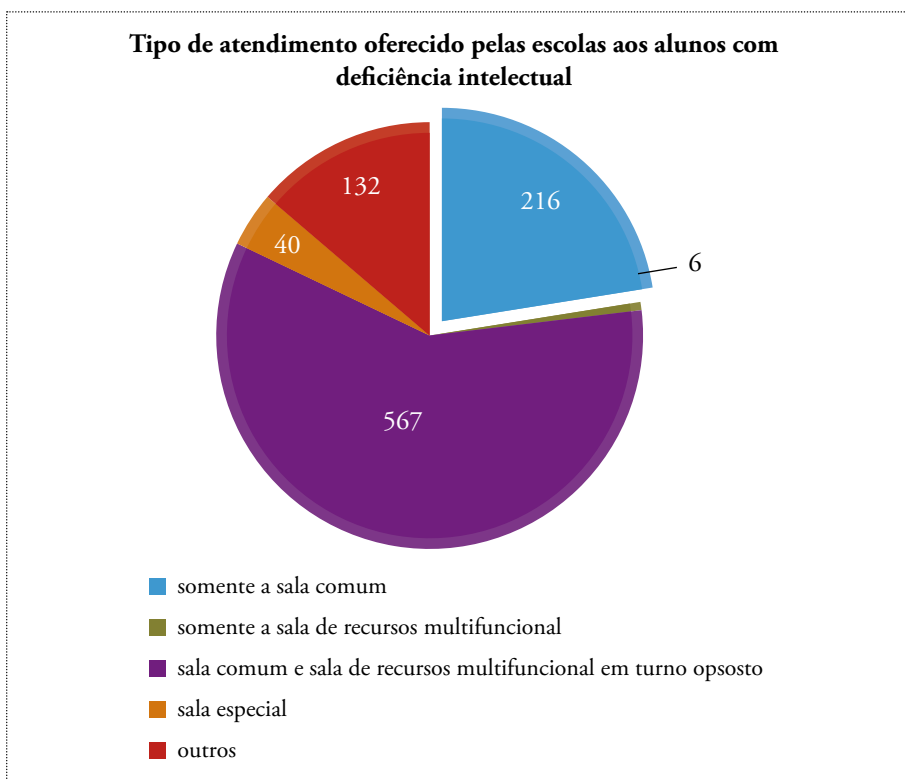


Gráfico 4 – Dados referentes à Questão 9 da enquete respondida pelos 961 participantes da pesquisa

Fonte: A autora

A maior parte dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas, cujos professores/cursistas participaram da pesquisa, tem diagnóstico clínico da deficiência intelectual e esse diagnóstico, conforme apontado nos resultados, é, em geral, dado por meio de um laudo médico. Nos casos nos quais os alunos com suspeita de deficiência intelectual não têm diagnóstico, os encaminhamentos mais frequentes ocorrem para médicos neurologistas, psiquiatras, psicólogos, serviços de saúde dos estados e municípios, entre outros.

Entretanto, destaca-se que, no Brasil, embora existam políticas que apoiem a parceria entre as escolas e as redes de apoio, essa política ainda apresenta fragilidades, necessitando da continuidade de apoios e investimentos em propostas de formação continuada de professores que visem à escolarização de alunos com deficiência intelectual. De modo

geral, as propostas de formação nessa área têm revelado uma preocupação não apenas com o acesso de alunos com deficiência intelectual ao espaço escolar, mas principalmente com proposições que possibilitem o desenvolvimento de recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o manejo da aprendizagem em sala de aula, frente ao currículo proposto a todos os alunos.

A maior porcentagem dos professores/cursistas entrevistados considera que as escolas nas quais trabalham estão aptas a atender aos alunos com deficiência intelectual e já possuem as salas de recursos multifuncionais distribuídas pelo Ministério da Educação do Brasil, possibilitando o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência intelectual.

O Atendimento Educacional Especializado oferecido na maioria das escolas ocorre no turno oposto ao da sala comum, conforme estabelecido pela atual legislação brasileira.

Dessa forma, observamos que propostas de formação continuada na área da educação especial, com ênfase ao Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual, têm sido concretizadas no Brasil, atendendo, portanto, aos pressupostos da atual política brasileira para inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, malgrado essa prática ainda seja necessária de uma forma mais intensa, nas diferentes regiões brasileiras.

Propostas de formação continuada na área da educação especial, sobretudo em relação à deficiência intelectual e à clareza do diagnóstico dessa condição, podem beneficiar o atendimento desses alunos nas salas regulares de ensino e nas salas de recursos multifuncionais. Ter esse conhecimento permite aos professores compreender melhor seus alunos com deficiência intelectual, suas características, manifestações e, em especial, identificar seu potencial de aprendizagem, disponibilizando condições para que esse aprendizado efetivamente aconteça nas escolas, possibilitando a real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os alunos com deficiência intelectual.

REFÊRENCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Faq on intellectual disability*. 2010. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_104.cfm>. Acesso em: 29 dez. 2011.
- AAMR. American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde/Comitê Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução nº 196*, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>. Acesso em: 2 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP/UFCE, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis, 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2007.
- PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008.
- SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 3

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

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Patrícia Braun

Patrícia Tanganelli Lara

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A CONSTITUIÇÃO DO AEE: NOVOS ESPAÇOS DE APOIO?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRÁTICA DOCENTE NO AEE: A AÇÃO DO PROFESSOR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 4

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ANÁLISE DA SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Márcia Denise Pletsch

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

[...] fala-se mais e mais de inclusão, sem pensar que não se trata de incluir, trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína (PRESTES, 2010, p. 191).

Histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja elaborado em uma determinada fase da criança. Entretanto, sabemos que tais tarefas podem ser realizadas com ferramentas diferentes destas dispostas para a maioria das pessoas, assim como em tempos diferenciados. Podemos ler com os dedos, podemos falar com as mãos, podemos escrever com os pés e elaborar um conceito em diferentes momentos da nossa vida (BRAUN, 2011, p. 98).

INTRODUÇÃO

Objetivamos, nesse capítulo, com base na Teoria Histórico-Cultural, refletir sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e os suportes educacionais a eles promovidos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da sala de aula regular.

Nessa direção, iniciamos o capítulo comentando o conceito atual de deficiência intelectual, disseminado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), estabelecendo relações com os níveis de apoio, o AEE e a trajetória educacional do aluno com deficiência intelectual. Por fim, discutimos a implementação do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, bem como sugerimos alternativas pedagógicas.

CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Historicamente, o conceito de deficiência intelectual tem sofrido uma série de revisões influenciadas pelas convenções sociais e científicas de cada época: *idiotia* (século XIX), *debilidade mental* e *infradotação* (início do século XX), *imbecilidade* e *retardo mental* (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo), *deficiência mental*, usado no final do século XX, e *déficit intelectual*, desde os anos dois mil (MAZZOTTA, 1987; PLETSCH, 2012)¹.

O termo *deficiência intelectual* é recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do referido termo também vem sendo recomendado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais – *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID). Além disso, desde 2010, ele vem sendo indicado pela *Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento* (AADID, 2010), entidade que historicamente vem influenciando as classificações adotadas pela Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psicologia (APA). Vale esclarecer que a AADID, anteriormente denominada *Associação Americana de Retardo Mental* (AAMR), teve sua origem nas pesquisas desenvolvidas por Séguin, seguidor de Itard², que criou a primeira escola para deficientes intelectuais, em 1876.

¹ Além desses termos, já temos autores sugerindo atualmente o termo *dificuldade intelectual e desenvolvimental* (DID) (SANTOS; MORATO, 2012).

² O médico Jean Itard é conhecido pelos estudos com o menino Vitor de Aveyron, conhecido como o “menino selvagem”. Os relatórios de Itard foram publicados no Brasil por Banks-Leite e Galvão (2000).

Segundo os preceitos da 11ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), a deficiência intelectual caracteriza-se por “[...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (p. 31)³. Assim, a única mudança presente no conceito em relação à 10ª edição de 2002 refere-se à substituição do termo *mental* para *intelectual*⁴. Assim como na décima edição, com base nesse conceito, nessa versão, a deficiência intelectual é compreendida em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com essa deficiência, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe. Tais dimensões são apresentadas de forma sucinta no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dimensões que envolvem o conceito de deficiência intelectual segundo a AAIDD (2010)

Fonte: AAIDD (2010)

Dimensão I Habilidades intelectuais.	Diz respeito aos conceitos considerados científicos, como a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.
Dimensão II Conduta/comportamento adaptativo.	Refere-se à experiência social de cada indivíduo. É entendida como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”.
Dimensão III Saúde.	A saúde é compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência intelectual. O sistema segue as classificações de saúde da Organização Mundial de Saúde.
Dimensão IV Participação.	Diz respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela.
Dimensão V Contexto.	Descreve as condições nas quais a pessoa vive, tomando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social: a) o entorno imediato (microsistema); b) a comunidade e outros serviços (mesossistema); e c) as influências gerais da sociedade (macrosistema).

³ Tradução dos autores.

⁴ As mudanças epistemológicas contidas na substituição de um termo pelo outro não são objeto de análise desse capítulo. Para discussão nesse sentido, vide Pletsch (2012a).

Todos os aspectos levados em conta nos sistemas conceituais da AAIDD são bastante importantes para que se pense a condição da deficiência intelectual relacionada diretamente à prática social, à cultura e à história, portanto, não é possível considerá-la apenas a partir de parâmetros biológicos, como marcas específicas da pessoa, visto que o sentido para qualquer uma das condições humanas é impregnado nas relações entre os homens com sua história e seu tempo. O desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico e estruturado no seio da atividade social do indivíduo (MEIRA, 2007) e isso não é diferente quando aludimos àqueles com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (OLIVEIRA, 2012, p.16).

Aqui é necessário fazer uma distinção entre aquilo que é próprio da filogênese e o que se vincula à ontogênese ou, mais ainda, à sociogênese e microgênese⁵, planos genéticos destacados por Vygotsky e seus seguidores (OLIVEIRA, 2006), ou seja, é como se o homem tivesse dois nascimentos, o biológico e o cultural, compreendendo o cultural como o que nos diferencia de outras espécies e nos permite um estado permanente de evolução, possibilitando a superação de funções elementares ou primárias do desenvolvimento – o que se relaciona com a nossa biologia e percepções imediatas –, levando-nos ao alcance das funções psicológicas superiores, as quais, “[...] diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (VYGOTSKY, 2000, p.23).

A complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na concepção de Vygotsky, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana. Assim, os nossos limites são determinados muito mais pelas

⁵ Filogênese: processo ligado ao desenvolvimento da espécie; ontogênese: ligado ao processo do desenvolvimento do ser humano; sociogênese: foca o desenvolvimento histórico-cultural; microgênese: refere-se à singularidade do desenvolvimento das microações humanas.

relações humanas e o processo de mediação, do que nosso aparato biológico, ainda que ele não possa ser desconsiderado, uma vez que o “[...] lo que decide el destino de la persona, em última instancio, no es el defecto em si mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial”⁶ (1997, p.19).

Nessa perspectiva, o sistema conceitual da AAIDD aproxima-se dos preceitos vygotskyanos, visto que enfatiza a prática social e considera a deficiência intelectual complexa, proveniente, ao menos, da combinação de quatro grupos de fatores: os biomédicos, os comportamentais, os educacionais e os sociais, dentro de uma visão multidimensional, como exposto no Quadro 1. Isso significa dizer que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento e, portanto, para funcionar bem, depende das condições ofertadas a ela, que são sociais e não, exatamente, às condições primárias de seu desenvolvimento, ou seja, de suas condições biológicas. Além disso, incorpora a ambivalência do próprio conceito de deficiência intelectual, uma vez que está, também, submetido às interpretações sociais e às concepções impregnadas em seu tempo e na história dos próprios homens.

O sistema conceitual da AAIDD pode ser considerado um sistema inovador, porque dá sentido ao diagnóstico cujo objetivo principal consiste em identificar limitações pessoais, a fim de desenvolver um perfil de apoio adequado, na intensidade de vida, perdurando enquanto durar a necessidade. O conceito de apoio e a definição de seus níveis de intensidade apontam a ideia de que a “[...] aplicação criteriosa dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos e [...] melhorar os resultados pessoais” (AAIDD, 2010, p.51), ou seja, o sistema de apoio caracteriza-se como um mediador entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico.

O apoio é compreendido como um conjunto de recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa e que melhoram o funcionamento individual (AAIDD, 2010). Nesse sentido, aproxima-se da própria definição ou ideia do suporte a ser oferecido por meio do Atendimento

⁶ “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicosocial”.

Educacional Especializado, já que os serviços podem ser entendidos como um tipo de apoio.

Os níveis de apoio podem ser compreendidos como: 1) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas; 2) *limitados* – temporalidade limitada e persistente. Apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações de assistência temporal de curta duração; 3) *extensivos* – apresentam regularidade e periodicidade. Recomendado para alguns ambientes; e 4) *pervasivos* – constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, sem limitações de temporalidade.

Desse modo, a principal tarefa da avaliação desse aluno, no contexto escolar, é definir o nível de apoio de que necessita para garantir uma permanência qualificada nos contornos comuns do ensino regular. O funcionamento educacional do aluno pode ser bastante melhorado ao oferecer-lhe as tarefas com a ajuda de um membro mais capaz, conforme preconizado pelo próprio estatuto teórico de Vygotsky, quando se refere à possibilidade do desenvolvimento iminente.

O apoio no AEE, aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica. Assim, a seguir, discutiremos o processo de ensino e aprendizagem, iluminado pela Teoria Histórico-Cultural.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DO REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Para discutir o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual em contextos escolares inclusivos, retomamos aspectos já apresentados em outras produções de nossa autoria (OLIVEIRA, 2007, 2008, 2009, 2010; PLETSCHE, 2010, 2012), as quais tomam como

base teórica os pressupostos histórico-culturais de Vygotsky (1997, 2001, 2003a, 2003b, 2004) e seus seguidores, sobretudo, Luria e Leontiev.

No entendimento de Vygotsky, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas, com a interação social, a sua inserção na cultura e a intencionalidade dos processos de mediação, é capaz de superar funções meramente primárias ou elementares para o desenvolvimento de funções superiores, notadamente históricas e marcadas pela cultura. Esse processo é possível essencialmente por meio do ensino, que levará à aprendizagem. É no processo dialético entre o biológico e o cultural que se concretizam os processos de objetivação e apropriação.

Para o referido autor, as leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiências, nesse caso específico com deficiência intelectual, são as mesmas das demais pessoas. Segundo Vygotsky, a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças sem deficiência, porém, é uma criança que se desenvolve de maneira qualitativamente diferente. Contudo, cabe mencionar que o autor não nega “[...] a importância de fatores biológicos na explicação da ontogênese”, todavia, “[...] privilegia a análise dos fatores sociais (que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou força do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural” (DE CARLO, 1999, p.73).

Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de compreendermos o desenvolvimento de cada ser humano de forma singular, sem comparar/avaliar o sujeito com deficiência com outro, pois cada ser humano é único. A esse respeito, cabe apontar ainda que as pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo entre si. Isto é, o grupo se diferencia entre si, assim como todos os seres humanos.

No caso de crianças com deficiência intelectual, é preciso levar em consideração que existem alterações nos processos mentais, as quais interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. No entanto, de acordo com os referenciais vygotskianos, essas especificidades estão muito mais vinculadas ao processo de mediação e à qualidade da intervenção pedagógica e à forma pela qual foram tratados em suas trajetórias/histórias de vida, do que, de fato, pelas características

presentes na deficiência. Nesse sentido, Ferreira (2003) ressalta que tais aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, à medida que se destina para esses alunos experiências de aprendizagem “[...] que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura” (p.136). Ou ainda, como defendem Smolka e Nogueira (2002), ao assumir a natureza social do desenvolvimento humano, também assumimos que a sua dimensão orgânica é “[...] impregnada pela cultura e marcada pela história” (p. 80).

Ainda nessa direção, é oportuno salientar que Vygostky entende que o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros), condicionadas principalmente por determinantes biológicos e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas processos psicológicos superiores (PLETSCH, 2010; OLIVEIRA, 2010).

Os processos psicológicos superiores referem-se ao funcionamento tipicamente humano, como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Tais estruturas são construídas e (re)construídas com base no uso de instrumentos e de signos ao longo de toda a vida do sujeito (PINO, 1995). Os instrumentos podem ser exemplificados no contexto escolar por meio de recursos pedagógicos, como o material dourado e blocos lógicos para construir conceitos matemáticos. Já os signos (semiótica), por sua vez, ligam-se a aspectos vinculados à criação do homem para a comunicação entre os atores sociais (linguagem falada, gestual, escrita, desenho, entre outros). São as representações internas, por exemplo, os números, que são representações usadas para representar o conceito de quantidade. Pino defende que essas representações tornam o real cognoscível e comunicável e identifica tal processo como “experiência simbólica”:

É graças ao sistema de signos que o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las), compartilhar estas experiências com os outros e inter-relacionar-se com eles, afetando os seus comportamentos e sendo por eles afetados; transformando-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si mesmo (PINO, 1995, p.33).

De acordo com o mesmo autor, apesar de natureza diferente, “[...] estes dois tipos de instrumentos têm várias coisas em comum, em particular sua função mediadora nas relações dos homens entre si e deles com o mundo” (p. 31).

É nesse contexto que se torna relevante compreender o conceito de mediação, para entender as proposições vygotskianas, no que se refere ao funcionamento psicológico. A mediação não deve ser vista como algo que só ocorre na relação direta entre as pessoas. Ela também pode acontecer no processo de ensino e aprendizagem sem a presença visível ou participação imediata do outro, por meio da representação mental ou simbólica (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002). Para essas autoras, a mediação é concebida

[c]omo princípio teórico possibilita, [...], a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro. Podemos pensar em situações [...] uma criança diante do seu computador. Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria de modos culturalmente elaborados de ação (p.83).

Em outras palavras, a mediação articula a significação dada por nós mesmos a partir das relações sociais vividas e internalizadas. Se tomarmos o conceito de mediação como referência em nossas práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, precisamos ter clareza de que eles podem realizar as atividades planejadas mediante diferentes estratégias. Em alguns casos, essa mediação é direta e envolve a construção de conceitos preliminares necessários a aprendizagens seguintes. Por exemplo: para a aprendizagem da sequência dos números matemáticos, o aluno precisa entender conceitos como antes, durante e depois, os quais nem sempre foram internalizados e acabam prejudicando a aprendizagem dos conhecimentos pretendidos. Nesse caso, muitas práticas acabam focando somente o uso de recursos concretos que são necessários inicialmente, mas o objetivo é que o aluno possa justamente desenvolver estratégias psicológicas que

envolvem conhecimentos abstratos. Quanto a esse aspecto, uma prática interessante pode ser propor atividades que relacionem conhecimentos cotidianos a conceitos científicos. Os primeiros brotam das experiências gerais e os segundos, por sua vez, são constituídos a partir da instrução e das experiências formais (COSTAS, 2012). Em outro texto da referida autora, em colaboração com Cenci (2011), fica evidente que as duas formações encontram-se e interpenetram-se, modificando/ampliando a estrutura conceitual pela mediação. Tal fenômeno é explicado pelas autoras com a seguinte figura:

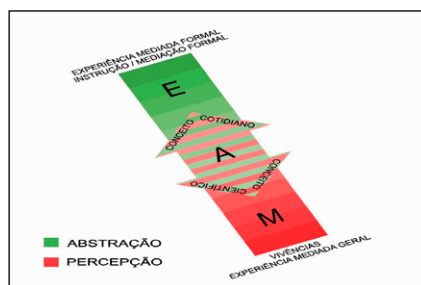


Figura 1 – Explicando a estrutura conceitual pela mediação

Fonte: CENCI; COSTAS (2011)

Em termos de sala de aula, a proposta poderia ser desenvolvida por meio de pares ou pequenos grupos a partir de “aulas-passeio”, conforme sugerido por Fontes et al. (2007, 91-92).

Quadro 2 – Planejamento geral da atividade de aula-passeio “conhecendo o bairro”

Fonte: FONTES et al. (2007)

1º - Inicialmente, como em qualquer outra aula, são explicados os objetivos do passeio para os alunos.

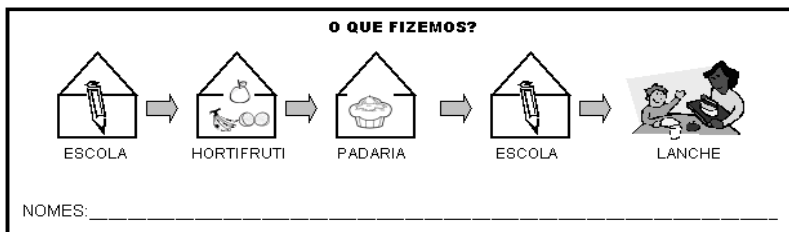
2º - No decorrer da aula são exploradas diferentes vivências como, por exemplo: comprar lanche, atravessar a rua e outros.

3º - Após o retorno para a sala de aula, é solicitado aos alunos que criem registros, relatórios ou dramatizações sobre o que viram no passeio.

4º - Feito isso, sugere-se uma divisão de tarefas nos grupos. Um ou dois alunos escrevem, outro desenha, outro pinta, outro cola gravuras, enfim, todos têm sua participação efetiva na atividade. Nesse sentido, o papel do professor como mediador é essencial, pois caberá a ele motivar os alunos a desenvolverem todas as suas habilidades, evitando assim, que, por exemplo, o aluno com deficiência mental fique sempre com a parte de colorir ou desenhar.

5º - Por fim, cada grupo apresenta o trabalho para o outro e o professor poderá intervir e promover uma discussão sobre os temas apresentados.

Sugestão: Podem ser usadas planilhas que auxiliem o aluno com ou sem deficiência mental a organizar seus pensamentos e a ordem temporal dos acontecimentos do passeio. Como mostra a figura abaixo:



Nessa atividade sugerimos que para alunos em processo de alfabetização, sejam utilizadas figuras e letras recortadas de revistas, pois, além de instigar o aluno para a prática da pesquisa, desenvolve habilidades motoras necessárias para a construção da escrita.

Essa atividade pode ser também proposta para alunos com deficiência mental que já estejam alfabetizados. Neste caso, o professor poderá propor, por exemplo, a elaboração, em grupo, de textos e relatórios. Inicialmente o professor organiza os fatos no quadro-negro (coloca as ideias principais em palavras ou frases simples). Em seguida cada aluno poderá elaborar o seu próprio texto ou relatório acrescentando suas ideias conforme o exemplo que segue:

1. Saímos da escola
2. Fomos até o hortifruti
3. Compramos banana, maçã e laranja
4. Depois fomos na padaria
5. Compramos um bolo
6. Vimos pessoas
7. Vimos carros
8. Olhamos o sinal vermelho e verde
9. Atravessamos a rua
10. Voltamos para a escola
11. Fizemos um lanche gostoso

Hoje saímos da escola e fomos todos caminhar nas ruas que ficam perto da escola. Na nossa caminhada fomos na fruteira e compramos laranja, banana e maçã. Fomos também na padaria e compramos um bolo. Vimos muitas pessoas e carros. Para atravessar a rua era preciso cuidar do sinal vermelho e verde. Depois voltamos para a escola e fizemos um gostoso lanche com as nossas compras.

Portanto, o papel da escola e do professor, enquanto mediadores da construção do conhecimento por parte do aluno com deficiência intelectual, é essencial. É nesse cenário que as estratégias pedagógicas devem ser elaboradas e organizadas, de maneira a possibilitar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento de processos superiores de aprendizagem. Isso consiste em revermos nossas concepções e representações sobre a instituição escolar, que historicamente focou suas práticas em processos tradicionais e homogêneos de ensino.

Outro conceito importante nas concepções vygotskyanas refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que, segundo Prestes (2010), foi traduzida equivocadamente no Brasil, assim como em outros países. Para ela, a definição que melhor expressa os pressupostos de Vygostky, ao empregá-lo, significa **zona de desenvolvimento iminente** (tradução direta da palavra russa **zona blijaichego razvitia** usada pelo autor). Para a autora:

A **zona blijaichego razvitia** é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...]

A **zona blijaichego razvitia** define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VYGOTSKY apud PRESTES, 2010, p.173).

Nessa direção, práticas pedagógicas que utilizam a mediação para impulsionar a ZDI são primordiais para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, porque implicam a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal e a internalização dos conhecimentos.

Um último aspecto que merece destaque nos referenciais teóricos de Vygostky concerne ao conceito de compensação – considerada a tese central dos estudos de defectologia⁷ –, que consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência intelectual se

⁷ É a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integra, numa unidade, os aspectos neurológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise da deficiência (PADILHA, 2001).

desenvolverem. Para Vygotsky (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (1997, p.14). Para ele, proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção, segundo Pletsch (2010), antecipa a ideia de plasticidade do funcionamento humano, amplamente presente nos estudos contemporâneos, sobretudo, da neurociência.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), “[...] paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar ‘características positivas’” (p.220). Enfatizam esses autores:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (p.221).

Em outras palavras, podemos dizer que o foco de intervenção para o desenvolvimento dos processos superiores da pessoa com deficiência intelectual é na aprendizagem da cultura e não no déficit biológico. É na experiência social/cultural que o sujeito encontra mecanismos para o desenvolvimento de funções, como memória lógica, pensamento abstrato e outras formas mais elaboradas de conhecimento. Por isso, é importante conhecermos a história e a trajetória escolar de nossos alunos para que possamos, a partir disso, compreender melhor as estratégias e os caminhos usados por eles para a realização das tarefas propostas, as quais podem necessitar de ferramentas/instrumentos auxiliares para mediar a solução delas ou até mesmo o suporte de outra pessoa. Isto é, é preciso entender as formas como a pessoa que apresenta um déficit age sobre o meio, sem perder de vista as condições que o constituem.

Ainda sobre o conceito de compensação, Vygotsky alerta para o fato de que ela nem sempre tem resultados positivos:

Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter resultados extremos: a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos niveladores, equilibradores que são gerados pela deficiência (1997, p.16-17).

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecido a ele na interação social, por meio da internalização da cultura. Tal aspecto reforça a importância da inserção dos alunos com deficiência intelectual em salas de aulas regulares. Por fim, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem. A compensação é um mecanismo singular e ocorre na experiência da criança com a deficiência: ela aprende “[...] a compensar suas deficiências naturais [...] O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.220).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Desde os anos noventa do século passado, vêm sendo ampliados os investimentos na educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, foi a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)⁸ que os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente. Dentre as principais iniciativas, podemos citar o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*⁹, implementado em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2011; KASSAR; MELETTI, 2012).

⁸ Uma análise detalhada sobre as políticas de inclusão escolar propostas ao longo do governo Lula pode ser encontrada em Pletsch (2011).

⁹ Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: jan. 2011.

Em termos de diretrizes e documentos, cabe apresentar, mesmo que de maneira sucinta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que objetiva, entre outros aspectos, assegurar

[a] inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008, p.14).

Tomando como base esse documento, em 2009, foi homologado o Parecer 13 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em conformidade com o Decreto nº 6.571, de 2008. Uma das principais indicações desse Decreto refere-se ao apoio financeiro que, a partir de 1º de janeiro de 2010, garantiria aos alunos da Educação Especial, incluídos em classe comum, atendimento Educacional Especializado no turno inverso, com financiamento duplo do FUNDEB¹⁰. Tal prerrogativa causou inúmeras polêmicas e discussões e, no final de 2011, o governo federal revogou o Decreto, substituindo-o pelo Decreto nº 7.611¹¹.

O Decreto de 2011 não mudou a configuração do AEE regulamentado pela Resolução nº 4. De acordo com essa resolução, o AEE deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, dispondo de serviços, recursos de acessibilidades e estratégias para formação desses alunos, sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional.

¹⁰ O financiamento em dobro, nesses casos, não foi alterado com a revogação desse Decreto.

¹¹ Não é nosso objetivo, nesse texto, realizar uma análise das implicações e das mudanças contidas nesses documentos, uma vez que a pesquisa foi realizada anteriormente. Uma análise detalhada sobre esse Documento foi feita por Kassir e Meletti (2012).

Para tal, sugere a colaboração/articulação entre os professores do ensino regular e do especialista do AEE (artigo 9º). A opção pelo trabalho conjunto dos profissionais do ensino regular e do suporte educacional vem sendo apontada como uma prática necessária para efetivar a inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobretudo, no que se refere ao planejamento conjunto das ações a serem desenvolvidas (PLETSCH, 2010; BRAUN, 2011, entre outros). Para tal, algumas redes de ensino oferecem uma carga horária semanal para que os professores do AEE e do ensino regular possam se encontrar e realizar o planejamento para os alunos incluídos (GLAT; PLETSCH, 2011).

A Resolução 4 prevê ainda que a escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização algumas características, tais como dispostas nos incisos abaixo:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

IV – **plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;**

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a, Art. 10, *grifo nosso*).

A proposta do **plano de AEE** ou **Plano Educacional Individualizado** (PDI)¹² parece uma alternativa interessante para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual. Segundo estudo recente desenvolvido por Pletsch e Glat (2012), o PDI¹³ pode auxiliar na elaboração e planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas que

¹² A proposta do plano educacional individualizado será amplamente discutida no volume 3 desta série, intitulada “Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado”. Vale esclarecer aos leitores que o termo plano de desenvolvimento individual pode variar de acordo com o referencial teórico adotado pelos autores. No entanto, a premissa da proposta tem o mesmo fim, qual seja, propor práticas individualizadas condizentes com o currículo da escola e os objetivos previstos para a turma em que o aluno deficiente intelectual está inserido.

¹³ No referido texto, as autoras usam o termo PDEI (Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado). Aqui, optamos por PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), uma vez que os objetivos são os mesmos em ambas as propostas.

favorecem o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual em três dimensões, dependendo da faixa etária e do nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, a saber: no processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão laboral. Nessa direção, com base nas autoras, apresentamos no quadro a seguir uma sugestão de estrutura básica do PDI a ser utilizado para o planejamento inicial das ações pedagógicas a serem dirigidas para alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino regular, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado.

Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)				
Nome:		Nascimento/Idade:		
Data do planejamento:		Grupo/série:		
Capacidades, interesses a serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta?)	Necessidades e prioridades (O que aprender/ ensinar?)	Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?)	Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?)	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)

Quadro 3 – Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

Fonte: PLETSCHE; GLAT (2012)

Para a elaboração e planejamento do PDI, sugerimos o trabalho em equipe, incluindo todos os profissionais envolvidos com o aluno, sobretudo, o professor da turma regular e do AEE. Antes de elaborar o plano de AEE, faz-se necessário conhecer a trajetória escolar do aluno e suas aprendizagens escolares. Para tal, podem ser usados recursos avaliativos sobre as aprendizagens escolares como o inventário de habilidades escolares (PLETSCH, 2010), conforme exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Inventário de habilidades escolares Fonte: PLETSCH (2010)

NOME DO ALUNO: _____

IDADE: _____ GRUPO/SÉRIE/ANO: _____

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação Oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				
8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras?				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes público				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por exemplo, em jornais ou revistas				
Raciocínio lógico-matemático				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Habilidades	Realiza sem suporte.	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana				
31. Reconhece horas				
32. Reconhece horas em relógio digital				
33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital				
35. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)				
36. Associa horários aos acontecimentos				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
43. Organiza figuras em ordem lógica				
Informática na escola				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)				
45. Sabe usar a computador e internet, quando disponibilizados na escola				
Observações sobre: Desenvolvimento cognitivo: Relacionamento social: Dificuldades encontradas: Possibilidades observadas: Há quanto tempo está na escola: Aprendizagens consolidadas (currículo escolar): Objetivos para este aluno:				

Outro recurso interessante é o próprio Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (RAADI) (SÃO PAULO, 2008) – elaborado pela Prof.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP/SP) –, o qual, segundo estudo de Valentim (2010), constitui um instrumento bastante efetivo de auxílio aos professores nas avaliações dos conteúdos escolares. Cabe mencionar que Pletsch e Glat (2012) também indicam o RAADI como um dos recursos a ser empregado pelos professores no auxílio de suas práticas junto a alunos com deficiência intelectual.

Para concluir, com base nos aspectos apresentados ao longo desse capítulo, esperamos que nossas reflexões contribuam com pesquisas e com o planejamento de novas práticas e de intervenções, para garantir aos alunos com deficiência intelectual, aprendizagens que lhes possibilitem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores necessárias para uma vida mais autônoma e cidadã.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDITION (AAMR). *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO (AAIDD). *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. *Decreto nº. 6.571*, Brasília, 2008.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL. *Parecer 13*. Brasília, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009a.
- BRASIL. *Decreto 7.611*. Brasília, 2011.
- BRAUN, P. *A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola pública federal*. 186f. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola*: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados; Ijuí/RS: Unijuí, 2006.

- CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Formação de conceitos cotidianos e mediação: implicações nas dificuldades de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 34º. *Anais...* Natal/RN, 2011.
- COSTAS, F. A. T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2012.
- DE CARLO. *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.
- FONTES, R.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 79-96, 2007. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI).
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011. (Série Pesquisa em Educação).
- KASSAR, M. de C. M.; MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, Seropédica/RJ*, 2012.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Práxis, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO C. R. M. *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Estratégias para o ensino inclusivo na área de deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação da UFPel*, Pelotas/RS, maio/ago, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: SME/DOT, 2012.
- OLIVEIRA, M. K. *Lev Vygotsky*. São Paulo: Paulus, Atta, 2006. (Coleção Grandes Educadores – vídeo).
- PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Revista Temas em Psicologia*, n. 2, São Paulo, 1995.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau & Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 39-55, Rio de Janeiro, jan/abril, 2011.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas/SP, Mercado das Letras, 2012.

PLETSCH, M. D. *Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual*. Rio de Janeiro, 2012a. (mimeo).

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na *Revista Linhas Críticas da UnB*, Brasília/DF, 2012.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência intelectual é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan/mar, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. S.; REGO, C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

VALENTIM, F. O. D. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología* Madrid: Visor, 1997. (Obras escogidas, volume V).

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2003b.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES

Katiuscia C. Vargas Antunes

Márcia Marin

Rosana Glat

A presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem. Cabe ao meio escolar se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual, para todos, ou seja, alunos com e sem deficiências (SÃO PAULO, 2008, p. 27).

INTRODUÇÃO

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto de uma escola inclusiva, é, sem dúvida, um dos maiores desafios postos para o campo da Educação Especial. Por um lado, os docentes precisam ter competências para desenvolver práticas pedagógicas específicas, a fim de lidar com os alunos que apresentam

diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem, e, por outro, servir de suporte e trabalhar em parceria com o professor da turma comum em que seus alunos estão matriculados. É sobre tais questões que objetivamos refletir nesse capítulo, tomando como foco o trabalho com alunos com deficiência intelectual.

Inicialmente, teceremos algumas considerações sobre formação inicial e continuada do professor, na perspectiva da inclusão escolar. Em seguida, analisaremos o conceito de Atendimento Educacional Especializado, seus principais objetivos e a relação desse serviço com a dinâmica da escola regular. Por fim, faremos uma discussão a propósito da atuação do professor no AEE e as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a proposta do ensino inclusivo para alunos com deficiência intelectual. Ainda, nessa direção, para concluir, ressaltaremos, de forma sucinta, a importância do trabalho conjunto entre o professor do AEE e da classe regular na elaboração e planejamento do plano educacional individualizado (PEI) ou plano de desenvolvimento individual (PDI)¹, como também é conhecido no meio acadêmico.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A perspectiva da inclusão escolar, presente no contexto educacional brasileiro, trouxe como consequência direta um questionamento sobre o modelo tradicional de formação de professores, seja dos especialistas da Educação Especial, seja dos professores do ensino comum que estão recebendo em suas turmas alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem. Conforme apontado por vários autores, como Bueno (1999; 2001), Mendes (2009), Garcia (2009), Pletsch (2009), Glat e Pletsch (2010), Antunes e Glat (2011), Mendes (2011), Braun e Marin (2011), a precária qualificação dos profissionais da Educação para lidar com a diversidade tem-se constituído como uma das principais barreiras para o êxito do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, sobretudo com deficiência intelectual (GLAT; PLETSCHE, 2011).

¹ Nosso objetivo é fazer algumas inferências apenas sobre essa proposta e o papel do professor do AEE, pois o tema será apresentado e discutido de forma ampla no volume 3 desta série, que se intitula “Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado”.

Nesse sentido, Bueno já propôs, em 1999, que a formação docente englobe dois tipos de profissionais: 1) os “professores generalistas”, que atuariam nas turmas comuns, porém estariam capacitados para flexibilizar sua prática para lidar com a diversidade do alunado e 2) os “professores especialistas”, formados para prestar atendimento para alunos com diferentes necessidades educacionais especiais (em classes especiais, salas de recursos, itinerância), sendo, ainda, responsáveis por dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular (BUENO, 1999; GLAT, 2000; GLAT; PLETSCHE, 2004; GLAT; BLANCO, 2011; REDIG, 2010; BRAUN; MARIN, 2011). Certamente, o trabalho do professor generalista e do especialista deve estar intimamente articulado, para que o aluno com necessidades especiais seja atendido adequadamente no contexto de uma escola inclusiva.

Focalizando, nessa demanda, temáticas voltadas para as características e competências profissionais, tanto para o generalista (ensino comum) quanto para o especialista (ensino especial ou atendimento educacional especializado, como veremos mais adiante), modelos e propostas de formação, espaços de atuação desses professores no cotidiano escolar vêm sendo amplamente investigados por pesquisadores do campo da educação, com o intuito de apontar novos caminhos e possibilidades aos processos de formação e atuação docente (BUENO, 1999; MICHELS, 2004; DENARI, 2006; PLETSCHE, 2009; OLIVEIRA, 2010; PLETSCHE; GLAT, 2011; MENDES, 2011; CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

Segundo Mendes (2009), desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692/96 (BRASIL, 1996), já se previa que os sistemas de ensino deveriam formar professores com perfil diferenciado para atuar no atendimento especializado e em classes comuns inclusivas. Todavia, as Instituições de Ensino Superior (IES), em todo o Brasil, de modo geral, pouco fizeram no sentido de adequar as grades curriculares de seus cursos de formação de professores (GLAT; PLETSCHE, 2004). Ou seja, mesmo com a oficialização da Educação Inclusiva como diretriz prioritária das redes escolares em todo o país (BRASIL, 2008; 2009), na organização curricular dos cursos de formação de professores, as disciplinas que versam sobre educação e inclusão de alunos com necessidades especiais ainda são disponibilizadas de forma

precária e/ou fragmentada. Os estudantes têm contato com tais conteúdos em determinados períodos do curso, sem que haja uma correlação com as demais disciplinas, como evidenciado nos estudos de Pletsch e Glat (2011) e Gatti (2009).

Não resta dúvida de que boa parte dos professores não teve acesso a conhecimentos para trabalhar em uma classe considerada inclusiva. Essa situação é, em grande medida, oriunda da formação docente tradicional, que privilegia uma concepção estática dos processos de ensino e aprendizagem. Por muito tempo, acreditou-se num processo linear e padronizado de aprendizagem e desenvolvimento “normal” e “saudável” para todos os sujeitos. Aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência e/ou que não conseguissem acompanhar o ritmo e o padrão “certo” eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados “alunos especiais” e alijados do sistema regular de ensino. Tal concepção, por sua vez, acabou por gerar dois tipos de práticas pedagógicas distintas e dois sistemas educacionais paralelos: o “normal” ou regular – para os alunos considerados normais, pelo padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado, durante sua formação; e o “especial”, para os alunos que não se adequam à norma, isto é, os alunos “especiais” (GLAT; NOGUEIRA, 2002; 2003; GLAT; BLANCO, 2011).

A visão dicotômica do processo de desenvolvimento e aprendizagem, ainda muito presente nos dias atuais, reforça o mito, impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais” e, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. Contudo, com o advento da inclusão escolar e da exigência de matrícula para todos os alunos, essa organização do sistema escolar em “ensino especial” e “ensino regular” não mais se justifica, já que todos os professores receberão em algum momento de sua trajetória alunos ditos especiais em suas turmas (GLAT et al., 2011).

Essa realidade demanda uma reflexão e reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores de forma que, por exemplo, nas disciplinas de planejamento, avaliação e didática, sejam realizadas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com diferenças qualitativas de desenvolvimento. A disciplina

de currículo deveria incluir, em suas discussões, a conceituação de currículos flexíveis que permitam adaptações para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e sem deficiência. Ao se estudar a legislação educacional brasileira, ênfase deveria ser dada para leis e dispositivos da inclusão escolar e assim por diante (ANTUNES; GLAT, 2011).

Em outras palavras, em um sistema educacional que preconiza a inclusão de todos, faz-se necessário trabalhar temáticas que envolvem discussões sobre as diferentes dimensões presentes nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. A falta de conhecimentos dos professores sobre tais concepções e conceitos tem implicações diretas no trabalho pedagógico cotidiano. Sem uma formação adequada, os profissionais não se sentem preparados para receber em sua turma alunos com necessidades especiais. Semelhante preocupação concerne à formação dos profissionais que atuam na gestão e coordenação, que deveriam estar inteirados e capacitados para trabalhar com essa realidade, até porque a eles cabe a estruturação curricular e organização escolar, bem como a orientação aos professores (FRAZÃO, 2007).

Nesse sentido, inúmeros estudos, como os de Bueno (1999; 2001), Glat e Nogueira (2002), Glat e Pletsch (2004), Garcia (2009), Mendes (2009), Fontes (2009), Pletsch (2009), Pletsch (2010), Redig (2010), entre outros, vêm mostrando que, apesar de estar constituída e fomentada como política pública, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais não está ainda plenamente assegurada, especialmente se levarmos em conta a garantia de aprendizagem para todos os alunos. A esse respeito, Glat e Blanco (2011) salientam:

Indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular (p.20).

Desse modo, se não houver um firme movimento de reorientação e atualização dos programas de formação de professores para uma educação voltada para a diversidade, os processos de ensino e aprendizagem de um enorme contingente de alunos, sobretudo, aqueles oriundos do ensino especial, serão inviabilizados.

Retomando um ponto anterior, outra condição fundamental para garantir uma educação de qualidade a esse alunado no contexto do ensino regular é a parceria entre os professores das classes regulares e os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado como suporte pedagógico ao ensino regular. São estes últimos que, em regime de colaboração, podem, junto com o professor regente da turma, traçar caminhos para o desenvolvimento, aprendizagem e escolarização dos alunos com necessidades especiais (MENDES, 2008; KAMENS, 2007).

Ao contrário do que vem sendo propagado em alguns fóruns, as políticas de inclusão escolar não implicam a descontinuidade dos serviços de Educação Especial, seja como área de conhecimento conceitual, seja como campo de atuação prática (PLETSCH, 2010). Defendemos a necessidade da Educação Especial, pois historicamente os professores advindos dessa área constituíram um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que podem auxiliar no suporte aos professores do ensino regular no processo de inclusão. Assim, Pletsch (2010), com base em Liberman (2003), chama a atenção para as mudanças necessárias a serem realizadas nas práticas desenvolvidas pela Educação Especial, para que se integrem o processo de ensino dos alunos com alguma deficiência, não como “reforço pedagógico”, como vem sendo observado, mas como uma alternativa articulada ao ensino comum, lançando mão de recursos e métodos adequados às necessidades dos estudantes, para um efetivo processo de escolarização.

Além disso, Glat e Pletsch (2010), citando Beyer (2008), comentam que é um equívoco simplesmente “importar” a Educação Especial para a educação inclusiva, sem revisões teórico-instrumentais. Ao mesmo tempo, [...] “também é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da Educação Especial”. Com base nessa análise, o autor apresenta o conceito de Educação Especial subsidiária ou móvel que, em suas palavras, “[...] significa a transposição sistêmica e conceitual da Educação Especial, dos redutos históricos de sua atuação (escolas e classes especiais,

instituições especializadas, clínicas etc.), para uma atuação pedagógica conjugada com os educadores e professores das escolas do ensino comum” (BEYER, 2008, p.83).

Tomando como referência essa concepção, assim como os autores anteriormente mencionados, defendemos o uso na escola comum de recursos e conhecimentos historicamente produzidos há décadas pela Educação Especial. Em outras palavras, sujeitos com necessidades educacionais especiais, sobretudo, aqueles que apresentam condições orgânicas que afetam diretamente a aprendizagem (por exemplo, deficiência intelectual ou múltiplas deficiências), só vão poder beneficiar-se efetivamente do ensino regular com um sistema de suporte especializado para apoiá-los e a seus professores. Por isso, Glat e Pletsch (2010) reforçam ser importante a Universidade manter linhas de ação voltadas para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito de formação inicial, quanto continuada.

Em síntese, se o processo de inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e a devida orientação ao professor, se a Educação Especial continuar sendo tomada como um sistema paralelo de atendimento (mesmo quando atuando na escola comum) e se os professores continuarem trabalhando isoladamente, não alcançaremos uma inclusão que garanta aprendizagens efetivas a todos os alunos. Indo mais além, se a formação de professores não for repensada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade, continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir, efetivamente, uma escola democrática e inclusiva.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO SUPORTE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Anteriormente discutimos, em linhas gerais, a atual política de inclusão escolar, principalmente para alunos com deficiências, assim como mostramos a necessidade de uma reestruturação profunda do processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuado. Vimos que uma das maiores barreiras para a efetivação dessa proposta reside na falta de capacitação dos professores para atender à diversidade do alunado que hoje ingressa no ensino comum. Os professores, embora sensibilizados com a

ideia de inclusão escolar, sentem-se pouco preparados para o trabalho com alunos com necessidades especiais.

Nesse cenário, a Educação Especial ganha uma nova dimensão, reconfigurando sua forma de atuação, visando a atender alunos com necessidades especiais que estão matriculados em classes comuns. A orientação das políticas públicas atuais chama esse serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, vale lembrar que, desde o final da década de 1970, quando começou a inserção de alunos com deficiências nas turmas comuns – o então modelo de *integração*² – já previa serviços especializados de suporte como salas de recursos e professores itinerantes (GLAT; PLETSCHE, 2011).

O termo *atendimento educacional especializado* aparece na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo 2º, do Artigo 59. Nesse contexto, há a indicação de que se trata de um atendimento específico para alunos com necessidades especiais incluídos, preferencialmente, em turmas regulares de ensino, podendo acontecer em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua inserção nas turmas regulares de ensino.

A partir de 2008, o termo *atendimento educacional especializado* ganha novas configurações com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que prevê a inclusão desde a educação infantil. Para tal, sugere que o Atendimento Educacional Especializado deva ser oferecido no turno inverso ao da classe comum na própria escola ou em centro especializado, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em consonância com a referida política, foi apresentado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) – revogado pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011³ – o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios

² A integração pregava a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua posterior entrada no ensino regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas, sem necessidades educacionais especiais (GLAT; BLANCO, 2011).

³ Não objetivamos, nesse capítulo, analisar as mudanças legais contidas nesses documentos, uma vez que o nosso foco é discutir o AEE presente na Resolução nº 4.

que prestarem Atendimento Educacional Especializado. O atendimento educacional especializado nesses documentos é entendido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, Art. 1º, § 1º), conforme previsto na já citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Em 2009, foi promulgada a Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a), que esclarece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Art. 2º).

Ainda de acordo com a Resolução nº 4, o AEE deverá ser realizado

[p]rioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

A sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um serviço especializado de natureza pedagógica que conta com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser fora do horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. Entretanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas constitui-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (GLAT; PLETSCHE, 2011; MACEDO et al., 2011).

Sobre a formação dos professores que trabalham no AEE, temos como base o Art. 12 da Resolução nº4 (BRASIL, 2009), que determina a esses profissionais terem formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. A esse respeito, Macedo et al. (2011) mencionam que, no Brasil, temos somente dois cursos de graduação com formação em Educação Especial que funcionam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). Ou seja, segundo as referidas autoras, a maioria dos professores do AEE deverá receber formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino.

Diante do exposto, fica evidente que o professor deverá ter sido instrumentalizado em sua formação inicial com conhecimentos sobre desenvolvimento humano, processos de ensino e aprendizagem, didática, procedimentos de ensino, recursos didáticos, entre outros aspectos mais gerais sobre o trabalho pedagógico. Mas, além dessas competências, deverá ter também uma formação específica no campo da Educação Especial.

Daí o questionamento: como deverá ser a formação de professores do AEE para o trabalho com alunos com deficiência intelectual?

Para refletir sobre tal questão, Braun e Marin (2011) têm contribuições interessantes:

Ao nos depararmos com um aluno com deficiência intelectual, o limite e o questionamento para a atuação docente sempre se colocam porque o que “falta” não é mensurável a ponto de qualificar a intervenção. *Que prótese vamos usar?* Não dá para perguntar isso... Há questões básicas que em outras deficiências estão postas: há Braille, LIBRAS, Orientação e Mobilidade, inúmeras e variadas próteses, implantes, Comunicação Alternativa e Ampliada... Mas o que pode ser pensado quando se trata de deficiência intelectual? Para a deficiência intelectual poderíamos falar em próteses cognitivas? (p. 97).

Para essas autoras, ensinar alunos com deficiência intelectual, independentemente da modalidade escolar, precisa ter o foco para além dos aspectos puramente acadêmicos ou cognitivos, na medida em que esse tipo de condição afeta o desenvolvimento do sujeito, de modo geral. Para planejar um atendimento adequado, o professor precisa refletir sobre algumas questões, tais como: o que crianças/jovens com a mesma

idade do meu aluno, geralmente, estão fazendo neste período da vida? Quais os interesses e as atividades comuns ao grupo dessa faixa etária? Tais considerações levam em conta ainda o contexto cultural, hábitos e costumes da comunidade local.

Pensar no aluno em relação aos seus pares de mesma idade cronológica favorece a avaliação de suas habilidades sociais, compreensão e aprendizagem. Infelizmente, é frequente, em função da visão ainda predominante de “idade mental” obtida em testes de QI, que esses alunos sejam infantilizados e é comum observarmos, em salas de recursos, adolescentes em atividades que se adequam a crianças.

Outro parâmetro importante para o planejamento educacional é acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação a ele mesmo: que aprendizagens já consolidou? O que sabe? Onde avançou? O que precisa aprender? Como aprende melhor? Tal acompanhamento exige que o professor do AEE organize, com o professor da classe regular, registros sobre o desenvolvimento de cada aluno. A confecção de um portfólio individual, com produções discentes, fotos de atividades, entrevista com a família, relatórios, observações, é um material que demonstra a situação escolar do aluno ao longo de um período de tempo, favorecendo a avaliação de seu desempenho escolar e servindo de suporte para a implementação de uma proposta educacional com objetivos relevantes e alternativas pedagógicas eficazes.

Vale esclarecer que as observações e registros cotidianos podem guardar informações importantes sobre o desenvolvimento de cada aluno bem como sobre a prática pedagógica. Assim, outro útil instrumento de registro é um “diário de campo” do professor, que pode servir como fonte de coleta de dados para avaliação, formando a base para elaboração de relatórios e assinalando necessidades de revisão e reestruturação do trabalho docente. Tais procedimentos podem ser adotados com qualquer aluno com ou sem deficiência. O importante é, a partir dessas práticas, possibilitar ao aluno com deficiência intelectual situações que provoquem o seu desenvolvimento, apresentando-lhe desafios, problematizações, que atuem em suas funções psicológicas superiores.

Nessa direção, o AEE pode configurar-se, privilegiadamente, como o espaço/tempo para desafiar o pensamento do aluno com

deficiência intelectual, à medida que oferece possibilidades de interação e interlocução mais próximas e individualizadas. Contudo, para tal, é preciso que as atividades sejam planejadas de forma contextualizada e significativa em consonância com realidade de cada aluno – seus interesses, desejos, necessidades, dificuldades e limites, e possibilidades de aprendizagem – sempre tendo como parâmetro o currículo escolar da etapa em que ele está inserido.

No entanto, é preciso ter em vista que o professor do AEE pode deparar-se com algumas dificuldades, como o fato de que a ação na sala de recursos multifuncionais envolve tempos de aula menores do que de na classe comum e com uma frequência semanal também menor. Geralmente, o padrão consiste em encontros duas vezes por semana, com cerca de duas horas cada encontro, mas nem sempre isso é possível. Além disso, devido à grande demanda, é difícil, mesmo no contexto do AEE, o aluno ter um atendimento individual. Em geral, o trabalho é feito em pequenos grupos, que nem sempre têm em comum os mesmos interesses, pois, mesmo em uma turma pequena (comparada com a classe comum), é difícil o professor administrar a presença de alunos com diferentes necessidades especiais, oriundas de diferentes deficiências e/ou com faixas etárias muito díspares, como vem sendo proposto nas salas de recursos multifuncionais. Estes são os desafios que a escola precisa pensar e resolver coletivamente, porque não é tarefa exclusiva do professor de AEE.

Além dessas questões, é necessário que o professor do AEE, no seu planejamento com alunos com deficiência intelectual, realize práticas flexíveis, observando a variação de linguagem e de recursos e o uso de diferentes mídias. Podem ser igualmente usadas alternativas pedagógicas, por meio de músicas, filmes, computador, livros, revistas, imagens, jogos, dramatização, desenho, escrita, leitura. Tais recursos favorecem a criação de possibilidades diversificadas de compreensão do mundo e de aprendizagem escolar.

Partindo do pressuposto de que toda ação docente está calcada numa perspectiva metodológica, devem ser buscados procedimentos e estratégias que garantam maior envolvimento de cada aluno, no seu processo de construção do conhecimento, bem como metodologias que

promovam maior autonomia e iniciativa, incentivem a interação com seus pares, com negociações e trocas de experiências e saberes.

O desenvolvimento da ação pedagógica por meio de projetos de trabalho é outra estratégia muito favorável (HERNADÉZ; VENTURA, 1998). O tema pode ser proposto pelo professor, escolhido pelo aluno ou grupo; preferencialmente, deve ser um tema que esteja sendo trabalhado pela escola toda. Dessa forma, várias ações combinadas e de acordo com o desenvolvimento individual podem ser criadas, culminando com um produto final – uma exposição, um filme, um livro, um jogo.

Cabe, de modo particular ao docente do AEE, elaborar o plano de Atendimento Educacional Especializado, previsto na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Esse plano consiste em uma organização do trabalho a ser realizado com o aluno. Ou seja, é uma estratégia de diferenciação/individualização do ensino (PLETSCH et al., 2010; MARIN; VAQUEIRO, 2011; CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; NASCIMENTO, 2011; MARIN; PLETSCH; MASCARO, 2011; MARIN; SILVA; SIQUEIRA, 2011; PLETSCH; GLAT, 2012). Mesmo sendo tido como responsabilidade do professor do AEE, trata-se de uma produção colaborativa, envolvendo vários atores.

Em outros termos, a elaboração de um plano individualizado permite a organização do ensino, de modo a garantir a aprendizagem, plano este a ser aplicado na turma regular com o apoio e orientação do docente de AEE, que, na sua intervenção com o estudante, vai “providenciando ferramentas” para o desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência nessa área. Sua forma de registro sobre a organização do trabalho e sua elaboração podem ser iniciadas a partir de algumas questões, a saber: Quem é o aluno? O que ele sabe? O que precisa saber? O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado? Quem vai ensinar? Como será ensinado? Quais os recursos que serão utilizados? Como será a avaliação desse ensino? (GLAT; MARIN; REDIG, 2012).

Como base no exposto, é possível afirmar que as medidas e práticas sugeridas para os professores do AEE que atuam com alunos com deficiência intelectual não se diferenciam das empregadas para outras deficiências. Isto é, as práticas a serem aplicadas aos alunos com deficiência

intelectual e as competências necessárias ao professor de AEE são coerentes e necessárias para qualquer docente e para qualquer estudante, quer dizer, para todos os docentes e todos os estudantes.

Todavia, atuar com alunos com deficiência intelectual no espaço da escola regular exige outras formas de lidar com a escolarização, com o ensino e com as práticas cotidianas. Há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, tanto na sala de aula comum quanto no AEE, precisam ter a condição de compartilhar os saberes construídos nessa nova constituição escolar. Esses saberes podem favorecer a todos os alunos.

Essa nova cultura na escola pode ir se constituindo, com outros atores e novos saberes, com demandas diferentes e necessidade de respostas educativas que as atendam. A organização de um espaço como o do Atendimento Educacional Especializado pode possibilitar o exercício de um olhar diferenciado e promover reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico, em toda a complexidade que a escola e suas relações representam. Dessa maneira, como destaca a epígrafe inicial,

[...] a presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2008, p.27).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Edur/UFRRJ, 2011, v. 1, p. 188-201.
- BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Org.). Tendências contemporâneas de inclusão. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jan. 2012.
- _____. Decreto nº 6.571. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.
- _____. Decreto 7.611. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- _____. Resolução nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Rio de Janeiro, UFRRJ, 2011, p. 23-34.
- _____. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, L. et al. (Org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPPE, 2011.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. (volumes 1 e 2).
- CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. C.; NASCIMENTO, H. A. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD-ROM.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação:doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009.

FRAZÃO, L. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. 2007, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GARCIA, R. M. C. *Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000:a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado*. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Anais..., UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

GATTI, B. A., NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GLAT, R. *Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade*. *Revista Souza Marques*, v. 1, p. 16-23, 2000.

_____; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, v. 2, p. 345-356, 2010.

_____; _____. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, p. 3-8, 2004.

_____; _____. *Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. *Comunicações*, v. 1, p. 134-141, 2003.

_____; _____. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração: MEC/SEESP/Brasília*, v. 14, n. 24, p. 21-27, 2002.

_____. MASCARO, C. A. A. C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. Rio de Janeiro: CIEE, 2011.

_____. BLANCO, L. M. V. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011.

_____. MARIN, M.; REDIG, A. G. *Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*. *Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas*, 2012. (artigo aceito para publicação).

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAMENS, M. W. Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education*, v. 30, n. 3, p. 155-166, 2007.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto – Portugal: Porto Editora, 2003. (Coleção Educação Especial v. 13).

MACEDO, P. C.; TEIXEIRA, L. C.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur, 2011.

MARIN, M.; VAQUEIRO, C. C. S. Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD- ROM.

_____. PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. A. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011 Anais eletrônicos. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta? In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. *Anais eletrônicos*. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/261-2011.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2012.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. *Anais...* UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

_____. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, p. 1-11, 2008.

_____. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MICHELS, M. H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004, 169p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, H. A. *O plano educacional individualizado e o currículo funcional natural como estratégias para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência intelectual*.

2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2010.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Edur; Nau, 2010.

_____; GLAT, R.; MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. C.; CRUZ, M. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. & ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. CD-ROM.

_____; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar. *Revista Espaço do INES*, v. 33, p. 49-60, 2011.

_____. GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na Revista *Linhas Críticas* da UnB, Brasília/DF, 2012.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO JUNTO AOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA REGULAR

Maria Cláudia Brito

Andréa Regina Nunes Misquiatti

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA REGULAR: ASPECTOS GERAIS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar considerações sobre a atuação de professores e gestores escolares junto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na escola regular. Serão mencionados alguns aspectos conceituais dos TGD e da educação inclusiva e discutidas as possibilidades de educação escolar para esses alunos. Em seguida, serão abordadas formas de atuação e sugestões práticas de que os educadores podem fazer uso, no sentido de buscar alternativas que melhorem o atendimento educacional aos alunos com TGD e seus colegas, além de trazer benefícios às condições de trabalho do próprio professor.

Segundo o DSM-IV-TR (APA, 2002), os transtornos globais do desenvolvimento são caracterizados por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Esses transtornos referem-se a um conjunto de condições que se caracterizam por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos restritos e estereotipados (APA, 2002; KLIN, 2006). Podem variar tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento, mas são agrupados por apresentarem em comum uma interrupção precoce dos processos de sociabilização (KLIN, 2006). As alterações manifestam-se nos primeiros anos de vida e podem aparecer associadas a diversos quadros (neurológicos ou síndrômicos) (APA, 2002).

Os TGD incluem condições que estão invariavelmente associadas à deficiência intelectual, que são a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância; condições que podem ou não estar associadas à deficiência intelectual, como o autismo e o transtorno invasivo do desenvolvimento, sem outra especificação (KLIN, 2006); e a síndrome de Asperger, uma condição tipicamente associada à inteligência normal (KLIN, 2006; GILLBERG, 2002).

São transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, resultando na interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. Estão entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns e apresentam ampla variabilidade de características, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento (KLIN, 2006).

Todavia, a educação inclusiva desses alunos ainda é um tema que traz muitos questionamentos e polêmicas, devido aos déficits de comportamento, interação social e comunicação observados nos TGD, que têm sido assinalados como possíveis ou principais limitações para sua efetiva inclusão escolar. Além disso, a inserção de um aluno com TGD em uma escola comum acarreta vários questionamentos sobre o funcionamento geral da escola, o que pode ocasionar resistências, visto que a equipe escolar

necessitará realizar modificações diversas, para que haja uma adaptação do ambiente ao aluno com TGD.

Contudo, o profissional com formação e capacitação adequada pode administrar adequações que favoreçam efetivamente a educação de alunos com TGD em ambientes de ensino comum. Algumas experiências têm evidenciado que alunos com TGD podem beneficiar-se social e academicamente de estarem em ambientes educacionais inclusivos adequados, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação e interação social com professores e colegas da mesma idade.

Chama-se a atenção para a tendência crescente da identificação de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) em salas de aula comuns, principalmente aqueles que apresentam a síndrome de Asperger, provavelmente por se tratar de um quadro caracterizado por sintomatologia mais branda (BRITO; CARRARA, 2010), geralmente associada à inteligência normal (KLIN, 2006).

Keen e Ward (2004) relatam que o número de diagnósticos registrados dos quadros do espectro autístico dobrou num período de quatro anos. Segundo Barbaresi et al. (2005), a incidência do autismo era estimada em 5,5 para cada 100.000 crianças, entre 1980 e 1983, e 44,9 para cada 100.000 crianças, entre 1995 e 1997. Fombonne (2009) revisou os resultados de 43 estudos publicados desde 1966 sobre a prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento e observou que, em pesquisas mais recentes, a prevalência teve um aumento, com estimativas de 60 a 70 casos para cada 10.000 indivíduos.

Quanto à síndrome de Asperger, relatou-se uma incidência de cinco a 10 vezes maior do que no autismo (GILLBERG; EHLERS, 1998), sendo descrito 1 caso a cada 350 indivíduos (FOMBONNE, 2001) e até 1 para cada 280 crianças (BLOOM, 2009). Mas, na verdade, muitos estudiosos explicam que esse aumento na prevalência estimada do autismo e das condições relacionadas pode não ser decorrente da elevação do risco (FOMBONNE, 2003; WING; POTTER, 2002) e sugerem algumas possíveis razões para o fato. Entre elas estão as mudanças sobre como essas condições são definidas e identificadas (FOMBONNE, 2009; RICE, 2009), com a adoção de definições mais amplas de autismo (como

resultado do reconhecimento do autismo como um espectro de condições) (KLIN, 2006) e a expansão de critérios diagnósticos (FOMBONNE, 2009; FOMBONNE, 2003; WING; POTTER, 2002).

Há igualmente maior conscientização de profissionais e da comunidade sobre as diferentes manifestações clínicas (FOMBONNE, 2009; KLIN, 2006; FOMBONNE, 2003; WING; POTTER, 2002;), maior disponibilidade de recursos (BARBARESI et al., 2005; MANDELL; PALMER, 2005) e de serviços (FOMBONNE, 2009), conduzindo a melhores condições para reconhecimento dos quadros (BARBARESI et al., 2005; MANDELL; PALMER, 2005), inclusive daqueles casos sem retardo mental (KLIN, 2006). Além disso, a compreensão de que a identificação precoce e a intervenção possibilitam um prognóstico mais positivo estimularam a tendência ao estabelecimento de diagnósticos mais precocemente (KLIN, 2006; FOMBONNE, 2003).

É preciso considerar um importante fato, que é a diversidade de características observadas nos TGD e seus diferentes graus de severidade, sendo imprescindível avaliar as especificidades de cada aluno para inserir crianças com TGD no ensino regular. Portanto, os professores do ensino comum não devem apenas utilizar estratégias generalistas empregadas cotidianamente, o que pode não ser suficiente para atender às necessidades acadêmicas, sociais e comportamentais de tais alunos, sendo necessário realizar adequações organizacionais e curriculares.

O nível e a intensidade de apoio necessário a cada aluno dependerão significativamente de suas características individuais, o que deve ser respeitado na elaboração e de um plano de ensino que realmente atenda a necessidades desses alunos, o que nos remete à importância da flexibilização do ensino, principalmente nas práticas pedagógicas para a promoção da educação inclusiva.

No Brasil, o respaldo oferecido a alunos com TGD e aos educadores que atuam com eles ainda é insuficiente para atender à demanda dessa população, o que pode gerar um desafio até para professores bastante experientes. Assim, a formação docente para atuar com esses alunos, mesmo sendo aspecto fundamental, é ainda insuficientemente explorada, especialmente no ensino público brasileiro (BRITO, 2011).

Por isso, consideram-se como condições essenciais a colaboração, a disponibilidade e a motivação de cada professor para atingir resultados satisfatórios na educação escolar dos alunos com TGD.

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

O futuro da atenção à diversidade precisa tanto oferecer assistência diferenciada às pessoas que, por diferentes razões, encontram-se em situação de desvantagem, quanto valorizar o mérito delas, como competências e esforços empreendidos na execução de tarefas. Tal assistência diferenciada deve orientar-se pelo respeito às particularidades de cada um, garantindo-lhe o exercício de seus direitos e deveres, de conformidade com as suas possibilidades, sem que o suporte assuma um caráter estritamente assistencialista, o que lhe cassaria a cidadania (OMOTE, no prelo).

Para promover o melhor desenvolvimento possível das potencialidades dos alunos com TGD, é necessário compreender a diversidade de aspectos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para essa população. É indispensável que o professor agente em tal processo busque na literatura científica o suporte teórico e paralelamente o compartilhamento de experiências, apoio e conselhos práticos junto a outros professores que tenham ou não alunos com TGD e outras necessidades educacionais especiais.

Nesse capítulo, são pontuadas algumas sugestões práticas iniciais que podem auxiliar o trabalho dos educadores em relação a alunos com TGD. Primeiramente, ao identificar diferenças específicas no desenvolvimento de seus alunos, o professor pode adotar a conduta de discutir o caso com coordenadores e gestores da escola, além de outros profissionais que possam estar envolvidos com a equipe educacional, como fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros. A partir disso, pode-se começar a elaboração de um plano que objetive responder às necessidades da criança. A interação com a família é um elemento central na avaliação e intervenção do aluno, portanto, deve-se estabelecer um contato cuidadoso com ela, para obter informações complementares e realizar as orientações sobre os encaminhamentos externos à escola, como a médicos e/ou terapeutas que

podem ser necessários para melhor atendimento do aluno. Além disso, o professor e toda equipe escolar podem estabelecer contato com outros profissionais que atendam ao aluno, solicitar e fornecer informações, buscando favorecer a melhor inclusão, não somente escolar, mas também a inclusão social desse aluno.

Sobre a atuação do professor na escola, um aspecto fundamental refere-se à comunicação com a criança com TGD. Ao se tratar de comunicação, pode-se comumente entender que é feita referência apenas à comunicação oral, ou seja, por meio da emissão de sons da fala. Evidentemente, nas sociedades humanas em geral, a comunicação oral é a mais utilizada e de mais fácil compreensão para a maior parte da população, mas há muitas outras formas de comunicação de grande relevância nas interações sociais cotidianas.

O aluno com TGD pode usar uma série de meios de comunicação não convencionais e que não se restringem apenas à fala, como a comunicação gestual, vocalizações, a comunicação gráfica, o silêncio e os próprios comportamentos estereotipados e/ou repetitivos. A comunicação gestual, como expressões faciais e movimentos do corpo, quando, por exemplo, o aluno aponta para um objeto desejado ou quando vai em direção à porta. Pode-se supor que ele deseja comunicar algo, buscar interpretar e responder da melhor maneira possível. As vocalizações, como choro, gritos, risos, entre outros, como quando o aluno olha para algo e emite sons ininteligíveis como se estivesse realizando um comentário ou pedindo algo, por exemplo. A comunicação gráfica, representada pela escrita de palavras, letras e logotipos. O silêncio, pois até mesmo quando o aluno mantém-se em silêncio frente a uma determinada situação, pode ser um meio de expressão de desejos e sentimentos e, portanto, uma forma de comunicação. Os próprios comportamentos estereotipados e/ou repetitivos de alunos com TGD, que tantas vezes incomodam e são fatores descritos como influentes, na participação nas salas de aula e nas relações sociais, podem na verdade ser interpretados como integrantes de sua forma peculiar de se expressar, como, por exemplo, ao protestar e indicar que não desejam participar de determinadas situações, podendo, nesse sentido, expressar função comunicativa por meio da ocorrência ou acentuação de comportamentos estereotipados.

Para melhor compreender a comunicação de seus alunos, é necessário, além de analisar a forma pela qual é expressa, avaliar atentamente o contexto em que se manifesta, no sentido também de melhor responder ao aluno. É imprescindível observar as manifestações do aluno com TGD, dos colegas que o norteiam, os fatores do ambiente físico (que podem causar, por exemplo, reações à hipersensibilidade auditiva) e situações que possam ter ocorrido fora do ambiente escolar. O professor pode atribuir significado a tais manifestações e evidenciar ao aluno a efetividade das interações sociais, verbalizando o significado atribuído e, se possível, oferecer atendimento às solicitações do aluno ou explicá-lo, quando for o caso, os motivos pelos quais suas solicitações não podem ser acatadas. Dessa forma, o professor ainda propicia aos colegas de classe, que presenciam a situação de interação, um comportamento que servirá de modelo sobre como interagir e comunicar-se com o colega com TGD.

Como recursos para favorecer o aprendizado de alunos com TGD, podem ser empregadas estratégias relacionadas a áreas de interesses e habilidades específicos do aluno, como o interesse acentuado por um determinado assunto, como trens ou mapas. Os recursos visuais oferecidos paralelamente aos estímulos auditivos também são úteis para facilitar a compreensão do aluno com TGD, como escrita, figuras e até mesmo fotos. Em relação à escrita, alguns desses alunos podem apresentar dificuldades de coordenação motora e necessitar de apoio adicional, como o acompanhamento das aulas, como, por exemplo, indicar e monitorar o uso de gravador para registro das aulas, computador para digitação ou mesmo entregar, no início da aula ou semana, a versão escrita dos conteúdos que serão abordados.

É fundamental incentivar e criar estratégias que favoreçam o estabelecimento e manutenção de amizades (BRITO, 2011). Explicitar claramente atividades e normas básicas realizadas no cotidiano e regras envolvidas nas interações sociais com seus colegas pode ajudar a respeitar a vez do outro, os objetos pertencentes ao outro, pedir, agradecer e oferecer ajuda, fazer e responder perguntas, entre muitas outras que envolvem as habilidades sociais. Habilidades cognitivas e acadêmicas consideradas suficientes para o bom desempenho em sala de aula regular podem passar despercebidas e ser ignoradas por professores, quando houver importante

comprometimento nas habilidades sociais, sobretudo, na comunicação com propósito social (BRITO, 2011).

Além de preparar o professor, a equipe escolar e os familiares dos alunos para educação inclusiva nos TGD, outros agentes desse contexto são fundamentais para um processo educacional mais efetivo e completo: os colegas. É preciso ainda que os professores incentivem as interações entre alunos com TGD e seus colegas, nos diferentes contextos das atividades escolares, por meio de estratégias comumente empregadas no cotidiano, buscando levar em conta as particularidades do aluno TGD e demais alunos da classe. Podem ser utilizadas atividades em grupo como estratégia para promover situações diversificadas de interação social e favorecer o aprendizado de conteúdos acadêmicos. Contudo, é importante lembrar que pode ser necessário também que o professor permita que o aluno com TGD realize atividades solitárias, tendo em vista suas particularidades sociais e sensoriais. Se essas atividades forem bem estruturadas e supervisionadas de modo a oferecer previsibilidade ao aluno com TGD, as estratégias certamente serão mais eficazes.

Sobre a interação com família, é importante ainda que o professor atue sempre em parceria com os pais ou responsáveis pelo aluno, para elaborar e efetivar um plano educativo que se adeque às necessidades do estudante e partilhe sistematicamente informações sobre a situação do aluno na escola e em casa. Os pais envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem atitudes mais positivas em relação à escola e a si mesmos, tornam-se mais ativos em sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos (BECHER, 1984). Foram salientadas algumas áreas nas quais os pais podem e devem ser envolvidos na escola: a) programas educacionais direcionados aos pais de alunos; b) comunicação consistente com professores e outros profissionais da escola; c) envolvimento direto dos pais nas atividades escolares; d) envolvimento dos pais em atividades educativas desenvolvidas em casa; e e) envolvimento dos pais nas decisões da escola (EPSTEIN, 1988).

Por fim, destaca-se que a atuação junto aos transtornos globais do desenvolvimento na escola regular demanda formação profissional a respeito de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos e constante atualização, no sentido de propiciar que tais alunos e suas

famílias possam exercer plenamente sua cidadania. Sabe-se que estamos ainda distantes de um ideal escolar para alunos com TGD e com outras necessidades educacionais especiais, em que haja maior investimento nas relações humanas, na capacitação do professor, na qualidade de ensino e na valorização da parceria entre família e escola.

Cabe ressaltar que essas estratégias e adequações com foco no melhor atendimento ao aluno com TGD certamente beneficiará todos os alunos da classe, otimizando o trabalho do professor e permitindo o melhor aproveitamento escolar de todos. Assim, destaca-se o investimento e a cooperação entre as pessoas envolvidas nesse processo, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida aos integrantes desse contexto.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV-TR*. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBARESI, W. J.; KATUSIC, S. K.; COLLIGAN, R. C.; WEAVER, A.; JACOBSEN, S. J. The Incidence of autism in Olmsted County, Minnesota, 1976-1997 results from a population-based study. *Arch Pediatr Adolesc Med*, n. 159, p. 34-44, 2005.
- BECHER, R. M. *Parent Ininvolvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, IL, 1984.
- BLOOM, M. E. *Asperger's Disorder, High-Functioning Autism, And Guardianship In Ohio*, 48, Akron L. Rev, 955, 2009.
- BRITO, M. C. *Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- _____; CARRARA, K. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v. 15, n. 3, p. 421-429, 2010.
- EPSTEIN, I. L. Parents and schools: How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, v. 66, p. 57-59, 1988.
- FOMBONNE, E. What is the prevalence of Asperger syndrome? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 31, n. 3, p. 363-364, 2001.
- _____. Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, n. 4, 2003.
- _____. Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatr., Res.* v. 65, n. 6, p. 591-8, 2009.
- GILLBERG C. *A Guide to Asperger syndrome*. New York: Cambridge University Press, 2002.

- _____; EHLERS, S. High-functioning people with autism and Asperger syndrome. A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 28, p. 79-106, 1998.
- KEEN, D.; WARD, S. Autistic spectrum disorder: a child population profile. *Autism*, v. 8, n. 1, p. 39-48, 2004.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiat.*, v. 28, p. 3-12, 2006.
- MANDELL, D. S.; PALMER, R. Differences among states in the identification of autistic spectrum disorders. *Arch Pediatr Adolesc Méd.*, v. 159, n. 3, p. 266-9, 2005.
- OMOTE, S. O futuro da atenção à diversidade. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *Perspectivas sobre la formación del profesorado de servicios educativos especializados para el alumnado com necesidades educativas*. Editora da Universidad de Alcalá, no prelo. Capítulo em tradução para o livro.
- RICE, C. Prevalence of Autism Spectrum Disorders – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *Surveillance Summaries*, v. 58, n. SS-10, p. 1-24, 2009.
- WING, L.; POTTER, D. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 8, p. 151-61, 2002.

CAPÍTULO 7

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Andréa Regina Nunes Misquiatti

Maria Cláudia Brito

Aline Citino Armonia

INTRODUÇÃO

Grande parcela das queixas relatadas na clínica pediátrica, neurológica, neuropsicológica e fonoaudiológica infantil referem-se a alterações no processo de aprendizagem e/ou atraso na aquisição da linguagem (SCHIRMER et al., 2004). Além disso, conforme esses autores, muitas dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas à história prévia de dificuldades no desenvolvimento da linguagem, associadas a alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita.

O presente capítulo tem como objetivo descrever as alterações da comunicação e da linguagem nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), por serem características centrais desses e conseqüentemente aspectos fundamentais na formação do docente que atua com esses alunos. Serão abordados aspectos gerais acerca do desenvolvimento típico da linguagem infantil, suas alterações e o papel do professor como profissional também responsável nesse processo e como mediador da relação dos alunos com TGD, seus colegas e demais pessoas que compõem a comunidade escolar.

O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM NA CRIANÇA E SUAS ALTERAÇÕES

É importante explicar o que é linguagem, para esclarecer aos profissionais que atuam em ambiente escolar que não estamos nos referindo estritamente à comunicação oral ou fala (MISQUIATTI; BRITO, 2011). Para Bishop e Mogford (2002), a linguagem refere-se a um sistema organizado de forma regular e previsível, que possibilita a elaboração de regras que descrevam essa regularidade. A linguagem compreende cinco subsistemas: pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico (MOTA, 2004) e pode ser compreendida como um sistema de sinais de duas faces – significante e significado. O significante relaciona-se ao aspecto formal da linguagem e é constituído pela combinação hierárquica dos elementos – fonemas, palavras, orações e discurso. Os fonemas integram palavras, que se combinam em orações, que se encadeiam no discurso. O significado, por outro lado, refere-se aos aspectos pragmáticos, ou seja, ao uso funcional da linguagem, considerado como o responsável pela comunicação no meio social (LUQUE; VILLA, 1995). A pragmática relaciona os aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da fala com o contexto no qual esta ocorre, explicando seus diferentes usos (BORGES; SALOMÃO, 2003). Mas como acrescentou Valmaseda (2004), os aspectos formais e funcionais da linguagem são intimamente ligados entre si, no desenvolvimento normal.

A linguagem tem particular relevância nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento global infantil e suas particularidades, sendo fundamental desenvolver reflexões direcionadas

às alterações de linguagem em contexto escolar, que transponham o cenário predominantemente clínico (MISQUIATTI; BRITO, 2011). Para Pedromônico (2003), o melhor preditor da inteligência é a linguagem, medida por meio da habilidade de expressão e recepção.

Para melhor compreender a importância do ambiente escolar no desenvolvimento da linguagem infantil, é oportuno ter em vista que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem se dá como resultado das interações entre a biologia e as experiências do indivíduo no meio (VON TETZCHNER et al., 2005). Emerick e Haynes (1986) apontam como pré-requisitos para o desenvolvimento normal o trato vocal, a maturação neuromotora, o sistema auditivo, a capacidade intelectual, o desenvolvimento cognitivo, a saúde emocional e física adequadas e um ambiente instigante e encorajador.

As habilidades comunicativas integram aspectos da socialização e exploração do ambiente, objetos, sons e pessoas. Observamos, no desenvolvimento típico, que comportamentos não verbais, como gestos de apontar, mostrar, troca de olhar, sorriso e brincadeiras são considerados precursores do desenvolvimento da comunicação verbal (BATES et al., 1979; VOLTERRA et al., 2005).

Mediante a linguagem, podemos regular a conduta de outra pessoa, informar sobre fatos referentes a nós mesmos ou sobre algo que nos cerca (LUQUE; VILLA, 1995). Por meio dela, a criança aprende a expressar seus sentimentos, explicar suas reações e compreender as reações dos outros, conhecer diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato e incorporar valores e normas sociais (VALMASEDA, 2004).

Portanto, quando o desenvolvimento da linguagem está prejudicado, outros aspectos da vida da criança poderão ser afetados. Contudo, as alterações da linguagem infantil, na maioria das vezes, são mais claramente percebidas apenas no momento em que a criança ingressa no ambiente escolar, quando há um aumento nas demandas de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais (MISQUIATTI; BRITO, 2011). O desenvolvimento da fala e da linguagem constitui indicadores úteis do desenvolvimento global de uma criança, sendo relacionados ao bom desempenho escolar (NELSON et al., 2006).

As alterações da linguagem oral podem fazer parte das manifestações de diversos quadros que afetam o desenvolvimento infantil, sendo imprescindível que os profissionais que atuam com a saúde e educação infantil tenham domínio dos relativos ao desenvolvimento da comunicação e linguagem. Nesse capítulo, destacam-se as características que envolvem alterações nos aspectos da comunicação e linguagem dos TGD, quadros clínicos que invariavelmente apresentam dificuldades nessa área de desenvolvimento.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM: ASPECTOS GERAIS E DADOS DE PESQUISA

No que diz respeito aos aspectos da comunicação, que são o enfoque da presente pesquisa, déficits na linguagem têm sido uma das características centrais do autismo desde sua descrição inicial realizada por Kanner, em 1943 (VOLDEN et al., 2006; DAWN et al., 2007) e são tidos como critérios essenciais no diagnóstico dos quadros incluídos no TGD (CHARMAN, 2004). A diferenciação desses quadros está na intensidade dos desvios da linguagem, déficits cognitivos e da interação social (FERNANDES, 2003).

Wing e Gould (1979) propuseram uma tríade de comprometimentos, dentre os quais se destaca a questão da linguagem. Nessa tríade, encontramos: prejuízos severos na interação social; dificuldades severas na comunicação verbal e não verbal; ausência de atividades imaginativas que são substituídas por comportamentos repetitivos e estereotipados.

O DSM-IV (2002) listou como critérios diagnósticos de prejuízos da comunicação no autismo: atraso, ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada; em indivíduos que chegam a falar pode haver comprometimento acentuado da capacidade de iniciar ou manter conversação; uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática; além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz de conta ou imitação social próprios do nível de desenvolvimento. Quando a fala chega a se desenvolver, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser atípicos.

Eigsti et al. (2006) relataram um padrão altamente específico de alterações na linguagem de crianças autistas, com atrasos no desenvolvimento de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, quando comparadas com crianças normais e com outros tipos de alterações do desenvolvimento. Pesquisadores afirmaram que as crianças com TGD em geral também podem apresentar dificuldades na prosódia e fonologia (SHRIBERG et al., 2001). Kelley et al. (2006) referiram que o desenvolvimento fonológico e sintático dessas crianças pode ser comparado ao de crianças normais, mas o desenvolvimento semântico e pragmático mostra-se prejudicado.

Essas crianças apresentam déficits tanto em questões verbais quanto em não verbais, o que gera alterações no uso e na compreensão da linguagem, bem como no desenvolvimento da interação social (BISHOP, 1989). O uso de gestos por indivíduos do Espectro Autístico ocorrem de maneira desajustada às diferentes situações sociais, sendo utilizados para substituir a fala ou complementá-la, diferentemente de crianças típicas da mesma idade (TIERGERMAN-FABER, 1997). Mesmo as crianças que exibem comunicação oral, encontram dificuldades particulares para responder a perguntas, para compartilhar e pedir informações (THAGER-FLUSBERG, 1996; WETHERBY et al., 2000) e também para estruturar narrativas (DIEHL et al., 2006).

Tendo em vista o desenvolvimento da linguagem não verbal, autores (LOVELAND et al., 1996; SULLIVAN et al., 2007) sublinharam que a habilidade de atenção compartilhada são pré-requisitos para o desenvolvimento de novas habilidades de linguagem. Essa habilidade de compartilhar a atenção é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem nos quadros dos TGD, uma vez que faz parte da sustentação do processo de comunicação e não é somente marco anterior ao surgimento da fala. Em uma revisão de literatura, Bosa (2002) concluiu que crianças com autismo apresentam desenvolvimento de comportamentos de atenção compartilhada defasados em relação ao de crianças típicas.

Perissinoto (1995) indicou que a reciprocidade social, a comunicação e o brincar sejam considerados para determinar o grau da alteração da linguagem de crianças com autismo, visto que sua evolução permite um reconhecimento mais efetivo da extensão do distúrbio e das possibilidades de intervenção. Diversos autores, como Wetherby e Prutting

(1984), Fernandes (2000), Perissinoto (2003), Charman et al. (2003) e Lewis (2003), hipotetizaram que as alterações no desenvolvimento da linguagem de indivíduos com TGD poderiam ser explicadas por falhas na imaginação e na capacidade simbólica

Wetherby e Prutting (1984) descreveram que crianças autistas demonstram melhores habilidades em atividades que podem ser aprendidas por tentativa e erro do que em atividades que são aprendidas pela observação do comportamento de outra pessoa, como jogo simbólico e gestos convencionais. Outros autores (WARREYN et al., 2005) acreditam que a atuação clínica e as pesquisas apontam para evidências de que crianças e adolescentes dos TGD apresentam inabilidades na exploração do ambiente, de objetos, sons e pessoas, o que gera uma inabilidade para jogos funcionais e simbólicos.

Em um estudo, Tamanaha et al. (2006) observaram que o desempenho de crianças autistas foi melhor em atividade dirigida, o que mostra a importância da presença do adulto, incentivando ou fornecendo o modelo adequado na exploração lúdica. Os resultados do estudo, segundo as autoras, mostraram que as crianças autistas compartilham as atividades, mesmo que somente a partir da imitação, quando existe a intervenção de um adulto.

Alguns autores associam as inabilidades de indivíduos com TGD na relação social, na comunicação e nas atividades imaginativas, com a compreensão do estado mental do outro. Dessa maneira, a inabilidade desses indivíduos estaria relacionada com a falha em compreender o ponto de vista do outro ou em configurar uma Teoria da Mente (BARON-COHEN et al., 1985).

A Teoria da Mente comporta a descrição de fatos, explicações de causa e efeito entre eventos, adoção de condutas explicativas, atribuição de estados mentais a pessoas e a si mesmo, que são habilidades altamente interativas. Focaliza igualmente a compreensão de frases de duplo sentido, ironias, trocadilhos dependentes da atenção ao interlocutor e às regras sociais, que são atividades comunicativas (THAGER-FLUSBERG, 2000).

Em meio a essa diversidade de características, é indiscutível, nos casos de indivíduos com TGD, a presença e relevância das alterações

nos aspectos pragmáticos da linguagem, ou seja, no seu uso funcional. A partir de uma revisão de literatura, Thager-Flusberg (2001) concluiu que os aspectos pragmáticos sempre estarão prejudicados. Assim, qualquer avaliação de linguagem em crianças com TGD precisará abordá-los (KELLEY et al., 2006). Diversos são os autores que destacam os aspectos pragmáticos da linguagem, como principais dificuldades de comunicação nessa população (THAGER-FLUSHBERG, 2001; FERNANDES, 2003; PERISSINOTO, 2003; MOLINI-ALVEJONAS, 2004; VOLDEN et al., 2006; EIGSTI et al., 2006; LANDA, 2007). De acordo com Fernandes (2003), a utilização de critérios funcionais na investigação da comunicação permite a análise dos elementos centrais das alterações de linguagem nos quadros de autismo, possibilitando a identificação do perfil comunicativo de cada criança e a verificação de mudanças sutis nesse perfil, em períodos de tempo muito curtos.

Conforme Fernandes (2002), crianças autistas têm demonstrado um repertório restrito de funções comunicativas, quando comparadas com seus pares normais e portadores de outras deficiências, em particular no emprego da comunicação com o propósito social e interativo. As funções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intencionalidade comunicativa do falante, referem-se à motivação dele, às metas e fins que quer atingir ao comunicar-se com o ouvinte (ACOSTA et al., 2006). Os autores enfatizam que, para entender o significado das emissões vocais e verbais, é necessária uma análise que supere a descrição formal e vá além da frase, examinando os comportamentos não verbais (gestos, expressões faciais) e as características do contexto em que se incidem o significado.

Em outro estudo, Kelley et al. (2006) pesquisaram alterações de linguagem em crianças com TGD, que estavam inseridas no ensino regular e que apresentaram melhora significativa no quadro, com o passar do tempo. Participaram um grupo de quatorze crianças com idades entre cinco e nove anos com diagnóstico de TGD e um grupo de crianças com desenvolvimento normal, da mesma idade. Os resultados obtidos pela análise de sessões de filmagem indicaram que as crianças com TGD revelaram habilidades gramaticais equivalentes às crianças com desenvolvimento normal, mas que, mesmo depois da melhora no quadro,

elas continuaram demonstrando dificuldades nos aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem.

Drew et al. (2007) realizaram uma pesquisa longitudinal, com o objetivo de descrever a utilização de um instrumento que avalia a comunicação social de crianças do Espectro Autístico em interação com adultos pouco conhecidos pela criança. Em acréscimo, foram examinadas modificações no desenvolvimento de habilidades comunicativas de dois grupos de crianças com TGD, a partir do referido instrumento. Os autores dividiram os participantes da pesquisa em dois grupos: um deles foi composto por crianças com diagnósticos de autismo e o outro grupo, por crianças diagnosticadas com outros TGD. Os resultados revelaram que as amostras diferiram quanto à severidade de sintomas, sendo que, de modo geral, os autistas apresentaram maiores déficits na comunicação do que as crianças com outros transtornos. Foi verificado que o número de atos comunicativos não apresentou mudanças com o passar do tempo, com uma média de dois atos por minuto, no grupo de crianças autistas, e média de três a quatro atos por minuto, no grupo de crianças com outros TGD. Notou-se aumento do contato visual, da atenção conjunta e da produção de frases e vocalizações de crianças com outros transtornos, refletindo também o fato de que a maioria dessas crianças apresentava linguagem verbal. Esse aumento na comunicação verbal não foi encontrado no grupo de crianças autistas. Observou-se ainda que aspectos da comunicação não verbal desses sujeitos estavam envolvidos em seu desenvolvimento posterior da linguagem. Além disso, os pesquisadores concluíram que as interações que a criança inicia e as interações que são para propósitos sociais ou comentários parecem ser muito importantes para o prognóstico de linguagem.

Como é ilustrado pela literatura, os quadros incluídos nos TGD podem ser bastante heterogêneos quanto às suas capacidades e dificuldades (GILLBERG, 1999; MUNDY et al., 1990; CHARMAN et al., 2003; THAGER-FLUSBERG; JOSEPH, 2003; CHARMAN, 2004), sendo que os achados sobre o perfil comunicativo nos TGD também se apresentam diversificados (THAGER-FLUSBERG; JOSEPH, 2003; CHARMAN, 2004).

Essas diferenças individuais são associadas ao prognóstico do desenvolvimento da linguagem e da interação de crianças com tais quadros (CHARMAN et al., 2003; MUNDY et al., 1990; SIGMAN; RUSKIN, 1999). Entretanto, como ressalta Fernandes (2003), a análise funcional dos comportamentos comunicativos mostra que, embora haja uma ampla variação dos meios comunicativos, sujeitos autistas evidenciam um perfil de funções comunicativas relativamente homogêneo.

Segundo Charman et al. (2003), para estabelecer um prognóstico, é mais importante analisar as iniciativas de comunicação do que as respostas emitidas por crianças do TGD. Wetherby et al. (2001) descreveram áreas de investigação que incluem funções comunicativas, meios comunicativos, reciprocidade e sinalização socioafetiva para o estabelecimento do perfil comunicativo de crianças autistas. As alterações de linguagem, nesses quadros, que podem variar de acordo com o grau de severidade do quadro clínico, são de grande importância para a determinação do prognóstico (FERNANDES, 2003).

Para que haja uma intervenção no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, é imperiosa a integração de esforços dos profissionais da saúde com os esforços da família (PERISSINOTO, 1995). A literatura tem demonstrado também que a terapia de linguagem nos TGD deve enfatizar habilidades comunicativas, interacionais e cognitivas (JONES et al., 2010; VOLDEN et al., 2009). Além disso, a fonoaudiologia deve desenvolver um trabalho que envolva a família (MISQUIATTI; BRITO, 2010; BRITO; MISQUIATTI, 2011) e a escola (BRITO; CARRARA, 2010), em uma atuação multidisciplinar colaborativa, podendo contribuir de modo significativo para um melhor prognóstico em tais casos (MISQUIATTI; BRITO, 2010).

Ressalta-se aqui a importância de o professor e de toda equipe escolar conhecerem os aspectos da comunicação de alunos com TGD, uma vez que são agentes fundamentais no processo de intervenção com esses casos. A literatura revela que a intervenção adequada nos casos de indivíduos com TGD pode favorecer melhora no desenvolvimento de fala, linguagem, interação social (SEUNG et al., 2006; LANDA, 2007) e diminuição dos problemas de comportamento, habitualmente apresentados (SEUNG et

al., 2006). Quanto mais precoce a intervenção, melhores os resultados para a criança e sua família (SMITH et al., 2000; KASARI et al., 2006; KELLEY et al., 2006).

Segundo as recomendações da *American Speech-Language Hearing Association* (ASHA, 2006), a atuação profissional nesses casos passa pela observação minuciosa da história de desenvolvimento do indivíduo para o reconhecimento e a interpretação de indicadores e características dos TGD.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V.; QUINTANA, ESPINO, O. Avaliação do desenvolvimento pragmático. In: _____. *Avaliação de linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV-TR.4*. ed. rev., Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION. *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in diagnosis, assessment and treatment of autism spectrum disorders across the life span* (periodic online), 2006. Disponível em: <<http://www.asha.org/members>>. Acesso em: 28 maio 2012.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A.; FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, v. 21, p. 37-46, 1985.

BATES, E; CAMAIONI, L; VOLTERRA, V. Determining intentionality prior to and at the onset of speech. In: OCHS, E; SCHIEFELIM, B. B. (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

BISHOP, D. V. M. Autism, Asperger’s and a syndrome and semantic pragmatic disorder: where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, v. 24, p. 107-121, 1989.

_____; MOGFORD K. Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce no autismo. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 16, n. 2, 2003.

BRITO, M. C., CARRARA, K. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v. 15, n. 3, p. 421-429, 2010.

_____; MISQUIATTI, A. R. N. Iniciativas de comunicação na interação entre crianças com distúrbios do espectro autístico e suas mães: análise pragmática. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 6, p. 993-1001, 2011.

CHARMAN, T. Matching preschool children with autism spectrum disorders and comparison children for language ability: methodological challenges. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 34, n. 1, Feb. 2004.

_____; BARON-COHEN, S.; SWETTENHAM, J.; BAIRD, G.; DREW, A.; COX, A. Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, v. 38, n. 3, p. 265-285, 2003.

DAWN, C.; WIMPORY, R.; HOBSON, P.; NASH, S. What facilitates social engagement in preschool children with autism? *J Autism Dev Disord*, v. 37, p. 564-573, 2007.

DIEHL, J. D.; BENNETTO, L.; YOUNG, E. C. Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 34, p. 87-102, 2006.

DREW, A.; BAIRD, G.; TAYLOR, E.; MILNE, E.; CHARMAN, T. The social communication assessment for toddlers with autism (SCATA): an instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, v. 37, p. 648-666, 2007.

EIGSTI, I. M.; BENNETTO, L.; DADLANI, M. B. Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *J Autism Dev Disord*, v. 27, p. 1007-23, 2006.

EMERICK, L. L.; HAYNES, W. O. *Diagnosis and evaluation in speech pathology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc, 1986.

FERNANDES, F. D. M. Aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas. *Temas Desenv.*, v. 9, n. 51, p. 25-3, 2000.

_____. *Atuação fonoaudiológica com crianças com transtornos do espectro autístico*. 2002. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Distúrbios da linguagem em autismo infantil. In: LIMONGI, S. C. O. *Fonoaudiologia: informação para formação, linguagem, desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.

GILLBERG, C. Prevalence of disorders in the autism spectrum. *Infants and Young Children*, v. 10, p. 64-74, 1999.

JONES L. A.; CAMPBELL J. M. Clinical Characteristics Associated with Language Regression for Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord.*, v. 40, n. 1, p. 54-62, 2010.

KASARI, C.; FREEMAN, S.; PAPARELLA, T. Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *J Child Psychol Psychiatry*, v. 47, p. 611-20, 2006.

KELLEY, E.; PAUL, J. J.; FEIN, D.; NAIGLES, L. R. Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *J Autism Dev Disord*, v. 36, p. 807-28, 2006.

- LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, p. 16-25, 2007.
- LEWIS, V. Play and language in children with autism. *Autism*, v. 7, n. 4, p. 391-399, 2003.
- LOVELAND, K. A.; LANDRY, S. H. Joint attention and language in autism and developmental language delay. *J Autism Dev Disord*, v. 16, n. 3, p. 335-349, 1996.
- LUQUE, A.; VILLA, I. Aquisição da linguagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, p. 69-80 e 149-164, 1995.
- MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C. Terapia de linguagem de irmãos com transtornos invasivos do desenvolvimento: estudo longitudinal. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 15, p. 134-139, 2010.
- _____; _____. Alterações de linguagem na infância: algumas implicações do ambiente escolar. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F. H. (Org.). *Tópicos em Transtornos de Aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2011. v. 1.
- MOLINI-ALVEJONAS, D. R. *Perfil comunicativo de crianças normais, com síndrome de Down e autismo pareados pelo desempenho sociocognitivo*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MOTA, H. B. Fonologia: intervenção. In: FERREIRA, L. P., BEFI-LOPES, D. M., LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, Avaliação do desenvolvimento pragmático. 2004.
- MUNDY, P.; SIGMAN, M.; KASARI, C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 20, p. 115-28, 1990.
- NELSON, H.D.; NYGREN, P.; WALKER, M.; PANOSCHA, R. Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US preventive services task force. *Pediatrics*, v. 117, n. 2, p. e298-e319, Feb. 2006.
- PEDROMÔNICO, M. R. M. O desenvolvimento da comunicação e da linguagem na criança com autismo. In: PERISSINOTO, J. (Org.). *Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo*. São José dos Campos: Pulso, 2003.
- PERISSINOTO, J. Distúrbios da linguagem. In: SCHWARTZMAN, J. C.; ASSUMPCÃO, F. Jr. (Org.). *Autismo Infantil*. São Paulo: Mennon, 1995.
- _____. *Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo*. São José dos Campos: Pulso, 2003.
- SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, v. 80, 2 Supl., p. S95-S103, 2004.
- SEUNG, H. K.; ASHWELL, S.; ELDER, J. H.; VALCANTE, G. Verbal communication outcomes in children with autism after in-home father training. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 5, part. 2, p. 139-150, Feb. 2006.

- SHRIBERG, L. D.; PAUL, R.; McSWEENEY, J. L.; KLIN, A.; COHEN, D. J. Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 44, p. 1097-1115, 2001.
- SIGMAN, M.; RUSKIN, E. Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 64, p. 1-114, 1999.
- SMITH, T.; GROEN, A. D.; WYNN, J. W. Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Am J Ment Retard*, v. 105, p. 269-285, 2000.
- SULLIVAN, M.; FINELLI, J.; MARVIN, A.; GARRET-MAYER, E.; BAUMAN, M.; LANDA, R. Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: A prospective study. *J Autism Dev Disord*, v. 37, p. 37-48, 2007.
- TAMANAHA, A. C.; CHIARI, B. M.; PERISSINOTO, J.; PEDROMÔNICO, M. R. A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 307-12, dez, 2006.
- THAGER-FLUSBER, H. Language and understanding minds: Connection in autism. In: BARON-COHEN, S.; THAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, E.D. *Understanding other's minds*. 2ed. London: Oxford University Press, p. 124-49, 2000.
- _____. Brief report: current theory and research on language and communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 26, n. 2, p. 169-72, 1996.
- _____. Understanding the language and communicative impairments in autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, v. 23, p. 185-205, 2001.
- _____; JOSEPH, R. M. Identifying neurocognitive phenotypes in autism. Philosophical Transactions of the Royal Society London: part B. *Biological Sciences*, v. 358, p. 303-314, 2003.
- TIEGERMAN-FABER, E. Autism: Learning to communicate. In: BERNSTEIN, D.; TIEGERMAN-FABER, E. *Language and communication disorders in children*. 4. ed. Boston: Allyn Bacon, 1997.
- VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- VOLDEN, J.; MAGILL-EVANS, J.; GOULDEN, K.; CLARKE, M. Varying language register according to listener needs in speakers with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, v. 37, n. 6, p. 1139-1154, jun. 2006.
- _____; COOLICAN, J.; GARON, N.; WHITE, J.; BRYSON, S. Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *J Autism Dev Disord*, v. 39, n. 2, p. 388-393, 2009.
- VOLTERRA, V.; CASELI, M.C.; CAPRICI, O.; PIZZUTO, E. Gesture and the emergence and development of language. In: TOMASELLO, M.; SLOBIN, D.I. (Ed.). *Beyond nature-nurture*. London: Lawrence EA Publishers, 2005.

VON TETZCHNER, S.; BREKKE, K. M.; SJOTHUN, B.; GRINDHEIM, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

WARREYN, P.; ROEYERS, H.; DE GROOTE, I. Early social communicative behaviors of preschoolers with autism spectrum disorder during interaction with their mothers. *Autism*, v. 9, p. 342-361, 2005.

WETHERBY, A.; PRUTTING, C. Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *J Speech Hear Res*, v. 27, p. 364-77, 1984.

_____; PRIZANT, B. M. Introduction to autism spectrum disorders. In: WETHERBY, A.; PRIZANT, B. M. (Ed.). *Autism spectrum disorders: a transactional developmental perspective*. Baltimore: Paul Brooks, 2001.

_____; WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M.; SCHULER, A. L. Understanding the nature of communication and language impairments. In: WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M. (Ed.). *Autism spectrum disorders: a transactional developmental perspective*. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2000.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *J Autism Dev Disord*, v. 9, n. 1, p. 11-29, 1979.

CAPÍTULO 8

CONHECIMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR SOBRE OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Andréa Regina Nunes Misquiatti

Maria Cláudia Brito

Jéssica dos Santos Ceron

Ana Gabriela Olivati

Priscila Piassi Carboni

Para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, é importante que o profissional esteja preparado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem na plena participação de todos os alunos, tendo em vista suas necessidades específicas, sejam elas na área física, intelectual, social ou linguística.

De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CNB), de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), são considerados alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem

ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos ou, então, altas habilidades. Seguindo tais critérios, os alunos com TGD estão em salas comuns de ensino.

O presente capítulo tem por objetivo descrever a importância da aquisição de conhecimento dos professores acerca dos alunos com TGD para a atuação no processo de inclusão, a fim de que possam exercer uma prática pedagógica voltada para o aluno com necessidades educacionais especiais, visando as suas potencialidades.

INTRODUÇÃO

A declaração de Salamanca (1994) discorre sobre o dever da escola em acomodar todos os alunos, independentemente de suas condições, sejam elas de caráter intelectuais, sociais ou linguísticas, dentre outras, e sobre o dever de incluir efetivamente crianças deficientes e superdotadas. Alunos com deficiências caracterizam, portanto, um grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para assegurar um ambiente acolhedor, não basta, apenas, uma intervenção junto a alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário intervir junto aos seus professores e colegas, estabelecendo estratégias que assegurem a eficaz inclusão destes (BRITO, 2011). Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças, direcionando para uma necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar, para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo a literatura, alunos com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para os alunos com TGD, ainda que a compreensão social desses últimos seja difícil. A oportunidade de interagir com pares é a base para seu desenvolvimento, assim como para qualquer outra criança. Acredita-se, por conseguinte, que, pela inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada do aluno com TGD na escola possa oportunizar os contatos sociais e

favorecer não apenas o seu desenvolvimento, mas também dos demais alunos, mediante a convivência e o aprendizado com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

A interação entre professor-aluno é passível de expectativas e isso tem um peso muito grande no desempenho do aluno, ao longo de sua vida (FREIRE, 2000). Porém, muitos ainda resistem em trabalhar com alunos portadores de TGD por temores em não saber lidar com sua agressividade, uma característica nem sempre presente. Ideias preconcebidas sobre o transtorno, geralmente obtidas por meio da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos e acabam interferindo na eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades (CAMARGO; BOSA, 2009).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por déficits qualitativos nas habilidades de interação social recíproca e comunicação, além de repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (OMS, 1994). Esses transtornos geralmente manifestam-se nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados a algum grau de retardo mental (APA, 2002).

São transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, que resultam na interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. Apresentam ampla variabilidade de características, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento (KLIN, 2006).

Os prejuízos envolvidos nesses quadros, além de representarem um desvio em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, acabam por afetar sua adaptação social, educacional e de comunicação (ARMONIA; MISQUIATTI, 2011).

Farias, Maranhão e Cunha (2008) ressaltam a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança, em especial as com TGD, visto que esse é o profissional que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto em que está inserida. Reafirma-se, portanto, a importância da atuação do professor e seu preparo como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola, oferecendo

o espaço propício para receber e manter os alunos de inclusão (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Kupfer (2004) enfatiza ser importante que a escola e o professor baseiem suas práticas por meio da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a esse tipo de transtorno, bem como suas características e consequências para o desenvolvimento infantil.

Gadow et al. (2004) observam que os professores que trabalham com alunos com TGD apresentam, em relação a eles, sintomas mais severos de ansiedade e depressão que seus próprios pais. Esse dado justifica a necessidade de treinamento adequado para professores que atuam com esses alunos, assim como os que vão atuar.

De acordo com Wing (1992), embora compartilhem muitas características específicas, alunos com TGD são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento. Assim, deve ser usada uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes a esses alunos (KRASNY; WILLIAMS; PROVENCAL; OZONOFF, 2003).

A existência de poucos estudos sobre inclusão de crianças com autismo na escola comum parece refletir a realidade de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. Segundo a literatura, isso se deve, em grande parte, ao despreparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão (CAMARGO; BOSA, 2009).

É evidente, dessa maneira, a necessidade de intervir com os professores no contexto de ensino regular, no sentido de fornecer condições que favoreçam o uso da linguagem de crianças com TGD, promovendo, de modo geral, seu desenvolvimento e aprendizagem (BRITO, 2007).

Diante dessas informações, o objetivo desse estudo é levantar dados do conhecimento de professores do ensino regular sobre os TGD e proporcionar um treinamento por meio de formação continuada, a fim de fornecer melhores condições para a adaptação e inclusão de estudantes com tal transtorno.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 160 professores de escolas municipais do ensino Fundamental de uma cidade no interior do estado de São Paulo e da capital, com idade entre 23 e 65 anos, dos gêneros feminino e masculino.

PROCEDIMENTO

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Primeiramente, a pesquisa foi explicitada, em dia previamente marcado, para a diretora de cada escola participante. Em face da aceitação da mesma, a pesquisa foi apresentada para os professores e todos os que aceitaram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Só assim a pesquisa pode ser realizada, segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96.

b) Instrumento

Para a realização dessa investigação, foi elaborado um questionário especificamente para esse fim, que foi dividido em três partes:

Parte 1: composta por 32 questões referentes ao conhecimento geral dos professores acerca de pessoas com TGD.

Parte 2: composta por 8 questões referentes ao conhecimento de como o professor atua na inclusão de alunos com TGD.

Parte 3: referente a 12 questões de identificação pessoal e profissional dos professores, além da identificação pelo nome ou RG do participante.

No total, o questionário é composto por 52 questões, 40 de conhecimento sobre o TGD e 12 questões referentes a dados pessoais e profissionais. O questionário foi elaborado com base em pesquisas sobre o assunto (VOLDEN, et al., 2009; LANDA, 2007; KLIN, 2007).

Em relação às 40 questões sobre o transtorno, as alternativas de resposta eram de múltipla escolha e o professor deveria assinalar apenas uma dentre as seguintes opções: concordo; concordo parcialmente; não concordo; não tenho opinião formada sobre o assunto. Todas as vezes que

a última opção (não tenho opinião formada sobre o assunto) foi assinalada, a questão foi considerada errada.

A fim de garantir a fidedignidade e gerar os dados necessários para se atingir o objetivo desse estudo, solicitou-se a colaboração de dois juízes, por meio da leitura do roteiro inicial de questões e sugestões para a elaboração e organização do questionário definitivo.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Essa pesquisa foi, inicialmente, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Marília, protocolo nº 0286/2010 e somente foi realizada após a aprovação do mesmo.

Para a seleção dos professores, foram estabelecidos contatos com as direções das escolas e explicada a pesquisa e seus objetivos. A partir desses contatos, foram feitos convites aos professores para participação no estudo. Estes receberam explicação expositiva com multimídia com as informações necessárias sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Após a exposição da pesquisa, os professores que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado especificamente para tal estudo, sendo entregue, para eles, em seguida o questionário com as instruções sobre como respondê-lo.

Foram promovidos, após a aplicação do questionário, encontros para o treinamento dos professores a propósito da temática “Transtornos globais do desenvolvimento na educação inclusiva: programa de treinamento para professores”, enfatizando aspectos da comunicação, interação social e propondo novas alternativas de trabalho na sala de aula com as crianças portadoras desse transtorno. Posteriormente, foi aplicado, novamente, o mesmo questionário para os mesmos professores, a fim de analisar a efetividade das orientações e as possíveis diferenças nas respostas.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram analisados estatisticamente, comparando-se com o possível total obtido. Os dados examinados foram: Parte 1 e 2:

porcentagem de acertos e erros para cada questão. Parte 3: porcentagem referente ao total de participantes para as seguintes variáveis: formação do professor; tempo de experiência como professor; experiência com algum tipo de deficiência; experiência de ensino com alunos com TGD e formação especializada na área de TGD/autismo.

RESULTADOS

Os resultados referentes às porcentagens das partes 1 e 2 do questionário de ambas as aplicações, com as questões apresentadas para os participantes, estão expostos nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Questões e frequências absolutas contidas no questionário, referentes à parte 1

Fonte: As autoras

Questões	Frequência absoluta de acertos na primeira aplicação	Frequência absoluta de acertos na segunda aplicação
1- Crianças com TGD não podem se comunicar.	112	126
2- O processo de comunicação de pessoas com TGD é normal.	59	87
3- Existem diferentes graus deste transtorno.	127	148
4- A qualidade da comunicação desses indivíduos não depende do grau do transtorno ao qual pertencem.	84	123
5- Há dias e períodos em que a comunicação de pessoas com TGD parece estar pior.	94	130
6- Pessoas com TGD podem desenvolver/melhorar sua comunicação.	126	143
7- Pessoas com TGD não falam.	23	33
8- Pessoas com TGD falam corretamente.	64	117
9- Outras pessoas podem compreender a fala das pessoas com TGD.	50	76
10-As pessoas com TGD apresentam fala repetitiva? (Por exemplo, repetição mecânica de comercial de televisão ou palavras ditas por outras pessoas.)	54	109
11- As pessoas com TGD entendem o que as pessoas dizem.	78	118
12- Respondem quando lhes falam?	95	129
13- Buscam atrair a atenção do adulto?	52	80
14- Demonstram interesse com o que acontece em volta?	70	76



15- Podem usar “você” quando “eu” é o pretendido, ou seja, usam o pronome “você” para se referir a si mesmas.	36	98
16- Falam adequadamente de acordo com o contexto (por ex.: durante atividades de desenho, fala sobre lápis de cor e papel) ou têm fala descontextualizada (começam a falar sobre horários de trens durante uma conversa sobre brinquedos).	39	66
17- Podem expressar diferentes emoções, como rir, sorrir e gritar, sem motivos aparentes.	97	119
18- Apresentam dificuldades em habilidades sociais, isolando-se de pessoas, procurando manter-se afastadas.	79	134
19- Iniciam uma conversa.	95	130
20- Têm dificuldade para sustentar/manter uma conversa com outras pessoas (por exemplo, durante uma conversa, respeitam o momento de a outra pessoa falar e tentam continuar o diálogo)	41	83
21- Têm dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.	74	102
22- Apresentam fixação exagerada por determinado assunto ou objeto.	25	15
23- Apresentam movimentos estereotipados como: de mãos ou <i>flapping</i> (abandar as mãos) e/ou balanceio (autônino).	34	24
24- Mostram seus desejos e/ou fazem pedidos.	65	100
25- Fazem perguntas.	66	74
26- Parecem não estar ouvindo, quando se fala diretamente com elas.	50	49
27- As pessoas com TGD nunca expressam reação emocional a um evento ou situação (por ex.: expressões de surpresa, prazer, frustração ou descontentamento)	42	30
28- As pessoas com TGD apresentam anormalidades na produção do discurso (da fala), incluindo volume, entonação, velocidade, ritmo e modulação (por exemplo, tom monótono, cantado ou alta entonação).	54	102
29- Permitem o contato corporal.	80	91
30- Fazem gestos para se comunicar.	64	79
31- Têm dificuldade para realizar mímica ou expressão facial.	36	99
32- Pessoas com TGD não mantêm contato visual (não olham nos olhos das pessoas).	18	4

Quadro 2 – Questões e frequências absolutas contidas no questionário, referentes à parte 2

Fonte: As autoras

Questões	Frequência absoluta de acertos na primeira aplicação	Frequência absoluta de acertos na segunda aplicação
1- Como professora, você pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação de alunos com TGD?	98	141
2- Você acredita que a causa dos TGD é decorrente de fatores orgânicos/genéticos?	61	119
3- Você, como professor, realiza/realizaria adequação curricular para alunos com TGD?	109	147
4- Você, como professor, utiliza/utilizaria a mesma maneira de comunicação/aproximação com os alunos com TGD e com as demais crianças?	64	81
5- Você acha necessárias adaptações do ambiente escolar para a recepção de alunos com TGD?	109	144
6- Você acha que, se as crianças com TGD estiverem em salas respectivas à sua idade, se desenvolveriam melhor do que se estivessem em salas com crianças de idade inferior?	42	43
7- Você, como professor, acredita que possa haver um melhor desempenho da criança com TGD, se esta estiver próxima de outra mais comunicativa?	41	89
8- A utilização da medicação nas crianças com TGD é necessária, para que ela frequente as aulas regularmente?	43	102

Como pode ser verificado, houve melhora significativa na quantidade de acertos dos resultados, após o treinamento oferecido. Apesar disso, o conhecimento dos professores ainda se encontra aquém do ideal para atender a essa população.

No que se refere aos dados pessoais e profissionais dos participantes descritos na Parte 3, os resultados obtidos foram analisados para cada questão. Participaram 93% de professores de gênero feminino e apenas 7% do masculino. Quanto à formação dos professores, foi relatado que 69% possuem formação em pedagogia, 15% têm magistério, 3% fizeram psicopedagogia, 5% letras, 6% possuem formação em educação física, 18%

têm outra formação, como matemática, artes plásticas, filosofia, psicologia, ciências sociais e história. Destes, 18% possuem mais de uma formação. Um participante, ou seja, 1%, não informou sua formação.

Em relação ao tempo de experiência relatado pelos professores, 22% revelaram experiência entre 1 e 5 anos, 33% possuem entre 5 e 10 anos de experiência, 34% têm entre 10 e 20 anos de experiência, 9% possuem mais de 20 anos de experiência, 1% relatou possuir menos de um ano de experiência e 1% não informou. Durante os anos de experiência, 34% dos professores declararam ter trabalhado com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento e 19% responderam ter tido alguma formação complementar sobre o assunto.

DISCUSSÃO

Como afirma a literatura, a escola inclusiva deve estar preparada para adaptar seu currículo e ambiente físico às necessidades de todos os alunos, dispondo-se a mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional visando a atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Com respeito aos achados desse trabalho, outros autores afirmam a relevância da atuação do profissional (professor) ligada à preparação dele como intercessor e agente da inclusão, além do espaço favorável e do papel da escola em si, para que isso ocorra (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Wing (1992) ressalta que, embora os alunos com TGD compartilhem muitas características específicas, eles são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas para serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento, o que nos mostra que deve ser usada uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes aos alunos, pelos professores, segundo a necessidade de cada um (KRASNY; WILLIAMS; PROVENCAL; OZONOFF, 2003).

De acordo com Armonia e Misquiatti (2011), os prejuízos envolvidos nos alunos que apresentam o quadro de TGD, além de representarem um desvio em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, acabam por afetar sua adaptação social, educacional e de comunicação. Assim, acredita-se que a,

partir da inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada do aluno com TGD na escola possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não apenas o seu desenvolvimento, mas também dos demais alunos, por meio da convivência e do aprendizado com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

Camargo e Bosa (2009) ressaltam que ideias formadas sobre o transtorno influenciam as pessoas e as expectativas dos professores e profissionais da educação sobre o desempenho de seus alunos, afetando, então, a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. Quando o ambiente não está apropriado e não há condições que assegurem uma inclusão adequada, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar a prejuízos para as crianças, o que direciona o ambiente para uma necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive de forma adequada e eficaz.

A amostra de poucos estudos que abordam o tema “inclusão” de crianças autistas e/ou com “transtornos” comprova que, na realidade, existem poucas crianças incluídas, em função da falta de preparo das escolas e professores para atender a tal demanda (CAMARGO; BOSA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, pode-se observar, portanto, a importância da preparação desses profissionais para que eles exerçam seu papel como educadores, estando capacitados para tal função, de acordo com a dificuldade apresentada por cada estudante que necessite de atenção diferenciada. Para que assim, a inclusão possa ocorrer de forma efetiva, alcançando seu objetivo na sociedade de acordo com o esperado não só pelas famílias envolvidas, mas também pelos profissionais responsáveis e participantes em sua educação e no convívio diário.

Foi possível constatar que a ocorrência do treinamento dos professores, acerca da temática “transtornos globais do desenvolvimento na educação”, contribuiu para o seu conhecimento. Assim, os resultados aqui encontrados evidenciam a necessidade de novos estudos sobre a inclusão e os parâmetros que a cercam, a fim de colaborar para a elaboração de melhores propostas e formas de aplicação da inclusão para atender às necessidades dessa população.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais. (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ARMONIA, A.C.; MISQUIATTI, A. R. N. Caracterização do perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com diferentes interlocutores. *CEFAC*, v. 13, n. 5, p. 831-837, 2011.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1E, p. 39-40, 2001.
- BRITO, M. C. *Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores*, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.
- _____. *Síndrome de Asperger na educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, set.-dez. v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.
- FREIRE, F. The teacher-student interactions and its pedagogical implication. *Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, jun. 2000.
- GADOW, K.D.; DEVINCENT, C.J.; POMEROY, J., AZIZIAN, A. Psychiatric symptoms in preschool children with PDD and clinic and comparison samples. *J Autism Dev Disord.*, v. 34, n. 4, p. 379-393, 2004.
- KLIN, A.; SAULNIER, C.; SPARROW, S.; CICHETTI, D.; VOLKMAR, F.; LORD, C. Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The vineland and the ADOS. *J Autism Dev Disord.*, v. 37, p. 748-759, 2007.
- KRASNY, L.; WILLIAMS, B.J.; PROVENCAL, S.; OZONOFF, S. Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.*, v. 12, n. 1, p.107-122, 2003.
- KUPFER, M. Pré-escola terapêutica. Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, p. 16-25, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *A classificação CID-10 de desordens mentais e de comportamento*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1994.
- SALAMANCA, Declaração de. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

VOLDEN, J. et al. Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *J Autism Dev Disord.*, v. 39, n. 2, p.388-393, 2009.

WING, L. *Princípios de Educação Terapêutica para Niños Autistas*. Madrid: Santillana, 1992.

SOBRE OS AUTORES

SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1993), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e doutorado em Ciências Biológicas (Genética) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Atualmente é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, necessidades educacionais especiais, deficiência intelectual e formação de professores. Atua também no Ensino à Distância na formação continuada de professores no Atendimento Educacional Especializado. E-mail: sig@marília.unesp.br

ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia (Universidade de São Paulo- USP), mestrado em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP). Atualmente é Professor Assistente Doutor - nível II, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, na graduação e pós-graduação. Atualmente coordena um projeto internacional e interinstitucional envolvendo a Universidade de Havana (Cuba), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), a Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo) e a Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, currículo, avaliação, educação especial e educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: concepção de deficiência, práticas pedagógicas inclusivas, avaliação educacional, aprendizagem e formação de professores. E-mail: hanamel@marília.unesp.br

PATRÍCIA BRAUN

Possui graduação em Pedagogia Habilitação Educação Especial - DM pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), especialização em Psicopedagogia, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995), mestrado (2004) e doutorado (2012) em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ; professora do curso de Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva da UERJ, professora tutora da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ/CAPES-UAB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Ensino Fundamental I, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e formação de professores. E-mail: p.braun@terra.com.br

PATRÍCIA TANGANELLI LARA

Possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008), especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista; Júlio de Mesquita Filho; - UNESP (2008), graduação em Pedagogia (2003) pelo Centro Universitário FIEO (2003) e graduação em Direito pela Universidade Braz Cubas (1997). Atualmente é professora de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão na Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na educação especial e no ensino fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: exclusão e inclusão escolar, cultura escolar e escola pública. Atualmente é doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. E-mail: patriciatanganelli@gmail.com

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Doutora em Educação, com mestrado em Educação e especialização em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Educação Especial, com Habilitação em Deficiência Mental, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sua trajetória profissional articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Especial, com ênfase para os seguintes temas: políticas de inclusão escolar, processos de ensino e aprendizagem, práticas curriculares, formação de professores e deficiência mental/intelectual. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual. E-mail: márcia_pletsch@yahoo.com.br

KATIUSCIA CRISTINA VARGAS ANTUNES

Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora auxiliar da Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF. Tem experiência na área de Sociologia e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Inclusão e Política Educacional. E-mail: katuscia.vargas@hotmail.com

MÁRCIA MARIN

Possui graduação em Farmácia Bioquímica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –UNESP (1979) e doutorado em Fármacos e Medicamentos pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é Professora do Centro Universitário São Camilo- Ipiranga e Coordenadora da Área de Pesquisa e Desenvolvimento da Divisão de Farmácia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP. Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase na produção de medicamentos em Farmácia Hospitalar, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa e Desenvolvimento e Equipe Multiprofissional de Terapia Nutricional (EMTN). Email: marinmarcia@ig.com.br

ROSANA GLAT

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e à distância. Graduada em Psicologia pela University of the Pacific da Califórnia (1976), com Mestrado em Psicologia com ênfase em Análise Aplicada do Comportamento e Deficiência Mental pela Northeastern University de Boston (1978), e Doutorado em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1988). Seus principais temas de investigação incluem educação especial, educação inclusiva, políticas públicas educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais, práticas educativas, formação de professores, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e questões psicossociais, o que se expressa em sua produção científica. E-mail: rglat@terra.com.br

MARIA CLÁUDIA BRITO

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/ FFC- Marília/SP (2011-2013) e Pesquisadora do Laboratório de Estudos das Alterações da Linguagem Infantil e dos Grupos de Pesquisa do CNPq Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade e Diferença, Desvio e Estigma desta instituição. Concluiu o doutoramento em Educação na UNESP/ FFC- Marília/SP, o mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na UNESP/FC- Bauru (2007) e o Bacharelado em Fonoaudiologia pela UNESP/Marília (2002). Atualmente é Professora Convidada do Departamento de Educação Especial, no Curso de Pós-Graduação Formação de Professores em Educação Especial área da Deficiência Intelectual, Vice-Coordenadora e Professora do Curso de Aperfeiçoamento em Autismo e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, UNESP/Marília. Tem

experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Desenvolvimento da Linguagem Infantil e suas alterações, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem infantil, avaliação e terapia nas alterações da linguagem oral, transtornos do espectro do autismo, síndromes genéticas, deficiência intelectual, educação especial. E-mail: brito_mariaclaudia@yahoo.com

ANDRÉA REGINA NUNES MISQUIATTI

É professora assistente doutora do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP/ Marília- São Paulo e do Curso de Especialização em Linguagem da UNESP-Marília/SP. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPQ Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade do Sagrado Coração (1991), Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP-São Paulo (2007). Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica- PUC/ São Paulo (1996). Coordenadora e docente do Curso de Aperfeiçoamento em Autismo e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento pela Pró-reitoria de Extensão Universitária -PROEX. É responsável pelas disciplinas de Fonoaudiologia Fundamental e Linguagem infantil e do Estágio Supervisionado de Distúrbios da Linguagem Infantil, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: intervenção nos Transtornos da linguagem na infância, Transtornos do espectro do autismo, deficiência intelectual, síndromes genéticas, orientação familiar, formação do professor em atendimento educacional especializado e Transtornos Globais do desenvolvimento na educação inclusiva. E-mail: amisquiatti@uol.com.br

ALINE CITINO ARMONIA

Fonoaudióloga, graduada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, onde desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica na área de Linguagem Infantil. Mestranda no programa Distúrbios da Comunicação Humana na UNIFESP - Escola Paulista de Medicina. Atuando nas áreas de desenvolvimento da linguagem infantil, avaliação e intervenção nos distúrbios da linguagem infantil, distúrbios do espectro autístico, deficiência intelectual e educação especial. E-mail: alinearmonia@hotmail.com

JÉSSICA DOS SANTOS CERON

Formada em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual paulista Julio de Mesquita Filho (SP) - Campus de Marília. Atualmente faz parte do Aperfeiçoamento em Terapia Ocupacional da Fundação Faculdade Regional de Medicina de São José do Rio Preto - FAMERP. E-mail: jessicasceron@hotmail.com

ANA GABRIELA OLIVATI

Atualmente é bolsista da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, atuando principalmente nos seguintes temas: transtorno invasivo do desenvolvimento, inclusão, conhecimento de professores e intervenção. E-mail: anagabrielaolivati@gmail.com

PRISCILA PIASSI CARBONI

Fonoaudióloga, Graduada pelo Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, Brasil; Aprimoranda em Fonoaudiologia Hospitalar, pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto-FAMERP, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: pri.carboni@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogo:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical:	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa:	Posicom
Diagramação:	Posicom
Produção gráfica:	Posicom

2013

Impressão e acabamento
Posigraf

