

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

MARIA APARECIDA DIAS LIMA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ/RN: ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

MOSSORÓ
2020

MARIA APARECIDA DIAS LIMA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ/RN: ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Maria da Rocha

MOSSORÓ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

L 732 Lima, Maria Aparecida Dias.

O atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN : entre saberes e práticas / Maria Aparecida Dias Lima – Mossoró, RN, 2020.

138f. : il

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2020.

Orientador: Dra. Simone Maria da Rocha

1. Atendimento Educacional Especializado 2. Inclusão 3. Práticas Pedagógicas 4. Narrativas de professores do AEE I. Título.

CDU: 376(813.2)

MARIA APARECIDA DIAS LIMA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ/RN: ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 26 de junho de 2020, pela seguinte Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:



Simone Maria da Rocha, Dra. - Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Meyre Ester Barbosa de Oliveira, Dra. - Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Marcelo Bezerra de Moraes, Dr. - Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria Margarita Villegas Graterol, Dra. - Examinadora
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

A Deus, que é meu refúgio, minha fortaleza, minha luz e minha salvação. A Ele toda honra e toda glória.

Ao meu amado filho, Cristian Benício, e ao meu marido, Alciônio Lima, que iluminam os meus dias, os meus sonhos, a minha vida. A vocês dedico esse sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

Este texto tem o reflexo da energia positiva de cada um de vocês, saber que no caminhar vocês estavam comigo me tornou mais forte e determinada. Por isso, é com muito carinho que venho agradecer!

Deus, em tudo dai graças a Deus, toda honra e toda glória ao meu Senhor, que me deu muita força e vitória para realizar mais um sonho.

Aos meus pais, por todo cuidado e zelo, por serem exemplos de honestidade, perseverança e, especialmente, por terem me ensinado a construir os meus próprios caminhos.

Aos meus amores, meu marido José Alciônio e o meu filho Cristian Benício. O meu coração é grato a vocês por caminhar junto comigo, pelo incentivo, pela paciência e pelo amor que dedicam a mim, pois sei que a minha família é uma bênção do Senhor.

À minha irmã, Gerlandia Dias, pelo cuidado e dedicação, pelo amor de irmã, mãe e amiga, por sempre estar presente em minha vida.

À professora Simone Maria da Rocha, minha orientadora, por todas as vezes que me olhou, que me escutou e falou com seu jeito humanizado e cheio de amor, por ter me mostrado caminhos do conhecimento significativos para a construção desse trabalho e para toda a vida, a você todo o meu carinho, minha admiração e gratidão.

À todos os meus professores, amigos(as) do mestrado, POSENSINO, por ter compartilhado momentos riquíssimos de reflexão e aprendizados.

Aos professores Dr. Marcelo Bezerra de Moraes, Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira e Dra. Maria Margarita Villegas Graterol, por terem aceito ao convite para compor a banca de defesa e contribuir generosamente com essa dissertação.

Às professoras do AEE colaboradoras da pesquisa.

Às minhas amigas de orientação, Willia Menezes e Ellen Nobre, pela amizade e o carinho durante todo esse percurso da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Raimundo Fernandes, em especial a nossa diretora Dra. Silvia Fernandes do Vale, uma excelente profissional, proativa e dinâmica.

À professora Mestre Selma Bedaque, pela atenção, carinho e confiança. Em seu nome agradeço, também, a todas as minhas colegas do Atendimento Educacional Especializado.

Ao meu primo Dr. Geilson Fernandes, pela atenção e solicitude que tiveste todas as vezes que o procurei, pelas conversas e incentivo acadêmico.

À minha madrinha Edna Dias, por acreditar em mim, pelo carinho, pelas orações.

A todos vocês, agradeço de coração.

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para atender e viver a experiência da inclusão (MANTOAN, 2003, p. 91).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar saberes e práticas que são mobilizados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte. Partimos dos seguintes questionamentos: que saberes e práticas são mobilizados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado neste município? O que podemos identificar e refletir sobre eles? O que os(as) professores(as) narram nos ajuda a entender o ensino no AEE? Trata-se de uma pesquisa autobiográfica em educação (PASSEGGI, 2011; SOUZA, 2006), ramo da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2008; BOGDAN, BIKLEN, 1994). Participaram do estudo três professoras que trabalham nas salas de recursos multifuncionais e uma professora que coordena a educação especial no município. O *corpus* utilizado para análise constitui-se de três narrativas orais e uma escrita, além de imagens de materiais pedagógicos produzidos no serviço de AEE. As fontes foram recolhidas ao longo do ano de 2019, através da realização de entrevistas narrativas (JOVCHELOVICTH, BAUER, 2002). Para a fundamentação teórica sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consideramos as legislações vigentes (BRASIL, 2008) e estudiosos da área (MANTOAN, 2003; 2006; MAZZOTTA, 2005). As narrativas revelaram que o AEE provê acessibilidade nas escolas pesquisadas, percebe o(a) estudante como um ser capaz e com potencial, que precisa de pontes, de possibilidades acessíveis para aprender. Mostram que as práticas colaborativas promovem uma interação significativa entre os sujeitos, o que se estabelece numa relação de respeito mútuo entre os saberes e práticas pedagógicas. As articulações interdisciplinares e transdisciplinares são estratégias ou atitudes interativas que dão acessibilidade aos estudantes do AEE na sala regular e mobilizam os demais estudantes a ter empatia no processo de aprendizagem com a diferença humana. Os materiais pedagógicos são construídos de acordo com as necessidades e interesses dos(as) alunos(as), configurando-se um olhar muito singular, que dá sentido e significado as diferentes aprendizagens. A partir da construção de quatro eixos de análises, a saber: Ensino especializado: prover acessibilidade a aprendizagem; utilização e a construção de recursos pedagógicos nas salas de recursos multifuncionais; avaliação da aprendizagem no AEE e imagens e narrativas ver, sentir e transformar. Tivemos a possibilidade de analisar aspectos importantes do ensino no AEE, no município de Mossoró/RN. Por fim, aprendemos com as professoras colaboradoras que ouvir, ver e sentir as necessidades dos(as) estudantes da Educação Especial deve ser um compromisso político de todos os educadores.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Práticas pedagógicas.
Narrativas de professoras do AEE.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze practical and practical issues that are mobilized by teachers who work in Specialized Educational Service in the city of Mossoró, State of Rio Grande do Norte. We start from the following questions: what knowledge and practices are mobilized by the teachers who work in the Specialized Educational Service in this municipality? What can we identify and reflect on them? What do the teachers tell us help us to understand teaching in ESA? It is an autobiographical research in education (PASSEGGI, 2011; SOUZA, 2006), a qualitative research branch (MINAYO, 2008; BOGDAN, BIKLEN, 1994). Participate in the study of three teachers who work in the multifunctional resource rooms and a teacher who coordinates special education in the municipality. The corpus used for the analysis of three oral and one written narratives, in addition to images of teaching materials used in the ESA service. As sources were collected throughout 2019, through narrative interviews (JOVCHELOVICHTH, BAUER, 2002). For theoretical foundation on Special Education in the Inclusive Education Perspective, considered current legislation (BRASIL, 2008) and experts in the area (MANTOAN, 2003; 2006; MAZZOTTA, 2005). As the narratives revealed that the ESA provides accessibility in the researched schools, it perceives (a) students with disabilities as a potential and potential, that needs bridges, of possibilities available to learn. Shown as collaborative practices, it is a significant interaction between subjects, which establishes a relationship of mutual respect between pedagogical knowledge and practices. As interdisciplinary and transdisciplinary articulations are interactive strategies or attitudes that allow access to students with disabilities in the regular classroom and mobilize other students after empathy in the learning process with human difference. The pedagogical materials are constructed according to the needs and interests of the students, configuring a very unique look, which gives meaning and meaning to the different learnings. From the construction of four axes of analysis, namely: Specialized teaching: providing accessibility to learning; use and construction of teaching resources in the multifunctional resource rooms; assessment of learning in the ESA and images and narratives to see, feel and transform. We had the possibility to analyze important aspects of teaching at AEE, in the municipality of Mossoró / RN. Finally, we learned from the collaborating teachers that listening, seeing and feeling the needs of Special Education students must be a political commitment for all educators.

Keywords: Specialized Educational Service. Inclusion. Pedagogical practices. AEE teachers' narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os direitos incluem a todos.....	17
Figura 2 - Seja luz no caminho das pessoas.....	22
Figura 3 - Abraçando a diversidade.....	31
Figura 4 - Girassóis.....	54
Figura 5 - Atividade cooperativa.....	69
Figura 6 - O pequeno príncipe.....	110

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1 - Livro Jole e o Boi Luzeiro.....	96
Fotografia 2 - Livro Zé Lino e o seu lugar encantado.....	96
Fotografia 3 - O menino que florescia.....	97
Fotografia 4 - O menino que florescia (continuação).....	98
Fotografia 5 - A ponte.....	99
Fotografia 6 - Calendário em Libras.....	100
Fotografia 7 - Elemento químico em alto relevo.....	100
Fotografia 8 - Jogo da sequência numérica.....	101
Fotografia 9 - Construção de uma prancha de comunicação.....	102
Fotografia 10 - Caixa encantada.....	104
Fotografia 11 - Chaveiro/ tecnologia assistiva.....	104
Fotografia 12 - Sequência de história com imagem.....	105
Fotografia 13 - Garrafinhas sensoriais.....	106
Fotografia 14 - Alimentação saudável em Libras.....	107
Fotografia 15 - Um carrinho e uma pista.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações do AEE (censo escolar de 2019).....	46
Quadro 2 - Características do lócus da pesquisa.....	60
Quadro 3 - Perfil das colaboradoras da pesquisa.....	62
Quadro 4 - Análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002).....	67
Quadro 5 - Eixos e categorias.....	68

LISTA DE SIGLAS

ADVM	Associação de Deficientes Visuais de Mossoró
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunicação Alternativa
CADV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP	Campus Avançado de Patu
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREEMOS	Centro Regional de Educação Especial
DIEESP	Divisão de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESAM	Escola Superior de Agricultura de Mossoró
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FACENE	Faculdade de Enfermagem e Medicina Nova Esperança
GEPNAE	Grupo de Estudos com Narrativas (Auto)biográficas em Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
JOM	Jornal Oficial de Mossoró
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPPB	Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Processamento Auditivo Central

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RN	Rio Grande do Norte
SAPES	Salas de Apoio Pedagógico
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtornos Funcionais e Específicos
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A LUZ QUE DIRECIONA CAMINHOS: TOCAR, SENTIR E VIVENCIAR.....	22
3 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	31
3.1 UM RECORTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE.....	40
3.2 UM RECORTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN.....	43
3.3 A SINTONIA ENTRE OS SABERES E O ENSINO NO AEE.....	48
4 LUZ E DIREÇÃO: O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	54
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	55
4.2 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA.....	56
4.3 O LÓCUS DA PESQUISA.....	59
4.3.1 Os colaboradores da pesquisa.....	61
4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	62
4.5 A ÉTICA NA PESQUISA.....	65
4.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	66
5 SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NO AEE, À LUZ DAS NARRATIVAS.....	69
5.1 ENSINO ESPECIALIZADO: PROVER ACESSIBILIDADE A APRENDIZAGEM.....	70
5.1.1 O ensino precisa ser significativo.....	71
5.1.2 A prática colaborativa no AEE.....	76
5.1.3 Práticas articuladas no ensino.....	78
5.2 RECURSOS PEDAGÓGICOS NAS SALAS DE AEE.....	80
5.2.1 Necessidade e interesse do aluno.....	81
5.2.2 Recursos prontos e recursos construídos.....	83
5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO AEE.....	87
5.3.1 Processo Avaliativo: habilidades e potencialidades do aluno.....	88
5.3.2 Avaliação: momento de escuta e observação.....	91
5.4 IMAGENS E NARRATIVAS: VER, SENTIR E TRANSFORMAR.....	94
5.4.1 “O que faz sentido é belo”.....	95
5.4.2 Pequenas ações que se tornam grandiosas.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	1223

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	1223
APÊNDICE B – Transcrição da Entrevista Narrativa de Sol.....	1256
APÊNDICE C – Transcrição da Entrevista Narrativa de Lua.....	1289
APÊNDICE D – Transcrição da Entrevista Narrativa de Estrela.....	1334
APÊNDICE E – Transcrição da Entrevista Narrativa de Terra.....	1378

1 INTRODUÇÃO

Figura 1- Os direitos incluem a todos!



Fonte: Rodrigues (2017).

Não precisa ser pessoa com deficiência
para com a causa se sensibilizar
Não é só quando necessitamos
Que pelos direitos devemos lutar.

Os direitos incluem a todos!
Juntos e unidos podemos vencer
Todos os estudantes merecem
de mais atenção para aprender.

Aprendemos com as diferenças
e não somente com a igualdade!
Já dizia o professor Paulo Freire
Essa é que é uma grande verdade.

(Aparecida Dias)

Abrimos o nosso trabalho com uma imagem e versos sobre a igualdade de direitos e o respeito à diversidade. Simbolicamente, os sujeitos apresentados na figura 1 são crianças e adolescentes da educação especial. Unidos, de mãos dadas, estão usufruindo dos seus direitos no contexto educacional e social. A imagem pretende chamar a atenção para a sensibilização de que juntos podemos desenvolver uma educação inclusiva e promover o direito ao ensino de qualidade para todos os alunos. Neste sentido, todas as partes da dissertação serão iniciadas com uma imagem e versos, todos em sintonia com as discussões realizadas em cada texto subsequente. Usaremos esse modelo estético textual com o intuito de evidenciar a necessidade de um olhar e uma escuta sensível ao tema, de modo a facilitar a compreensão das discussões apresentadas. Assim, trazemos uma junção de imagem, poesia e leitura que se complementam com uma só finalidade comunicativa: a de desenvolver um estudo sobre os saberes e as práticas no AEE no município de Mossoró/RN.

Sendo a educação inclusiva um movimento de ação política, cultural, social e pedagógica, ao longo dos anos, suas conquistas são resultadas de lutas sociais a favor da equidade dos direitos humanos, essencialmente dos direitos de aprendizagem para todos os alunos. As atuais oportunidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, evidenciam a evolução nos movimentos sociais em defesa da educação especial em uma perspectiva inclusiva e da repercussão de sua integração nos sistemas educacionais. O percurso estabelecido pelas políticas educacionais se iniciou de forma assistencial, seguindo para os aspectos médicos psicológicos, logo passando para as instituições escolares especiais, que inicialmente recebiam os estudantes com deficiência de forma diferenciada, o que marcou o período de segregação. São recentes, nesse sentido, a recepção da pessoa com deficiência em salas de aula do ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi um importante marco na modificação e reorientação das escolas para inserir estudantes com deficiência. Ela dispõe e incentiva a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, o que direcionou recomendações precisas para o funcionamento, com vista à implantação de direitos e a regulamentação de resoluções e demais diretrizes. O Ministério da Educação (MEC), define que “[...] a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional [...]” (BRASIL, 2009, p. 1). Esse posicionamento reitera e evidencia a necessidade de olhares plurais e cuidadosos, de forma a identificar, elaborar e (re)organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, tomando como base as demandas específicas dos estudantes.

Esta política proporcionou e, ainda, vem proporcionando um aumento de matrículas de alunos atendidos pelo AEE nas escolas públicas, a qual preconiza sua realização, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutiva às classes comuns, se dá com vista ao ensino complementar ou suplementar ao ensino das salas de aula regular (BRASIL, 2009). Contudo, destaca-se que não é suficiente apenas matricular e acolher o aluno, sendo necessário promover condições efetivas de aprendizagem e acessibilidade que estejam abertas ao diálogo e à comunicação, visando sempre o processo de ensino aprendizagem como direito de todos. Além disso, outro aspecto importante no que diz respeito ao AEE é a necessidade de aguçar novos olhares com relação às formas de expressões dos alunos, especialmente aos aspectos constitutivos do trabalho pedagógico em sua articulação dinâmica com os saberes, para assim conseguir atender amplamente as necessidades específicas, além de desenvolver a autonomia de cada estudante da educação especial.

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009). Nesse sentido, é de responsabilidade desses docentes criar estratégias específicas para o desenvolvimento da aprendizagem com a finalidade de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos. Partindo dessa realidade, fica visível a relevância da atuação dos(as) professores(as) no AEE, principalmente no que diz respeito a busca e o compartilhamento de saberes para que as ações sejam adequadas ao processo de ensino do sujeito aprendente. Por isso, torna-se imprescindível as mudanças no processo pedagógico, na organização do currículo, na prática de ensino que direciona a produção e a significação do saber.

O processo de interação entre o ensino-aprendizagem realizado nas salas de recursos multifuncionais e a prática colaborativa entre professores da sala regular, professores do AEE, auxiliares dos alunos com deficiência e o apoio da família, ampliam a ligação de conhecimentos no processo criativo da construção do saber, mediante uma visão organizada de conjunto, possibilitando a superação do saber técnico fragmentado, advindo de currículos organizados em disciplinas, nas quais, em alguns casos, umas se sobrepõem a outras.

No contexto escolar, a sistematização dos saberes, ainda, na maioria das escolas, acontece de forma fragmentada, sendo comum a divisão dos conhecimentos por áreas específicas e independentes, sem contar que o ensino é pensado e realizado, muitas vezes, como uma mera transmissão e reprodução do saber (FREIRE, 1996). Porém, as relações sociais que permeiam a escola e a mediação em busca do desenvolvimento potencial do sujeito aprendente não condiz mais com essas visões que postulam a transmissão e reprodução passiva dos saberes

como verdades acabadas e conseqüentemente excludentes. Conforme afirma Mantoan (2006, p. 16), “[...] se o que queremos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças [...]” e não que invisibilize ou não reconheça que essas diferenças existem, pois elas são notadamente capazes de enriquecer as relações da escola.

Nesse sentido, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores pode favorecer no enfrentamento dos desafios cotidianos vivenciados na escola, pela possibilidade de ampliar os saberes e aperfeiçoar a prática pedagógica. Ao levar em consideração tal premissa, indagamos: que saberes e práticas são mobilizados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte? O que podemos identificar e refletir sobre eles? O que os(as) professores(as) narram nos ajuda a entender o ensino no AEE?

Na tentativa de responder tais questionamentos trilhamos nosso caminho metodológico no universo da pesquisa autobiográfica. A fim de ouvir os(as) docentes sobre o ensino nas salas de recursos multifuncionais do AEE, na perspectiva da educação inclusiva, assim como nas práticas colaborativas de compartilhamentos de experiências entre professores, família e escola. A nossa pesquisa coloca no cerne das discussões o AEE no município de Mossoró/RN, na tentativa de identificar saberes e práticas relacionados a esses espaços e sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o objetivo geral é, portanto, analisar saberes e práticas que são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no município de Mossoró, estado do Rio grande do Norte. Definimos os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos pedagógicos que contribuem na formação dos saberes e das práticas dos docentes que atuam no AEE; b) Conhecer a partir das narrativas autobiográficas ações pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento no AEE; c) sistematizar reflexões sobre experiências, saberes e práticas referentes ao ensino de alunos atendidos pelo AEE.

Para alcançar os objetivos, trabalhamos com as narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa, pois, além de narrar a nossa história, também nos reconhecemos nas histórias das outras pessoas, o que favorece a constituição de sentidos que podem colaborar na ressignificação da prática pedagógica (PASSEGGI, 2011). Assumimos como hipótese que o uso da memória pedagógica pode revelar fatos que marcaram significativamente o processo de formação de saberes, assim como as práticas de ensino nas salas de recursos multifuncionais e/ou colaborativas com a comunidade escolar.

Logo, a presente pesquisa torna-se relevante para a qualidade do ensino da educação especial, no Atendimento Educacional Especializado, na medida em que permite tecer conhecimentos sobre o funcionamento, os saberes e as práticas dos docentes que atuam no AEE. Lembramos que o AEE é muito significativo para os alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, torna-se imprescindível garantir este serviço de apoio, conforme dispõe a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, e também o decreto 7.611/11, de modo a promover a inclusão e a acessibilidade para todos que possuem esse direito.

Para discorrer sobre o tema e chegar a uma análise reflexiva sobre a pesquisa, a presente dissertação está organizada em seis partes, incluindo a introdução e as considerações finais. Na primeira parte trazemos uma síntese contextualizada do tema e apresentamos os objetivos. Em seguida, iniciamos com um cordel de nossa autoria, intitulado “A luz que direciona caminhos”, que descreve, de forma sintética, um momento significativo e emocionante de convivência com um aluno com deficiência visual. Continuamos escrevendo o texto narrando os caminhos que nos levaram ao encontro com o objeto de estudo, apresentando a nossa história de vida e formação no contexto escolar.

Na terceira parte, “Breve abordagem histórica da educação especial no Brasil”, escrevemos sobre os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa. Subdividido em tópicos e subtópicos, traçamos uma breve abordagem histórica da educação especial no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município de Mossoró; ainda, iniciamos um esboço dialógico entre os saberes, práticas e o ensino no AEE.

Posteriormente, “Luz e direção: o caminho metodológico da pesquisa”, apresentamos a metodologia da pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, no ramo da pesquisa autobiográfica e técnica da entrevista narrativa, seguimos abordando sobre o *lócus* da pesquisa, os colaboradores, procedimentos, ética da pesquisa e análises dos dados.

Na quinta parte, “Saberes e práticas mobilizados no AEE, à luz das narrativas”, desenvolvemos as análises, apresentando os seguintes eixos: Ensino especializado: prover acessibilidade a aprendizagem; recursos pedagógicos nas salas do AEE; a avaliação da aprendizagem no AEE e imagens e narrativas: ver, sentir e transformar.

Finalizamos o texto com a organização e sistematização dos resultados das análises, bem como, reflexões advindas das narrativas que direcionaram caminhos transformadores de sentidos, reflexões das experiências, especialmente do modo como respondemos a elas.

2 A LUZ QUE DIRECIONA CAMINHOS: TOCAR, SENTIR E VIVENCIAR

Figura 2 - Seja luz no caminho das pessoas.



Fonte: Boff (2020).

Eu sempre admirei a luz,
seja ela própria ou refletida.

Eu sempre admirei a luz,
de um astro emitida.

Eu sempre admirei a luz,
que ilumina e dá vida.

Essa luz me fez refletir,
compreender minha função.

No início da carreira docente,
sendo efetiva na educação,
assumi minha primeira sala,
com alegria e satisfação.

Iniciei no segundo semestre,
hoje, quatro anos de atuação!

Recordo de cada criança,
mas uma chamou atenção.
Ela me fez uma pergunta,
que tocou o meu coração.

Um aluno com baixa visão,
que gostava muito de desenhar.
Desenhava sol, estrelas e lua,
um dia cheguei a perguntar:
por que faz os mesmos desenhos?
Ele me respondeu sem hesitar.

“Gosto de tudo que traz luz,
pensar em luz me faz bem.
As estrelas brilham lá no céu
eu queria brilhar também.
As estrelas são amarelas,
e ficam juntas no além”.

“Também admiro a luz!
Fui logo dizendo ao menino.
Ela ilumina os caminhos,
é uma bênção do Divino!
Ilumina todos dessa terra
ilumina você pequenino!”

O menino olhou para mim
e falou de um jeito ofegante:
“Tia, por que não tem mais luz?
Perco a visão a todo instante?
Será que a luz vai voltar?
Isto é muito irritante!”

Naquele momento fui tocada,
tive medo de responder.
Mas logo veio por impulso,
e disse sem temer:
“Você é um garoto de luz
e em tudo vai vencer!”

Continuei falando para o aluno,
que nem toda luz podemos ver.
“Falo da luz do coração,
do bem que podemos fazer.
Algumas pessoas veem luz,
mas não sente para absorver”.

Ele sorriu timidamente
e continuou a desenhar.
Eu fiquei olhando um instante,
fui para a minha cadeira sentar.
Lá eu fiquei pensando,
se a criança eu consegui ajudar.

Ainda do meu canto
me encontrava pensativa.
Refleti a profissão docente,
criando nova expectativa.
Decidi buscar a luz,
em uma atuação positiva.

Ainda me sentia insegura,
precisava da formação continuada.
Relacionar teoria com a prática,
saber incluir de forma adequada.
Estudar sobre a diversidade,
ensinar de forma mais preparada.

Tudo isso me fez compreender,
o sentido da docência.
Professor também é luz,
reflete sua experiência.
Ele ilumina e é iluminado,
ensina com competência.

(Aparecida Dias)

A percepção ao olho humano de como se aplica a iluminação, conceito advindo da física, mostra que, alguns astros são luminosos e outros iluminados, os astros luminosos emitem luz, já os astros iluminados recebem a luz de outro, ou de outros astros. Dessa forma, reconhecemos

dependem da luz como energia radiante a sensação da visão, sendo energia natural e superficial responsável por iluminar e trazer fonte de vida para todos. Porém, a função da luz no sentido abstrato é considerada como uma força unificada responsável pela energia regada de positividade, condição que ilumina a mente, os sentimentos, o espírito, muitas vezes condicionada a religiosidade, ao Deus Criador. Neste texto, apresentamos uma imagem de mãos humanas aparentemente tocando na luz advinda do sol, o efeito e a posição, na qual a foto foi tirada proporciona essa sensação, de que a luz do sol está próxima, nas mãos. Sabemos que isso não é possível. Mas, o contemplar, o sentir, o perceber, o significar são sentimentos que estão envolvidos nas ações do ser humano, pode ir além, podemos brilhar como o sol, no sentido de encantar pessoas, podemos ainda sermos luz na vida das pessoas, não luz que ofusca, mas luz que encanta e direciona caminhos, bons caminhos. Nessa perspectiva, utilizaremos a luz num amplo sentido, evidenciando-a de forma metafórica como fonte digna e valiosa para direcionar caminhos, modos de narrar, sentir e vivenciar.

Assim, de forma reflexiva, venho a caminhar na minha¹ história, visitar a memória para trazer a esse texto narrativas de como me tornei professora da educação básica. A primeira coisa que me vem na lembrança foi o primeiro dia de aula, aos seis anos de idade, senti a alegria de ser estudante, pela primeira vez. Pois, como os astros luminosos e outros que são iluminados, em alguns momentos da minha vida posso dizer que fui um astro luminoso e em outros momentos um astro iluminado, precisei refletir a luz para sentir novas experiências e vivenciá-las da forma mais positiva possível. Considero que desde cedo fui iluminada por uma satisfação enorme em ir para escola, em fazer minhas atividades de sala e de casa com muita dedicação, em perseverar e superar todos os desafios. Adorava o cheiro do caderno e dos livros, cobria os meus livros didáticos e os guardava de forma cuidadosa para ninguém ter acesso, só eu. O ambiente escolar aguçava a minha imaginação, alimentava os meus sonhos. Era uma aluna passiva que só ouvia, que vivia no meu mundo, principalmente porque naquela época o método de ensino tradicional² favorecia esse comportamento. Lembro, que, à época, não tinha acesso a livros paradidáticos nem na escola, muito menos em minha casa. Quando estava no final do terceiro ano do ciclo de alfabetização, percebi que a maioria dos meus coleguinhas já sabia ler, e eu ainda não. Como eu não tinha quem ensinasse, pois, meus pais trabalhavam o dia todo,

¹ Neste capítulo, utilizaremos a primeira pessoa do singular, haja vista se tratar de um relato pessoal.

² De acordo com Libâneo (1994, p. 83), o ensino tradicional traz para o aluno a tarefa de reproduzir, pois “a atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão de matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas”.

comecei a praticar a leitura diariamente, sozinha, em minha casa. Ainda hoje estão presentes em minha memória aqueles momentos desafiantes de aprender a ler. Às vezes, quando não conseguia ler determinadas palavras, chorava e fechava o livro, mas logo voltava e persistia, pedia ajuda a minha irmã mais velha e também a uma vizinha. O esforço foi positivo, iniciei o quarto ano lendo, com autonomia.

Sempre estudei em escola pública. Concluí o ensino fundamental, médio, graduação e, hoje, pós-graduação, da qual me orgulho de ser mestrande em um programa ofertado por uma Universidade pública e, mais ainda, pelo fato de sempre ter trabalhado para estudar, para financiar os meus estudos. Comecei a dar aula de reforço aos quinze anos, nessa idade passei a estudar os anos finais do ensino fundamental no turno noturno, para ensinar grupos de crianças nos períodos da manhã e da tarde. Minha irmã e eu ensinávamos várias crianças em nossa casa, algumas delas íamos buscar e deixar nas residências. As pessoas me chamavam carinhosamente de professorinha, e eu adorava. Já no ensino médio, conheci uma madrinha querida que era professora e gostava muito da sua profissão, a qual me incentivou em muitos aspectos. Todos os meses eu juntava algum dinheiro e no final do ano comprava o meu material escolar, com o tempo consegui comprar uma coleção de livros para estudar para o vestibular.

No ano de 2005, concluí o ensino médio, o meu pai e a minha mãe em um diálogo intencional sugeriram que eu investisse em vendas, algum empreendimento, assim como os meus irmãos fizeram. Meu pai disse que não sentia muita segurança nos estudos. Certa vez, ouvi meu pai falando para outra pessoa que estudar era para filho de rico, que precisávamos de muito dinheiro para concluir os estudos. Naquele momento eu entendi o meu pai e a minha mãe, pois os mesmos não tiveram a oportunidade de estudar, precisaram começar a trabalhar ainda jovens e, devido às dificuldades e a convivência com pessoas que pensavam dessa forma, eles apenas reproduziram esse comportamento. Meus pais, pessoas honestas e dedicadas à família, encontraram um sustento imediato na agricultura e em um comércio. Isto explica essa insegurança relacionada aos estudos. Eu respondi que queria estudar e que seria iluminada para me dedicar aos estudos e conseguir os meus objetivos, e assim comecei a caminhar sempre iluminada por essa luz Divina. Passei no meu primeiro vestibular no ano 2006 e fui cursar pedagogia no Campus Avançado de Patu (CAP) UERN, de início não tinha ônibus escolar e precisávamos pagar mensalmente um táxi para nos levar, somente no último ano do curso é que chegou um transporte escolar público.

No início da minha graduação consegui um emprego no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) da minha cidade, Olho D'água do Borges, onde trabalhei durante cinco anos na direção. Administrava e organizava junto com outros profissionais grupos de

convivências intergeracionais que tinham o objetivo de proporcionar o serviço de fortalecimento de vínculos. Ao concluir o curso de pedagogia no ano de 2010, trabalhei mais cinco anos na Secretária de Educação da minha cidade, logo, indo para a direção de uma escola do ensino fundamental. Todo esse percurso da minha vida profissional estava entrelaçado aos estudos, eu trabalhava e estudava. Cursei a graduação enquanto vivenciava todas essas experiências no trabalho. Com isso, tive a oportunidade de relacionar muitas das teorias estudadas com a prática. Nesse caminhar, Deus me deu a oportunidade de constituir uma linda família, marido e filho, verdadeiras bênçãos que sempre estiveram do meu lado, incentivando positivamente o meu trabalho e os meus estudos.

Com o intuito de ampliar a minha formação e desenvolver habilidades e competências relacionadas às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar de alguns alunos, cursei a especialização de Psicopedagogia Institucional e Clínica. Fiquei super interessada em estudar sobre o sujeito aprendente e as formas específicas de ensino com relação as dificuldades e suas singularidades. Ainda nesse processo de formação, também cursei a especialização de Literatura e Ensino, enfatizando a importância da literatura de cordel em sala de aula como recurso pedagógico. Sempre gostei de cordel e poemas, chegava a fazer vários em meu caderno, na infância, mas sempre tive insegurança de compartilhar para as outras pessoas. Porém, nessa especialização fiquei mais por dentro do universo da poesia, das emoções, das realidades transformadas em versos.

Contudo, tomei consciência que era o momento de estudar para concurso público, precisei conciliar o tempo, passava madrugadas estudando. Fui aprovada e convocada no meu primeiro concurso público, em uma cidade na região do Seridó do Rio grande do Norte. Nesse momento tive, realmente, o meu primeiro contato com a desvalorização do professor, tanto nos aspectos de infraestrutura das escolas, quanto no salário defasado, sem as mínimas condições de pagar aluguel, alimentação e transporte. Diante de tudo isso, resolvi não assumir o cargo. Fiquei desanimada e ao mesmo tempo senti um gosto de revolta, de insatisfação, essencialmente pela profissão. Até que li alguns livros de Paulo Freire e consegui revigorar as forças. Entendi que professor vence na luta, ou seja, temos que lutar contra as injustiças sociais, persistir em nossos objetivos e, especialmente, levar conhecimentos de forma a ensinar e aprender a ensinar. A educação é o caminho de transformação positiva para os desfavorecidos, os excluídos, os desacreditados. Freire (1996, p.103) coloca que:

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a

favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de si amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Depois de ler os posicionamentos escritos por Paulo Freire sobre a educação, retornei aos meus objetivos de ser professora efetiva, com determinação continuei trabalhando na direção da escola, em um cargo temporário, e estudando para concurso, até que, no ano 2016, fui aprovada e convocada no concurso público para professora do município de Mossoró-RN. Retornei para o “chão da escola pública”, dessa vez como professora efetiva. O município tem o seu próprio plano de cargo e salário de professores da educação básica, vale salientar que foi conquistado há algum tempo devido às reivindicações dos professores e do sindicato que os representam, embora ainda tenhamos muito a conquistar...

De certo, cheguei a um caminho desejado, as portas das experiências estavam abertas para continuar a experimentá-las, pois ao longo do meu percurso de vida e formação as experiências sempre estavam presentes de uma forma reflexiva, contribuindo com a minha transformação individual e profissional. A palavra experiência não vem neste texto no sentido de tempo, ou seja, referente aos anos trabalhados pelos docentes, mas sim, dialogamos com Larrosa (2002, p. 21), que assume a experiência como sendo “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. O sujeito da experiência é um sujeito que tem paixão, ele sente, sofre, padece e se transforma. Porém, o saber da experiência se dá a partir das interações entre conhecimento e vida (LARROSA, 2002). Ainda nessa perspectiva Passeggi (2011, p. 149), complementa que:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

O sentido que damos as experiências vivenciadas proporcionam uma transformação enquanto profissionais que dialogam com o saber. Essencialmente as formas de correspondências, como estamos recebendo e compartilhando essas experiências esses sentimentos que nos afetam. Precisamos ter consciência desse direcionamento, da forma com a

qual estamos sendo iluminados para desenvolver as nossas atitudes diante dos desafios que encontramos no contexto escolar cotidianamente.

De fato, nós professores somos desafiados constantemente pela rápida e insegura transformação da sociedade, pela diversidade que encontramos e a responsabilidade de mediar a relação dos alunos com o mundo que os rodeia no contexto da era da informação, sempre em uma perspectiva inclusiva. Isto, remete ao meu primeiro ano de docência, uma vez que, buscava sempre planejar conforme os objetivos da escola e as especificidades encontradas em minha sala de aula. As atividades eram realizadas com o objetivo de incluir a todos e de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. Porém, vivenciei uma experiência que me chamou atenção e me fez refletir bastante sobre a minha prática, bem como da função da escola no âmbito social.

Um dos meus alunos tinha baixa visão considerada grave, o mesmo era uma criança inteligente, que se relacionava bem com todos da sala. Ele gostava muito de desenhar, expressava em seus desenhos o apego a símbolos que representassem luz. Certo dia, em um diálogo, o aluno me perguntou por que ele perdia a luz dos seus olhos, porque ele não conseguia ver as estrelas. Eu, fiquei um instante a pensar, e como ele gostava muito de luz respondi usando a luz como metáfora, como um instrumento positivo para elevar a autoestima do menino. O cordel que introduz essa parte é uma escrita que narra esse momento de vivência, de aprendizagem que simboliza atitude, a partir do momento que realizei um trabalho reflexivo. Isto condiz com o pensamento de Josso (2004, p.48) quando coloca que “[...] vivemos uma infinidade de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. O trabalho reflexivo proporciona um momento de aprendizado, de sentimentos e pensamentos que dão sentido às experiências, a partir de comportamentos subjetivos para estudos que beneficiam o coletivo.

Diante dessa experiência, fiquei pensativa de como poderia ajudar a iluminar os caminhos desse aluno e de outros alunos que no futuro poderiam precisar; iluminar de forma a proporcionar mais acessibilidade ao ensino, a aprendizagem e a autonomia tanto no contexto escolar, como social. No ano seguinte, com dois alunos autistas em sala, tive a oportunidade de conhecer o trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo realizado de forma colaborativa, entre os professores de sala de aula regular com os professores das salas de recursos multifuncionais. A prática colaborativa e o compartilhamento de saberes facilitam o processo de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ajudando principalmente nas dificuldades de aprendizagens e comportamental. A troca de saberes estimulou novas estratégias que foram capazes de

minimizar os possíveis problemas ocasionados pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) de um de meus alunos, de modo a flexibilizar atividades proporcionando a mesma oportunidade a todos da turma, isto viabilizou o processo de inclusão dos alunos e me trouxe um enorme encantamento no processo de ensino.

Existem os desafios, os quais motivam a preciosa descoberta do saber ensinar, respeitando as limitações, as especificidades do sujeito aprendente e, acima de tudo, superando preconceitos advindos da diversidade social. Em suma, promover a igualdade de oportunidade aos educandos garante o acesso a uma educação capaz de responder as suas necessidades. Em virtude dessa concepção, em 2018 retornei à minha formação continuada. A fim de conhecer e investigar mais sobre a educação especial, iniciei o mestrado, no qual desenvolvemos a nossa pesquisa com o tema “O Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró/RN: entre saberes e práticas”. A pesquisa buscou analisar a partir das narrativas autobiográficas de professores, os saberes e as práticas que são mobilizados no AEE. As narrativas autobiográficas das docentes colaboraram nos estudos de forma a demonstrar como os seres experimentam o mundo; por meio das histórias de vida e formação, e pode-se, ainda, descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino no AEE e como são organizados esses conhecimentos.

Nesses dois anos cursando o mestrado no POSENSINO, tive a oportunidade de vivenciar momentos de interações significativas entre professores e alunos, compartilhamos conhecimentos nos grupos de estudo das disciplinas e também no Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto) Biográficas em Educação (GEPNAE), o qual tenho a grande satisfação de fazer parte. A partir das pesquisas realizadas no GEPNAE, em parceria com os colegas pesquisadores, participamos de congressos científicos nacionais e internacionais. Como pesquisadora da educação especial na perspectiva inclusiva, tive a presença significativa da minha orientadora nos trabalhos acadêmico e juntas apresentamos trabalhos científicos em congressos e publicações em capítulos de livros sobre o tema.

Finalizando o mestrado e com o presente texto quase concluído para ser enviado para a banca de defesa, me venho a oportunidade de escrever mais um parágrafo sobre a minha vida profissional, a qual, logicamente, também trouxe luz para a minha vida pessoal. Em fevereiro de 2020 fui agraciada com duas realizações, a primeira foi o convite para trabalhar como professora do AEE no município de Mossoró. Participei de cursos promovido pela secretaria municipal de educação, através da divisão da educação especial, momento que me deixou mais encantada e motivada a trabalhar no AEE. A segunda realização foi a convocação para lecionar como professora efetiva da educação básica do Estado do Rio Grande do Norte. Estou, no

momento, iniciando essas duas experiências, conciliando os dois turnos, de forma remota, devido as medidas de prevenção e a necessidade de intensificação do isolamento social, motivado pela pandemia da Covid-19, garantidos pelos entes federativos (Federal, Estadual, Municipal) que adotaram determinações para os estabelecimentos públicos e privados. As ações educativas da rede municipal de ensino e da rede estadual de ensino estão sendo desenvolvidas, conforme aceitabilidade do professor, a partir de atividades pedagógicas remotas e atividades escolares não presenciais. Vivenciamos um tempo delicado, muita dor causada pelo adoecimento e perdas de vida de muitos brasileiros, o isolamento social que passamos, como medida de proteção, nos afastou do calor humano, mas também nos motivou e aproximou, mesmo que de forma virtual, do gosto de viver mais, de amar mais, de sermos mais compreensivos e solidários com o próximo. Portanto, o momento é de experimentar novos caminhos, de construir caminhos e de aprender a caminhar, momento de refletir a vida, de buscar a luz Divina para que através da fé possamos fortalecer e sermos fortalecidos, transformar e sermos transformados, sempre na esperança que o amor prevaleça em nossos corações.

3 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Figura 3 - Abraçando a diversidade



Fonte: Elaboração própria (2020).

Apresentamos as mudanças
E sua grande repercussão
Conceito de deficiência
Em diferente visão.

Os movimentos sociais
E as leis regimentadas
Traz a educação especial
E a inclusão associadas.

Respeitar as diferenças
E suas especificidades
Buscar novas estratégias
Reconhecer as potencialidades

(Aparecida Dias)

Nesta parte da dissertação, iniciamos com uma imagem representando simbolicamente a educação especial e a diversidade sendo abraçada, chamando atenção para a inclusão, também inserimos alguns versos sobre o percurso da educação inclusiva, no intuito de introduzir dinamicamente uma reflexão desse caminhar histórico, visto que, de uma forma sintética, buscamos também estimular o desejo de conhecer esses momentos tão importante que até hoje refletem no contexto escolar e social. Por isso, pesquisamos e descrevemos o trajeto da educação especial no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município de Mossoró/RN e, ainda, dialogamos com as noções de saberes e práticas.

No percurso histórico da educação especial é possível visualizarmos os espaços e lugares marginais ocupados pelos sujeitos que compõem esse universo, reduzindo os sujeitos à sua própria deficiência e a crença de que não poderiam ser escolarizados e capazes de aprender, delimitando ao conceito de saúde e de doença. Historicamente, a educação especial passou por diversas fases na forma de tratamento da pessoa com deficiência, de abandonados ou mortos, para a política de inclusão no contexto escolar e social. “O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2005, p. 11). Tudo dependia da cultura, da crença, da religiosidade, enfim, da informação ou da compreensão do que é deficiência. Contudo, os movimentos sociais em defesa da educação inclusiva e da repercussão de sua integração nos sistemas educacionais evidenciaram lutas que favoreceram o entendimento de que todos têm direitos a aprendizagem, refletindo mudanças e atitudes no âmbito social.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizam em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levados para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Na visão histórica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contextualiza:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945,

é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008, p. 2).

A luta pela defesa da dignidade e do direito humano teve seu marco com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948. Nessa perspectiva, o histórico sobre a legislação da educação especial e inclusiva no Brasil submete-se aos acordos e documentos internacionais, que direcionam para princípios inclusivos, o qual surge no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). Já a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, resolve definir como tratamento especial para os alunos com deficiência física e mental, mas, não organiza um sistema para atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, encaminhando, conseqüentemente, os estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

A educação especial começou a ganhar força a partir da aprovação da constituição de 1988, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, e afirma que é dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Nos artigos 205 e 206, afirma-se, abordagem, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Em 1990, a Lei nº 8.069 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece em seu artigo 54, inciso III: Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Os artigos sinalizam avanço ao incentivo à inclusão escolar na rede regular de ensino, dando prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Em 1990, na Tailândia, foi aprovada a declaração mundial sobre educação para todos, com intuito de garantir igualdade de acesso a alunos com deficiência (UNESCO, 1990). Assim, em 1994 a Organização das Nações Unidas (ONU) direciona, através da declaração de Salamanca, princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial (UNESCO, 1994). No que tange à escola, o documento aborda a administração, o apoio de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros

pontos. Em suma, todas essas conquistas almejavam o direito à cidadania, a liberdade e a vida com dignidade, com o objetivo de vencer o preconceito e o desrespeito, construído ao longo da história.

Nesse contexto, no Brasil, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que não reformula práticas educacionais que valorizem os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008). No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que em vigor, apresenta um capítulo sobre a educação especial. O texto estabelece que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Os artigos 58º e 59º dessa Lei afirmam, respectivamente e categoricamente, que a educação especial é classificada como uma modalidade, sendo oferecida, preferencialmente na rede pública de ensino regular aos alunos com necessidades especiais e com a garantia de que será assegurada a estes currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica a serem colocados em prática, seguindo orientações específicas. A LDB vigente fortaleceu as responsabilidades dos sistemas de ensino assegurando aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em seu Art. 59:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p.15).

Logo, a Resolução nº 2 CNE/CEB/2001, em seu texto aponta que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Porém, o

documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. No ano de 2002, a Lei nº 10.436/02 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, o que viabilizou a sistematização da educação do surdo e o conhecimento da comunidade surda (BRASIL, 2005).

Em meio a esse cenário da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil “[...] visando constituir políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p.01). No tocante a modalidade educação especial, a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 institui as diretrizes operacionais para atendimento educacional especializado na educação básica, no qual especifica o público-alvo da educação especial, e sua peculiaridade complementar ou suplementar, onde em seu Art. 5º explicita que:

O AEE é realizado, prioritariamente, 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, 2009, p. 2).

Essas políticas explicitam o direcionamento da compreensão do que é o Atendimento Educacional Especializado, sua função, funcionamento, público-alvo e financiamento para os estados e municípios. Diante desta realidade, o Decreto Nº 7.611 de 2011 estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis de ensino, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Todo aluno no Brasil, desde a educação infantil até a educação superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011), de modo a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Art. 3 do Decreto 7611/2011 define os seguintes objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

A lei também determina que o ensino fundamental seja gratuito e que a educação especial aconteça preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, com o intuito de fortalecer o sistema de ensino, em 2012 a Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante de tantos avanços, a Lei nº 12.796 de 2013 altera alguns artigos da Lei nº 9.394/96, especialmente em significativos progressos na educação especial e suas terminologias (BRASIL, 2013). Ainda nesse contexto, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei da inclusão, traz garantias fundamentais para a equiparação das pessoas com deficiência em relação à sociedade (Brasil, 2015).

No tocante as terminologias, achamos por necessário pesquisar nos documentos que legislam a educação especial e apresentar suas designações ao longo dos anos. As terminologias para designar as pessoas com deficiência foram sendo modificadas de acordo com determinados paradigmas sociais. A Constituição Federal de 1988 utilizava a terminologia “Portador de deficiências”. Diante de novos entendimentos, abriu-se espaço para discussões sobre a ideia de que não se porta uma deficiência como se fosse um objeto que se retira e em momento posterior pode recolocá-la. Por isso, depois desse entendimento, a expressão pessoa portadora de deficiência não foi mais considerada como uma boa expressão para identificar o segmento. Assim, a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 adotou a expressão: “Portadores de necessidades especiais”. No entanto, emergiu a ideia que se considerarmos que todos têm alguma necessidade especial, a terminologia, de fato, não se identifica com esse grupo. Neste sentido, a Resolução CNB/CEB nº 02/2001 apresentou a terminologia “Com necessidades educacionais especiais”. A terminologia não é inadequada se concernente a educação, ao aprendizado. Porém, em 2008, o mais novo parâmetro valorativo terminológico apresenta-se como “Pessoa com Deficiência” e suas variações; sendo disposto na LDB redação dada pela Lei 12.796, de 2013: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013). Tal terminologia apresenta a pessoa em primeiro lugar, detentora de seus direitos de não somente ser integrada ao sistema

de ensino regular, mas, especialmente, de ser incluída, independentemente de sua limitação funcional.

O termo integração vem das décadas de 1960 e 1970, sendo utilizado na intenção de que a educação efetivamente fosse pública para todos integralmente, sem nenhuma discriminação educacional. Porém, iniciaram-se os questionamentos sobre o fato de o aluno está matriculado na escola, mas que não está tendo seus direitos de aprendizagem garantidos, podendo se encontrar em situação de exclusão. Dessa forma, ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, surgiu a proposta da escola inclusiva, espaço onde o aluno independente das suas especificidades poderia usufruir de uma educação de qualidade e gratuita em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade escolar. Para Mantoan (2006), a inclusão questiona a integração, por acreditar que não basta inserir o aluno sem transformar as concepções de escola que temos hoje. A autora reforça que:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças (MANTOAN, 2007, p. 45).

Vale salientar que inclusão não se configura como uma metodologia de ensino, mas sim, um processo, atitudes diárias em todo um contexto. Isto explica a necessidade de um currículo adequado as diferentes modalidades de ensino, que assegure o processo de ensino democrática, capaz de possibilitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, pensando em um currículo que promovesse a igualdade e a qualidade no ensino, começou a trajetória da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante destacar nesse texto que os marcos legais citados já mencionavam a importância de uma base nacional comum, inicialmente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Constituição prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, artigo 210). Na LDB há a seguinte referência para o tema:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e

locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, artigo 26).

Os movimentos para a construção da BNCC foram incorporando e ganhando força a partir da criação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece metas a serem cumpridas em um espaço de dez anos, e em uma das metas foi estabelecida a construção da BNCC, bem como sua efetivação. Nesse contexto, iniciam-se as discussões, realizadas em seminários, audiências públicas, consultas online, envolvendo especialistas de diversas áreas da educação no âmbito municipal, estadual e federal.

A BNCC teve sua primeira versão disponibilizada para novos estudos e sugestões, por meio da internet, entre outubro de 2015 a março de 2016, de acordo com os dados do MEC com quase doze milhões de contribuições ao texto. Já em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores, realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em todo o país. Todo o percurso foi marcado por divergências de pensamentos, o que se configurava dentro da normalidade já que estavam construindo um documento tão importante, então era necessário ouvir e refletir os diferentes olhares. Porém, a tensão aumentou na sua construção final, pois o cenário político apresentava-se conturbado com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Este momento impulsionou novas configurações, saídas de profissionais envolvidos, entradas de outros profissionais, rupturas no caminhar, as quais, na verdade, já vinha acontecendo, tornando-se maior com este fato.

Assim, a aprovação da BNCC aconteceu em dezembro de 2017, com os documentos referentes às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, já a parte do ensino médio foi publicada no primeiro semestre de 2018. Sobre a versão final da BNCC, alguns autores discutem e questionam a respeito de como aconteceu a participação dos professores no processo de elaboração do documento, especialmente nos aspectos da construção coletiva, democrática e colaborativa. Sobre esse fato Gouveia (2019, p. 17) coloca que

[...] A qualidade da discussão foi comprometida ao desprezar o debate qualificado com as entidades nacionais de pesquisa do campo educacional. As críticas ao processo de elaboração, assim como ao conteúdo da BNCC, não foram consideradas, desqualificando a discussão.

De acordo com o autor, a BNCC, antes de sua aprovação, necessitava de mais diálogos, considerando a diversidade de público, das escolas e das regiões brasileiras. Contudo, é

importante destacar que a BNCC não é um currículo, mas, sim, um referencial para a formulação dos currículos das redes escolares estadual e municipal, em prol de uma educação de qualidade para todos. Em virtude disso, a BNCC tem como objetivo promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de promover o direito de aprendizagem e desenvolvimento na totalidade dos estudantes (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

Com o intuito de fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes o documento define competências e habilidades; no tocante as competências, define como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Já as habilidades são expressas no documento como “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Atualmente, a BNCC se encontra em processo de implementação, tanto nos estados quanto nos municípios. Porém, surgiram novos desafios para a implementação dos novos currículos, devido as medidas de isolamento provocada pela pandemia do novo coronavírus, (COVID-19). As aulas presenciais estão suspensas; o ensino, as formações e as mobilizações da educação estão acontecendo de forma remota, este fato, impossibilita alguns alunos e profissionais da educação de participarem desse processo de ensino e formação, principalmente por não ter acesso às ferramentas tecnológicas, ou a internet. As próximas fases da implementação da BNCC, especialmente presenciais, exigirão mudanças nas suas metodologias, tudo de acordo com os protocolos sanitários orientados pelo MEC. Portanto, devemos acompanhar e participar da implementação da BNCC em nossos estados e municípios, manter o olhar crítico e direcionado às práticas e saberes que favoreçam a educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como, desenvolver ações que contribuam no fortalecimento das políticas públicas, especialmente no pós-pandemia, de forma a diminuir progressivamente os prejuízos trazidos pelo distanciamento social.

3.1 UM RECORTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE

A inserção da educação especial no Rio Grande do Norte também teve predominância de características assistencialistas, de caráter clínico e de reabilitação. A educação especial no RN teve seu marco inicial em 1952, quando foi fundado o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos no Rio Grande do Norte. Em 1959, foi criada em Natal/RN a instituição filantrópica Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com o trabalho de reabilitação e educação de alunos com deficiência mental, mas que também atendia alunos com outras deficiências. Posteriormente no ano de 1971, foi implantada pela Secretária de Educação do Estado classes especiais para atender alunos com deficiência.

Ao longo do contexto da educação especial no Rio Grande do Norte, ampliaram-se os debates e as informações quanto aos direitos a educação para todos. Os movimentos partiam da sociedade, que diante da ausência do poder público, tomou suas próprias iniciativas. Assim afirma Cardoso e Magalhães (2010, p. 2):

E não foi assim por acaso, mas porque diante da ausência do poder público na prestação do dever educacional para com a clientela da educação especial, grupos de pais, instituições religiosas, associações de deficientes se ocuparam da causa que não era individual, mas uma questão pública porque referente a um direito social básico: o direito à educação.

Este fato reforça o caráter clínico e assistencialista, caminho direcionado pela educação especial oferecida, na época, no Brasil e respectivamente no Estado do Rio Grande do Norte. No ano de 1970, a rede estadual promoveu o ensino de alunos com deficiência principalmente nas classes especiais. De 1980 a 1990, houve movimentos no RN em defesa da participação e igualdade das pessoas com deficiência na escola. Assim, em 1991 aconteceu a extinção das classes especiais. “As políticas públicas no Rio Grande do Norte direcionavam para uma escola inclusiva priorizando o ensino regular antes mesmo da LDB 9394/96” (BEDAQUE, 2012, p. 70).

Em 1992, o Estado do RN estabelece legislação sobre o atendimento aos alunos da educação especial na rede regular de ensino, com recursos humanos, materiais, equipamentos e espaço físico apropriado. A questão do acesso escolar dos alunos da educação especial tanto na rede pública de ensino quanto na rede de ensino privado foi fortalecida oficialmente com a Resolução nº 1 de 1996, do Conselho Estadual de Educação. Logo após a Resolução CEE/RN nº 1 de 2003, que fixa normas para o atendimento a alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais, na educação básica, define também, recomendações sobre a quantidade de alunos com deficiência na sala de aula regular, e ainda aceita, em caráter excepcional, escolas de educação especial de natureza pública e privada (RIO GRANDE DO NORTE, 2003). Até o ano de 2007, algumas salas de apoio pedagógico, as chamadas SAPES, foram distribuídas em todo Rio Grande do Norte. Esse serviço foi criado antes da implantação de salas de recursos multifuncionais (BEDAQUE, 2012).

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva de 2008, assim como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, direcionou a legislação do estado para novos rumos; instituindo a Resolução CEE/CEB/RN de 02/2012. A qual fixou normas para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade da educação especial, conforme as orientações da legislação nacional; mas ampliando o atendimento para os estudantes com transtornos funcionais e específicos - TFE, entendidos como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central - PAC; assim como, o apoio psicopedagógico para os estudantes da educação especial (RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Atualmente, o Estado do RN dispõe da resolução nº 03/2016-CEE/CEB/RN que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a partir da Educação Infantil no Sistema de Ensino. No ano de 2016, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte realizou concurso público, ofertando, pela primeira vez a vaga para professor de educação especial, os candidatos aprovados e convocados no concurso tiveram a oportunidade de assumir como professor no Atendimento Educacional Especializado e/ou professor auxiliar de alunos com deficiência nas salas regular de ensino. Isto posto, a Resolução em seu Art. 9º assegura que:

o apoio ao professor em sala de aula, quando recomendado na avaliação de ingresso do aluno com NEE, será realizado por um professor auxiliar que atuará em consonância com o professor da SRM e da sala de aula, havendo a possibilidade de atuar em mais de uma turma na mesma escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Este apoio torna-se bastante significativo no processo de ensino - aprendizagem do aluno público-alvo do AEE, de forma a viabilizar a acessibilidade pedagógica dos estudantes. A partir desse contexto, o Atendimento Educacional Especializado no Estado foi sendo expandido em todos os municípios e de acordo com as orientações nacionais e estaduais foram

adaptando suas legislações municipais, respectivamente os projetos políticos pedagógicos das escolas. Segundo o censo escolar de 2019, no estado do RN, as matrículas referentes a educação especial, nas escolas públicas e privadas da zona urbana e rural, somam-se 20.006 estudantes. São muitos estudantes, um aumento de 31% em relação a 2015. Nesse sentido, tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas devem oferecer uma educação especial de qualidade acessível a todos.

Durante o ano de 2018, em regime de colaboração com os municípios, o Rio Grande do Norte aprovou a implementação do seu próprio documento curricular, mediante as orientações da BNCC. De acordo com Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), a construção dos Currículos contou com 22 redatores, a consulta pública foi realizada em agosto e registrou 15.264 acessos e mais de 10 mil comentários, incluindo também a contribuição de 15 estados. Em meio a esse percurso surgiram muitos debates, culminando com o acréscimo de mais duas competências gerais, que se somaram as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC. Assim, no RN temos 12 competências gerais, pois acrescentaram respeito a biodiversidade; e utilizar tecnologia assistiva. Duas competências totalmente pertinentes para uma aprendizagem consciente do meio ambiente, assim como, para o fortalecimento da acessibilidade no ambiente escolar.

Nesse sentido, o Estado e os Municípios se reuniram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do Rio Grande do Norte, na construção de um documento curricular que estabelecesse aquilo que o estudante deve aprender para se desenvolver, bem como possibilitasse condições de igualdade e equidade quanto ao desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens de todas as redes de ensino do Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 1).

A BNCC passou a ser um documento de orientação curricular relativo ao processo de ensino aprendizagem referente as competências e habilidades da educação básica, incluindo as modalidades de ensino no estado. Entre as modalidades de ensino destacaremos a educação especial, a qual segundo o documento deve haver uma operacionalização entre o Atendimento Educacional Especializado, tendo como prioridade espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva. O documento faz referência a meta 4 da Resolução CEB/CEE/RN nº 3/2016 que apresenta estratégias para um ensino inclusivo: acessibilidade física, material, comunicacional e pedagógica, implementação de salas de recursos pedagógicos; formação continuada de professores e serviços de apoio pedagógicos especializados. O documento curricular do estado Rio Grande do Norte está começando a tomar sua forma, sendo esse, uma orientação curricular

para os municipais construírem seus currículos, no contexto escolar está adentrando de forma gradativa, especialmente nesse momento em que estamos vivenciando o isolamento social provocado pela pandemia do COVID-19.

3.2 UM RECORTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

O município de Mossoró/RN é o segundo maior em termos populacionais do estado do Rio Grande do Norte, ficando atrás apenas da capital, Natal, de onde está distante 270km. A sua população é de 259.815 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano de 2010; atualmente estimada em 297.378 habitantes. A principal fonte econômica vem do comércio do sal, do petróleo, da fruticultura e também do comércio local que atrai pessoas de outras cidades. Detalhando dados sobre a educação, Mossoró apresenta no ano de 2017 o IDEB referente aos anos iniciais da rede pública de ensino de 5,3; já o dos anos finais do ensino fundamental 3,7. De acordo com os dados de 2018 o número de estabelecimentos de ensino fundamental é de 153 escolas apresentando nesse mesmo ano 36.650 matrículas; ainda, o número de estabelecimentos do ensino médio é 35 escolas, sendo que no mesmo ano foram 9.908 matrículas. O município oferta vagas em escolas municipais, estaduais, privadas e filantrópicas; também se destacam diversas escolas técnicas.

Favorável ao cenário de crescimento do município de Mossoró, ao longo dos anos, a oferta do ensino superior vem se destacando e sendo preenchida pelos alunos mossoroenses e também pelos alunos das cidades circunvizinhas. No que tange ao ensino superior, reconhecemos as contribuições históricas na educação das seguintes instituições de ensino público, a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), posteriormente transformada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Em seguida foi implantado a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), culminando com sua transformação em Centro Federal de Educação tecnológica (CEFET), e a partir da expansão da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no RN, sendo reinaugurada como Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRN). No ensino privado elencamos a Universidade Potiguar (UnP) como uma das primeiras a ser instalada no município de Mossoró, posteriormente a Faculdade de Enfermagem e Medicina Nova Esperança (FACENE), Faculdade Católica entre outras. Atualmente, destacamos uma crescente oferta de instituições do ensino superior públicas e privadas no município, principalmente ofertando graduação e cursos de pós-graduação em

diversas áreas, especialmente no campo da educação especial, isto demonstra o fortalecimento das pesquisas acadêmicas e profissional no município.

No tocante aos princípios inclusivos na educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, destacamos no município a criação no ano de 1973 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), atuando como escola especial e oferecendo serviços da área médica e paramédica com caráter assistencial e filantrópico. Atualmente, há no município, mantido pela rede estadual, um Centro Regional de Educação Especial (CREEMOS), criado pelo Decreto 17.401/2004, mas que já havia sido fundado em 11 de agosto de 1987. Esse Centro atende alunos com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem (BEDAQUE, 2012).

Antes dos anos noventa, a rede de ensino do Estado oferecia o atendimento dos alunos com deficiência nas classes especiais, sendo algumas classes ofertada nas salas de aulas das escolas do município. Porém, no ano de 1991 as classes foram extintas e os alunos encaminhados para as salas regulares. De acordo com Bedaque (2012, p. 77):

A partir de 2003 foram criadas pela rede estadual no município de Mossoró sete salas de apoio denominadas SAPES, cujo objetivo era atender, de forma complementar, os alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem; e em 2006, foi criado o Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) de Mossoró, que realiza apoio pedagógico complementar de Libras, aula de língua portuguesa e apoio à escolaridade em disciplinas específicas para os surdos do município e região.

As pesquisas realizadas por Selma Bedaque, em sua dissertação nos anos 2011 e 2012, sobre o Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró, apresentam um panorama histórico paralelo ao nacional e estadual. Conforme consta em seus estudos:

Na rede municipal de ensino não foram encontrados registros documentais de alunos com deficiência matriculados antes de 2002, com exceção dos alunos atendidos na Escola Louis Braille, que era mantida pela Associação de Deficientes Visuais de Mossoró/ADVM (BEDAQUE, 2012, p. 77).

A autora destaca a ausência de matrículas em consequência da segregação existente na época. Ressalta, ainda, que até o ano 2002 a rede municipal de ensino direcionava as orientações sobre educação especial seguindo os princípios da LDB. Porém, os movimentos de educação especial foram expandindo-se conforme as políticas de atendimento da época. Posto que, ainda em 2002, a Prefeitura Municipal de Mossoró criou o Centro de Apoio ao Deficiente Visual

(CADV), pelo Decreto nº 2.104/2002; em 2003, em parceria com o MEC, foi criado no CADV o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), com o intuito de incluir as pessoas cegas e de baixa visão, e também de produzir textos e ou livros em Braille. No período de 2001 a 2004 se inicia na rede municipal os debates e fóruns com eixos temáticos sobre educação inclusiva e articulações para a elaboração do plano Municipal de educação e sua respectiva aprovação na câmara municipal, lei municipal nº 1.978/2004, (MOSSORÓ, 2004). Nesse mesmo período, de acordo com o censo escolar da época, existiam poucos alunos matriculados na rede municipal de ensino, comparada a escola de educação particular, no caso da APAE (BEDAQUE, 2012).

A partir do princípio de escola para todos, as políticas de educação especial, principalmente pelo fato de que todos os alunos tinham que frequentar uma escola regular, o município direcionou um novo olhar para a educação especial. Conforme registro em arquivos na Secretaria de Educação de Mossoró, em 2003 foi criado o setor de educação especial da rede municipal de ensino, ligado à Secretaria de Educação. Já no ano de 2006, a prefeitura implantou, com apoio do Ministério da Educação a então Secretaria de Educação Especial (SEESP), as primeiras salas de recursos multifuncionais pelo programa implantação de salas de recursos multifuncionais, com aquisição de equipamentos, recursos pedagógicos, mobiliários e etc.

Por conseguinte, nos anos de 2007 a 2011, o município aderiu a formação de professores para o curso de extensão do AEE, oferecido na modalidade semipresencial pela Universidade Federal do Ceará (UFC/MEC). A partir de 2009, a Prefeitura de Mossoró, por meio da Gerência Executiva da Educação, setor responsável pela educação no município, firmou parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), contratando como bolsistas alunos do Curso de Pedagogia para atuarem em sala de aula, tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, para auxiliar em salas de alunos com deficiência. Em seguida, outras universidades foram incluídas, além disso, mais alunos de Pedagogia e de outras licenciaturas. Logo, o número de alunos que se constituíam em público-alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino foi gradativamente aumentando. Nesse sentido, Bedaque (2012, p. 91) lembra que:

Em 2010 foi aprovado pelo conselho municipal de educação a instrução normativa nº 01/2010, publicada pelo Jornal Oficial de Mossoró (JOM), que dá orientações complementares ao processo de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades na rede municipal de ensino.

Após o levantamento de dados de crianças e adolescente com necessidades educacionais especiais que se encontravam fora da escola, e até de repetidas reprovações, em alguns casos, a rede municipal de ensino de Mossoró deu início a projetos referente ao Atendimento Educacional Especializado, além de continuar com o investimento em cursos de formação. Em 2008, o município, por meio do setor de educação especial, deu início ao projeto Libras nas escolas, com o objetivo de ensinar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua para o surdo e segunda língua para os alunos da sala de aula em que os alunos surdos estão matriculados, esse projeto permanece até hoje. Segundo a Secretaria de Educação, o projeto iniciou com uma professora. Atualmente, são cinco professoras que estão realizando este trabalho nas escolas, as mesmas também são do AEE, compartilham conhecimentos e estratégias que facilitam o aprendizado dos alunos. Em agosto de 2018, foi publicado a normativa orientando as atividades de auxiliares e de estagiários de Pedagogia e de licenciaturas, no apoio ao processo inclusivo, especificando suas funções e dando providências específicas, a fim de contribuir na relação cotidiana de estagiários, aluno, escola e família.

Conforme os dados coletados na Secretaria de Educação, em 2006, havia na faixa de 100 a 150 alunos público-alvo do AEE matriculados na rede municipal de ensino, a partir de 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, esse número aumentou gradativamente ano após ano. A nível de conhecimento, organizamos abaixo, informações atuais sobre dados do funcionamento da educação especial da rede municipal de ensino de Mossoró, segundo dados parciais do censo escolar 2019.

Quadro 1 - Informações do AEE

Quantidade de escolas municipais	91	Alunos com deficiência matriculados na rede de ensino.	757
Salas de AEE	24	Alunos matriculados no AEE	364
Professores de AEE	31	Estagiários/acompanham alunos com deficiência	265

Fonte: Elaboração própria (2019).

Os dados mostram que, das 91 escolas, 24 têm salas de recursos multifuncionais. Segundo a secretaria de educação muitas escolas não têm demandas suficientes para a implantação das salas de recursos, então, os alunos são atendidos nas escolas mais próximas que possuem as salas. O número de professores do AEE supera o número de salas, porque alguns professores trabalham desenvolvendo formação e prática colaborativa entre professores, família e escola. As informações apresentam que quase 50% dos alunos com deficiência estão

matriculados no Atendimento Educacional Especializado, sendo assim, a maior parte deles não estão matriculados, não frequentam, presumimos que nesse número há muitos que precisam do serviço, do atendimento, mas que por motivos de distância entre escolas, condições financeiras, de acompanhamento da família ou da escola, entre outros motivos, podem não estar conseguindo usufruir desse direito. Constatamos também que o número de estagiário é inferior ao número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, porém, algumas deficiências por serem leves não necessitam de acompanhamento, de auxílio, além disso alguns estagiários conseguem acompanhar e auxiliar dois alunos, dependendo do grau das deficiências.

Segundo a Secretaria de Educação, especificamente a divisão de educação especial, o AEE vem sendo reconhecido a cada dia, antes era apenas uma salinha, hoje é diferente, o Atendimento Educacional Especializado é reconhecido por vários profissionais, a exemplo, os médicos que mandam atestado encaminhando para o AEE. De acordo com informação da coordenadora do AEE no município, os adolescentes apresentam maior assiduidade no AEE, pois, na adolescência, alunos de 6º ao 9º ano são mais presentes nas atividades das salas de recursos multifuncionais, alguns vão até sozinhos. Existem casos de crianças que foram atendidas pelo AEE desde a educação infantil e que agora estão cursando o nível superior. Contudo, é importante salientar que o AEE precisa de parcerias com os profissionais da escola, a família, e muitas vezes com uma equipe de especialistas, isto fortalece o atendimento e torna-se significativo nos resultados.

Na busca por esse ensino significativo, o município está mobilizando especialistas em educação e instituição de ensino para a participação ativa na construção do Currículo Municipal, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Grupos de estudo e cursos de formação continuada foram realizadas nas escolas no ano de 2019, com o objetivo de desenvolver direcionamentos e orientações para trabalhos pedagógicos que possam garantir maior inclusão e qualidade no ensino, dando ênfase as peculiaridades dos alunos, ou seja, as suas necessidades cognitivas. No entanto, este ano, 2020, devido a pandemia do COVID-19, as aulas e formação estão acontecendo a partir de aulas remotas e atividades não presenciais.

Portanto, o caminhar para inclusão no município de Mossoró não foi tão fácil assim, foram longos anos de ações e movimentos que direcionaram o percurso, seguindo o contexto estadual e nacional. Podemos dizer que teve muitas conquistas mais ainda há muito a conquistar, especialmente ampliar os serviços do AEE e conseqüentemente, mais professores, estagiários equipamentos, enfim, mais investimento em política educacional, na perspectiva inclusiva.

3.3 A SINTONIA ENTRE OS SABERES E O ENSINO NO AEE

Sobre o processo de ensino a alunos com deficiência, desde muito tempo os teóricos vêm estudando e desenvolvendo ideias para adequá-lo às suas necessidades. Vygotsky (1995), por exemplo, não chegou a falar diretamente sobre inclusão, mas se posicionava de forma crítica ao atendimento disponibilizado às crianças na época. No seu tempo, as crianças com deficiência eram denominadas “com defeito”. Opondo-se a essa visão, Vygotsky (1995) propôs que o sujeito com deficiência fosse olhado por uma perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança normal. Não devemos nos apegar aquilo que a criança não é capaz de fazer, mas, sim, ao que ela é capaz.

É um equívoco ver na anormalidade só uma enfermidade. Na criança anormal nós só vemos o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança, o tratamento dado a ela, se limitam a constatação de uma porcentagem de cegueira, surdez ou alterações do paladar. Nos detemos nos grammas de enfermidade e não notamos os quilos de saúde. Notamos os defeitos e não percebemos as esferas colossais enriquecidas pela vida que possuem as crianças que apresentam anormalidades (VYGOSTKY, 1995, p. 45).

O autor aborda que se faz necessário possibilitar um ensino que atenda às necessidades do aluno, focalizando às suas respostas positivas. De certo, somos sujeitos aprendentes, estamos em constante processo de construção do conhecimento, ao construir significados os saberes dão origem a novos conhecimentos, sempre associados as experiências aos conhecimentos prévios do sujeito. A aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança enfrenta no espaço escolar tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 1991). No processo de aprendizagem tanto o aluno quanto o professor desempenham uma função ativa, a construção se dá em um movimento dinâmico e interativo entre o professor, o aluno e os diversos objetos do conhecimento.

Isto nos faz pensar que diante do contexto histórico muitos foram os teóricos e as lutas sociais que desde muito tempo já abordavam em suas produções o desejo da inclusão e de um processo de ensino de qualidade, no qual todos os alunos pudessem participar, independente das suas limitações. A inclusão educacional configura-se como um princípio de aceitação das diferenças e diversidade humana, da valorização a convivência e a cooperação. Sendo uma prática mais recente e aberta a universalização da educação.

[...] A concepção de inclusão implica uma alta dose de criatividade e de inovação na instituição escolar, já que esta tem uma longa história de

padronização e homogeneização dos processos educativos e, conseqüentemente, de exclusão daqueles que “não aprendem” segundo as ações padronizadas que caracteriza boa parte das ações pedagógicas. (MITJANS MARTÍNEZ, 2008, p. 73)

O sucesso do processo de inclusão depende de fatores de diferentes aspectos, ou seja, estruturais, ideológicos, políticos e técnicos. (MITJANS MARTÍNEZ, 2008). Para tanto, no que condiz aos aspectos políticos, hoje dispomos de legislações que regem e priorizam a educação especial nas escolas, com o objetivo de quebrar o paradigma de segregação e de homogeneidade no ensino.

Entre algumas políticas públicas destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, já citada anteriormente, a qual tem como finalidade garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso a uma escola inclusiva, no ensino regular, que estimule a participação, aprendizagem e continuidade em todos os níveis do ensino, garantindo transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar a formação dos estudantes com deficiência e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação na escola e fora dela.

O ensino do AEE deve ocorrer preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, podendo ser efetivado individualmente ou em pequenos grupos atendidos no mínimo duas vezes por semana, na própria escola ou em outra escola de ensino regular. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o Atendimento Educacional Especializado dentro da escola (BRASIL, 2011).

Atualmente, nem todas as escolas dispõem de profissionais nem de salas de recursos multifuncionais, apesar do destaque explícito dado ao termo “preferencialmente” na legislação, o que deixa claro as diferenças não somente sintáticas com a palavra, como a inexistência do termo “obrigatório”, mas isso acontece propriamente devido à ausência de ação política, o que implica em carência e déficit do serviço em algumas instituições de ensino público. De certo, se todas as escolas tivessem as salas de recursos multifuncionais em seu espaço físico facilitaria ainda mais a acessibilidade pedagógica, de modo a proporcionar a organização de um ambiente capaz de estimular e desafiar o aprendiz.

Portanto, corroboramos com o pensamento de Bedaque (2012, p.19), quando se posiciona sobre a ausência das salas de recursos multifuncionais em algumas escolas “perdendo

assim, a caracterização desse atendimento como parte do projeto pedagógico da escola e da dinâmica pedagógica do espaço onde o aluno estuda”. Mesmo assim, as escolas que não oferecem a sala de recursos multifuncionais, devem buscar integrar o AEE com outras que oferecem o serviço, e assim envolver a participação da família para garantir pleno acesso dos estudantes.

Além disso, é importante manter a interação entre os saberes e as práticas dos professores e das escolas que desenvolvem seus trabalhos em parceria. Logo, o atendimento apresenta-se como um ambiente propício para a troca de saberes advindo da construção criativa de recursos pedagógicos significativos. Ou seja, buscar atender às necessidades específicas dos sujeitos que são público-alvo da educação especial, o que deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Para atender as especificidades e se tornar de fato inclusiva, a escola, como um espaço de aprendizagens individuais e coletivas deve repensar a sua rotina, introduzir em seus currículos aulas que contemplem pluralidades de vozes e concepções de experiências e culturas, onde o sujeito tenha acesso à cidadania, à criatividade e à autonomia, levando em consideração as suas limitações, conseqüentemente ao tempo e a necessidade da utilização criativa de alguns recursos pedagógicos que favoreçam o processo de aprendizagem. Nesta concepção, Nóvoa (1997, p. 28) considera que:

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Neste sentido, fica visível a compreensão de que o processo de mudança para um ensino inclusivo deve partir tanto da transformação da prática de ensino do professor quanto das propostas pedagógicas da escola, isto apresenta-se como atitudes e competências coletivas na educação, que conseqüentemente não serão dissociados dos saberes. Com efeito, a sintonia entre esses saberes pode proporcionar mais segurança no ensino dos alunos com necessidades educacionais. Quando o professor percebe a capacidade que o aluno tem de aprender, ele pode desenvolver ações que possibilitam essa aprendizagem. A formação inicial e continuada do professor do AEE deve dar conta de reflexões sobre a construção e (re)construção do conhecimento de forma articulada, e a prática pedagógica docente, quando preocupada em alcançar os direitos de aprendizagem do aluno, preocupa-se com a religação dos conhecimentos.

O ensino no AEE acontece na interação com vários profissionais e conteúdos necessários à conquista do objetivo de ensino, no avanço da aprendizagem de cada aluno. Os professores precisam considerar diversas formas de linguagens e expressões para organizar estratégias pedagógicas que estimulem avanços diante das necessidades educacionais dos alunos, considerando as competências e as habilidades advindas de um ensino significativo, pois como afirma Fazenda (2011, p. 27), “o processo de interação permite a geração de entidades novas e mais fortes, poderes novos, energias diferentes”. O planejamento no AEE deve ser elaborado de acordo com um estudo minucioso do histórico e acompanhamento clínico e escolar da criança. Além disso, planejar junto com a professora da sala regular, de forma a flexibilizar suas aulas da melhor maneira possível, buscando atender, através do uso de recursos pedagógicos criativos, essencialmente o que o aluno precisa para melhorar a sua condição de aprendizado, articular assim, o que realmente contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos educandos.

Para Vygotsky (1991, p. 93), “o aprendizado escolar é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. Dessa forma, a criança, seja com necessidades educacionais especiais ou não, precisa entrar em contato com o maior número possível de atividades e objetos significativos para facilitar o aprendizado. Piaget (1973), afirma que as crianças adquirem conhecimento por meios de ações sobre os objetos e de experiências cognitivas concretas. Essa gama de conhecimentos pode ser adquirida por meio da apropriação das diferentes linguagens em suas mais variadas manifestações.

O trabalho no AEE necessita de energias novas e diferentes para acontecer de forma colaborativa entre profissionais da escola, alunos e familiares. A ligação e/ou religação do conhecimento, advém de interações entre a criança e outros indivíduos e conseqüentemente outros recursos pedagógicos construídos por esses indivíduos. Sobre esse conceito, Vygotsky (1991, p. 77) esclarece:

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para que aconteça essa interação, independente da criança, é necessário conhecer o nível de aprendizagem do aluno, seus potenciais e os objetivos a serem alcançados. Diante disso, o

ensino no AEE apresenta em seus objetivos a interação entre os indivíduos e os saberes, são muitas as responsabilidades do AEE: realizar atividades com recursos pedagógicos acessíveis, promover a autonomia e a participação do aluno de forma a ampliar as habilidades; facilitar a acessibilidade do aluno com necessidades educacionais especiais nas salas de ensino regular, desenvolvendo o ensino da LIBRAS para alunos surdos, ensino do sistema Braille e mobilidade para alunos cegos, enriquecimento curricular para os superdotados, entre outros. Estas atribuições demonstram o quanto é relevante o atendimento, assim como, a importância de saber mobilizar os saberes e as práticas em prol da aprendizagem de qualidade para os alunos.

O professor tem uma função relevante na interação entre saberes, pois, segundo Libâneo (1994) o trabalho docente é a parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação da vida social. Isto implica em dizer que os saberes e as práticas dos professores podem favorecer a inserção e a construção social dos indivíduos em formação, especialmente os professores do AEE, que trabalham de uma forma interativa com outros profissionais, mobilizando saberes, uma verdadeira sintonia entre conhecimentos.

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 234)

O acesso aos saberes escolares requer uma transformação na prática de ensino, um olhar diferenciado para o educando em seu pleno desenvolvimento físico, intelectual e social, valorizando seu potencial, por isso a atenção aos diversos saberes disponíveis no contexto escolar. Nesse sentido, Tardif (2002) coloca que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes, de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como: Matemática, História, Literatura e outros. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentando-se concretamente em forma de programas escolares. Os saberes experienciais correspondem a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002).

Quando Tardif afirma que todo “saber do professor é um saber social” (2002, p. 12), está utilizando um conceito de Freire (1996), que afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social. Nesta perspectiva, Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ressalta algumas ações que direcionam os saberes nas práticas docentes, como a criatividade, a formação continuada, a participação, o caminhar junto com o aluno, a criticidade, o conhecimento prévio do aluno, o sonhar, o rigor, a curiosidade, ser político, ser inquieto e ser pesquisador.

Sem dúvidas, são novos desafios para os educadores e também para os educandos, os quais buscam religar o que foi desconectado ou até mesmo paralisado, através de novos saberes objetivando dar sentido e ter maiores cuidados com os processos de ensino-aprendizagem, que possibilite seu desenvolvimento pleno dentro de um sistema regular de ensino adaptado a sua necessidade cognitiva a fim de derrubar as barreiras intelectuais e sociais. Nóvoa (1997, p. 25) diz que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) - construção permanente de uma identidade pessoal [...]”. Para conquistar esses objetivos é necessário que a prática seja voltada para a comunicação das ideias, para o questionamento do que foi imposto como verdade absoluta e, especialmente, para novas possibilidades de ensino diante das limitações de cada educando. De modo que educandos e educadores possam resgatar e construir relações significativas na construção de novos saberes e práticas, um trabalho que considere os espaços, o tempo e as relações construídas na escola, bem como, as experiências que vivenciamos no contexto escolar. Larrosa (2002) nos apresenta o saber da experiência que não vem do saber científico ou da informação, mas na relação entre o conhecimento e a vida, do modo que vamos respondendo, especialmente do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Todo esse diálogo presente nesse texto teve como foco apresentar a sintonia entre saberes, buscando interagir com as ações no contexto escolar de forma a colaborar no processo educacional dos alunos, criando novas possibilidades de autonomia e, quiçá, ultrapassar o pensamento de que os alunos com deficiência são incapazes, percepção tão fortemente enraizada ao longo dos anos, portanto, é necessário garantir que sua condição de cidadão detentor de direitos seja realmente respeitada conforme a constituição.

4 LUZ E DIREÇÃO: O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Figura 4 – Girassóis.



Fonte: MEDEIROS (2011).

Procuro um caminho
E vejo uma forte luz
Luz cheia de energia
Luz que me conduz

São novos caminhos
Que ajudarão a crescer
E surgir sementes
Que logo vão nascer

Nasce a metodologia
Para a investigação
uma nova pesquisa
Cheia de luz e direção

(Aparecida Dias)

Iniciamos esse capítulo com uma imagem de vários girassóis, com suas flores amarelas de costa ao nosso olhar, isto porque, os girassóis estão voltados para uma mesma direção, para o astro sol. O motivo de seu movimento é a fotossíntese, sua flor aproveita melhor a luz para obter energia, quanto mais energia ela absorve, mais ela cresce. O girassol vai direcionando o caminho conforme a luz do sol, de manhã ele fica virado para o leste, de tarde para o oeste. E quanto mais o girassol cresce mais ele vai produzindo sementes, mais alta e grosso fica o seu talo, dando suporte para ficar de pé.

Consideramos muito interessante o comportamento dessa planta, a forma como ela se posiciona em frente ao sol traduz, perfeitamente, a imponência e o seu porte majestoso. Comparamos essa imagem ao nosso processo metodológico da pesquisa, na escolha dos procedimentos, direcionando o caminho metodológico e interações de aportes teóricos possíveis para movimentos que nos conduzissem a luz dos questionamentos, não luz que ofusca, mas, luz e direção, que durante o processo pudessem energizar e favorecer as análises e os resultados dos objetivos propostos da pesquisa.

Nesta perspectiva, escolhemos como lente para o encaminhamento da pesquisa a abordagem qualitativa e a pesquisa autobiográfica, evidenciando as técnicas das narrativas como fontes de pesquisas orais, escritas e visuais. Dando visibilidade aos movimentos e ao percurso investigativo, desenvolvemos nesse texto, tópicos sobre a pesquisa qualitativa, a pesquisa autobiográfica, a entrevista narrativa, o *lócus* da pesquisa, os colaboradores da pesquisa, procedimentos da pesquisa, a ética e a forma como foram feitas as análises dos dados. A escolha desses percursos metodológicos direcionou caminhos que nos deram suporte, favoreceram a pesquisa, assim como o girassol, crescemos, sempre buscando luz e direção.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa centra-se na compreensão da dinâmica das relações sociais. Ela permite, aos pesquisadores, a utilização da imaginação e da criatividade como novos enfoques na pesquisa. Esse tipo de investigação possibilita um mergulho mais profundo nas nuances e particularidades que o tema do nosso estudo comporta, pois tratamos de saberes, de sentidos e de subjetividades que envolvem o AEE. Nesse sentido, Minayo (2008, p. 57) esclarece que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Seguindo essa linha de raciocínio sobre a profundidade na construção de sentido nas pesquisas Richardson (1999, p. 102) destaca que:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Em suma, os autores destacam que a abordagem qualitativa se torna mais detalhada em suas atitudes, envolvendo mais interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Isto é, existe uma relação dinâmica entre o real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto [...]”. Assim, a pesquisa autobiográfica, como ramo da pesquisa qualitativa, remete-se a abordagem pesquisa-ação-formação. Como estratégia, ela se utiliza de narrativas de si e seu objetivo é estudar e compreender o que os indivíduos, mediante os processos de biografização, experienciam em suas mais diferentes realidades profissionais, no nosso caso o contexto do AEE. À luz desse entendimento “[...] não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 371).

Partindo dessa premissa, seguimos a pesquisa em uma dimensão qualitativa, pois não temos o objetivo de quantificar, mas de analisar e refletir as narrativas, propondo uma escuta e um olhar atencioso e sensível ao percurso estabelecido pelos objetivos do estudo, bem como, ao processo reflexivo da história pessoal e social dos(as) professores(as) do AEE. O percurso da pesquisa guiou o nosso olhar, de forma a orientar as nossas reflexões e interpretações, a partir de estudos teóricos e métodos pertinentes para tornar o estudo cada vez mais significativo. Dessa forma, privilegiamos técnicas de investigação, desde a observação e estudos bibliográficos, as entrevistas autobiográficas escritas e visuais, o que corresponde a um espaço de diálogos e sentidos advindos do tema investigado.

4.2 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA

As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação possibilitam a construção e reconstrução da história de vida e de formação, de modo a dar sentido as ações vivenciadas pelos sujeitos. Passeggi (2011) relembra que nos últimos trinta anos multiplicaram-se as abordagens e o uso de fontes autobiográficas e biográficas nas pesquisas em educação, e que a partir dos anos 2000 observa-se que a pesquisa autobiográfica em educação emerge como um campo de ação cada vez mais abrangente. Igualmente, Souza (2014, p. 40) afirma que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

Com efeito, em nosso estudo, utilizamos a pesquisa autobiográfica, pois o ato de lembrar e narrar propicia um lugar de reflexão e reconstrução de saberes profissionais e identitários, onde se pode revelar muito além de simples acontecimentos.

Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais (familiares, profissionais, religiosos, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, ao longo da vida, no decurso da história (PASSEGGI, 2011, p. 20).

Em uma pesquisa desta dimensão é importante ter em mente que o relato de processos dos saberes e práticas advindos do ensino no Atendimento Educacional Especializado possibilita um melhor conhecimento sobre o desenvolvimento das ações nas salas de recursos multifuncionais, na prática colaborativa e na construção do saber, bem como, na transformação significativa no Eu profissional. O professor se torna um pesquisador, toma consciência da importância do seu percurso de vida e formação para o desenvolvimento profissional e social. Josso (2008, p. 25) afirma, ainda, que: “O trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”.

Quando relatamos nossas experiências de vida e formação, contribuímos, de fato, com o compartilhamento de saberes e novos olhares diante da nossa prática, assim como, da prática

do outro. Pesquisar saberes e práticas incentiva a reflexão e ressignificação nas ações educativas referentes ao ensino, tanto para quem narra quanto para quem escuta a narrativa. Ainda, de acordo com Passeggi (2011, p. 21) “[...] as pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, o sentido que confere às suas ações e a tomada de consciência de sua historicidade”. As narrativas são socialmente construídas por seres humanos, que mediante o processo significativo e reflexivo lhe conferem sentido, a qual exige uma sequência de organização e preparação para que os personagens ocupem os lugares e os enredos basilares para uma entrevista bem sucedida. Nessa concepção, Rocha (2014, p. 68) destaca que:

Do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação. Cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo e essa sucessão. O que depende da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou o lê.

Com base nesses conhecimentos, as narrativas fortalecem as lembranças, de modo a colaborar para a compreensão de um contexto histórico possível de novas conquistas no ensino na educação especial, na perspectiva inclusiva, sobretudo direcionar novos caminhos dialógicos abordando as experiências positivas, negativas, inquietações, ou problemáticas que estejam atenuando a relevância desse serviço para o público-alvo. Como representação desse pensamento, Bertaux (2010, p. 27) coloca que:

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçaram para administrar essa situação e até mesmo para superá-la.

As narrativas configurando-se como diferentes linguagens no horizonte da pesquisa, trata-se de um conjunto de procedimentos utilizados conforme o objetivo de cada estudo, o mais importante é conseguir identificar os mecanismos e processos que pode estimular a arte de narrar e revelar as memórias individual e coletiva. Reforçando a dinamicidade das narrativas e das linguagens que desempenha, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) destacam que:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma

necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

É exatamente no momento da entrevista narrativa que entrevistador e entrevistado podem estabelecer uma relação dialógica de troca não só das informações narradas, mas dos gestos, dos olhares, dos movimentos do corpo que resultam nas entrelinhas da narrativa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), na entrevista narrativa os entrevistados devem se sentir encorajados a falar livremente. Para isso, há uma questão orientadora geral, ou seja, uma questão inicial, que aborde algo de sua vivência, de seu dia a dia, que o motive a falar naturalmente sua trajetória de vida, por exemplo.

A entrevista narrativa é considerada como não estruturada e de profundidade, com suas características específicas. A técnica é sensível, o entrevistador é alertado para que evite cuidadosamente algumas perguntas, gestos e comportamentos durante a entrevista, sendo fundamental lembrar que a memória parte do presente e que a dimensão da temporalidade deve estar presente. Isto implica, de acordo com Bertaux (2010), em uma preparação para a entrevista, desde a agenda do encontro até a condução da mesma, levando em consideração atitudes, roteiro, acompanhamento, gravação e o preparo para administrar o inesperado, além de, considerar o essencial: a ética na pesquisa.

O autor também enfatiza a relevância da análise das narrativas, e dá direcionamentos de como produzir dados. Bertaux (2010, p. 89) afirma que na análise “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa”. Para conduzir esse estudo, seguimos as orientações dos teóricos citados, de modo a utilizar as entrevistas narrativas como fonte oral e escrita, e as imagens de recursos pedagógicos produzidos nas salas de recursos multifuncionais como fontes visuais, que junto com as narrativas favoreceram a análise, especialmente nos detalhes, na profundidade da pesquisa e extração de saberes advindos do AEE.

4.3 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Mossoró – RN, duas escolas são localizadas na zona rural e uma escola na zona urbana, as três escolas têm salas de Atendimento Educacional Especializado. Também contamos com a contribuição da professora coordenadora da divisão de educação especial, da Secretária Municipal de Educação de Mossoró. As instituições foram escolhidas por

apresentarem características diferenciadas na oferta do AEE, uma das escolas, situada na zona urbana, atende à demanda própria da escola e também de outras escolas que não ofertam o AEE, já as duas escolas da zona rural atendem suas próprias demandas e são reconhecidas no município por práticas pedagógicas voltadas para a realidade *in loco* de ensino, valorizando o seu ambiente natural. Com intuito de conhecer melhor o *locus* da pesquisa apresentamos um quadro com as suas respectivas características:

Quadro 2 - Características do *locus* da pesquisa.

Escola	Urbana	Rural	Quantidade de alunos	Quantidade de alunos com deficiência
Escola 1	X		400	23
Escola 2		X	320	15
Escola 3		X	124	8

Fonte: Elaboração própria (2019).

Uma das escolas citada, também dispõe de professora do programa LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na escola, trata-se de um programa desenvolvido pelo município de Mossoró há mais de onze anos. O docente de Libras vai uma vez por semana na turma que tem aluno surdo, ensina ao estudante com surdez e também aos colegas da turma a Libras, para que assim todos possam ter acessibilidade no ensino. Dessa forma, o programa busca promover a inclusão de alunos com deficiência e fortalece a política de democratização e de acesso a aprendizagem.

Escolhemos Mossoró porque desde o ano de 2006 esse município vem desenvolvendo o AEE nas escolas, o qual, em parceria com a Universidade Federal do Ceará e com o MEC, ofereceu cursos de formação em educação especial, em específico no AEE, para os professores do município e cidades vizinhas. Mossoró conta, atualmente, segundo os dados parciais do censo do ano de 2019, com 24 salas de recursos multifuncionais e quase 400 estudantes com deficiência matriculados no AEE. Os professores do AEE, supervisores e auxiliares participam mensalmente de encontros e formação continuada sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Educação Especial (DIEESP). Dessa forma, a colaboração das instituições escolares e as informações/dados provenientes da Secretaria Municipal de Educação fazem parte do *corpus* da pesquisa, pois consideramos relevante o contexto escolar referente a oferta do AEE de cada escola e a reflexão sobre as informações desse contexto.

4.3.1 Os colaboradores da pesquisa

Para a realização da pesquisa, tivemos a participação de quatro professoras que atuam no AEE, nas salas de recursos multifuncionais e práticas colaborativas. Entre as quatro professoras, selecionamos duas professoras que atuam no AEE nas salas de recursos multifuncionais nas escolas citadas como *locus* da pesquisa; uma professora que atua no AEE e no programa Libras na escola; e, por fim, a participação da professora que coordena a educação especial no município há mais de 15 anos, setor vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

A escolha das professoras se deu com o objetivo de conseguir abordar em nossa investigação as práticas de ensino nas salas de recursos multifuncionais, na prática colaborativa entre professores, família e escola; na dinâmica de organização e funcionamento do AEE e nas atividades desenvolvidas no programa Libras na escola que também faz parte da oferta do AEE.

As professoras colaboradoras têm licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e/ou Educação Especial, conforme orienta a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, inclusive duas professoras têm a titulação de mestrado em educação. Na intenção de preservar a identidade das colaboradoras da pesquisa utilizamos pseudônimos. No entanto, apresentamos nomes que representam os astros do nosso sistema solar, em consonância com a metáfora que apresentamos anteriormente e que conduz, de forma criativa, o desenvolvimento do nosso trabalho. Para conhecermos melhor as colaboradoras da nossa pesquisa organizamos um quadro referente aos seus perfis:

Quadro 3 - Perfil das colaboradoras da pesquisa

Participantes	Idade	Tempo de atuação do AEE	Escolaridade	Número de alunos que atende no AEE	Data da entrevista narrativa	Local/Descrição da entrevista
SOL	57	38 anos na educação especial (15 anos coordenando a educação especial e os serviços do AEE)	Mestre	Coordenadora AEE	19/12/2019 1 hora e 10 min.	Na sala da Secretaria Municipal de Educação. Suas falas e seus gestos demonstraram empolgação e satisfação em participar da pesquisa.
LUA	40	8 anos	Mestre	14	22/12/2019 1 hora e 20 min.	Na residência de Lua. Demonstrou contentamento em narrar, refletia alguns aspectos da narrativa e sua expressão facial apresentava emoção e carinho.
ESTRELA	45	12 anos	Especialização	18	28/11/2020 1 hora	Na sala de laboratório de Informática da escola. Sentiu-se bem em narrar, foi bem dinâmica em suas palavras e sua expressão facial demonstrava alegria.
TERRA	46	8 anos	Especialização	09	20/12/2019 45 min.	Na sala dos professores da escola. Demonstrou inquietude diante das narrativas, então preferiu escrever para depois nos contar.

Fonte: Elaboração própria (2019)

4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como já esclarecemos a pesquisa autobiográfica orienta a nossa pesquisa, logo, os procedimentos adotados estão em consonância com seus preceitos teórico-metodológicos. Utilizamos a técnica das entrevistas narrativas, dando ênfase as narrativas orais, escritas e visuais. Porém, lembramos com Bertaux (2010, p. 89) que “as narrativas de vida não liberam de uma só vez todos os seus segredos”. A fim de enriquecer o nosso instrumento de pesquisa,

utilizaremos algumas etapas pertinentes ao processo que será detalhado nesse subtópico. Destacamos também que as entrevistas narrativas têm sido uma técnica utilizada no Grupo de Estudos com Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GEPNAE), do qual fazemos parte. O esforço do grupo tem sido o de aprofundar e aperfeiçoar esse tipo de técnica, ajustando aos contextos pesquisados.

Com o objetivo de visibilizar as experiências vividas pelas nossas colaboradoras da pesquisa, seguimos alguns passos para a coleta de dados empíricos, os quais foram organizados e desenvolvidos nos seguintes momentos:

- Levantamento bibliográfico sobre o tema;
- Utilização do caderno de campo, com anotações e observações sobre espaço físico, recursos pedagógicos, projetos e portfólios utilizados e construídos pelas professoras do AEE;
- Construção de um roteiro, pertinente as entrevistas narrativas e, também para as análises das imagens de produções pedagógicas feitas nas salas de recursos multifuncionais.

Todos esses procedimentos condizem com as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), quando esclarecem que nesse primeiro momento da entrevista narrativa, da preparação, “[...] o pesquisador necessita criar familiaridade com o campo de estudo [...]”. Iniciamos com o levantamento bibliográfico sobre as legislações que regem o Atendimento Educacional Especializado em nosso país, a educação especial e inclusão de alunos com deficiência.³ O estudo bibliográfico permitiu o embasamento dos conhecimentos produzidos sobre o tema e a metodologia escolhida, possibilitando uma visão do que outros pesquisadores publicaram, ou seja, estudamos fontes já produzidas de autores que trabalharam ou trabalham

³ Pesquisa de caráter bibliográfico, denominada estado do conhecimento, realizada na disciplina Pesquisa em Ensino, a partir das produções de catálogos, teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com o objetivo de conhecer as produções, utilização e relevância do método autobiográfico. Utilizamos as palavras chaves “Atendimento Educacional Especializado” e “Narrativas” Entre aspas para delimitar o tema, encontramos quase 20 mil trabalhos, realizamos recorte temporal, refinamentos da área de conhecimento, por título e resumos, considerando os descritores. Com isso, realizamos a leitura de 22 resumos e 10 textos completos. Dessa forma, constatamos que são muitos trabalhos de narrativas abordando o tema inclusão escolar e educação especial, mas sobre o AEE, especialmente utilizando o método de narrativas autobiográficas, são poucos, encontramos 3 dissertações e 1 tese. Descobrimos, ainda que, muitos trabalhos acadêmicos apresentavam como método, narrativas autobiográficas nos títulos e resumos, mas, em sua pesquisa, não utilizava o método, nem teóricos que estudam as narrativas autobiográficas, alguns trabalhos utilizaram questionários fechados.

com o AEE e com a pesquisa autobiográfica. Associados com a empiria, a revisão bibliográfica nos deu suporte para fundamentação e desenvolvimento das discussões, favorecendo o alcance dos objetivos propostos.

Também utilizamos o caderno de campo para anotações sobre o nosso olhar de observação, referente ao espaço físico, aos sentimentos, gestos, assim como, hipóteses e construção de perguntas que abriram caminhos para as narrativas. Utilizamos o caderno de campo como suporte para a transcrição e análise das pesquisas, das vivências observadas e dos dados coletados.

Na intenção de desenvolver uma boa preparação na entrevista narrativa, construímos o roteiro prévio, com o intuito de sistematizar as ideias do entrevistador antes da entrevista, sendo uma mediação das entrevistas que possibilitou o desenvolvimento das narrativas autobiográficas, a transcrição do áudio capturado, releituras e análises de todo material. De acordo com Bertaux (2010), o roteiro não se trata de um questionário, mas de uma lista de questões sobre o tema que deverá ser consultado no final da entrevista narrativa somente para retornar algumas partes ainda não citadas.

Paralelo a isso, Jovchelovitch e Bauer (2002) chamam de questões exmanentes. São questões que criamos a partir de nosso foco de interesse, do que é relevante e importante para a pesquisa. Como mediação para o desenvolvimento da entrevista narrativa, utilizamos o seguinte roteiro prévio:

- 1) Você pode nos contar como acontece o ensino nas salas de recursos multifuncionais?
- 2) Gostaria que você contasse sobre a construção de recursos pedagógicos nas salas de AEE? E como esses materiais são ou foram produzidos?
- 3) Você pode falar sobre uma atividade pedagógica que te marcou no AEE? Que te tocou?
- 4) Como acontece o processo de avaliação de aprendizagem no AEE?

Para a realização das entrevistas organizamos todos os procedimentos: agendamos os encontros e as perguntas mediadoras que direcionaram os caminhos para as entrevistas narrativas com foco nas experiências de vida, ensino e formação, construídas dentro da perspectiva dos saberes e práticas que são mobilizados no AEE. As entrevistas narrativas foram realizadas com as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, no local marcado por elas, três das entrevistas foram gravadas em áudio, uma das colaboradoras, de início, não se sentiu à vontade para que a narrativa fosse gravada e pediu para escrever, ela escreveu e, posteriormente, contou suas vivências, conforme direcionamento do roteiro.

As fotos dos recursos pedagógicos construídos no AEE foram cedidas pelas professoras a partir do seguinte questionamento: “Você poderia disponibilizar fotos de recursos

pedagógicos construídos no AEE, as que mais te tocaram e foram significativas para o processo de ensino dos alunos?”. De início, também pensamos na possibilidade de alguma professora não ter fotos, ou não ficar à vontade para ceder, mas felizmente elas tinham muitas fotos e tiveram até que selecionar, percebemos a satisfação em contribuir com a pesquisa e o desejo de publicizar seus trabalhos. Com isso, o centro da investigação foi o sujeito e sua capacidade de refletir e conduzir os saberes e as práticas no processo de ensino no AEE.

Utilizamos as imagens como uma mediação pedagógica e autobiográfica, evidenciando através das narrativas visuais e escritas os saberes e as práticas de ensino no AEE. As imagens favoreceram a compreensão e a identificação desses saberes e dessas práticas, pois as colaboradoras da investigação puderam narrar a partir da escrita autobiográfica e do uso das imagens de suas práticas e saberes construídos mediante a atuação cotidiana no Atendimento Educacional Especializado.

4.5 A ÉTICA NA PESQUISA

Os caminhos percorridos na pesquisa exigem que tenhamos uma postura ética, adequada ao método que escolhemos. Visando, especialmente, o respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, Cenci (2002) ressalta que se o estudo envolve pesquisadores e pesquisados ou pesquisadores e participantes, é importante que a ética conduza as ações de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas. Compreendemos a relevância e delicadeza na condução das entrevistas narrativas e no uso das imagens, as quais se resumem a fotos de produções de materiais pedagógicos construídos nas salas de recursos multifuncionais, e não de estudantes e/ou das colaboradoras. Compreendemos que para o nosso estudo as fotos dos materiais pedagógicos são suficientes para contribuir nas análises sobre os saberes e as práticas oriundos do AEE, a responsabilidade e a ética na construção das análises são fundamentais no processo, especificamente para o resultado das pesquisas. Neste sentido, Souza (2006, p. 146) apresenta importantes considerações sobre a ética na pesquisa:

[...] a utilização e a publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação-formação exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios: assinatura do termo de autorização (carta de cessão); explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução e leitura do trabalho com o grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa.

O ato de narrar as experiências profissionais e de ceder as fotos de produção de recursos pedagógicos envolve, também, sentimentos e autorreflexão da prática e da relação com os alunos e com o processo de ensino. Por isso, adotamos alguns cuidados éticos explicitados com o devido respeito ao *locus* da pesquisa e aos colaboradores. Assim, antes de iniciarmos a pesquisa, realizamos o convite as instituições e as professoras colaboradoras. Após confirmada a participação das escolas e das professoras, foram dadas as explicações e esclarecimentos orais sobre o objetivo de nossa pesquisa.

As entrevistas narrativas com as quatro professoras foram realizadas mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice A, assinado por elas e pela pesquisadora. Neste termo, explicamos o objetivo e como seria desenvolvida a pesquisa, além disso, incluímos o pedido de autorização para gravação do material a ser coletado a partir dos encontros. Do mesmo modo, com intuito de respeitar os preceitos de integridade física e preservação da imagem do sujeito e das instituições escolares, adotamos nomes fictícios, escolhidos pelas colaboradoras, para a publicação das suas características e narrativas.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

As análises das narrativas começam muito cedo e se desenvolvem paralelamente, de forma dinâmica ao longo de todo o processo (BERTAUX, 2010). O momento de transcrição, sistematização e análises dos dados das narrativas passa por uma reflexão referente a todo o percurso metodológico realizado no estudo. Torna-se relevante na descrição e na análise considerar os sentimentos demonstrados a partir de gestos e das entonações a fim de transcrevê-los e passar o sentido real das entrevistas. Fazer esse exercício de escuta das entrevistas para depois realizar outras nos fez enxergar a função analítica da narrativa, conforme descrito por Bertaux (2010). Nesse sentido, analisamos as entrevistas narrativas e as imagens cedidas pelas professoras considerando a dinâmica do processo e os seus elementos centrais, dialogamos com Bertaux (2010); Jovchelovitch e Bauer (2002) e Rocha (2014), para direcionar as análises da pesquisa. Detalhamos cada segmento das análises, nesse texto, com o objetivo de mostrar como alcançamos os objetivos propostos na pesquisa.

Em seus estudos, Rocha (2014) nos lembra que analisar os dados é uma atividade que tanto seduz quando amedronta o pesquisador, pois, envolvido pelas informações obtidas o pesquisador tem o desafio de reconhecer a voz dos participantes e interpretar os sentidos e significados das palavras, e também dos silêncios. Nesta perspectiva, começamos a visibilizar as vozes das colaboradoras, a partir do processo de transcrições das suas falas, retendo a nossa

atenção as palavras e também as entonações, assim como orienta Bertaux (2010). Durante o processo de análises adotamos os procedimentos gradual de redução de texto, conforme nos orienta a análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002). Organizamos o quadro abaixo para facilitar o entendimento.

Quadro 4 - Análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002)

TEXTO	PRIMEIRA REDUÇÃO	SEGUNDA REDUÇÃO
Transcrição integral	Sentenças sintéticas	Palavras - chave

Fonte: Elaboração própria (2019).

Seguindo esse procedimento, realizamos a transcrição das falas das professoras de forma integral. Concluídas as transcrições, realizamos a devolutiva as colaboradoras da pesquisa, que após alguns dias, devolveram sem nenhuma alteração. Logo após, dividimos em quatro momentos: primeiro, parafraseamos em sentenças sintéticas, depois transformamos em palavras-chave. Após a construção das palavras-chave elaboramos eixos e, finalmente as categorias. Para melhor compreensão apresentamos o quadro abaixo, como demonstrativo do que foi construído, inspirado nos trabalhos de Rocha (2012; 2014), a fim de detalhar como ficaram os nossos eixos e categorias provenientes das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa.

Quadro 5 - Eixos e categorias

Eixos 1- Ensino Especializado: Prover acessibilidade a aprendizagem.		Colaboradoras da pesquisa			
		SOL	LUA	ESTRELA	TERRA
CATEGORIAS	1.1 O ensino precisa ser significativo				
	1.2 A prática colaborativa no AEE				
	1.3 Práticas articuladas no ensino				
Eixos 2- Recursos pedagógicos nas salas de AEE		Colaboradoras da pesquisa			
		SOL	LUA	ESTRELA	TERRA
CATEGORIAS	2.1 Necessidade e interesse do aluno				
	2.2 Recursos prontos e recursos construídos				
Eixos 3- Avaliação da aprendizagem no AEE		Colaboradoras da pesquisa			
		SOL	LUA	ESTRELA	TERRA
CATEGORIAS	3.1 Processo avaliativo: habilidades e potencialidades do aluno				
	3.2 Avaliação: Momento de escuta e observação				
Eixos 4- Imagens e Narrativas: Ver, sentir e transformar		Colaboradoras da pesquisa			
		SOL	LUA	ESTRELA	TERRA
CATEGORIAS	4.1 “O que faz sentido é belo”				
	4.2 “Pequenas ações que se tornam grandiosas”				

Fonte: Elaboração própria (2020)

Os quadrados foram pintados conforme as análises das narrativas das professoras, advindo especificamente dos resultados dos eixos e categorias. Sendo a partir desses eixos e categorias que chegamos aos resultados dos objetivos da pesquisa, os quais nos deteremos na próxima seção.

5 SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NO AEE, À LUZ DAS NARRATIVAS.

Figura 5 - Atividade cooperativa



Fonte: Alberto (2017).

Vamos juntar as peças?
E ver o que vai dar
Juntos trabalhando
Podemos prosperar.

Vamos juntar as peças?
Enriquecer as ações
Juntos cooperando
Teremos realizações.

Vamos juntar as peças?
Com mais emoção!
Juntos caminhando
Em colaboração.

(Aparecida Dias)

Abrimos esse capítulo com uma imagem de bonecos representando simbolicamente pessoas desenvolvendo uma atividade cooperativa, onde juntos estão construindo uma luminária, cada um tem uma peça importante para contribuir no sucesso dessa construção. Na imagem a construção está em processo, mas é visível a necessidade de todos colocarem as peças certas nos lugares certos, caso alguém deixe de colocar ou fazer a sua parte, conseqüentemente a luminária não vai funcionar, não emitirá luz.

Também inserimos alguns versos abaixo da imagem, de nossa autoria, para reforçar a reflexão sobre a importância da atividade desenvolvida em cooperação. Este fato, nos remete a reflexão sobre o nosso objeto de estudo, o ensino, os saberes e as práticas no Atendimento Educacional Especializado. Quando associamos a imagem e os versos ao serviço ofertado no AEE, constatamos que, também precisamos de um trabalho de cooperação, de colaboração, na verdade, é relevante que todas as peças estejam encaixadas direitinhas, em seus devidos lugares para poder ofertar um atendimento acessível e inclusivo.

No tocante ao funcionamento, o AEE dispõe de leis vigentes, as quais já se configuram como uma importante peça para o seu desenvolvimento. Porém, o ensino, os saberes e as práticas no AEE saem do papel e tornam-se reais a partir do momento que outras peças entram em cena, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico da escola, as matrículas do público-alvo da educação especial, os(as) professores(as) do AEE, o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, os planos pedagógicos do AEE, profissionais que atuam em redes de apoio. Essas e muitas outras ações iremos identificar e conhecer nas narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa.

As narrativas autobiográficas das professoras compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico, de reconhecer elementos subjetivos adentrando na reflexividade autobiográfica. Com base na “[...] auto-reflexão e na auto-interpretação que é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida [...]”, como afirma Delory-Momberger (2008, p. 57). Nessa concepção, o diálogo com as colaboradoras e importantes suportes teóricos nos ajudaram a identificar sentidos atribuídos aos fazeres docentes no AEE.

5.1 ENSINO ESPECIALIZADO: PROVER ACESSIBILIDADE A APRENDIZAGEM.

O processo de ensino e aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento do seu público-alvo, com vista a autonomia e independência na escola e fora dela. Muito se tem discutido sobre a prática pedagógica dos

professores que possam contribuir, de fato, com a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, as formas de eliminar barreiras no ensino e garantir acessibilidade a todos os alunos requer uma reformulação nos espaços das escolas e nas práticas cotidianas dos educadores. Este é o primeiro eixo que construímos a partir das narrativas das colaboradoras, nele estão as seguintes categorias: *O ensino precisa ser significativo*; *A prática colaborativa no AEE*; e as *Práticas articuladas no ensino*, que serão apresentadas e analisadas a seguir.

A intenção foi sincronizar com o objetivo específico de identificar elementos pedagógicos que contribuem na formação de saberes e das práticas dos docentes que atuam no AEE.

5.1.1 O ensino precisa ser significativo

O ato de ensinar requer ações pedagógicas significativas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem, garantindo a todo e qualquer aluno o direito a educação, respeitando as necessidades e especificidades de cada um. Isto implica em um ensino mais conectado com o interesse dos alunos, de forma a motivar sua participação enquanto sujeitos aprendentes. Nesse sentido Libâneo (1994, p.90) coloca que “[...] a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Ainda segundo o autor, o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com esse conceito, entendemos que o ensino é um processo dinâmico que precisa ser significativo para fluir com qualidade. Relacionando esse contexto a educação especial, sendo uma modalidade de ensino, especialmente o Atendimento Educacional Especializado, evidenciamos a relevância dessa dinâmica que envolve o ensino e a aprendizagem do público-alvo, sendo necessário que compreendamos, de fato, os serviços e os recursos próprios desse atendimento. As falas das professoras demonstram como elas percebem e sentem o ensino no AEE.

*“É complexa a palavra ensino, né? Quando a gente lembra da palavra “ensino” remetemos ao ensino acadêmico, de conteúdo escolar. A sala de recursos multifuncionais não tem o objetivo acadêmico, pode perpassar, mas o objetivo é **contribuir com o acesso ao conteúdo, dar acessibilidade ao aluno**. Nessa perspectiva não deixa de ensinar, porque **ensina a uma criança e jovem a aprender o uso de um recurso, recurso material, tecnológico, tecnologia assistiva, entre outros**” (SOL, 2019).*

*“Quando fala em ensino eu me preocupo. O AEE não se refere aquele conteúdo que tem em sala de aula, o **serviço do AEE é um serviço que se preocupa com acessibilidade ao acesso ao conteúdo, o objetivo é identificar, elaborar estratégias e recursos de acessibilidade para o aluno***

em sala regular. Por exemplo, o que um aluno com paralisia cerebral pode aprender? Qual o recurso que eu vou usar? Como ele vai se comunicar? Primeira coisa é saber como ele vai se comunicar, a partir do momento que conseguimos a comunicação, identificamos o sim ou não, assim a gente vai ampliando para que ele possa identificar que isso é terra, mar...” (ESTRELA, 2019).

*“O ensinar está em muitas formas, muitas coisas que a gente pode está ampliando essas possibilidades, **eu ensino com uma comunicação alternativa e outros recursos na sala de recursos, mas também lá fora com aquele espaço e recurso que tenho. Depende do aluno, da realidade que pode ampliar muitas possibilidades desse trabalho**” (LUA, 2019).*

*“O ensino acontece nas salas de recursos multifuncionais e também pode acontecer fora dela, pois conforme o planejamento do plano individual do aluno, **considerando a necessidade e a característica de cada educando. O trabalho no AEE deve proporcionar condição de acesso a aprendizagem escolar**” (TERRA, 2019).*

Inicialmente, destacamos que as partes em negrito nas narrativas das docentes foram partes que nos ajudaram a delimitar as categorias de análises.

As narrativas das docentes apresentam claramente que as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas que são realizadas na sala de aula regular. As falas das professoras, todas em consonância, demonstram a sintonia das suas práticas e também a funcionalidade do AEE. Elas explicitam o objetivo do AEE, que é dar acessibilidade ao acesso aos conteúdos em sala de aula regular, a partir da elaboração de recursos pedagógicos que eliminam as barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, um ensino significativo para cada estudante em sua individualidade.

Com efeito, essa prática corrobora com o Decreto Federal 7.611/11, no § 2º do Art. 3º, alínea I, ao definir que um dos objetivos do AEE é “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes [...]” (BRASIL, 2011). As professoras, apresentaram também o passo a passo do trabalho desenvolvido no AEE, desde o recebimento do aluno até a produção de recursos, o excerto da professora Estrela resume esse momento:

*“Primeiro a gente faz um estudo de caso, nesse estudo de caso levamos em consideração a família, a escola, o que os professores sabem sobre aquele aluno no sentido pedagógico, quais os atendimentos que ele faz, saber as potencialidades e também as dificuldades do aluno. A partir dessas informações a gente **constrói um plano de atendimento educacional especializado individual e nesse plano a gente vai propor, caso necessário, quais são os recursos de acessibilidade para o aluno em sala de aula regular, recurso material ou recurso humano**” (ESTRELA, 2019).*

O plano individual do aluno é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a

participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2019). Este plano direciona as ações que serão realizadas com os alunos, especialmente, se é necessário a utilização de recursos e quais recursos para um ensino significativo. Por isso que em suas narrativas as professoras colocam que o atendimento pode ocorrer dentro das salas de recursos multifuncionais e também fora, em outros ambientes com outros recursos que não sejam somente o da sala de AEE, de acordo com a necessidade do aluno, de forma que tanto o ambiente quanto os recursos sejam significativos e favoreçam o processo de aprendizagem, na escola e na sua convivência social.

*“O AEE precisa sair da sala, ele não pode ficar só na sala de recursos multifuncionais, precisa alcançar a sala regular, os colegas de sala, a família, falamos de acessibilidade que pode ser levada para casa também. Por exemplo: a gente fez um lápis engrossador para uma aluna do AEE, para **favorecer o processo de escrita**, pois ela tinha dificuldade motora. A mãe pediu que eu fizesse um para ela levar para casa e fazer **atividade junto com os primos**, eu fiz para ela e para os primos. **Também a gente adaptou uma colher para poder usar nos momentos de alimentação. Ela adorou!**” (ESTRELA, 2019).*

Analisando as narrativas compreendemos que a dinâmica do AEE, configura-se como um atendimento significativo, não só no contexto escolar, mas no social, pois estimula a socialização de forma inclusiva. De certo, entendemos o cuidado que as professoras tiveram ao explicar o conceito de ensino no AEE. A palavra ensino requer muita atenção no seu entendimento, enquanto funcionalidade, é importante destacar que o ensino não é voltado simplesmente para os conteúdos escolares, elas fizeram questão de explicar que não se remete ao ensino acadêmico, o que foi recorrente na fala das quatro professoras.

*“[...] o serviço busca contribuir no aprendizado, o que de acessibilidade nós temos que propor para que esse aluno aprenda. O importante é destacar que o atendimento educacional especializado não é um reforço escolar, **não é conteúdo acadêmico, não é sala especial**” (ESTRELA, 2019).*

*“Nosso ensino é muito **focado naquilo que o aluno já é capaz de fazer, para que ele possa adentrar em outras áreas**” (LUA, 2019).*

*“[...] Alfabetizar não é o foco do AEE, quando trabalhamos com leitura, acaba contribuindo pra que isso aconteça, mas não é o principal objetivo, porque senão podemos está focando naquilo que o aluno não sabe e para ele isso não é bom. **Precisamos buscar possibilidades que motivam o aluno**” (LUA, 2019).*

As falas das professoras são muito interessantes do ponto de vista epistemológico e pedagógico. Sem perceber, elas sugerem uma dualidade entre o que são os conteúdos

acadêmicos e os conteúdos de vida, que deveriam estar atrelados ao ensino para todos e não apenas para os alunos com deficiência, afinal o que é o ensino acadêmico? É o ensino voltado puramente para os conteúdos curriculares? Ou são conteúdos que permitam uma ação no mundo como cidadãos efetivamente?

Quando o AEE foi criado em 2008, foi pensado justamente na articulação entre a comunidade escolar, de modo a contribuir para a efetivação da inclusão e da diversidade no ambiente escolar. É extremamente importante que não seja confundido como um reforço, ou como um atendimento segregado da escola. Percebemos essa preocupação nas falas das professoras representadas por Estrela e Lua, que a todo momento sinalizaram para que não fosse entendido dessa forma.

Outro aspecto relevante aparece na narrativa da professora Lua quando coloca que o ensino é focado naquilo que o aluno já é capaz de fazer, este conceito é conivente com os pensamentos de Vygotsky (1991), que destaca a busca da valorização das respostas positivas e não dos defeitos das crianças. Em seus estudos, Vygotsky apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Quando a professora Lua diz que o ensino é focado naquilo que o aluno é capaz de fazer, ela refere-se ao desenvolvimento real do aluno, ou seja, as funções que já amadureceram, no desenvolvimento da aprendizagem. Lua também coloca que “para depois poder adentrar em outras áreas”, essa fala direciona para o desenvolvimento proximal, novos aprendizados que amadurecerão. De acordo com Vygotsky (1991), essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento. Dessa forma, o ponto de partida é o que o aluno já é capaz de conhecer e fazer, mas o ponto de chegada é trabalhar o potencial em desenvolvimento. O que contribui para a construção de um ensino significativo e respeitoso aos estudantes. Ainda nesse sentido, Sol afirma:

“O ensino precisa ter um contexto significativo, muito próximo dos alunos para entenderem o sentido, por exemplo, ensinar o uso da prancha de comunicação através de uma situação que tem no contexto da criança [...] A criança precisa experimentar, sentir, perceber, identificar, reconhecer para que ela possa se apropriar daquele conhecimento, na verdade todas as crianças precisam disso e, a criança com deficiência mais ainda, ela não vai saber o que é uma

laranja se ela não pegar, não sentir o gosto e associar isso para poder aprender em braile, libras e utilizar outros materiais[...] Ensinar tem que partir da sensibilidade de perceber essa criança, que as vezes precisa de pontes, acessibilidades para aprender, então esse é o lugar que a gente pensa enquanto professor educacional especializado” (SOL, 2019).

A narrativa da professora Sol sintetiza o pensamento de todas as colaboradoras da pesquisa acerca do ensino significativo. O que nos faz lembrar da Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, em seu parágrafo único ao explicitar que:

consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1).

Há um tempo a palavra acessibilidade estava mais associada a condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas. Este conceito ampliou-se, especialmente, pela necessidade de entender que as barreiras são mais complexas e precisam ser rompidas para favorecer a inclusão. A acessibilidade tornou-se um direito das pessoas com deficiência, porém, de forma mais extensiva, ao ensino, currículo, mobiliário, equipamentos, comunicação. Constatamos que as professoras do AEE buscam oferecer a acessibilidade aos alunos, de forma ampla, não só nas produções de materiais, com fins a favorecer o ensino, mas no ato significativo de desenvolver a dinâmica do AEE, na sensibilidade de perceber a criança e suas necessidades como tão bem relatou a professora Sol.

As narrativas das professoras apontam que o ato de ensinar no AEE diferencia-se da forma como é realizado nas salas regulares, mesmo assim não deixa de ser uma prática de ensinar-aprender. Pois o mesmo deve proporcionar condições de acesso a aprendizagem escolar, acessibilidade ao currículo, aos conteúdos da sala regular. O ensinar está em muitas formas, muitas práticas e saberes que podem estar ampliando essas possibilidades, inclusive o saber (re)conceituar o ensino e a aprendizagem.

Na prática cotidiana das professoras do AEE, isto implica em realizar um estudo de caso, e construir um plano de atendimento educacional individual do aluno, que valorize o que já é capaz de conhecer e fazer, ter um contexto significativo, considerando o desenvolvimento real para poder adentrar no proximal (VYGOTSKY, 1991). As salas de recursos multifuncionais não são salas especiais, para reforço escolar, ou complemento de conteúdo. Mas, sim, um atendimento significativo, que percebe o estudante como um ser capaz e cheio de

potencial, que precisa de pontes, e de ajuda na travessia, com possibilidades acessíveis para aprender.

5.1.2 A prática colaborativa no AEE

A escola é um ambiente de aprendizagens acadêmicas e sociais, lugar composto pela diversidade e pluralidade. Promover a reflexão conjunta, de forma a compartilhar saberes apresenta-se como um caminho propício para desenvolver metodologias de ensino que favoreçam o acesso ao currículo. Isto posto, os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, desenvolvem a prática colaborativa nos planejamentos, nas suas ações, de modo a direcionar suas estratégias pedagógicas.

“O professor do AEE trabalha de forma colaborativa, realiza parcerias com professores da sala regular em relação às práticas e posturas pedagógicas que devem ser tomadas/realizadas junto aos alunos incluídos, parceria com o estagiário, com o supervisor pedagógico, com a família do educando e demais professores e profissionais que ensinam essa criança” (TERRA, 2019).

A Professora Terra, de forma sintética afirmou a presença da prática colaborativa no AEE e também apresentou os sujeitos envolvidos para que essa prática se realize. Dessa forma, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são (co)responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Este conceito ganha reforço na fala da professora Sol.

“Não se pode realizar o trabalho do AEE de forma individual, a prática colaborativa é ímpar nesse processo, precisa do diálogo com o professor da sala regular, família e escola, a ação deve ser colaborativa” (SOL, 2019).

As diretrizes operacionais dispõem que o trabalho no Atendimento Educacional Especializado deve “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares [...]” (BRASIL, 2019, p.3). Também inclui a participação das famílias, em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2019). A legislação citada mostra que realmente o trabalho no AEE não deve ser realizado de forma individual, a ação deve ser colaborativa como justificou a professora Sol, que apresenta a prática como ímpar no atendimento e o diálogo como um mediador na construção dos saberes

entre os professores da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala regular ou comum. Bedaque (2014, p. 51), destaca a importância da prática colaborativa:

Para que a responsabilidade na ação educativa não seja de um único profissional, considero que ações entre os profissionais exigem abertura ao diálogo, no sentido de ouvir, de refletir, de reconhecer suas necessidades e de buscar no conhecimento e nas experiências de um, alternativas que viabilizem melhores condições de aprendizagem dos alunos (BEDAQUE, 2014, p. 51).

A colaboração viabiliza uma interação significativa entre os sujeitos. Um envolvimento maior de troca de ideias, conhecimentos e saberes, que favorecem no surgimento de uma relação de respeito mútuo. Isto ficou explícito na narrativa da professora Estrela.

*“A prática colaborativa é uma coisa muito mais significativa. Na **prática colaborativa tanto eu como o outro se modificam, se transformam**. Acontece uma troca de conhecimento, a gente colabora de forma que tanto eu, quanto a professora pode dá sugestões, e uma transforma o pensamento da outra, de forma a dar sentido. **Acontece nesse processo de colaboração uma mudança de prática e de saber, uma mudança de conceito**. Há desequilíbrio até para equilibrar esse saber [...] **Ajudar não significa colaborar**, por exemplo alguém imprimiu uma foto, ela ajudou, mas **colaborar é mais amplo, mais significativo. É um processo onde exige um envolvimento maior, um aprendendo com o outro**” (ESTRELA, 2019).*

Os laços de confiança e corresponsabilidades no desenvolvimento das ações são marcas visíveis na fala da professora Estrela, a prática colaborativa provoca mudanças no agir e no pensar das professoras, de forma colaborativas elas constroem saberes, compartilham ideias, a ponto de acontecer um “desequilíbrio até chegar a equilibrar esse saber”, conceito que nos fez recordar de Piaget (1973), quando coloca que a aprendizagem só se dá com a desordem e ordem daquilo que já existe dentro de cada sujeito, num processo contínuo de equilibração. As narrativas das professoras salientam a relevância de saber diferenciar e reconhecer o que é realmente a prática colaborativa e o quanto ela é significativa no processo de ensino – aprendizado.

*“Para mim ela é basilar, compreendo a **prática colaborativa como dar as mãos e mostrar a necessidade do outro e ao mesmo tempo trazer para esses alunos novas possibilidades**” (LUA, 2019).*

O apoio adequado para que as professoras possam sustentar as iniciativas, manter a continuidade, ou mudar suas ações em busca da qualidade no ensino, colaboram, também, no processo de formação enquanto seres reflexivos. A professora Lua faz uma reflexão da necessidade de trazer o outro para caminhar junto, ela fala da segurança que dá quando uma ajuda a outra.

*“[...] A prática colaborativa nem sempre é fácil porque vai ter essa interação maior. **Me sinto muito bem trabalhar a prática colaborativa, me sinto realmente de mãos dadas com alguém, isto favorece o acesso ao processo de acessibilidade para o aluno. Para o trabalho no AEE é muito positivo**” (LUA, 2019).*

A professora Lua reconhece que a prática colaborativa, nem sempre é fácil, pois há uma interação maior, nesse sentindo a palavra interação remete a um envolvimento com alguns sujeitos, e isto implica em diversidade de conceitos, de ações. No entanto, como mesmo já colocado nas narrativas das professoras, quando existe colaboração, muitas vezes, acontece um desequilíbrio de saberes para equilibrar, de forma a um ajudar o outro e dar as mãos.

Portanto, as narrativas evidenciam que a colaboração viabiliza uma interação significativa entre os sujeitos, um envolvimento maior de trocas de ideias, conhecimentos e saberes, que favorecem no surgimento de uma relação de respeito mútuo, especialmente entre os saberes. Este movimento de saberes e práticas, visa criar estratégias de acessibilidade significativa para o público-alvo do AEE. A prática colaborativa favorece a ressignificação das ações pedagógicas, da formação continuada e, conseqüentemente o Eu-profissional. Dessa maneira, a prática pedagógica só faz sentido se vislumbrar um novo amanhã e se contribuir para a construção de um novo ser humano (FREIRE, 1996).

5.1.3 Práticas articuladas no ensino

No Atendimento Educacional Especializado o ensino é voltado para alcançar os direitos de aprendizagem do aluno, quando o professor percebe a capacidade que o aluno tem de aprender ele pode desenvolver ações que possibilitam essa aprendizagem. Fazenda (2011, p. 14) aponta que “[...] a característica profissional que define o ser como professor alicerça-se preponderantemente em sua competência, interdisciplinarmente expressa na forma como exerce sua profissão [...]”. Em suas narrativas, as professoras Lua, Terra e Estrela relataram algumas articulações das práticas interdisciplinares e transdisciplinares no ensino.

*“Sim, e eu gosto de **envolver a interdisciplinaridade**, muitas vezes eu falo para as meninas, eu acho que **a maioria das nossas ações são transdisciplinar** porque quanto estou fazendo algo, por exemplo, aquela atividade do livro *Zé Lino e o seu lugar encantado*, ali dentro já existe uma imensidade de possibilidade, de leitura de escrita, **a questão da arte da autonomia são muitas coisas que já estão dentro daquele instrumento**” (LUA, 2019).*

Lua destaca a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como movimentos que articulam as ações do AEE, até coloca um exemplo de uma prática onde desenvolveu diversas

ligações de saberes que favoreceram o processo de ensino. De acordo com a professora Estrela (2019), “*A interdisciplinaridade entra, especialmente, quando é algo favorável ao processo*”. Este conceito situa-se na perspectiva de que para desenvolver um trabalho significativo e de qualidade, muitas vezes há a necessidade de articular os saberes, os quais vão sendo aprendidos mediante as experiências e a formação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar 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. 19).

Os planejamentos pedagógicos podem favorecer essa interação interdisciplinar ou transdisciplinar, por isso é importante que o professor(a) da sala regular planeje junto com a professora do AEE. Isto fortalece a prática colaborativa, especialmente em algumas atividades que são desenvolvidas em forma de projetos.

“[...] Eu gosto muito de trabalhar com a perspectiva de projeto porque eu acho que além da organização, os projetos articulam e ampliam as possibilidades de ações que envolvem os diversos seguimentos que fazem parte do processo educativo [...]” (LUA, 2019).

Os projetos estão presentes nas escolas, na sala regular, assim como, na sala de recursos multifuncionais, neste sentido acontece uma maior articulação de práticas interdisciplinares e também práticas transdisciplinares. Contudo, nem em todos os planejamentos, as práticas inter e trans são constantes no dia a dia, mas pode favorecer o acesso ao ensino, assim como afirmam as professoras.

“A prática interdisciplinar no AEE está mais voltada para o recurso de acessibilidade; por exemplo, um professor de matemática e um professor de história estavam trabalhando juntos e pediram sugestões de como trabalhar com os alunos com deficiência, de acordo com conteúdo que eles apresentaram. Eu sugeri que eles trabalhassem uma linha do tempo, que tanto tem a questão numérica quanto a questão histórica” (ESTRELA, 2019).

“Em muitas das minhas práticas pedagógicas tanto nas salas do AEE, quanto no programa Libras na escola, articulamos a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois acompanhamos os objetivos propostos do AEE, também, dos planos de aulas das professoras da sala regular, sempre com o propósito de dar acessibilidade aos alunos” (TERRA, 2019).

As falas demonstram que a dinâmica no ensino requer atenção, especialmente quando essa atenção está voltada para acessibilidade do aluno em sala, torna-se relevante ampliar o olhar, buscar estratégias que favoreçam a inclusão de todos. Segundo Fazenda (2002, p. 13), “[...] um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações [...]”.

“[...] Então tanto acho que é possível trabalhar com essa perspectiva interdisciplinar como até a transdisciplinar se você der um zoom no olhar, se você se dispuser a sentir, a ter paciência, perseverança, você vai observar e perceber o quanto é possível desenvolver um trabalho com algo simples, não precisa ficar sempre buscando o novo, mas compreender que muito ao seu redor pode se transformar em universo de possibilidade” (LUA, 2019).

Portanto, as narrativas das professoras nos apresentaram um momento de reflexão sobre as formas de articular os saberes e as práticas no AEE, direcionando às práticas interdisciplinares e transdisciplinares não como disciplinas e conteúdos inseridos na sala do AEE, mas como estratégias ou atitudes interativas que dão acessibilidade ao aluno na sala regular.

As professoras apontam elementos pedagógicos relevantes que contribuem na formação dos saberes e práticas docentes no AEE, na medida em que destacam o ensino significativo como ponto de partida para o desenvolvimento dos seus fazeres pedagógicos junto aos estudantes, a prática colaborativa como basilar nas relações que vislumbram o direito de aprendizagem dos estudantes, além da superação das dificuldades no trabalho a partir de articulações que se refletem na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como uma atitude de disposição ao outro e a transformação dos próprios modos de exercer a docência (FAZENDA, 2002).

5.2 RECURSOS PEDAGÓGICOS NAS SALAS DE AEE

O segundo eixo que trataremos a partir desse momento, está composto por duas categorias: *Necessidade e interesse do aluno* e *Recursos prontos e recursos construídos*. Os achados que obtivemos nos fez verificar ações pedagógicas que favorecem a construção de conhecimento no AEE.

Contribuir de forma significativa na aprendizagem do aluno é um desafio para os educadores, considerando a diversidade e as singularidades presente no contexto escolar. Nessa perspectiva, muito se tem discutido sobre as práticas pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão em sala de aula, especialmente a utilização de recursos pedagógicos acessíveis. No

tocante a educação especial, especificamente, no Atendimento Educacional Especializado os professores contam com apoio das salas de recursos multifuncionais, que de acordo com Brasil (2011, p. 1) “[...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado”. Porém, mesmo dispondo de alguns recursos prontos advindos das salas de recursos multifuncionais a oferta no AEE necessita da construção de novos recursos. E, vale lembrar também que nem todos os estudantes com deficiência no Brasil têm tido acesso ao AEE.

Entre algumas atribuições do(a) professor(a) do AEE destacamos, como referência para o presente eixo, a identificação, elaboração, produção e organização dos serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2009). Esta atribuição gerou um questionamento, afinal, como acontece a utilização e a construção de recursos pedagógicos no AEE? Em diálogo com as professoras colaboradoras elaboramos as seguintes reflexões.

5.2.1 Necessidade e interesse do aluno

Produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado requer muita atenção às necessidades dos alunos e dedicação a novas descobertas e possibilidades na aprendizagem. Terra (2019), inicia afirmando: “*construímos os recursos de acordo com a necessidade e interesse do aluno*”. Em diálogo com as professoras do AEE constatamos que a necessidade e o interesse dos alunos direcionam suas práticas, especialmente a utilização dos recursos pedagógicos.

“Partindo da própria resolução 4/2009 que trata do AEE, a primeira atribuição do professor é confeccionar material, pela própria legislação é considerada fundamental, dentro da realidade cotidiana a gente vê que é sim necessário. O professor de atendimento precisa desse olhar da necessidade da criança para que ela possa se apropriar do conhecimento e aprender” (SOL, 2019).

“[...] Que recurso é esse? Como é que eu vou trabalhar? Então, a partir daquela área de interesse do aluno, eu percebo que ele gosta de personagens infantis, por exemplo, então eu vou construir ali, tentar focar o máximo possível na área de interesse dele” (LUA, 2019).

A professora Sol em consonância com a Resolução que dispõe sobre o AEE, afirma que no cotidiano realmente é necessário a construção de recursos pedagógicos, mas direcionando o olhar para suas necessidades. Mostra a importância de planejar de acordo com o contexto de

interesse do aluno, esses aspectos foram muito bem contemplados nas falas das professoras Lua e Estrela.

“A construção de recursos é realizada a partir da necessidade do aluno, alguns necessitam de alto relevo, de Libras, de Tecnologia assistiva, comunicativa, alternativa, mas sempre partindo do que o aluno goste, do interesse dele. Vamos colocar um aluno com TEA, o que ele gosta? Ele é visual? o que mais o chama atenção? Ele tem hipersensibilidade? Ele gosta de movimento? Ou imagem? O que seduz esse aluno? Eu tenho uma aluna que gosta muito de música de Roberto Carlos, isso a deixa calma, então focamos nesse interesse” (ESTRELA, 2019).

Conhecer o aluno, suas especificidades, considerar seu interesse é uma dinâmica presente nos planejamentos das professoras do AEE, explícito na narrativa de Estrela e presente, de fato, nas narrativas das professoras Sol, Terra e Lua. Os exemplos, narrados pela professora Lua e pela professora Estrela sobre o interesse do aluno a partir dos personagens infantis e também da música de Roberto Carlos, bem como, o planejamento e a construção de recursos serem direcionados por esses interesses, nos faz pensar sobre a relevância de manter os alunos motivados e envolvidos nas atividades. Nesse sentido, Mitjans Martínez (2003, p. 166) afirma que:

Os objetivos não têm de ser exatamente os mesmos para todos os estudantes. Os alunos são antes de tudo pessoas diferentes, com níveis diversificados de desenvolvimento motivacional e intelectual e diferentes áreas de interesses específicos. Dentro do possível, precisamos trabalhar com estas diferenças, contribuindo para que cada um se desenvolva o máximo.

O interesse e a motivação são significativos para o processo de aprendizagem de todos os sujeitos aprendentes, independentemente da idade e de sua condição física e social. De certo, precisamos considerar as diferenças, as especificidade dos alunos, e ter um olhar focado nos interesses, pois, se estamos desenvolvendo algo a partir daquilo que gostamos, que nos interessa, ficamos cada vez mais motivados a continuar, a desenvolver o nosso potencial sobre essa ação. Contudo, algumas atitudes fazem a diferença e favorecem substancialmente a prática educativa inclusiva, o olhar voltado para o aluno torna-se um grande aliado na eliminação de algumas barreiras.

“Às vezes algo simples faz toda a diferença. É questão de ter um olhar sobre a necessidade da criança, por exemplo, as vezes não se percebe que aquela criança está com o pé a quatro horas no ar, na cadeira de rodas, e colocando um banquinho para sustentar o pé pode dar um conforto

e uma postura adequada para aprendizagem, isto já aconteceu. Tanto o professor do atendimento, quanto o professor de sala pode ver isso” (SOL, 2019).

A narrativa nos apresenta um outro olhar sobre acessibilidade a aprendizagem, mostra que essa dinâmica não parte somente da utilização de recursos materiais pedagógicos, mas também, de recursos humanos, pois [...] *tanto o professor do atendimento, quanto o professor de sala pode ver isso” (SOL, 2019).* Nessa frase, a professora lembra que garantir a acessibilidade e eliminar algumas barreiras pode ser uma ação realizada de forma conjunta, basta ter um olhar voltado para a necessidade do estudante. Ainda complementa que “[...] *se a gente não tiver possibilidade no desenho universal, pelo menos possa garantir e favorecer o aluno aprender, esse olhar é muito singular a necessidade do aluno[...]” (SOL, 2019).*

Ela ainda coloca a possibilidade de conseguir atender à diversidade das necessidades através do desenho universal, que visa proporcionar uma aprendizagem para todos, de forma que os professores diversifiquem os materiais didáticos, as estratégias pedagógicas, conteúdos e as relações atendendo aos interesses dos alunos. Caso os professores não consigam essa amplitude do desenho universal, torna-se relevante que eles tenham o olhar singular sobre a necessidade de cada aluno.

Os diálogos nos apresentaram que as necessidades e os interesses dos alunos direcionam a utilização e a construção de materiais pedagógicos, a dedicação dos recursos humanos e especialmente a um olhar muito singular, de forma a dar sentido e significado a aprendizagem. Dentro desta perspectiva fica interessante conhecermos mais sobre os recursos pedagógicos prontos e recursos pedagógicos construídos, sendo esse o próximo ponto a ser desenvolvido.

5.2.2 Recursos prontos e recursos construídos

Como mesmo constatamos nas narrativas das professoras, a utilização dos recursos pedagógicos parte da necessidade e do interesse dos alunos, sempre tendo um olhar aguçado as suas singularidades, isto remete tanto aos recursos prontos quanto aos construídos conforme objetivo do plano individual do aluno. Os materiais educacionais acessíveis são variados e específicos a deficiência ou necessidade educacional:

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011, p. 1).

Essas são opções disponibilizadas em algumas salas de recursos multifuncionais. Porém, construir os próprios recursos pedagógicos é uma prática constante no AEE. *“Os recursos pedagógicos são construídos/confeccionados pela professora do AEE, como também por alunos da Sala de Recursos Multifuncionais em parceria com a professora ou colega (em dupla) com orientação e acompanhamento da professora do AEE”* (TERRA, 2019). Alguns recursos são construídos e trabalhados nas salas de recursos multifuncionais, no momento dos atendimentos, depois são levados para a sala regular, outros são construídos especificamente para se trabalhar na sala regular, isto fica explícito na fala da professora Estrela (2019):

“Tem recursos que a gente constrói na sala do AEE, mas tem recursos que a gente constrói para a sala regular, as vezes trabalhamos com o recurso na sala de AEE e também na sala regular para ver se realmente é potencial. Por exemplo, a minha aluna surda tem um caderno de vocabulário, toda palavra nova ela registra, exemplo, a palavra globo, ela associava a bola, ela registrou e depois fomos trabalhar o seu verdadeiro significado: Globo terrestre, e também os continentes que ela não estava entendendo, ela tirava foto e levava para casa para estudar. trabalhamos na perspectiva de dar acessibilidade ao aluno na sala” (ESTRELA, 2019).

O exemplo acima mostra que o caderno/vocabulário passou a ser um recurso acessível aos conteúdos, o recurso foi pensado nessa perspectiva, em dar acesso ao conteúdo de sala. Cada professor, em seus planejamentos prévios decidem que tipo de recurso irá utilizar.

“Esses são alguns recursos que utilizei esse ano: jogos (da memória, dama; quebra cabeça, jogo da velha); cartões e pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA de baixa tecnologia; plano inclinado; alfabeto manual bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa); sequência numérica móvel, etc.” (TERRA, 2019).

Os recursos que a professora Terra citou foram trabalhados de uma forma colaborativa com a professora da sala regular, dentro dos objetivos propostos no planejamento e com fins a favorecer o acesso a aprendizagem. Todas as falas das professoras sinalizam a acessibilidade como um objetivo a ser conquistado através dos saberes e das práticas no AEE.

“No começo de 2008, os docentes falavam como é que vamos fazer a adaptação? E a partir das formações realizadas muitos professores dizem, qual vai ser a acessibilidade para todos? Isto me deixa muito feliz. Porque quando você fala em adaptar e customizar, geralmente é só para aquele aluno, embora ele precise, mas o ideal é que a acessibilidade chegue a todos, por exemplo, um aluno surdo precisa aprender Libras, mas é importante que os alunos aprendem junto com ele, ele não está só no processo de aprendizagem” (ESTRELA, 2019).

No excerto da professora Estrela percebemos que as transformações de pensamento e mudanças de práticas dos docentes vão ocorrendo conforme o processo de interação da teoria

com a prática, a formação continuada colabora muito nesse processo. Isto implica em refletir a prática educativa que possibilite a reformulação de novos conceitos, esse pensamento vai de acordo com o pensamento de Libâneo (1994) quando diz que o conhecimento parte da flexibilidade crítica sobre a prática, da construção permanente de uma identidade pessoal. As professoras citadas no exemplo dado por Estrela conseguiram ter um novo olhar para novas possibilidades acessíveis a todos, a fim de aprimorar seus saberes e suas práticas.

Observamos, à luz das narrativas, que muitas das práticas das professoras colaboradoras, especialmente sobre recursos pedagógicos, são voltadas para a construção de recursos educativos. Também reiteramos os cuidados que elas têm durante todo o processo de construção que vai desde o planejamento, a escolha dos materiais, a construção até a utilização. As narrativas das professoras Lua e Terra vêm representando as outras professoras, pois percebemos, também, que todas preferem construir recursos com materiais simples, pertencentes ao contexto do professor e especialmente dos alunos, valorizando a conscientização ambiental:

*“Uma sala de recursos, sim! Mas esse acesso não se dá necessariamente só através de tecnologia alta, pronta. Eu gosto de **valorizar a questão ambiental, de trabalhar em uma perspectiva construtiva, de conscientização do meio ambiente.** Eu não vou estar trabalhando com isopor que leva 450 anos, no mínimo, para se decompor. Vou mostrar para meu aluno que é possível realizar uma contação de história, ou construir um recurso utilizando papelão, folhas secas, pedrinhas, garranchos...materiais próprios do contexto deles” (LUA, 2019).*

“Para a confecção de recurso. geralmente utilizo sucatas (caixas, papelão, garrafas pets, tampinhas de garrafas e outras), cartolinas, folhas coloridas, fotos, gravuras, velcro, imãs, E.V.A, encartes de supermercados, entre outros materiais” (TERRA, 2019).

Toda essa dinâmica mostra o quanto há envolvimento e dedicação das professoras, refletindo de forma criativa, afetiva e responsável, isto favorece as relações de troca e o acesso ao conhecimento. "A consideração de que a criatividade é possível, entre outros fatores, pela existência no sujeito de um conjunto de recursos de natureza afetivo-cognitiva que se configuram possibilitando a regulação de seu comportamento criativo" (MARTÍNEZ, 1995, p.18). De acordo com a autora as atividades criativas não refletem somente nas atividades cognitivas, mas também na afetiva, tornando-se, assim, indissociável. Dessa forma, o percurso de produção de materiais pedagógicos no AEE envolve o cognitivo e o afetivo, podemos dizer que além de dinâmico também é motivacional, de forma a criar espaços criativos e comunicativos.

A ação criativa do professor em sala de aula demanda não só sua capacidade de elaborar atividades inovadoras que permitam a atingir os objetivos educativos de forma mais eficiente, mas também demanda habilidades comunicativas que lhe permitam criar um espaço comunicativo que se constitua no espaço onde as atividades podem fazer sentido para o desenvolvimento da criatividade. (MARTÍNEZ, 2002, p. 189).

Criar um espaço comunicativo onde possibilite o aluno a participar de todo processo de construção dos recursos apresenta-se nas narrativas como uma estratégia pedagógica significativa para o aprendizado. Essa prática valoriza, mais ainda, o potencial do aluno, bem como, incentiva o processo criativo.

“Às vezes a escola fica presa a e.v.a., materiais e recursos prontos, que não tem sentido para o aluno. Muitos painéis que nem tem sentido aquilo, por mais belo que seja. Perfeito, né? Fez parte de que processo? Acho que o aluno precisa fazer parte do processo, desde o espaço da ambientação, se possível da escolha de materiais e da construção, estimule esse processo criativo, porque pra mim o incluir não tem como acontecer se não perpassar a criatividade e estimular esse processo” (LUA, 2019).

Mitjans Martínez (2002) defende que desenvolver a criatividade do aluno pode incentivar sua expressão criativa concreta e, paralelamente, estimular o desenvolvimento dos elementos subjetivos que contribuem para fazê-la possível. Neste sentido, a fala das professoras, dialogando com Mitjans, nos faz compreender o quanto é relevante a participação do aluno na construção do material, do ambiente, dos espaços educativos por ele frequentado. Se sentir pertencente, responsável ou colaborador de alguma construção educativa ou do próprio ambiente é um grande estímulo que favorece a acessibilidade.

De certo, uma das atribuições dos(as) professores(as) do AEE é construir materiais acessíveis, como bem já colocamos nesse texto. No entanto, a fala da professora Sol nos chamou atenção sobre esse assunto: “[...] no AEE não se constrói um material só por construir, tem que ter sentido e ser significativo para aquela criança [...]” (SOL, 2019). Isto nos fez refletir sobre a necessidade de usar ou construir os recursos considerando as particularidades do aluno, e se realmente faz sentido para ele, do contrário os recursos podem constituir barreiras a acessibilidade, a inclusão. “Quanto menos vir que precise fazer material especializado é melhor, significa que a criança está conseguindo acompanhar o aprendizado, assim como os outros da sala” (SOL, 2019). Esta fala da professora Sol nos ajudou a compreender a fala anterior, pois esse é um dos motivos de não construir material só por construir, existem alunos com deficiência ou alguma necessidade educacional especial que não precisa de recursos materiais, consegue essa acessibilidade na sala regular mesmo, outros precisam, utilizam, mas

o importante é conseguir ser o mais autônomo e independente possível no processo de aprendizagem. De todo o modo, o material só deve ser construído se fizer sentido e for significativo para a necessidade do aluno, do contrário, será apenas um enfeite nas salas de recursos multifuncionais.

Diante do exposto acima, verificamos que uma das ações pedagógicas para o ensino no AEE são as confecções de materiais, respeitando a participação e os sentidos que os alunos estabelecem com tais materiais. Em suas práticas as professoras preocupam-se na construção do conhecimento no AEE, a partir da participação efetiva dos estudantes. Além, de respeitarem o meio ambiente, quando utilizam materiais simples, recicláveis, que possibilita o trabalho de conscientização ambiental e que atende os interesses dos alunos, em prol da acessibilidade. São professoras reflexivas favoráveis as mudanças, que na dinâmica de construção de recursos pedagógicos envolvem a criatividade, o cognitivo e o afetivo, motivando o aluno a também participar de todo o processo.

5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO AEE

A educação é um direito constitucional de todos os brasileiros, assim, a igualdade de oportunidade por meio de implantação de instrumentos avaliativos precisa acontecer de uma forma inclusiva e significativa em todo o processo. A própria Constituição Federal de 1988 apresenta como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, garantido o direito a todos à educação e o acesso à escola. No contexto educacional, especialmente na educação especial, todo o processo da aprendizagem do aluno deve considerar suas singularidades para que realmente tenham acesso a uma educação de qualidade, essas palavras foram recorrentes nas falas das professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Neste terceiro eixo, apresentamos as categorias: *Processo Avaliativo: habilidades e potencialidades do aluno e Avaliação: Momento de escuta e observação.*

“A avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas [...]” (MANTOAN, 2003, p. 39). A autora analisa que a avaliação só faz sentido se tiver o intuito de apontar melhores caminhos de aprendizagem e de ensino, de forma que todos tenham a oportunidade de participar desse processo. Nesse sentido, direcionando o nosso olhar para a avaliação na educação especial, apresentaremos a partir de

agora, a sistematização de reflexões e análises sobre os saberes e as práticas que mobilizam o processo de avaliação no AEE.

5.3.1 Processo Avaliativo: habilidades e potencialidades do aluno

Implantar as políticas de inclusão nos sistemas de ensino e renovar as práticas vigentes, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, exige uma forma de avaliação que contemple de modo singular as especificidades e os aspectos desse processo. De acordo com Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é “[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem [...]”. Nessa concepção as múltiplas vivências vão incorporando o desenvolvimento dos alunos, por isso, torna-se relevante que o(a) professor(a) saiba utilizar estratégias de avaliação valorizando atitudes que favoreçam a formação dos alunos como ser ativo nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva Hoffmann (2008, p. 17) coloca que:

Avaliação é [...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Logo, refletir sobre o processo de avaliação no trabalho escolar da educação especial e de forma mais ampla é uma das funções do trabalho docente no AEE, pensar e compreender o aluno, organizar os planejamentos e acompanhar todo o trabalho educativo estão entrelaçadas as ações cotidianas das professoras. Em sua fala a professora Sol, conta como acontece o acompanhamento da Secretária Municipal de Educação de Mossoró e apresenta as práticas que mobilizam a avaliação no AEE, vejamos:

“Na rede municipal de ensino a gente realiza visitas e faz um acompanhamento, avalia as atribuições do professor, as ações desse profissional, os recursos, o plano de atendimento. Acompanhamos os docentes e orientamos que trabalhem conforme a legislação, principalmente a intencionalidade da aprendizagem da criança. Já existe uma referência de plano, a gente faz uma análise conjunta para saber a melhor forma de ser traçado e, concomitante a isso avaliamos as práticas que serão desenvolvidas com cada criança do atendimento” (SOL, 2019).

A narrativa da professora revela que na rede municipal de ensino, no que diz respeito ao AEE, existe um acompanhamento dos profissionais da educação especial, os mesmos realizam orientações e planejamentos de forma a avaliar as práticas desenvolvidas pelos professores e as respostas das crianças a partir dessas práticas. Todo esse processo se dá através do plano de Atendimento Educacional Especializado. Sol (2019) acrescenta que “[...] ao final do período o professor olha para o plano e reavalia a partir do que foi vivido com a criança, sendo um processo contínuo porque cada atendimento tem a sua singularidade”. Nesse sentido, também acontece questionamentos que ajudam a avaliar suas ações e o desenvolvimento dos estudantes:

“A avaliação é contínua, constante significativa e permanente, no cotidiano formativo do aluno, ou seja, a partir dos interesses do aluno na aprendizagem. Como o aluno está aprendendo? Ele está desenvolvendo suas habilidades e potencialidades? Os recursos que construímos no AEE está fazendo com ele tenha acesso a aula? O que o AEE está contribuindo na sala?” (ESTRELA, 2019).

Estrela sinaliza a avaliação como um processo contínuo e significativo, ela ainda demonstra que é importante refletir sobre o rendimento da sua prática, bem como, o desenvolvimento do aluno, esse processo é essencial para saber se realmente está caminhando de forma a favorecer o acesso a aprendizagem significativa. Avaliar e reavaliar, de uma forma reflexiva também se torna uma ação contínua nas ações do AEE, conforme apresenta Sol (2019) “[...] no processo, o plano é retomado para avaliar, reavaliar e refazê-lo para o ano seguinte, porque a gente pede todo início do ano que refaçam os planos com base no que foi vivido no ano anterior”. Este conceito corrobora com o pensamento de Batista e Mantoan (2005, p. 27):

A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao que cada aluno necessita.

Esse termo reavaliar, aparece nas narrativas como o meio para melhorar as práticas e, conseqüentemente, o processo de avaliação. Ou seja, os planos dos alunos precisam sempre ser revistos, como mesmo destacou as autoras, para que assim, possa ocorrer uma avaliação adequada a singularidade, já que o próprio processo visa alcançar os objetivos propostos no plano.

*“Tem uma ficha que acompanha não só a frequência, mas as práticas que são utilizadas, a partir das respostas das crianças, **não atribui nota, nota é na escola**, você pode até colocar no relatório que o aluno foi aprovado, mas o que interessa é se os objetivos propostos no plano foram alcançados ou não” (SOL, 2019).*

Evidenciamos importantes pontos nessa narrativa, o fato da não atribuição de nota, e o acompanhamento do plano e seus objetivos, bem como a referência a escola como algo externo, que na verdade refere-se à sala de aula regular. Concordamos com Libâneo (1994, p. 195) quando diz que a avaliação é “[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de nota [...]”. Percebemos que não é esse o objetivo do AEE, atribuir notas. Ao contrário, como mesmo vimos nas narrativas anteriores a avaliação acontece de forma contínua. Ainda nesse contexto a professora Lua (2019) em sua narrativa salienta mais uma forma de avaliar “[...] *como a gente trabalha na perspectiva processual e reflexiva, então ampliamos as possibilidades de aprendizagem [...]*”. Portanto, de acordo com as professoras a avaliação acontece de forma processual, no contexto formativo do aluno e continuamente. Essa perspectiva condiz com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, quando conceitua a avaliação pedagógica

[...] como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p. 12).

A avaliação formativa, como mesmo diz a lei constitui-se de um processo contínuo de análise do progresso individual do aluno, não condiz com uma avaliação pontual ou que busca somente um produto final. A voz da professora Lua (2019) também confirma esse conceito na sua prática:

*“**Não nos apegamos ao processo final**, ele só conseguiu até aqui. Não é assim! Vou dar um exemplo, o aluno não entrava na sala, a partir de algumas estratégias hoje ele entra, senta e participa, às vezes **o processo que ele passou foi bem mais significativo...** na sala ele já está de outra forma, esse também é um ponto a se avaliar, **mas não para por aí**” (LUA, 2019).*

O exemplo destaca a ação pedagógica no AEE como um processo formativo, focaliza na descoberta do que o aluno compreende, e busca “[...] *ter um olhar minucioso das habilidades e potencialidades dos alunos [...]*” (LUA, 2019). Isto implica em conhecer durante

o processo as habilidades cognitiva, social, motora e comunicativa, pois, “[...] *avaliar é antes que tudo, considerar todas as potencialidades dos alunos, valorizar [...]*” (TERRA, 2019).

Assim, compreendemos que no processo de avaliação no Atendimento Educacional Especializado as habilidades e as potencialidades dos alunos são vistas de forma minuciosa, valorizados e estimuladas durante todo o processo avaliativo, o qual se configura como uma avaliação formativa tanto para o(a) estudante quanto para o(a) professor(a). Nessa perspectiva a avaliação é processual, contínua e significativa, o que direciona para um processo construtivo, onde os saberes e as práticas são mobilizados a partir de uma avaliação e reavaliação do desenvolvimento dos alunos e das ações docentes.

5.3.2 Avaliação: momento de escuta e observação

O momento de escuta e observação faz parte do processo avaliativo formativo, também favorece o reconhecimento das habilidades e potencialidades dos alunos do AEE. Ouvir as crianças, a professora da sala regular, a família, torna-se parte de um percurso relevante no desenvolvimento da aprendizagem da criança e também na reflexão da prática pedagógica docente. Essa disponibilidade apresenta-se como um olhar transformador, capaz de perceber o outro e suas necessidades, que influencia no processo educativo como um todo, especialmente no avaliativo. Conforme dizem Sol (2019) e Estrela (2019), respectivamente: “*Avaliação é realizada em cima do que foi proposto e teve intencionalidade de contribuir naquele período. Precisamos olhar para a criança, sentir a sua necessidade*”. “*Essa avaliação é feita a partir do que a gente trabalha observa e sabe do aluno, tendo o reflexo na sala regular. Ele está aprendendo com o que a gente sugeriu? Foi potente? ele conseguiu aprender? A acessibilidade realmente teve, deu acesso?*”.

De acordo com Rocha (2012. p. 36) “[...] falar inclui o gesto, a melodia das palavras, o olhar, os movimentos e as relações construídas com o outro no meio social e cultural envolvente. Há um corpo que fala. Um corpo palavra, um corpo também no ouvir [...]”. Conhecer os(as) estudante implica em ter a sensibilidade de compreender que podem se comunicar de diversas formas, não só através da linguagem verbal, mas também com gestos, sons, olhares e movimento do corpo. De certo, algumas deficiências acarretam dificuldade na comunicação, isto faz com que se considere, ou se busque alternativas para favorecer a comunicação. Este fato, justifica a fala das professoras quando ressaltam a importância de olhar e sentir seus discentes, bem como, de observar e saber sobre eles. Todo esse movimento tem a intencionalidade de contribuir com o processo formativo do aluno. Como muito bem expressa

a professora Lua (2019): “[...]nesse processo a gente busca analisar e valorizar as diferentes linguagens e também as diferentes aprendizagens, a partir dos momentos de escuta e de observações, percebemos os avanços”

A narrativa da professora reafirma a importância de analisar e valorizar as diferentes linguagens dos educandos, especialmente as diferentes formas de aprender, pois os processos de aprendizagem são distintos, ainda que apresentem diagnósticos ou deficiências em comum, com as mesmas características, cada indivíduo tem a sua subjetividade, portanto, as estratégias pensadas na valorização da diferença permite um maior alcance pedagógico. Os avanços vão sendo percebidos e questionados, não com intuito de chegar a um produto final, mas de considerar o caminho percorrido, as repostas que os alunos vão dando ao processo, pois “não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.” (HOFFMANN, 2009, p. 31).

Nessa mirada Estrela (2019), narra:

*“Por exemplo, eu tenho um aluno com deficiência intelectual, a professora diz que ele não entra na sala de aula, ele só lê um pouquinho. O que vamos fazer para organizar esse momento? Sugestão: **É interessante a gente dividir o texto, fazer um fichamento do texto, envolvendo todos da turma, que ele fiche e leia algumas partes e depois consiga ver qual a ideia central do texto.** Esse é um momento de avaliação, a gente avalia a partir das estratégias que a gente sugere ao professor, as respostas que o aluno dá, se vão favorecendo o acesso ao conteúdo... Na verdade, a aprendizagem em sala regular está muito conectada com esse processo”*

A narrativa traz um exemplo de um aluno que precisou de uma estratégia diferenciada para aprender, esse momento deixa explícito que alguns alunos precisam de mais tempo e de diferentes linguagens para ter acesso as aprendizagens. Isto, vem de encontro com o que orienta a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008), quando destaca que, ao longo do processo de avaliação, o docente precisa criar estratégias que considerem a ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana, por exemplo. Essa ação precisa ser integrada nos planejamentos pedagógicos a partir do olhar e da escuta sobre o desenvolvimento dos alunos. E as professoras colocam isso em evidência: “[...] às vezes a gente conversa com as professoras elas dizem, depois das estratégias, dos recursos que trabalhamos, eu percebi que ele (aluno) aprende com gravuras, imagens, depois a gente mostra o sinal” (ESTRELA, 2019). “Se eu queria que aquele aluno tivesse o tempo de concentração de escuta maior e eu observo se foi com a música, se foi com aquela determinada atividade, então a gente também

vai colocando nos relatos, que vão sendo feitos ao longo do ano e vamos observando tudo isso”(LUA,2019).

Compreendemos, a partir das narrativas, que as especificidades precisam ser consideradas, mas não são determinantes no processo, o que vemos são aberturas, percepção e disponibilidades de mudar a prática de acordo com a observação do desenvolvimento das crianças. A partir do momento de escuta e observações as professoras começam a direcionar suas práticas utilizando-se de várias formas de linguagens para mediar o conhecimento e também as formas de avaliar esses conhecimentos. Sobre esse conceito Hoffmann (2009, p. 116) explica que:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados [...].

Com intuito de favorecer os conhecimentos, as professoras estimulam e desenvolvem as atividades de acordo com o interesse dos alunos, são estratégias que contribuem nas devolutivas dos atendimentos e, especialmente nas formas de avaliar, por isso é importante mediar todo o processo. Buscar, dinamizar as aulas faz parte do processo de aprendizagem, sabendo que, em alguns momentos, precisarão utilizar a Libras, comunicação alternativa, assistiva, entre outros. Reconhecer, de certa forma que os alunos aprenderão com música, gravuras, imagens, expressão corporal, é um passo pedagógico importante. Trabalhar as diferentes linguagens e diferentes formas de aprender requer um tempo de pesquisa e reflexão, dedicação, especialmente a sensibilidade, aprender a olhar para o aluno; e por que não amorosidade? Corroborando com Luckesi (1999, p.173) quando ele afirma que é possível “[...] entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”.

Logo, percebemos que, de certo, no AEE não há um padrão de avaliação, as estratégias pedagógicas são diferenciadas, conforme a deficiência ou necessidade educacional do aluno. Nesta perspectiva, o processo avaliativo que é formativo, valoriza o momento de escuta e observação, considerando relevante as diferentes linguagens e as diferentes formas de mediar aprendizagem, de forma que faça sentido para o aluno, de modo que, a avaliação pode tornar-se inclusiva e significativa para todos. Aprofundando um pouco mais sobre as diferentes

linguagens e formas de aprender. Apresentaremos no próximo eixo, imagens e narrativas que nos ajudaram a analisar saberes e práticas de ensino no AEE, mobilizados pelos docentes.

5.4 IMAGENS E NARRATIVAS: VER, SENTIR E TRANSFORMAR

Neste quarto e último eixo, as imagens cedidas pelas professoras colaboradoras nos conduziram a construção das seguintes categorias de análises: *“O que faz sentido é belo”* e *“Pequenas ações que se tornam grandiosas”*. São as narrativas que “[...] compõem uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra o seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37). A autora nos convida a reconhecer o poder da significação das narrativas, nos desafia a pensar como vão criando formas, conforme narramos o vivido e as experiências. O lugar das narrativas das professoras, nesse eixo, vem criando formas e significados, além de favorecer a sistematização das reflexões dos saberes e das práticas no Atendimento Educacional Especializado, que vem sendo desenvolvido no município de Mossoró/RN, nas escolas colaboradoras. São ações que mostram sensibilidade e também afetividade em suas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, as narrativas construíram um novo lugar, de um jeito reflexivo elas formaram o lugar no qual apresentam atividades pedagógicas que marcaram ou tocaram significativamente suas práticas no AEE. As professoras narraram alguns momentos com envolvimento encantador, mostraram alguns registros, então pedimos a disponibilização de fotos de atividades que mais tocaram, ou fizeram sentido para elas e também para os alunos no tocante ao ensinar/aprender/aprender/ensinar (FREIRE, 1996). Com foco nos recursos pedagógicos que foram construídos nas salas de recursos multifuncionais do AEE, utilizamos as imagens, não como ilustração da escrita, mas como instrumento motivador que contribuiu no desenvolvimento das narrativas e especialmente nas análises, pois as imagens traz inovações visuais, que podem ser vistas de diferentes formas, sendo incorporado as emoções e sentimentos do ver, sentir e transformar em suas práticas educativas.

No desenvolver das narrativas encontramos expressões do tipo “O que faz sentido é belo” e “Pequenas ações que se tornam grandiosas”, essas frases, nos chamaram atenção e, com efeito, adotamo-las como categorias de análises desse eixo. Portanto, revestimos esse momento de sentidos referentes as histórias de experiências e transformação da prática, de modo a reconhecer que somos sujeitos ativos nesse processo e que o ato de narrar e refletir realmente faz parte dele. Nesse sentido, as narrativas “[...] tratam-se de refletir sobre a experiência de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, de expor sua história e de formar-se com a história

do outro” (PASSEGGI, 2011, p. 152). Essa ação valoriza o pensar sobre si, como também a prática da transformação em sua história pessoal e profissional.

5.4.1 “O que faz sentido é belo”

O contexto educacional precisa fazer sentido para todos que fazem parte da comunidade escolar, de forma a envolver suas vivências, suas experiências e habilidades, focar o olhar para as especificidades dos alunos, planejar, desenvolver o ensino e a avaliação considerando que esses aspectos podem inspirar a dar grandes saltos, ou seja, avançar na autonomia e consequentemente na aprendizagem. Dessa forma, o olhar e o sentido podem desvendar a beleza de estar bem em um processo de ensino, onde pessoas se unem, de forma interativa, a fim de proporcionar um ensino inclusivo de qualidade, um ensino que faz sentido aprender e ensinar e não deixar vazios.

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido por conteúdos. (FREIRE, 1996, p.22)

Enquanto educadores precisamos ter a sensibilidade de olhar para o outro, para si, para o processo de ensino e avaliar os caminhos percorridos ou os que ainda devemos percorrer. Nesses caminhos é interessante parar para refletir, o que mais lhe tocou? Sua prática faz sentido para o ensino? O(A) aluno(a) foi tocado(a)? Se foi tocado(a), de forma positiva ou negativa? O ensino proporcionou sentido para ele(a)? Estes e mais outros questionamentos surgem conforme situações vividas cotidianamente na escola e podem favorecer a prática pedagógica e a consolidação de saberes essenciais para o ensino. Nesta concepção, trazemos narrativas orais, escritas e visuais para contribuir nas formas que dão sentido e embeleza a prática das professoras no Atendimento Educacional Especializado. Apresentamos sequencialmente imagens e narrativas de momentos considerados pelas professoras como “o que faz sentido é belo”.

Fotografia 1- Livro Jole e o Boi Luzeiro.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa.

“Foi um livro que surgiu a partir de um projeto expandindo fronteiras, iniciado na sala de recursos multifuncionais, os alunos utilizaram materiais que tinham ao redor da escola, suas páginas são verdadeiras artes, ele é construído com garranchos, folhas secas e pedrinhas, até o algodão que eles colaram e formou as nuvens foi coletado de um pé de algodão que tinha em frente à escola. Os alunos foram bem criativos. Ele é um recurso da sala ainda utilizado, os alunos se sentem super valorizados por que eles participaram do processo de construção. Abaixo o CD do Livro, em áudio legendado, porque já explora a questão visual, a questão também da sonoplastia. Se tornou um recurso muito bom para a sala e muito acessível” (LUA, 2019).

Fotografia 2 - Livro Zé Lino e o seu lugar encantado.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa.

“A foto acima apresenta imagens da primeira etapa do Livro Zé Lino e o seu Lugar Encantado. São ilustrações feitas pelos alunos do AEE. O livro foi um projeto que iniciou nas salas de recursos multifuncionais e expandiu suas fronteiras. Os alunos foram os autores, e também contei com a colaboração de uma professora. [...] O projeto desse ano conseguiu expandir muito as fronteiras da sala de recurso multifuncionais, que era um dos objetivos dele [...] Essa história foi surgindo a partir do contexto dos alunos, valorizando os saberes locais, de forma a ampliar a escuta e o olhar para a riqueza que estava ao nosso lado, porque nós somos uma escola do campo e se percebia que tinha tanta coisa bacana ali, porque não estimular? então buscamos um personagem que fizesse parte desse contexto[...]. O personagem surgiu de lá, de

repente fazia parte dessa cultura, após a escuta dos alunos o personagem passou a se tornar um aluno que sofria bullying [...]. Então o livro ficou bem interessante, o nome é Zé Lino e o seu lugar encantado. O nome foi inspirado no vizinho que abriu as portas do quintal e mostrou a horta, a cana, explicando que é de onde vem o açúcar...[...]. Levamos os alunos para a parte externa da escola, realizamos várias escutas de pássaros, sentimos o cheiro que existia lá fora, as cores, o que dava para eles perceberem nesse espaço externo, com pessoas da comunidade acompanhando, explicando tudo ao redor. [...] Os alunos ficaram encantados, um dos objetivos era esse encantamento e também ampliar as possibilidades de aprendizagem através do respeito da cultura e da valorização dos saberes. culminou com o livro e muitas outras coisas, conseguimos envolver bastante gente. [...] Isto, faz todo o sentido para o aluno, no construir um texto, em interpretar aquela realidade, porque ele está vivendo, ele estava entendendo que aquele conhecimento vindo dos pais, da comunidade era conhecimento que precisava ser respeitado, precisava ser enfatizado” (LUA, 2019).

Fotografia 3 - O menino que florescia.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa.

“O projeto “O Menino que florescia”, teve início na sala de recursos multifuncionais com alunos do 5º ano, depois ampliamos para toda a turma, e de lá saíram vários recursos bem interessantes. Nesse momento que vocês estão vendo nas fotos, eles criaram um pé de história, baseado em história que eles vivenciaram, com o objetivo de proporcionar a escuta e explorar as diferentes linguagens. Realizamos encenação, construção através das artes plásticas. Eles construíram esse pé de história, através primeiramente das artes plásticas, depois cada um foi colher a história do pé e foram passar essa história para o papel, e aqueles que não conseguiam escrever, eles construíram através de desenho” (LUA, 2019).

Fotografia 4 - O menino que florescia (continuação).



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa.

“Esses recursos é uma sequência do Projeto O Menino Que Florescia, os alunos tiveram a oportunidade de participar, utilizando-se de vários tipos de linguagens, por exemplo, se o aluno não conseguiu ler, ele encenou, se não conseguisse encenar, conseguia desenhar, se não conseguisse desenhar, ele poderia recitar de improviso, por exemplo. Também tivemos o momento do cordão de poesia, onde eles recitaram, e aconteceu que alguns alunos considerados tímidos foram na frente e recitaram. Teve um aluno que pegou o microfone pela primeira vez, ele gostou tanto da estrofe dele que recitou, por terem feitos a poesia eles se sentiram valorizados. [...] Na imagem vocês estão vendo as telas que eles construíram também com a mesma temática, materiais que eles coletaram em torno da escola, essa produção explora as artes plásticas. Foi uma atividade bem significativa para eles, para mim também. Aqui eu não descrevi todas as linguagens deixei apenas alguns exemplos, também não disponibilizei todas as imagens porque eram de crianças, e o foco realmente é os materiais pedagógicos. [...] Esses dias eu fiz parte de um grupo nas redes sociais, sala de recursos no Brasil, o que a gente ver são materiais prontos, algo bem mecânico, então eu fico imaginando o que contribui para esse meu aluno pegar isso aqui de E.V.A pronto para ele encaixar essas pecinhas prontas, eu sei que tudo a gente tem que analisar o contexto, mas será se não fazia mais sentido pra esse aluno ter a possibilidade de construir. Eu tenho um aluno com a deficiência intelectual severa se eu pego aquele desenho pronto, aquela coisa pronta para ele pintar, como eu estou contribuindo no desenvolvimento dele? Eu fico a refletir e também preocupada porque é o que divulga, o perfeito, o E.V.A sem ponta torta. É tudo isso que a gente ver que fica faltando sentido para o nosso aluno. Eu me preocupo se faz sentido, se fizer sentido é belo” (LUA, 2019).

Através das imagens e das narrativas percebemos o cuidado que a professora Lua tem em seus planejamentos, em especial o jeito de absorver os resultados das atividades, que dá significado as suas realizações e desenvolvimento. Fica visível que sua prática é construtivista, na medida em que estimula o(a) aluno(a) a construir os seus próprios recursos, tornando-os ativos no processo; o qual acontece devido a interação social. Na concepção vygotskyana é a interação social que desempenha um papel construtivo no desenvolvimento (VYGOTSKY,

1995). De certo, esse é o ponto que impulsiona a satisfação e participação nas atividades, o sentido de pertencimento.

Lua traz uma reflexão muito pertinente sobre a prática da ornamentação da sala e materiais prontos estarem presentes de forma mecânica nas atividades discentes, ela nos leva a refletir, sobre o sentido de cada atividade para cada estudante. A narrativa vem reforçando as outras narrativas da professora Lua, que em sua prática pedagógica apresenta um olhar inclusivo no desenvolvimento e na valorização de projetos, na prática colaborativa, no contexto escolar e vivenciais dos(as) alunos(as), nas diferentes linguagens e também, na utilização dos recicláveis e objetos ou coisas da natureza como materiais para a construção dos recursos. Após essas análises seguimos conhecendo outros olhares e outras formas de dar sentido aos saberes e as práticas no AEE. Assim, apresentamos as práticas da Professora Estrela.

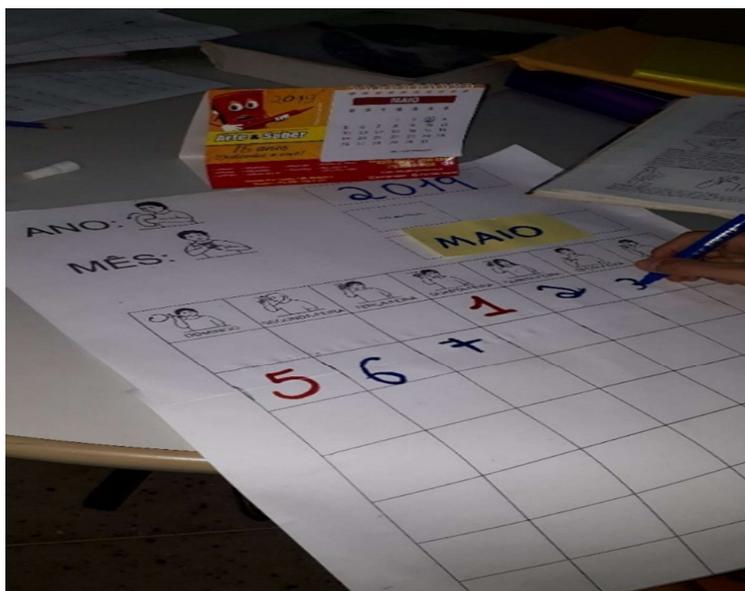
Fotografia 5 - A ponte.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Apresento a vocês a lata de Contação e criação de história para todos as crianças e alunos. A aluna com deficiência auditiva utilizou em sala de aula regular do 6º ano, o recurso foi criado para contar a história do livro “A Ponte”. O recurso possibilitou acessibilidade com recursos visuais para a apresentação da aluna, logo após foi realizado um fichamento de um livro proposto pela professora de Língua Portuguesa. [...] O recurso foi construído com uma lata de tinta usada que pintamos de azul, e os personagens impressos com azougue colado atrás que o deixa fixo na lata. Os personagens vão sendo fixados conforme segue a história. Este recurso também pode ser usado para todos as crianças em diversos momentos, porque a gente pode diversificar as histórias, as crianças ficam bem atentas e curiosas, felizes em participar, pois tem momentos que elas contam as histórias” (ESTRELA, 2019).

Fotografia 6 - Calendário em Libras.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Este é um calendário em LIBRAS -Língua Brasileira de Sinais, que foi construído para um estudante com surdez, considero que foi um recurso muito importante para que o aluno pudesse através desse calendário identificar o hoje, ontem e amanhã. Foi um recurso potente que realmente deu um novo sentido a aula, iniciamos o trabalho na sala de recurso e em seguida foi levado para a sala regular. Ele gostou muito” (ESTRELA, 2019).

Fotografia 7 - Elemento químico em alto relevo.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Esse é um recurso de elementos químicos em alto relevo, foi construído junto com o aluno do 9º ano, aluno com deficiência intelectual. Considero um recurso bem importante, pois proporcionou acessibilidade para o conteúdo em sala regular, de forma a conseguir identificar elementos químicos e a distribuição das camadas eletrônicas. A partir da utilização do recurso conseguimos alcançar os nossos objetivos. O aluno ficou muito interessado em aprender, ele apresentou a todos da sala. [...] As atividades precisam fazer sentido para o aluno, precisam

sair da sala de recurso, daquelas quatro paredes, não podemos nos prender a um ensino mecânico, não funciona, a beleza está na dinâmica do processo” (ESTRELA, 2019).

Estrela, em suas narrativas, também apresenta materiais construídos na sala de recursos multifuncionais que não ficaram somente na sala de recursos, isto explica o momento quando ela fala que o recurso foi “potente”, ou seja, o recurso que foi construído na sala de recursos multifuncionais realmente proporcionou acessibilidade aos conteúdos na sala regular. Sua prática mostra um olhar aguçado para as diferentes aprendizagens, para inclusão escolar. A professora estimula os alunos a serem realmente protagonistas das atividades, de forma que socializem do melhor jeito, mas que apresentem as atividades a todos da turma, onde todos participam do mesmo processo. Esse momento ela ressalta como a beleza do processo de aprendizagem. Estrela narra comportamentos de aceitabilidade e de interesse dos alunos as novas propostas de ensino, ela destaca a importância do sentido incorporado ao processo de aprendizagem. Ainda pensando nesse processo cheio de sentidos, olhares e transformações apresentamos as imagens e narrativas da professora Terra.

Fotografia 8 - Jogo da sequência numérica.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Gostei muito do jogo da sequência numérica, ele foi construído para trabalhar com três alunos com deficiência intelectual, 5º ano, 6º ano e 7º ano. O jogo proporcionou aos alunos, a identificação e a nomeação da sequência numérica de 1 a 31, também exercitou o raciocínio lógico. Os recursos deram acesso aos conteúdos na sala de aula, de uma forma lúdica. Lembro que eles ficaram bem interessados em participar dessa atividade. [...] E a construção foi confeccionado com materiais fácil de encontrar, papelão reutilizado, folha ofício com números impressos, cartolina e caneta”. (TERRA, 2019)

Fotografia 9 - Construção de uma prancha de comunicação



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Construção de uma prancha de Comunicação Alternativa – CA realizada por uma aluna com TEA, 6º ano. O recurso favoreceu o acesso a comunicação no ambiente escolar do estudante com TEA não verbal. O que me chamou atenção nessa atividade, foi a dedicação da aluna em construir o seu próprio material, ela gostou e se envolveu bastante. [...] O material também é construído com materiais fáceis de encontrar, imagens pesquisadas em livros e revistas, cartolina, papelão e velcro. Fixa as imagens, do cotidiano escolar no papelão. [...] Gosto de construir os materiais, conforme as necessidades dos alunos. Trabalho com materiais simples, fácil de encontrar, mas de forma que todo o processo faça sentido para o aluno, do contrário não conquistaremos o interesse dos alunos. [...] Tenho muitos momentos riquíssimos com meus alunos, estava tudo guardado no arquivo do computador, mas devido a um problema tecnológico acabei perdendo alguns registros, principalmente fotográficos, mas tenho alguns registros impressos, sempre gosto de olhar e reviver esses momentos tão belo” (TERRA, 2019).

A professora Terra prefere construir os próprios recursos pedagógicos, utilizar materiais mais simples e fácil de encontrar e até mesmo do aluno trazer de casa. Ela demonstra em suas palavras e suas ações que o ensino precisa fazer sentido para que o aluno fique interessado durante todo o processo de aprendizagem. A professora inclui sentimentos de amor e afetividade na sua prática; isto fica evidente quando fala que vivenciou momentos riquíssimos junto aos alunos e também quando coloca que os registros escritos e fotográficos a faz reviver momentos belos, entendemos que todo o percurso na educação também fez sentido para Terra, de certo, abriu caminho para novos olhares, novas formas de sentir e vivenciar.

Percebemos nas falas das professoras Lua, Terra e Estrela a satisfação de desenvolver suas atividades de uma forma que os alunos se sintam bem ao fazê-las. Compreendemos o quanto é importante ter um olhar inclusivo antes e durante todo o processo de ensino. As professoras valorizam e incentivam a autonomia dos alunos, uma vez que, os mesmos se tornam construtores dos próprios recursos que lhe proporcionarão acesso aos conteúdos em sala.

Quando não são eles que constroem, as professoras fazem isso, pois muitas vezes requer tempo e manuseio com material que só adulto deve usar. Mas, de certa forma, os materiais construídos pelas professoras apresentam-se dinâmicos e interativos, focados nos interesses dos alunos, são materiais e conhecimentos que não ficam presos nas salas de recursos multifuncionais, tanto os materiais construídos pelos alunos/professoras quanto só pelas professoras passam a ser compartilhados com todos da sala e da comunidade escolar em geral.

Dessa forma, os alunos se sentem valorizados, pertencentes ao contexto escolar e social. Este ato de pertencimento está relacionado as suas vivências, sua cultura, suas limitações e suas conquistas. Logo, constatamos que o belo não é a aparência de alguém ou de algum lugar, ao contrário, é o sentido que o professor e o aluno conseguem absorver durante o processo, a resposta dada aquilo que lhe tocou ou marcou, assim o que faz sentido é belo, conceito que fica evidente nas narrativas, imagens e portfólios analisados.

Não tem como pensar no belo sem lembrar o que Freire (1996, p. 18) nos disse: “Ensinar exige decência e boniteza de mãos dadas”. São aspectos éticos indissociáveis para a prática educativa.

5.4.2 Pequenas ações que se tornam grandiosas

Em suas práticas pedagógicas as professoras colaboradoras incluem diversas estratégias com a finalidade de atingir os objetivos propostos em seus planejamentos. Utilizam métodos e técnicas que possam favorecer esse processo. Nesse percurso elas vivenciam muitas experiências que vão criando formas e significados para elas e também para os alunos. Logo, destacamos nessa categoria, momentos citados pelas docentes como práticas pedagógicas realizadas de forma simples, mas que foram grandiosas e se transformaram em momentos riquíssimos de aprendizados. Portanto, apresentamos as sinalizações das imagens e narrativas de Lua, Estrela, Terra e Sol.

Fotografia 10 - Caixa encantada.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Eu gosto muito mesmo desse recurso, eu nomeei de caixa encantada, porque dela sai o encanto das histórias, sempre utilizando objetos que possam estar sendo mais reais possíveis, utilizo muito essa questão ambiental de reciclar as coisas, ao invés de utilizar isopor, EVA, a gente utiliza papelão, materiais reaproveitáveis que traga o encantamento. Então com essa caixa levei várias histórias a sala de aula em que meus alunos estavam. O trabalho é desenvolvido na sala de recurso, construído pelos alunos, a caixa mágica percorria a sala regular para que os alunos pudessem compartilhar todas aquelas histórias que eles ajudavam a construir. Os alunos ficavam na expectativa para saber qual seria a história, porque sempre tinha novidades. A partir das histórias surgia várias outras atividades” (LUA, 2019).

Fotografia 11 - Chaveiro/Tecnologia assistiva.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Esse recurso ele foi construído especialmente para um dos alunos, é uma tecnologia assistiva, o aluno tem deficiência múltipla, não fala. Então para ele se comunicar eu construí esse chaveiro, ele utiliza na sala de aula dele no ensino médio. Então, como ele não fala, ele utiliza quando não entende a explicação, mostra essa figurinha não entendi, se for para o professor repetir ele

mostra essa outra imagem, então apresenta uma comunicação básica que foi construída lá na sala de AEE pensando na necessidade desse aluno” (LUA, 2019).

Na primeira imagem vemos uma caixa mágica encantada desenvolvida para os atendimentos da professora Lua, a qual abriu as portas da sala de recursos e saiu para encantar, também, a sala de aula regular. A professora descreve a construção da caixa sendo realizada com materiais simples, mas, reais, de acordo com as histórias muitos objetos podiam sair de dentro da caixa e transformar a aula cada vez mais prazerosa. Além da caixa também vemos o chaveiro que foi construído para um aluno com deficiência múltipla, o aluno não falava, por isso, a professora construiu o recurso assistivo. A comunicação básica para esse aluno foi essencial no seu desenvolvimento cognitivo e social, uma abertura cheia de sentidos e significados, que só foi possível acontecer a partir de um olhar inclusivo e sensível.

A professora relata o quanto foi difícil escolher as fotos, entendemos essa fala, pois cada imagem tem sua história, assim como, cada história tem o seu momento marcante e significativo, por isso, realmente, torna-se difícil escolher. Falando em escolhas, seguimos o texto apresentando as fotos escolhidas pela professora Estrela, assim como, suas narrativas.

Fotografia 12 - Sequência de história com imagem.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“A foto apresenta uma sequência de história com imagens, o recurso foi levado para a sala de aula regular, o qual favoreceu a acessibilidade de uma aluna do 5º ano, com surdez, proporcionou a descrição dos personagens, cenários e compreensão da sequência dos fatos, todos participaram ativamente. Essa atividade foi bem legal, porque primeiro ela compreendeu a história para depois aprender os sinais em Libras” (ESTRELA, 2019).

Fotografia 13 - Garrafinhas sensoriais.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“Aqui são garrafinhas sensoriais, construímos para crianças com microcefalia. Mas essas, em específico, foi construída para alunos da educação infantil com microcefalia, com objetivo de estimular a percepção visual e tátil, atenção e concentração. Sempre usamos, e as crianças ficaram mais atentas, percebendo os movimentos. É um recurso fácil de construir, que estimula a curiosidade, muito bom” (ESTRELA, 2019).

A professora Estrela apresenta, em sua primeira imagem, uma atividade realizada com uma aluna com surdez na sala de recursos multifuncionais, a história foi levada para sala regular e apresentada pela aluna, depois todos aprenderam os sinais em Libras. Esse momento mostra que a aluna não se sente sozinha no processo, pois as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais foram levadas para sala regular e compartilhadas com todos. A professora também nos apresenta as garrafinhas sensoriais como um recurso simples de fazer, mas com resultados importantes e grandiosos para as crianças. As garrafinhas sensoriais fazem parte da linha de pensamentos do método de Montessori⁴. O uso das garrafinhas estimula a realização do desenvolvimento sensorial das crianças, explora a coordenação motora, sensorial, a concentração e a percepção visual, sonora e tátil. Ela pode ser construída de diversas formas, tamanhos, cores que desperte o desejo de observação do movimento, do tamanho e das formas, é interessante que seja construída de forma que considere a necessidade do aluno.

Dentro desse conceito sobre o olhar para o aluno, bem como, para todo o processo de ensino, seguimos analisando as narrativas e imagens de atividade da professora Terra.

⁴ Método Montessori foi criado pela pedagoga, médica e educadora italiana Maria Montessori após a sua experiência trabalhando com crianças com deficiência. A metodologia foi inicialmente aplicada nas escolas infantis da Itália e posteriormente se espalhou pelas instituições ao redor do mundo.

Fotografia 14 - Alimentação saudável em libras.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019)

“Trago uma imagem de uma atividade da aula de Libras do programa LIBRAS nas escolas da rede Municipal de Ensino, para toda turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora titular da sala. A aluna com surdez e os demais colegas da turma participando do estudo sobre alimentação saudável na Língua Brasileira de Sinais (TERRA, 2019).

Foi uma aula muito proveitosa e significativa para a aluna com surdez, bem como, para os demais alunos, pois todos participaram ativamente. Eles colavam/fixavam no cartaz (com velcro) alimentos que fazem bem a nossa saúde: frutas, legumes, cereais (utilizando imagem de revista e panfletos de supermercados), depois eles aprendiam os sinais, na verdade a atividade proporcionou diversos momentos de aprendizagem. Construção realizada com materiais simples, mas que foi significativa” (TERRA, 2019).

A professora Terra traz uma imagem de uma atividade que foi planejada em parceria com a professora da sala regular, para uma aluna com surdez, de forma que todos da sala pudessem participar e aprender juntos. Na verdade, uma atividade inclusiva pois todos participaram do mesmo processo de ensino. A professora relata que a atividade foi desenvolvida com materiais simples, fáceis de encontrar, mas que foi significativo para o aluno e para todos da sala, pois, segundo a professora, realmente elas conseguiram alcançar os objetivos da aula. Vemos que foi desenvolvida uma prática colaborativa e que a interação proporcionada entre elas e os alunos resultou em uma aula prazerosa para todos. Nesta perspectiva, compreendemos o quanto é relevante, olhar de forma inclusiva, planejar de forma inclusiva e especialmente sentir. Pois, o processo de ensino precisa ser prazeroso para o educando e o educador, e muitas vezes esse prazer em ensinar e em aprender acontece da forma mais simples possível, é o que veremos nas narrativas da professora Sol.

Fotografia 15 - Um carrinho e uma pista.



Fonte: Arquivo da colaboradora da pesquisa (2019).

“O professor precisa perceber a crianças, suas necessidades. A gente acompanha as atividades do professor do AEE e uma professora mostrou um carrinho, uma criança e uma pista. Então ficamos perguntando, uma pista? Um carrinho? Mas quando a gente foi ouvir a professora, ela disse que fez um carrinho porque a criança não sabia brincar com carrinho, o aluno não demonstrava interesses em manusear objetos/brinquedos. Então, ela mostrou os movimentos que podem ser feitos com o brinquedo, confeccionou de forma simples uma pista e apresentou um vídeo de brincadeiras de carro no notebook, a criança com TEA, ficou interessada e conseguiu aprender a brincar, chegou até a sorrir pra ela. [...] Parece uma coisa tão simples, mas uma coisa que ele não tinha referência, a professora percebeu que para aquela criança de 6 anos que não sabia brincar de carrinho, aquele momento torna-se significativo e grandioso” (SOL, 2019).

No momento da entrevista narrativa a professora Sol disse que muitas atividades a tocaram, na verdade ela acompanha o trabalho de muitos professores do AEE, então ela considera todos muito importantes. Assim, naquele momento vieram muitas lembranças e histórias, momentos significativos, que foi difícil escolher, deixamos ela bem à vontade. Porém, depois de conversar sobre a importância de sentir a criança, Sol relatou essa linda história como sendo uma referência de que nas pequenas ações surgem atividades grandiosas que favorecem o desenvolvimento dos alunos em diversos aspectos. Ela nos passou a sensibilidade da professora de se colocar no lugar da criança, de sentir a sua necessidade naquele momento e principalmente encontrar abertura de conhecer as diversas formas de aprendizagens, no caso da criança a professora mediou as formas de aprender a brincar, o que possibilitou uma expressão da criança, o interesse, para Piaget (1973), as atividades lúdicas são construções de conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

As narrativas das professoras nos mostram atividades do AEE que, e de acordo com as falas, foram construídas e desenvolvidas de forma simples, mas que tiveram resultados significativos para os alunos e também para elas. Logo, reconhecemos que muitas práticas

pedagógicas a tocaram, passaram a se tornar experiências, não somente essas, pois muitos são os registros e as memórias de histórias e vivências pessoal e profissional. Falamos de experiências que requer uma flexibilidade no processo, que ajuda a transformar, reinventa-se, entendendo, assim, a experiência como:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Dessa forma, compreendemos o quanto é relevante a flexibilidade no processo de aprendizagem e na construção dos saberes e das práticas das professoras do Atendimento Educacional Especializado. De certo, foram essas experiências que transformaram sua forma de olhar, escutar e sentir. E que tornaram a escolha dos materiais algo tão difícil, como diz a professora Sol (2019): *“Foi difícil escolher as fotos, pois muitos recursos me tocam, na verdade cada um tem a sua história, por mais simples que sejam, mas são grandiosos no processo”*.

Algo que consideramos importante esclarecer acerca das narrativas das professoras colaboradoras nesse eixo, muitas vezes extensas, é que a intenção foi de que pudéssemos nessa parte do texto valorizar suas vozes, acolher os desafios que enfrentam. Pois sabemos que elas se esforçaram em mostrar o que há de mais transformador no AEE, o que demonstra um intenso compromisso ético delas. Mesmo diante de todas as dificuldades, enfrentadas no cotidiano das escolas para efetivar a inclusão, elas olham com esperança e valorização do que conseguem fazer, embora reconheçam que ainda há muitas limitações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 6 - O pequeno Príncipe.



Fonte: CHINEN (2015).

Vamos derrubar os muros?

Juntar os pedaços

Construir várias pontes

Firmar os laços.

Vamos conhecer o belo?

Aquilo que faz sentido

Ter um olhar inclusivo

E o ensino garantido.

Vamos aprender a cativar?

E também ser cativado

Sentir a experiência

Para ser transformado

(Aparecida Dias)

Nesta última parte da dissertação, momento de desenvolver as considerações finais, trazemos uma imagem de O Pequeno Príncipe, livro escrito pelo francês Antoine de Saint-Exupéry, em 1943, sendo um dos livros mais traduzido, mais adaptado e vendido do mundo. O escritor se tornou um dos personagens principais, além de ser o narrador do enredo, protagonizado por uma criança. A obra de caráter filosófica e poética encanta crianças e adultos, nos mostra a simplicidade da vida, a pureza do olhar e a essência do cotidiano. Por isso, dedicamos a imagem de O pequeno Príncipe e os versos, as professoras colaboradoras da pesquisa e as crianças público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para que aprendamos a ver a educação com os olhos do coração, pois como está no livro de O pequeno Príncipe (2009), aquilo que é essencial é invisível aos olhos, e só pode ser visto com o coração. Não podemos ter uma visão superficial no que diz respeito ao contexto educacional, devemos olhar sem preconceito, sem discriminação, não precisamos de um olhar seletivo, mas de um olhar inclusivo e afetivo. Pois, o que é verdadeiro muitas vezes não podemos ver, mas sentir.

O pequeno Príncipe, cercado de personagens simbólicos, aborda, também, a questão da solidão, das pessoas que constrói muros ao invés de pontes. Isto significa que os muros servem para separar lugares, pessoas ou coisas, já as pontes são construídas para conectar, interagir com lugares, pessoas ou coisas. Por analogia, o nosso trabalho de pesquisa buscou “derrubar muros e construir pontes”, de forma a possibilitar a compreensão dos saberes e das práticas que são mobilizados no Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró/RN.

As pontes interativas tiveram início com a introdução, sendo essa a primeira parte do nosso trabalho; em seguida, em *A luz que direciona caminhos: tocar, sentir e vivenciar*, dissertamos sobre a nossa história de vida e formação, os caminhos que nos levaram ao encontro com o objeto de estudo da nossa pesquisa, também descrevemos as experiências que de fato possibilitaram sentido significativo em nossa vida pessoal e profissional, narrativas de um caminhar cheio de luz, que está dentro das perspectivas dos estudos de Larrosa (2002); Passeggi (2011); Josso (2004); também contamos com as contribuições de Freire (1996).

As conversas com os diversos autores MAZZOTA (2005), Mantoan (2006; 2007), entre outros, e as leis que regem a educação especial, na perspectiva inclusiva nos fizeram compreender que os muros estavam presentes de forma predominante na educação especial, separavam lugares, pessoas, pensamentos, conceitos e direitos. Foram muitos anos e longas lutas sociais para que os primeiros muros pudessem ruir e depois cair. Por isso, de forma tão relevante, descrevemos na terceira parte o percurso da educação especial na perspectiva

inclusiva no Brasil, seguindo a abordagem no Rio Grande do Norte, e no nosso campo de pesquisa, o município de Mossoró/RN, respectivamente.

Os recortes históricos nos ajudaram a entender o nosso contexto no tocante a educação especial e especialmente o Atendimento Educacional Especializado. Ainda, sentimos a necessidade de dialogar sobre formações e trocas de saberes e práticas pedagógicas nas perspectivas de Freire (1996), Tardif (2002), Libâneo (1994), Nóvoa (1997), Vygotsky (1991;1995) e Piaget (1973).

No desenvolver do nosso trabalho as pontes já estavam sendo construídas, mas precisávamos de mais luz para direcionar novos caminhos. Assim, construímos as nossas pontes metodológicas, utilizamos a pesquisa qualitativa, a pesquisa autobiográfica e a técnica de entrevistas narrativas, com narrativas escritas e orais. As narrativas, no decorrer do caminho, ajudaram a dar sentido as experiências vividas e possibilitaram reflexões transformadoras nos saberes (LARROSA, 2002). Nesse sentido, conduzimos os procedimentos das entrevistas narrativas de acordo com Passeggi (2011), Bertaux (2010) e Rocha (2014). Após a tradução e transcrição das narrativas seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002). A fim de chegarmos aos resultados, realizamos uma sistematização reflexiva sobre as experiências, saberes e práticas no AEE que resultou na construção do processo de análise temática, interagimos com quatro eixos e nove categorias, as quais nos proporcionaram resultados significativos, pontes sólidas e interativas que direcionaram os achados dos nossos objetivos.

Considerando que a memória é reconstrutiva e seletiva por excelência, assumimos como hipótese que o uso da memória narrativa pode revelar fatos que marcaram significativamente o processo de formação de saberes, assim como as práticas de ensino nas salas de recursos multifuncionais e/ou colaborativas com a comunidade escolar. E, de fato, pudemos confirmar na medida em que ao ouvirmos as professoras colaboradoras foi possível perceber o exercício memorialístico feito por cada uma acerca de suas práticas no AEE.

Nos preocupamos em esboçar respostas acerca dos saberes e práticas que são mobilizados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte? O que podemos identificar e refletir sobre eles? O que os(as) professores(as) narram nos ajuda a entender o ensino no AEE? Consideramos que as narrativas apontaram e responderam aos nossos questionamentos, pois os apontamentos e as respostas das docentes nos ajudaram a construir os eixos e categorias de análises.

Nos deparamos com saberes e práticas a partir da conceituação de ensino no AEE dispostas pelas professoras colaboradoras. Ao pensar no **Ensino especializado: prover**

acessibilidade a aprendizagem, aprendemos com elas que o ensino no AEE diferencia-se da forma como é realizado na sala regular, pois o mesmo deve proporcionar condições de acesso a aprendizagem escolar, acessibilidade ao currículo, aos conteúdos da sala regular, levando sempre em consideração o que os alunos já são capazes de fazer. Ou seja, um atendimento significativo, que percebe o indivíduo como um ser capaz e cheio de potencial, que precisa de pontes, de possibilidades acessíveis para aprender.

Identificamos também, que a prática colaborativa viabiliza a interação significativa entre os sujeitos, favorece o surgimento de uma relação de respeito mútuo, entre os saberes, bem como, a ressignificação das ações pedagógicas, da formação continuada e, conseqüentemente do eu-profissional. No tocante às práticas articuladas no ensino, compreendemos com as docentes que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que tira o foco das disciplinas e conteúdos individualmente, são potencializadoras da inclusão escolar.

As colaboradoras apontaram elementos pedagógicos que contribuem na formação dos saberes e das práticas no AEE, quando nos faz refletir acerca da **utilização e a construção de recursos pedagógicos nas salas de recursos multifuncionais**. Nisso desenvolvemos percepções, conhecemos como ocorrem as construções de materiais pedagógicos respeitando as necessidades dos(as) estudantes. As docentes narram que preferem utilizar materiais simples, recicláveis, ou seja, trabalhar com a conscientização ambiental e, ao mesmo tempo, atender aos interesses dos(as) aluno(as) em prol da acessibilidade. São professoras reflexivas favoráveis as mudanças que envolvem suas práticas, centralizam a criatividade, o cognitivo e o afetivo, como aspectos motivadores dos seus fazeres pedagógicos.

Verificamos ações pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento no AEE, sobretudo, no que diz respeito aos processos avaliativos. Sobre a **avaliação da aprendizagem no AEE**, compreendemos que as habilidades e as potencialidades dos alunos são vistas de forma minuciosa, desse modo, não se atribui nota. A avaliação é formativa, numa perspectiva processual, contínua e significativa, o que direciona para um processo construtivo, onde os saberes e as práticas são mobilizados a partir de uma avaliação e reavaliação do desenvolvimento dos alunos e das ações docentes. Percebemos também que não existe um padrão de avaliação, as estratégias pedagógicas são diferenciadas, conforme a deficiência ou necessidade educacional do(a) aluno(a). Logo, o processo avaliativo que é formativo, valoriza o momento de escuta e observação, considerando relevante as diferentes linguagens e as diferentes formas de aprender, desse modo a avaliação torna-se inclusiva e significativa para todos.

Na elaboração do quarto eixo, abrimos espaços para as vozes das professoras colaboradoras, para com elas sistematizar reflexões sobre experiências, saberes e práticas referentes ao ensino de alunos com deficiência atendidos pelo AEE que as marcaram.

A partir de **imagens e narrativas ver, sentir e transformar**, compreendemos o quanto é importante ter um olhar inclusivo antes e durante todo o processo de ensino. As professoras valorizam e incentivam a autonomia dos(as) alunos(as), uma vez que se tornam construtores dos próprios recursos que lhes proporcionarão acesso aos conteúdos em sala.

Dessa forma, os(as) alunos(as) se sentem valorizados, pertencentes ao contexto escolar e social. Este ato de pertencimento está relacionado as suas vivências, sua cultura, suas limitações. Assim, constatamos que o belo não é a aparência de alguém ou de algum lugar, ao contrário, é o sentido que o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) conseguem absorver durante o processo. A resposta dada aquilo que lhe tocou ou marcou (LARROSA, 2002), assim o que faz sentido é belo, conceito que fica evidente nas narrativas, imagens e portfólios analisados. Reconhecemos que muitas práticas pedagógicas as tocaram, e se tornaram experiências, não somente essas, pois muitos são os registros e as memórias de histórias e vivências pessoal e profissional.

As narrativas nos fizeram perceber a presença de mais alguns elementos educacionais que favorecem a formação dos saberes e das práticas no AEE, como a sala de recursos multifuncionais, a utilização e produção de recursos pedagógicos, plano de atendimento educacional especializado individual, práticas colaborativas, projetos significativos e demais espaços escolares e não escolares. Também os elementos abstratos como o olhar inclusivo, o sentir os discentes e suas necessidades, valorizar as habilidades e o potencial de cada indivíduo, entender que o que faz sentido é belo. Assim, todos esses elementos, configuram-se como ações pedagógicas que favorecem a mobilização da construção dos saberes e das práticas no AEE.

Contudo, podemos afirmar que conseguimos alcançar os objetivos do nosso estudo, pois as narrativas autobiográficas das professoras nos mostraram que os saberes e as práticas no Atendimento Educacional Especializados são mobilizados pelo saber da experiência, não da experiência de trabalho, de sabedoria ou de informação, mas na experiência defendida por Larrosa (2002), que marca a travessia de quem experimenta, dando-lhe sentido a relação entre o conhecimento e a vida. Esse saber possibilita que as professoras tenham uma abertura e sejam capazes de ver, sentir e transformar a sua prática pedagógica de forma a ressignificá-la. De uma forma reflexiva identificamos também, que só o sujeito da experiência é capaz de ver com o coração, o que é invisível aos olhos e que pode ser transformado pela experiência.

As narrativas autobiográficas analisadas nessa pesquisa permitiram as professoras e a nós ampliar a capacidade de “[...] refletir sobre a experiência de tomar a si mesmo como objeto de reflexão [...]” (PASSEGGI, 2011, p.13). Abriam espaços para a flexibilidade sobre a melhor forma de compreender os sentidos que atribuímos ao que vivenciamos na escola, de forma a reconhecer a importância do saber da experiência, daquela que não pode ser copiada e aprendida, mas revivida e sentida conforme a abertura da sua própria transformação. Sendo, assim, uma experiência formadora, aquela que se manifesta no modo de pensar, ser, agir, e sentir do sujeito, caracterizando a sua subjetividade (JOSSO, 2004).

Essa nova forma de pensar, ser, agir e sentir provocou uma flexibilidade sobre o contexto atual das políticas públicas voltadas para a educação especial, enquanto professores do AEE devemos pensar em caminhos fecundos para garantir a educação de todos os alunos, precisamos criar mecanismo de luta social que favoreça a continuidade e a ampliação da educação especial em uma perspectiva inclusiva, de modo, a não haver discriminação ou segregação no contexto educacional, muito menos retrocesso no que já conseguimos alcançar. Muitos direitos a aprendizagem ficaram amortecidos no meio do caminho, exatamente, pela preponderância do ensino mecânico, com práticas engessadas, aquelas que não consideram as especificidades dos alunos, e ainda, pelo não interesse de investir em políticas públicas de ensino de qualidade. De certo, podemos transformar nossos saberes e nossas práticas, assim constatamos em nossa pesquisa que há uma necessidade permanente de participar e acompanhar as políticas educacionais, de forma a lutar pelo progresso na educação e não permitir regressos.

O trajeto do nosso texto nos levou a muitos caminhos de luz e também muitas formas de caminhar, sempre focando o ensino numa perspectiva inclusiva: no direito de todos de ter acessibilidade a aprendizagem. Acompanhamos a magia do olhar inclusivo e afetivo das nossas colaboradoras da pesquisa, isto nos faz retornar ao livro *O pequeno príncipe*, quando diz “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 34). Esta frase nos remete a importância de criar laços, pontes interativas no ensino, de forma que todos nós nos tornamos responsáveis por esse processo. Cativar e ser cativado é também uma resposta das nossas ações. Precisamos, especialmente cativar os indivíduos, vê-los, ouvi-los, senti-los.

Ouvir, ver e sentir as necessidades dos(as) estudantes da Educação Especial deve ser um compromisso político de todos os educadores.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Carlos. Como Fazer o trabalho em equipe funcionar. *In*: ALBERTO, Carlos. **Blog C. RH Empregabilidade, Dicas e vagas de emprego**. [S.l.], 21 dez. 2017. Disponível em: <http://crh5.blogspot.com/2017/12/como-fazer-o-trabalho-em-equipe.html>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- BATISTA, Cristiane A. M.; MANTOAN, Maria Tereza E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília,DF: MEC/SEESP, 2005
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE: atendimento educacional especializado**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOFF, Leonardo. Meditação da Luz: o caminho da simplicidade. **Carta Maior**, [S.l.], 7 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Meditacao-da-luz-o-caminho-da-simplicidade/52/47757>. Acesso em: 30 jun. 2020
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,12 ago. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. (Série Livro).
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 21 fev. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. ‘Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 22 mar. 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especial Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
Acessado em: 21 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 14 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. 2015. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessem 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

CARDOSO, A. P.; MAGALHÃES, R. C. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a03. Acesso em: 21 jul. 2019.

CENCI, A. V. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. 3. ed. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.

CHINEN, Rogerio. Resenha do filme o pequeno príncipe...Uma releitura moderna para um clássico. **Espiral de valor**, [S.l.], 12 out. 2015. Disponível em: <https://espiraldevalor.com.br/resenha-do-filme-o-pequeno-principe-uma-releitura-moderna-para-um-classico/> Acesso em: 03 mar. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e educação: figura do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* A BNCC e a formação de professores: os atores e atos de resistência. [Entrevista Concedida a] **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v.13, n. 25, p.13-30, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/989/pdf>. Acesso em: 03 jul. 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva

singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (rg). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p. 23-50.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva-Orientações pedagógicas. *In*: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Teresa Eglér (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Daniel. Girassol contra- luz. **Embrapa**, [S.l.], 24 jun. 2011. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-imagens/-/midia/134001/girassol-contra-luz>. Acesso em: 7 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem. Uma relação necessária? *In*: TACCA, M. C. V. R. (org) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. "A criatividade na escola: três dimensões de trabalho". [Entrevista cedida a] revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB, **Linhas Críticas**, Brasília,DF, v. 8, n.15, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057/2749/>. Acesso em: 03 de mar. 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Editora Papirus, 2003.

MOSSORÓ. **Lei nº 1.978/2004**. Institui o Plano Municipal de Educação/ 2004-2013. Mossoró: Câmara Municipal, 2004

MOSSORÓ. Instrução Normativa nº 01/2010 – CME. dispõe sobre a normalização e a orientação do processo de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino. **Jornal Oficial de Mossoró**. Mossoró, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997, p.15-33.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamento da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima de Fátima (org.). **Em torno da noção de alteridade**. 1.ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_arttext. Acessado em: 31 maio 2019.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Resolução CEE/RN nº 01/2003**. Natal: Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos, 2003. Caderno nº 9.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. Resolução CEE/CEB/RN nº 02, de 31 de outubro de 2012. Fixa normas para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8189143-Governo-do-estado-do-rio-grande-do-norte-secretaria-de-estado-da-educacao-e-da-cultura-conselho-estadual-de-educacao.html>. Acesso 20 mar. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. Resolução CEB/CEE/RN nº 03, de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. 2016. **Diário Oficial do Rio grande do Norte**. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370. Acesso 20 de mar. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte, ensino fundamental**. 1. ed. Natal: OFFSET EDITORA, E-book, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192020.PDF>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ROCHA, Simone Maria da. **Viver e sentir: refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar.** 2014. Doutorado (Tese) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

RODRIGUES, Leandro. O que é Educação Inclusiva? Um Passo a Passo para Inclusão escolar. **Instituto Itard**, [S.l.], ago. 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/> acesso em: 02 jul. de 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2009

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre Pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan/abr, 2014, p. 39-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4 ed. São Paulo: Livraria Martins, 1991

VYGOTSKI. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas.** Tomo. 5. ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Essa pesquisa trata-se de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Aparecida Dias Lima sob a orientação da Profa. Dra. Simone Maria da Rocha, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA/ UERN /IFRN). Os objetivos do estudo são:

Objetivo Geral: Analisar saberes e práticas que são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no município de Mossoró.

Objetivos Específicos:

- Identificar elementos pedagógicos que contribuem na formação dos saberes e das práticas dos docentes que atuam no AEE;
- Conhecer a partir das narrativas autobiográficas as ações pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento no AEE;
- Sistematizar reflexões sobre experiências, saberes e práticas referentes ao ensino de alunos atendidos pelo AEE.

A finalidade desta pesquisa é a elaboração do Trabalho de Dissertação intitulado O Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró/RN: Entre Saberes e Práticas.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o professor será submetido ao seguinte procedimento: entrevista narrativa que será realizada no local de escolha do entrevistado, desde que seja um espaço tranquilo e favorável para a realização das entrevistas narrativas e seu conteúdo gravado em vídeo/áudio para posterior transcrição e análise dos dados.

Os riscos envolvidos com sua participação: ao falar sobre suas experiências no seu processo de ensino e formação enquanto professor, o participante da pesquisa pode apresentar algum tipo de desconforto e sofrimento, que será minimizado através da seguinte providência: estaremos atentas a qualquer desconforto e, não vamos explorar falas que tragam angústia para o participante da pesquisa. Se ele desejar, interromperemos a qualquer momento a entrevista.

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: ao falar sobre suas experiências no seu processo de ensino e formação enquanto professor, o entrevistado pode compreender melhor seu processo de ensino e formação para ensinar, dando outro sentido as suas experiências. A pesquisa poderá contribuir para a melhoria do ensino dos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados junto com as imagens das produções pedagógicas construídas nas salas de AEE, cedidas por você, serão publicizadas, bem como as narrativas na íntegra após as análises, no entanto o nome utilizado para identificar a narrativa será escolhido por você.

Reiteramos que após a transcrição e tradução das entrevistas narrativas, o colaborador terá acesso a sua própria narrativa afim de que possa dar anuência a fidelidade da tradução, após sua autorização, daremos início as análises. Também solicitamos autorização para apresentar os resultados da pesquisa em eventos científicos e/ou publicar em revistas científicas. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Maria Aparecida Dias Lima, na rua xxxxxxx, nº000, bairro xxxx, cidade xxxxx, estado xx, ou pelo número de telefone (00) 11111-1111 (whatsapp) e/ou com a Professora Dra. Simone Maria da Rocha, orientadora desse estudo, na rua xxxxx, nº 000, bairro xxxx, cidade xxxxx, estado xx, ou pelos números de telefone (00) 22222-2222 (whatsapp).

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **O Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró/RN: Entre Saberes e Práticas.**

Participante da pesquisa:

Pesquisador responsável:

Maria Aparecida Dias Lima

APÊNDICE B – Transcrição da Entrevista Narrativa de Sol

É complexa a palavra ensino, né? Quando a gente lembra da palavra “ensino”, remetemos ao ensino acadêmico, de conteúdo escolar. A sala de recursos multifuncionais não tem esse objetivo acadêmico diretamente, pode perpassar, mas o objetivo é contribuir com o acesso ao conteúdo, dar acessibilidade ao aluno. Nessa perspectiva não deixa de ensinar, porque ensina a uma criança e jovem a aprender o uso de um recurso, recurso material, tecnológico, tecnologia assistiva, entre outros. Só que o ensino precisa ter um contexto significativo, muito próximo dos alunos para entenderem o sentido, por exemplo, ensinar o uso da prancha de comunicação através de uma situação que tem no contexto da criança, por exemplo, para escolher a banana ou laranja ele vai ter que pegar alguma coisa, vai ter que escolher alguma coisa. A criança precisa experimentar, sentir, perceber, identificar, reconhecer para que ela possa se apropriar daquele conhecimento, na verdade todas as crianças precisam disso e, a criança com deficiência mais ainda, ela não vai saber o que é uma laranja se ela não pegar, não sentir o gosto e associar isso para poder aprender em braille, libras e utilizar outros materiais. Esse ensino que a gente prioriza e dialoga nas formações de professores é um ensino de situações bem contextualizadas, que faça sentido. A sala que o professor só usa um quadro e dá atividade para copiar, não tem sentido. Perpassa também o sentido que é pouco falado na escola, fala-se muito em conteúdo português, matemática... Tem professor que ainda pensa assim. Às vezes, existe algo que pode estar no meio do desenho universal que facilita a aprendizagem, e não letrinhas de EVA sem objetivo. Esse ato de ensinar e aprender se dá muito no processo de interação. Quando falamos no AEE é bem complexo porque a gente está falando em um outro lugar de ensinar. Ensinar tem que partir da sensibilidade de perceber essa criança, que as vezes precisa de pontes, acessibilidades para aprender, então esse é o lugar que a gente pensa enquanto professor educacional especializado. A gente sempre busca trazer algo para que as crianças possam perceber, comparar e analisar, acreditando que elas são capazes, mas pensando em estratégias diversificadas considerando a realidade de cada aluno. O trabalho do Atendimento Educacional Especializado é desenvolvido de forma colaborativa. Não se pode realizar o trabalho do AEE de forma individual, a prática colaborativa é ímpar nesse processo, precisa do diálogo com o professor da sala regular, família e escola, a ação deve ser colaborativa. Sobre a construção ou produção de materiais pedagógicos, partindo da própria resolução 4/2009 que trata do AEE, a primeira atribuição do professor é confeccionar material, pela própria legislação é considerada fundamental, dentro da realidade cotidiana a gente vê que é sim necessário. O professor de atendimento precisa desse olhar da necessidade da criança para que ela possa se apropriar do

conhecimento e aprender. Às vezes algo simples faz toda a diferença. É questão de ter um olhar sobre a necessidade da criança, por exemplo, as vezes não se percebe que aquela criança está com o pé a quatro horas no ar, na cadeira de rodas, e colocando um banquinho para sustentar o pé pode dar um conforto e uma postura adequada para aprendizagem, isto já aconteceu. Quando o professor de sala, por exemplo, conta uma história e mostra as imagens e chama a atenção para tal, se essa criança estiver envolvida no ensino, para sua aprendizagem, talvez não precise de material em específico. “Quanto menos vir que precise fazer material especializado é melhor, significa que a criança está conseguindo acompanhar o aprendizado, assim como os outros da sala”. No AEE não se constrói um material só por construir, tem que ter sentido e ser significativo para aquela criança. Tanto o professor do atendimento, quanto o professor de sala pode ver isso”. Mas mesmo assim, é função do professor do AEE observar e avaliar a necessidade de construir um material. Um recurso que seja imprescindível para auxiliar aquele aluno, se a gente não tiver possibilidade de um desenho universal, pelo menos possa garantir e favorecer o aluno aprender, esse olhar é muito singular a necessidade de cada aluno. Todos os dias fico fascinada com as ações realizadas pelos professores do AEE, vejo e acompanho muitos trabalhos, muitos me tocam, é difícil dizer qual, pois são muitos. Mas vou trazer um exemplo, que foi realizado de forma simples, mas grandioso. O professor precisa perceber as crianças, suas necessidades. A gente acompanha as atividades do professor do AEE e uma professora mostrou um carrinho, uma criança e uma pista. Então ficamos perguntando, uma pista? Um carrinho? Mas quando a gente foi ouvir a professora, ela disse que fez um carrinho porque a criança não sabia brincar com carrinho, o aluno não demonstrava interesses em manusear objetos/brinquedos. Então, ela mostrou os movimentos que podem ser feitos com o brinquedo, confeccionou de forma simples uma pista e apresentou um vídeo de brincadeiras de carro no notebook, a criança com TEA, ficou interessada e conseguiu aprender a brincar, chegou até a sorrir pra ela. Parece uma coisa tão simples, mas uma coisa que ele não tinha referência, a professora percebeu que para aquela criança de 6 anos que não sabia brincar de carrinho, aquele momento torna-se significativo e grandioso. Foi difícil escolher as fotos, pois muitos recursos me tocam, na verdade cada um tem a sua história, por mais simples que sejam, mas são grandiosos no processo. Então, construímos o material para a criança e também com a criança, tem professor do AEE que faz o material com a criança, isso é muito interessante, porque a própria criança confecciona o material e verifica se aquilo é útil ou não para ela. Uma vez, estávamos fazendo uma oficina de jogos com os professores e tinha um rapaz com paralisia cerebral, ele tinha espasticidade. Estava por perto porque a mãe era professora, ela chamou e disse, venha testar comigo, ele foi testar o bloquinho com os jogos e após o teste ele disse que

não estava legal, pois poderia encostar e cair no chão; então ele sugeriu colocar um velcro para fixar na mesa. Isto é um aprendizado constante, ver o aluno dizendo o que é mais adequado para ele aprender. Às vezes, a gente faz uma coisa que parece que é fantástico, mas não tem muito sentido, tem que ter sentido pra criança, que promova sua aprendizagem. Na rede municipal de ensino a gente realiza visitas e faz um acompanhamento, avalia as atribuições do professor, as ações desse profissional, os recursos, o plano de atendimento. Acompanhamos os docentes e orientamos que trabalhem conforme a legislação, principalmente a intencionalidade da aprendizagem da criança. Já existe uma referência de plano, a gente faz uma análise conjunta para saber a melhor forma de ser traçado e, concomitante a isso, avaliamos as práticas que serão desenvolvidas com cada criança do atendimento. Tem uma ficha para acompanhar não só a frequência, mas as práticas que são utilizadas, a partir das respostas das crianças, não atribui nota, nota é na escola. Você pode até colocar no relatório que o aluno foi aprovado, mas o que interessa é se os objetivos propostos no plano foram alcançados ou não. Ao final do período o professor olha para o plano e reavalia a partir do que foi vivido com a criança, sendo um processo contínuo porque cada atendimento tem a sua singularidade. No processo, o plano é retomado para avaliar, reavaliar e refazê-lo para o ano seguinte, porque a gente pede todo início do ano que refaçam os planos com base no que foi vivido no ano anterior. Isto ajuda a acompanhar os avanços do aluno, pois a avaliação é realizada em cima do que foi proposto e teve intencionalidade de contribuir naquele período. É isso, o mais importante é que precisamos olhar para a criança, sentir a sua necessidade.

APÊNDICE C – Transcrição da Entrevista Narrativa de Lua

Olá! Meu nome é XXX professora do Atendimento Educacional Especializado na escola municipal XXX. O começo do ensino surge a partir do momento que você recebe o aluno e vai realizar a preposição de caso, assim, passa a construir o seu plano de atendimento e também a pensar nas estratégias a serem trabalhadas e ensinadas. O ensinar estar em muitas formas, muitas coisas que a gente pode está ampliando essas possibilidades, eu ensino com uma comunicação alternativa e outros recursos na sala de recurso, mas também lá fora com aquele espaço e recurso que tenho. Depende do aluno, da realidade que pode ampliar muitas possibilidades desse trabalho. Há muita preocupação do que é ou não é o foco do AEE, Alfabetizar não é o foco do AEE, quando trabalhamos com leitura, acaba contribuindo para que isso aconteça, mas não é o principal objetivo, porque senão podemos está focando naquilo que o aluno não sabe e para ele isso não é bom. Precisamos buscar possibilidades que motivam o aluno. Nosso ensino é muito focado naquilo que o aluno já é capaz de fazer, para que ele possa adentrar em outras áreas. Os recursos que trabalhamos vão sendo construídos de acordo com as necessidades dos alunos. Que recurso é esse? Como é que eu vou trabalhar? Então, a partir daquela área de interesse do aluno, eu percebo que ele gosta de personagens infantis, por exemplo, então eu vou construir ali, tentar focar o máximo possível na área de interesse dele. Recentemente construí, junto com a família, um recurso de comunicação alternativa para estimular a fala de uma aluna. A aluna sempre pegava as coisas que gostava, pegava na hora que ela queria. Mas ela não estava se comunicando com uma intenção de comunicação. Então, para estimular a fala, construímos uma prancha de comunicação com imagens dela na casa, como era o espaço em sua casa, que tinha a banana a batatinha, as coisas que ela gostava. Com isso, ela viu que a banana não estava lá, então, ela tinha que pegar a fichinha e mostrava para a mãe com a imagem da banana. A mãe dizia: Você quer o que XXX? a criança olhava e a mãe estimulava, banana! Depois de várias tentativas, a criança percebeu que precisava falar, então olhou para a mãe e disse, banana. Esse foi um recurso construído em parceria com a família. Pois, sempre trabalhamos de forma colaborativa, para mim ela é basilar, compreendo a prática colaborativa como dar as mãos e mostrar a necessidade do outro e ao mesmo tempo trazer para esses alunos novas possibilidades. Estamos sempre precisando do outro, da escuta. A prática colaborativa nem sempre é fácil porque vai ter essa interação maior. Me sinto muito bem trabalhar a prática colaborativa, me sinto realmente de mãos dadas com alguém, isto favorece o acesso ao processo de acessibilidade para o aluno. Para o trabalho no AEE é muito positivo. Desenvolvo os trabalhos de forma colaborativa, especialmente nos projetos, eu gosto muito de

trabalhar com a perspectiva de projeto porque eu acho que além da organização, os projetos articulam e ampliam as possibilidades de ações que envolvem os diversos seguimentos que fazem parte do processo educativo. Sim, também e eu gosto de envolver a interdisciplinaridade, muitas vezes eu falo para as meninas, eu acho que a maioria das nossas ações são transdisciplinar porque quando estou fazendo algo, por exemplo, aquela atividade do livro *Zé Lino e o seu lugar encantado*, ali dentro já existe uma imensidade de possibilidade, de leitura, de escrita, a questão da arte da autonomia, são muitas coisas que já estão dentro daquele instrumento. Então, tanto acho que é possível trabalhar com essa perspectiva interdisciplinar como até a transdisciplinar se você der um zoom no olhar, se você se dispuser a sentir, a ter paciência, perseverança, você vai observar e perceber o quanto é possível desenvolver um trabalho com algo simples, não precisa ficar sempre buscando o novo, mas compreender que muito ao seu redor pode se transformar em universo de possibilidade. Uma sala de recursos, sim! Mas esse acesso não se dá necessariamente só através de tecnologia alta, pronta. Eu gosto de valorizar a questão ambiental, de trabalhar em uma perspectiva construtiva, de conscientização do meio ambiente. Eu não vou estar trabalhando com isopor que leva 450 anos, no mínimo, para se decompor. Vou mostrar para meu aluno que é possível realizar uma contação de história, ou construir um recurso utilizando papelão, folhas secas, pedrinhas, garranchos...materiais próprios do contexto deles. Esses dias eu fiz parte de um grupo nas redes sociais, sala de recursos no Brasil, o que a gente vê são materiais prontos, algo bem mecânico, então eu fico imaginando o que contribui para esse meu aluno pegar isso aqui de E.V.A. pronto para ele encaixar essas pecinhas prontas, eu sei que tudo a gente tem que analisar o contexto. Mas será que não fazia mais sentido para esse aluno ter a possibilidade de construir? Eu tenho um aluno com a deficiência intelectual severa se eu pego aquele desenho pronto, aquela coisa pronta para ele pintar, como eu estou contribuindo no desenvolvimento dele? Eu fico a refletir e também preocupada porque é o que divulga, o perfeito, o E.V.A. sem ponta torta. É tudo isso que a gente vê que fica faltando sentido para o nosso aluno. Eu me preocupo se faz sentido, se fizer sentido é belo. Às vezes a escola fica presa a E.V.A., materiais e recursos prontos, que não tem sentido para o aluno. Muitos painéis que nem tem sentido aquilo, por mais belo que seja. Perfeito, né? Fez parte de que processo? Acho que o aluno precisa fazer parte do processo, desde o espaço da ambientação, se possível da escolha de materiais e da construção, estimular esse processo criativo, porque pra mim o incluir não tem como acontecer se não perpassar a criatividade e estimular esse processo. Esses momentos são importantes para avaliarmos o processo de aprendizagem. Onde a escuta e atenção conduz a necessidade de ter um olhar minucioso nas habilidades e potencialidades dos alunos. “Se eu queria que aquele aluno tivesse

o tempo de concentração de escuta maior e eu observo se foi com a música, se foi com aquela determinada atividade, então a gente também vai colocando nos relatos, que vão sendo feitos ao longo do ano e vamos observando tudo isso. Nesse processo a gente busca analisar e valorizar as diferentes linguagens e também as diferentes aprendizagens, a partir dos momentos de escuta e de observações, percebemos os avanços. Como a gente trabalha na perspectiva processual e reflexiva, então ampliamos as possibilidades de aprendizagem. Não nos apegamos ao processo final, ele só conseguiu até aqui. Não é assim! Vou dar um exemplo, o aluno não entrava na sala, a partir de algumas estratégias hoje ele entra, senta e participa, às vezes o processo que ele passou foi bem mais significativo... na sala ele já está de outra forma, esse também é um ponto a se avaliar, mas não para por aí. Quando você pergunta sobre uma atividade que marcou, me vem tantas na lembrança, as atividades me trazem satisfação, tenho muitos momento e registro, veja algumas fotos, vou falar de alguns momentos. Fotografia 1- Livro Jole e o Boi Luzeiro: Foi um livro que surgiu a partir de um projeto expandindo fronteiras, iniciado na sala de recursos multifuncionais, os alunos utilizaram materiais que tinham ao redor da escola, suas páginas são verdadeiras artes, ele é construído com garranchos, folhas secas e pedrinhas, até o algodão que eles colaram e formou as nuvens foi coletado de um pé de algodão que tinha em frente à escola. Os alunos foram bem criativos. Ele é um recurso da sala ainda utilizado, os alunos se sentem super valorizados por que eles participaram do processo de construção. Abaixo o CD do Livro, em áudio legendado, porque já explora a questão visual, a questão também da sonoplastia. Se tornou um recurso muito bom para a sala e muito acessível. Fotografia 2- Livro Zé Lino e o seu lugar encantado: A foto acima apresenta imagens da primeira etapa do Livro Zé Lino e o seu Lugar Encantado. São ilustrações feitas pelos alunos do AEE. O livro foi um projeto que iniciou nas salas de recursos multifuncionais e expandiu suas fronteiras. Os alunos foram os autores, e também contei com a colaboração de uma professora. O projeto desse ano conseguiu expandir muito as fronteiras da sala de recurso multifuncionais, que era um dos objetivos dele. Essa história foi surgindo a partir do contexto dos alunos, valorizando os saberes locais, de forma a ampliar a escuta e o olhar para a riqueza que estava ao nosso lado, porque nós somos uma escola do campo e se percebia que tinha tanta coisa bacana ali, porque não estimular? então buscamos um personagem que fizesse parte desse contexto. O personagem surgiu de lá, de repente fazia parte dessa cultura, após a escuta dos alunos o personagem passou a se tornar um aluno que sofria bullying. Então o livro ficou bem interessante, o nome é Zé Lino e o seu lugar encantado. O nome foi inspirado no vizinho que abriu as portas do quintal e mostrou a horta, a cana, explicando que é de onde vem o açúcar, e apresentou muitas outras coisas. Levamos os alunos para a parte externa da escola, realizamos

várias escutas de pássaros, sentimos o cheiro que existia lá fora, as cores, o que dava para eles perceberem nesse espaço externo, com pessoas da comunidade acompanhando e explicando, por exemplo: Olha essa planta aqui é o Jucá, ela cura as feridas, é cicatrizante. O pai mostrava, olha esse ninho de passarinho! Ele foi feito nessa posição, sabe por quê? Não, dizia as crianças, para a chuva não entrar, já foi arquitetado nesse propósito, respondia o pai. Os alunos ficaram encantados, um dos objetivos era esse encantamento e também ampliar as possibilidades de aprendizagem através do respeito da cultura e da valorização dos saberes. Culminou com o livro e muitas outras coisas, conseguimos envolver bastante gente. Isto, faz todo o sentido para o aluno, no construir um texto, em interpretar aquela realidade, porque ele está vivendo, ele estava entendendo que aquele conhecimento vindo dos pais, da comunidade era conhecimento que precisava ser respeitado, precisava ser enfatizado. Fotografia 3- O menino que florescia: O projeto “O Menino que florescia”, teve início na sala de recursos multifuncionais com alunos do 5º ano, depois ampliamos para toda a turma, e de lá saíram vários recursos bem interessantes. Nesse momento que vocês estão vendo nas fotos, eles criaram um pé de história, baseado em história que eles vivenciaram, com o objetivo de proporcionar a escuta e explorar as diferentes linguagens. Realizamos encenação, construção através das artes plásticas. Eles construíram esse pé de história, através primeiramente das artes plásticas, depois cada um foi colher a história do pé e foram passar essa história para o papel, e aqueles que não conseguiam escrever, eles construíram através de desenho. Fotografia 4 – O menino que florescia (continuação): Esse recurso é uma sequência do Projeto O Menino Que Florescia, os alunos tiveram a oportunidade de participar, utilizando-se de vários tipos de linguagens, por exemplo, se o aluno não conseguiu ler, ele encenou, se não conseguisse encenar, conseguia desenhar, se não conseguisse desenhar, ele poderia recitar de improviso, por exemplo. Também tivemos o momento do cordão de poesia, onde eles recitaram, e aconteceu que alguns alunos considerados tímidos foram a frente e recitaram. Teve um aluno que pegou o microfone pela primeira vez, ele gostou tanto da estrofe dele que recitou, por terem feitos a poesia eles se sentiram valorizados. Na imagem vocês estão vendo as telas que eles construíram também com a mesma temática, materiais que eles coletaram em torno da escola, essa produção explora as artes plásticas. Foi uma atividade bem significativa para eles, para mim também. Aqui eu não descrevi todas as linguagens deixei apenas alguns exemplos, também não disponibilizei todas as imagens porque eram de crianças, e o foco realmente são os materiais pedagógicos. Fotografia 10- Caixa encantada: Eu gosto muito mesmo desse recurso, eu nomeei de caixa encantada, porque dela saí o encanto das histórias, sempre utilizando objetos que possam está sendo mais reais possíveis, utilizo muito essa questão ambiental de reciclar as coisas, ao invés de utilizar isopor,

E.V.A, a gente utiliza papelão, materiais reaproveitáveis que traga o encantamento. Então com essa caixa levei várias histórias a sala de aula em que meus alunos estavam. O trabalho é desenvolvido na sala de recurso, construído pelos alunos, a caixa mágica percorria a sala regular para que os alunos pudessem compartilhar todas aquelas histórias que eles ajudavam a construir. Os alunos ficavam na expectativa para saber qual seria a história, porque sempre tinha novidades. A partir das histórias surgia várias outras atividades. Fotografia 11- Chaveiro/Tecnologia assistiva: Esse recurso ele foi construído especialmente para um dos alunos, é uma tecnologia assistiva, o aluno tem deficiência múltipla, não fala. Então para ele se comunicar eu construí esse chaveiro, ele utiliza na sala de aula dele no ensino médio. Então, como ele não fala, ele utiliza quando não entende a explicação, mostra essa figurinha não entendi, se for para o professor repetir ele mostra essa outra imagem, então apresenta uma comunicação básica que foi construída lá na sala de AEE pensando na necessidade desse aluno.

APÊNDICE D – Transcrição da Entrevista Narrativa de Estrela

Boa tarde, eu sou XXXX, professora do Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal XXXX. Quando fala em ensino eu me preocupo. O AEE não se refere aquele conteúdo que tem em sala de aula, o serviço do AEE é um serviço que se preocupa com acessibilidade ao acesso ao conteúdo, o objetivo é identificar, elaborar estratégias e recursos de acessibilidade para o aluno em sala regular. Por exemplo, o que um aluno com paralisia cerebral pode aprender? Qual o recurso que eu vou usar? Como ele vai se comunicar? Primeira coisa é saber como ele vai se comunicar, a partir do momento que conseguimos a comunicação, identificamos o sim ou não, assim a gente vai ampliando para que ele possa identificar que isso é terra, mar.... Primeiro a gente faz um estudo de caso, nesse estudo de caso levamos em consideração a família, a escola, o que os professores sabem sobre aquele aluno no sentido pedagógico, quais os atendimentos que ele faz, saber as potencialidades e também as dificuldades do aluno. A partir dessas informações a gente constrói um plano de atendimento educacional especializado individual e nesse plano a gente vai propor, caso necessário, quais são os recursos de acessibilidade para o aluno em sala de aula regular, recurso material ou recurso humano. Por exemplo: Na sala regular irá trabalhar adjetivo com aluno surdo ou aluno com paralisia cerebral, qual recurso e estratégia de acessibilidade que eu possa estar sugerindo ao professor? outro exemplo, qual estratégias de matemática ficaria legal para o aluno com deficiência aprender perímetro? sugerimos um recurso com alto relevo. Isto mostra que o serviço busca contribuir no aprendizado, o que de acessibilidade nós temos que propor para que esse aluno aprenda. O importante é destacar que o Atendimento Educacional Especializado não é um reforço escolar, não é conteúdo acadêmico, não é sala especial. O AEE precisa sair da sala, ele não pode ficar só na sala de recursos multifuncionais, precisa alcançar a sala regular, os colegas de sala, a família, falamos de acessibilidade que pode ser levada para casa também. Por exemplo: a gente fez um lápis engrossador para uma aluna do AEE, para favorecer o processo de escrita, pois ela tinha dificuldade motora. A mãe pediu que eu fizesse um para ela levar para casa e fazer atividade junto com os primos, eu fiz para ela e para os primos. Também a gente adaptou uma colher para poder usar nos momentos de alimentação. Ela adorou! Acho que devemos trabalhar sempre de forma colaborativa, com a escola, a família e demais profissionais, lembrando que a prática colaborativa é uma coisa muito mais significativa, na prática colaborativa tanto eu como o outro se modificam, se transformam. Acontece uma troca de conhecimento, a gente colabora de forma que tanto eu, quanto a professora pode dá sugestões, e uma transforma o pensamento da outra, de forma a dar sentido. Acontece nesse

processo de colaboração uma mudança de prática e de saber, uma mudança de conceito. Há desequilíbrio até para equilibrar esse saber. Ajudar não significa colaborar, por exemplo alguém imprimiu uma foto, ela ajudou, mas colaborar é mais amplo, mais significativo. É um processo onde exige um envolvimento maior, um aprendendo com o outro. No AEE Cada aluno tem um plano, então nesse plano eu vou propor quais as ações de acessibilidade para ele, isto implica também na construção de recursos. Trago exemplos como, a caixa de verbos que fiz para minha aluna surda, não usei sinais, só as imagens dela lanchando, correndo, pulando, escrevendo, pesquisando na biblioteca, com os verbos que ela mais usa na escola; para o aluno com TEA foi uma rotina de imagens; para o aluno com deficiência intelectual e que também tem uma deficiência física foi a apresentação de um trabalho em inglês, representando os cômodos da casa em uma maquete porque ele não escreve convencionalmente por causa do movimento e do comprometimento que ele teve no nascimento, ele construiu uma maquete e a professora foi perguntando onde fica a sala? E ele colocava a plaquinha: Room, onde fica a ... ficou bem interessante. A construção de recursos é realizada a partir da necessidade do aluno, alguns necessitam de alto relevo, de Libras, de Tecnologia assistiva, comunicativa, alternativa, mas sempre partindo do que o aluno goste, do interesse dele. Vamos colocar um aluno com TEA, o que ele gosta? Ele é visual? o que mais o chama atenção? Ele tem hipersensibilidade? Ele gosta de movimento? Ou imagem? O que seduz esse aluno? Eu tenho uma aluna que gosta muito de música de Roberto Carlos, isso a deixa calma, então focamos nesse interesse. Tem recursos que a gente constrói na sala do AEE, mas tem recursos que a gente constrói para a sala regular, as vezes trabalhamos com o recurso na sala de AEE e também na sala regular para ver se realmente é potencial. Por exemplo, a minha aluna surda tem um caderno de vocabulário, toda palavra nova ela registra, exemplo, a palavra globo, ela associava a bola, ela registrou e depois fomos trabalhar o seu verdadeiro significado: Globo terrestre, e também os continentes que ela não estava entendendo, ela tirava foto e levava para casa para estudar. trabalhamos na perspectiva de dar acessibilidade ao aluno na sala. E nesse propósito vamos articulando significados, e quando me perguntam sobre interdisciplinaridade eu acho que a prática interdisciplinar no AEE está mais voltada para o recurso de acessibilidade; por exemplo, um professor de matemática e um professor de história estavam trabalhando juntos e pediram sugestões de como trabalhar com os alunos com deficiência, de acordo com conteúdo que eles apresentaram. Eu sugeri que eles trabalhassem uma linha do tempo, que tanto tem a questão numérica quanto a questão histórica. Na verdade, a interdisciplina entra, especialmente, quando é algo favorável ao processo”. Eu vejo diversas possibilidades de estratégias, especialmente quando buscamos tornar o ensino acessível, vejo também que os professores estão sempre buscando. No começo

de 2008, os docentes falavam como é que vamos fazer a adaptação? E a partir das formações realizadas muitos professores dizem, qual vai ser a acessibilidade para todos? Isto me deixa muito feliz. Porque quando você fala em adaptar e customizar, geralmente é só para aquele aluno, embora ele precise, mas o ideal é que a acessibilidade chegue a todos, por exemplo, um aluno surdo precisa aprender Libras, mas é importante que os alunos aprendem junto com ele, ele não está só no processo de aprendizagem. Às vezes a gente conversa com as professoras elas dizem, depois das estratégias, dos recursos que trabalhamos, eu percebi que ele (aluno) aprende com gravuras, imagens, depois a gente mostra o sinal. Por exemplo, eu tenho um aluno com deficiência intelectual, a professora diz que ele não entra na sala de aula, ele só lê um pouquinho. O que vamos fazer para organizar esse momento? Sugestão: É interessante a gente dividir o texto, fazer um fichamento do texto, envolvendo todos da turma, que ele fiche e leia algumas partes e depois consiga ver qual a ideia central do texto. Esse é um momento de avaliação, a gente avalia a partir das estratégias que a gente sugere ao professor, as respostas que o aluno dá, se vão favorecendo o acesso ao conteúdo. Na verdade, a aprendizagem em sala regular está muito conectada com esse processo. Essa avaliação é feita a partir do que a gente trabalha, observa e sabe do aluno, tendo o reflexo na sala regular. Ele está aprendendo com o que a gente sugeriu? Foi potente? ele conseguiu aprender? A acessibilidade realmente teve, deu acesso? Porque a avaliação é contínua, constante, significativa e permanente, no cotidiano formativo do aluno, ou seja, a partir dos interesses do aluno na aprendizagem. Como o aluno está aprendendo? Ele está desenvolvendo suas habilidades e potencialidades? Os recursos que construímos no AEE está fazendo com que ele tenha acesso a aula? O que o AEE está contribuindo na sala? Tudo isso é tão importante. Torna-se difícil falar ou escolher a atividade que mais marcou, essas atividades nos marcam mesmo. Mas, compartilho as imagens de alguns momentos que gostei muito. Fotografia 5- A ponte: Apresento a vocês a lata de Contação e criação de história para todos as crianças e alunos. A aluna com deficiência auditiva utilizou em sala de aula regular do 6º ano, o recurso foi criado para contar a história do livro “A Ponte”. O recurso possibilitou acessibilidade com recursos visuais para a apresentação da aluna, logo após foi realizado um fichamento de um livro proposto pela professora de Língua Portuguesa. O recurso foi construído com uma lata de tinta usada que pintamos de azul, e os personagens impressos com azougue colado atrás que o deixa fixo na lata. Os personagens vão sendo fixados conforme segue a história. Este recurso também pode ser usado para todas as crianças em diversos momentos, porque a gente pode diversificar as histórias, as crianças ficam bem atentas e curiosas, felizes em participar, pois tem momentos que elas contam as histórias. Fotografia 6- Calendário em Libras: Este é um calendário em LIBRAS -Língua Brasileira de Sinais, que foi

construído para um estudante com surdez, considero que foi um recurso muito importante para que o aluno pudesse, através desse calendário identificar o hoje, ontem e amanhã. Foi um recurso potente que realmente deu um novo sentido a aula, iniciamos o trabalho na sala de recurso e em seguida foi levado para a sala regular. Ele gostou muito. Fotografia 7- Elemento químico em alto relevo: Esse é um recurso de elementos químicos em alto relevo, foi construído junto com o aluno do 9º ano, aluno com deficiência intelectual. Considero um recurso bem importante, pois proporcionou acessibilidade para o conteúdo em sala regular, de forma a conseguir identificar elementos químicos e a distribuição das camadas eletrônicas. A partir da utilização do recurso conseguimos alcançar os nossos objetivos. O aluno ficou muito interessado em aprender, ele apresentou a todos da sala. As atividades precisam fazer sentido para o aluno, precisam sair da sala de recurso, daquelas quatro paredes, não podemos nos prender a um ensino mecânico, não funciona, a beleza está na dinâmica do processo. Fotografia 12- Sequência de história com imagem: A foto apresenta uma sequência de história com imagens, o recurso foi levado para a sala de aula regular, o qual favoreceu a acessibilidade de uma aluna do 5º ano, com surdez, proporcionou a descrição dos personagens, cenários e compreensão da sequência dos fatos, todos participaram ativamente. Essa atividade foi bem legal, porque primeiro ela compreendeu a história para depois aprender os sinais em Libras. Fotografia 13- Garrafinhas sensoriais: Aqui são garrafinhas sensoriais, construímos para crianças com microcefalia. Mas essas, em específico, foi construída para alunos da educação infantil com microcefalia, com objetivo de estimular a percepção visual e tátil, atenção e concentração. Sempre usamos, e as crianças ficam mais atentas, percebendo os movimentos. É um recurso fácil de construir, que estimula a curiosidade, muito bom.

APÊNDICE E – Transcrição da Entrevista Narrativa de Terra

Bom dia! Eu sou a professora do AEE XXXX, o ensino acontece nas salas de recursos multifuncionais e também pode acontecer fora dela, pois conforme o planejamento do plano individual do aluno, considerando a necessidade e a característica de cada educando. O trabalho no AEE deve proporcionar condição de acesso a aprendizagem escolar. O professor do AEE trabalha de forma colaborativa, realiza parcerias com professores da sala regular, em relação às práticas e posturas pedagógicas que devem ser tomadas/realizadas junto aos alunos incluídos, parceria com o estagiário, com o supervisor (a) pedagógico (a), com a família do educando e demais professores e profissionais que ensinam a essa criança. Vou trazer um pouco da prática do programa Libras na escola, já que sou professora do AEE e também do programa libras na escola. Na prática pedagógica realizada pelo Programa LIBRAS, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, desenvolvemos o ensino itinerante como professor especializado em LIBRAS: Docência, Tradução, Interpretação e Proficiência em salas de aulas regulares de alunos com surdez. O ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (L1 – primeira língua da pessoa surda e segunda língua de brasileiros ouvintes), é efetivado para toda a turma (alunos e professores). O professor de LIBRAS, orienta os demais professores (de alunos surdos), discute, sugere intervenções e estratégias que favoreça o processo de inclusão e acessibilidade desses alunos, bem como, os encontros de formação continuada com a equipe pedagógica de escolas da rede municipal, de alunos com deficiência em parceria com docentes do Programa LIBRAS, professoras do AEE e supervisora pedagógica. Em muitas das minhas práticas pedagógicas tanto nas salas do AEE, quanto no programa Libras na escola, articulamos a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois acompanhamos os objetivos propostos do AEE, também, dos planos de aulas das professoras da sala regular, sempre com o propósito de dar acessibilidade aos alunos, construímos os recursos de acordo com a necessidade e interesse do aluno. Os recursos pedagógicos são construídos/confecionados pela professora do AEE, como também por alunos da Sala de Recursos Multifuncionais em parceria com a professora ou colega (em dupla) com orientação e acompanhamento da professora do AEE. Esses são alguns recursos que utilizei esse ano: jogos (da memória, dama; quebra cabeça, jogo da velha); cartões e pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA de baixa tecnologia; plano inclinado; alfabeto manual bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa); sequência numérica móvel, etc. Para a confecção de recurso geralmente utilizo sucatas (caixas, papelão, garrafas pets, tampinhas de garrafas e outras), cartolinas, folhas coloridas, fotos, gravuras, velcro, imãs, E.V.A, encartes de supermercados, entre outros materiais. Com relação ao processo de

avaliação no AEE considero que avaliar é antes de tudo, considerar todas as potencialidades dos alunos, valorizar. Sobre as atividades que me marcaram posso dizer que gosto de realizar esse trabalho e me encanta, o importante é que faça sentido para o aluno. Tenho algumas fotos aqui que posso falar sobre elas, pois muitas me encantam. Fotografia 8 - Jogo da sequência numérica: Gostei muito do jogo da sequência numérica, ele foi construído para trabalhar com três alunos com deficiência intelectual, 5º ano, 6º ano e 7º ano. O jogo proporcionou aos alunos, a identificação e a nomeação da sequência numérica de 1 a 31, também exercitou o raciocínio lógico. Os recursos deram acesso aos conteúdos na sala de aula, de uma forma lúdica. Lembro que eles ficaram bem interessados em participar dessa atividade. E a construção foi confeccionado com materiais fáceis de encontrar, papelão reutilizado, folha de ofício com números impressos, cartolina e caneta”. Fotografia 9 - Construção de uma prancha de comunicação: Construção de uma prancha de Comunicação Alternativa – CA realizada por uma aluna com TEA, 6º ano. O recurso favoreceu o acesso a comunicação no ambiente escolar do estudante com TEA não verbal. O que me chamou atenção nessa atividade, foi a dedicação da aluna em construir o seu próprio material, ela gostou e se envolveu bastante. O material também é construído com materiais fáceis de encontrar, imagens pesquisadas em livros e revistas, cartolina, papelão e velcro. Fixa as imagens, do cotidiano escolar no papelão. Gosto de construir os materiais, conforme as necessidades dos alunos. Trabalho com materiais simples, fácil de encontrar, mas de forma que todo o processo faça sentido para o aluno, do contrário não conquistaremos o interesse dos alunos. Tenho muitos momentos riquíssimos com meus alunos, estava tudo guardado no arquivo do computador, mas devido a um problema tecnológico acabei perdendo alguns registros, principalmente fotográficos, mas tenho alguns registros impressos sempre gosto de olhar e reviver esses momentos tão belo. Fotografia 14- Alimentação saudável em libras Trago uma imagem de uma atividade da aula de Libras do programa LIBRAS nas escolas da rede Municipal de Ensino, para toda turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora titular da sala. A aluna com surdez e os demais colegas da turma participando do estudo sobre alimentação saudável na Língua Brasileira de Sinais. Foi uma aula muito proveitosa e significativa para a aluna com surdez, bem como, para os demais alunos, pois todos participaram ativamente. Eles colavam/fixavam no cartaz (com velcro) alimentos que fazem bem a nossa saúde: frutas, legumes, cereais (utilizando imagens de revistas e panfletos de supermercados), depois eles aprendiam os sinais, na verdade a atividade proporcionou diversos momentos de aprendizagem. Construção realizada com materiais simples, mas que foi significativa.