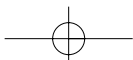
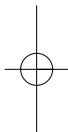
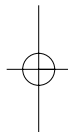


A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

**O Atendimento Educacional Especializado
para Alunos com Deficiência Intelectual**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual

Autores

Adriana Leite Lima Verde Gomes

Jean-Robert Poulin

Rita Vieira de Figueiredo

Brasília
2010

Projeto e Produção Gráfica
Carlos Sena

Pré-Impressão
Índice Gestão Editorial
Carlos Sena e Daniel Siqueira

Geração de áudio
Digital Accessible Information System (Daisy)
Índice Gestão Editorial

Comissão Organizadora
Maria Tereza Eglér Mantoan
Rita Vieira de Figueiredo

Esta é uma publicação da Secretaria de Educação
Especial do Ministério da Educação.
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600
CEP: 70047-900 Brasília / DF.
Telefone: (61) 2022-7635
Distribuição gratuita
Tiragem desta edição: 60 mil exemplares



Gomes, Adriana Leite Lima Verde.
A Educação Especial na Perspectiva da
Inclusão Escolar : o atendimento educacional
especializado para alunos com deficiência
intelectual / Adriana Leite Lima Verde Gomes,
Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. -
Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de
Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade
Federal do Ceará, 2010.
v. 2. (Coleção A Educação Especial na
Perspectiva da Inclusão Escolar)

ISBN Coleção 978-85-60331-29-1 (obra compl.)
ISBN Volume 978-85-60331-31-4 (v. 2)

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. I.
Poulin, Jean-Robert. II. Figueiredo, Rita Vieira de.
III. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de
Educação Especial. IV. Universidade Federal do
Ceará. V. A Educação Especial na Perspectiva da
Inclusão Escolar.

CDU 376

Sumário

Aos leitores	6
1. A pedagogia da negação	7
2. O Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual	8
2.1. O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	
2.2. Gestão dos processos de aprendizagem	
2.3. Avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola	
2.3.1. A Avaliação na sala de recurso multifuncional	
2.3.2. A avaliação na sala de aula	
2.3.3. A avaliação na família	
2.4. O acompanhamento	
2.5. O acompanhamento na sala de recurso multifuncional	
2.5.1. O acompanhamento na sala de aula	
3. Estudo de caso	19
3.1. Caso de Roberto	
Considerações finais	26
Referências	27
Para saber mais	28

Aos Leitores

Este fascículo foi concebido para subsidiar o Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos com deficiência intelectual. Detalha o trabalho desse professor o qual gravita em torno de três pólos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento. A gestão da aprendizagem inclui os processos de aprendizagem de seu aluno no interior da sala multifuncional e fora dela; a avaliação incide sobre as possibilidades e as dificuldades de aprendizagem em interação com o meio escolar e familiar; o acompanhamento implica no desenvolvimento de ações específicas visando à evolução do aluno e à transformação das ações dos diferentes atores que atuam com esse aluno.

Este fascículo se divide em duas partes. Na primeira parte, o leitor é levado a se inclinar sobre um tipo de pedagogia freqüente nos meios educacionais, especialmente quando se refere aos alunos com deficiência intelectual. Trata-se da pedagogia da negação. Posteriormente, o texto aborda sobre as diversas funções as quais o professor que atua no âmbito do Atendimento Educacional Especializado deve assumir na sala de recursos multifuncional, na sua interlocução com a sala de aula regular, com a escola e na interface com a família. Quais são essas funções? Como elas deveriam ser assumidas? São essas questões que esta primeira parte deste fascículo tenta responder, propondo sugestões e ilustrações capazes de guiar o professor nas suas intervenções no cotidiano da sala de recurso multifuncional. Este último aspecto é tratado através de um estudo de caso.

A segunda parte aborda as bases conceituais relativas ao funcionamento cognitivo dos alunos que apresentam deficiência intelectual. Trata das principais características do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos, discutindo, inclusive, a definição da deficiência intelectual e sua implicação nas ações pedagógicas voltadas para o aluno que apresenta esse tipo de deficiência.

1. A PEDAGOGIA DA NEGAÇÃO

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. Esses professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas sob o pretexto de que os alunos os quais apresentam deficiência intelectual manifestam numerosas dificuldades nos processos de aprendizagem que eles agem pouco no mundo no qual evoluem e enfim, sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apóiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas.

Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apóia sobre a idéia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta no que diz respeito ao raciocínio. Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação.

A Pedagogia da negação encontra sua fonte na superproteção, que é um parente próximo da rejeição. A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade. Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo idéias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação. É importante considerar que uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno.

O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência deve ser objeto de preocupação constante do professor. A inteligência deve ser estimulada e educada para que ele possa evoluir. E o aluno que apresenta deficiência intelectual não escapa à regra. Mes-

mo o aluno que apresenta uma necessidade de apoio importante ou intenso, pode tirar proveito de intervenções educativas destinadas a favorecer ou estimular o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais. Os exemplos, neste sentido, são numerosos na literatura científica. Diante dessa realidade, é inadmissível que a Pedagogia da negação continue a fazer adeptos entre os professores que têm a responsabilidade pela educação dos alunos. Um exemplo de atividades inadequadas é quando o professor impõe aos alunos longos exercícios de multiplicação com ajuda de tabuadas sem que tenham construído o sentido da multiplicação. Os alunos podem dar respostas corretas apoiados apenas na tabuada, de forma mecânica, copiando resultados, sem compreender o sentido da operação.

Nem todos os alunos que apresentam deficiência intelectual chegam a assimilar as operações de multiplicação e de divisão e a compreender o sentido destas. Este professor seria mais bem sucedido em sua ação pedagógica, se tivesse como objetivo o desenvolvimento lógico-matemático de seus alunos, se propusesse atividades de aprendizagem próximas aos interesses deles com base nas experiências vivenciadas por eles. Deste modo, o professor, provavelmente, teria contribuído mais para o desenvolvimento dos alunos e permitido a eles aprendizagens mais significativas. A qualidade da vida social e profissional das pessoas que apresentam deficiência intelectual repousa em boa parte sobre bases que são o desenvolvimento intelectual e as aprendizagens significativas que teve na escola e fora dela.

Quando o professor percebe a capacidade de o aluno aprender, ele empreende ações que possibilitam essa aprendizagem.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O trabalho do professor de atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. O AEE se realiza essencialmente na sala de recursos multifuncionais.

O professor do atendimento educacional especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema.

Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual.

2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

É função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. É também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social.

No trabalho do AEE, o professor exerce um papel importante na construção do conhecimento do aluno. O aluno com deficiência intelectual constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional desse professor.

O trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento.

2.2 GESTÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais.

O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a frequência, permanência e participação do aluno na sala de aula.

2.3 AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO DO ALUNO NA ESCOLA

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.

No atendimento educacional especializado, a avaliação se efetiva através do estudo de caso, que visa a construir um perfil do aluno que possibilite elaborar o plano de intervenção do AEE. O estudo de caso se faz através de uma metodologia de resolução de problema, que identifica a sua natureza e busca uma solução. O estudo de caso deve ser efetivado pelo professor do AEE em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto da escola.

A avaliação alcança três ambientes principais do aluno: sala de recursos multifuncionais,

sala de aula e família. Na escola, a avaliação deve ocorrer em diferentes ambientes e em diferentes momentos. Por exemplo, o professor do AEE deve observar a organização e a gestão da sala de aula, o recreio, as brincadeiras, as atividades realizadas na biblioteca e no laboratório de informática.

A avaliação realizada na sala de recursos multifuncionais, na sala de aula e na família visa recolher informações sobre o aluno considerando seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

A partir das informações obtidas nos três ambientes de avaliação, o professor do AEE constrói o perfil do aluno, bem como identifica a natureza do problema que mobilizou o encaminhamento desse aluno para a sala de recurso multifuncional.

2.3.1 A AVALIAÇÃO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Na sala de recursos multifuncionais, o aluno com deficiência intelectual poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber. Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno.

O professor do AEE acolhe a queixa trazida pela família ou pelo professor do aluno a respeito das dificuldades enfrentadas por este no contexto escolar. Como já referido anteriormente, ele avalia o aluno nos diferentes ambientes nos quais ele está implicado (família, escola, sala de recursos multifuncionais). Nesta avaliação, o professor do AEE considera os diferentes aspectos implicados no desenvolvimento do aluno, tal como já citado.

Em relação aos aspectos motores, é importante que o professor observe se o aluno é capaz de manipular objetos de diferentes texturas, formas e tamanho, se ele é capaz de pegar no lápis para pintar, desenhar, bem como para fazer o traçado das letras. No caso do aluno apresentar acentuadas dificuldades motoras que impeçam o movimento necessário para realizar desenhos ou o traçado das letras, o professor deve começar a avaliação utilizando folhas de papel madeira e ir diminuindo gradativamente o tamanho do papel até chegar a usar o papel ofício para realizar pintura livre ou pintura a dedo dentre outras atividades. O fato de apresentar dificuldade motora não impede o aluno de participar de atividades de escrita ou de pintura, pois são muitas as possibilidades que o aluno pode ter para expressar sua representação do mundo. O computador se constitui em um recurso importante para expressão do aluno, além de outros recursos que o professor pode lançar mão para permitir a manifestação do conhecimento da criança. Estes recursos podem ser utilizados por ocasião da avaliação do aluno.

Para avaliar o desenvolvimento da expressão oral, o professor deve observar se o aluno compreende determinadas mensagens (recados), se ele é capaz de expressar suas idéias de modo coerente com o contexto em questão, mesmo quando ele não é capaz de falar. Nesse ca-

so, ele pode, por exemplo, expressar sua compreensão através de desenhos, apontar o material apresentado pelo professor e ainda pode realizar movimentos corporais afirmativos ou negativos. Ainda com relação à expressão oral o professor deve verificar se o aluno verbaliza de forma clara suas idéias, se ele faz uso, ao falar, de um vocabulário amplo e diversificado. Essa avaliação pode ser feita por meio do reconto de uma história, que ele pode registrar pelo desenho ou construção de maquete, modelagem ou, ainda, pelo jogo simbólico. O aluno poderá ainda relatar situações vivenciadas, ou ainda usar prancha de comunicação ou jogos educativos para expressar seu conhecimento. Todos esses recursos possibilitarão a expressão oral do aluno e oferecerão informações importantes ao professor no sentido de compreender sua expressividade verbal e não verbal.



Foto 1: A foto ilustra uma atividade de avaliação com um aluno com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional da Escola Padre Felice Pistoni, na cidade de Fortaleza. A proposta da professora consiste na apresentação de três cartelas com imagens, as quais ele deverá escolher uma delas para elaborar um texto de acordo com as ilustrações.

Na avaliação da aquisição da língua escrita, diferentes atividades podem ser utilizadas com o objetivo de informar ao professor o conceito que o aluno tem sobre a escrita. Para exemplificar esse procedimento de avaliação, três exemplos serão apresentados: a atividade de avaliação do nome próprio, a produção espontânea e a leitura do texto memorizado¹. A avaliação do nome próprio objetiva verificar se o aluno compõe seu nome (que pode ser feito com alfabeto móvel) e se atribui importância à sequência e ao conjunto das letras que formam seu nome.

Na avaliação desse conhecimento, o professor deverá considerar se o aluno compõe o nome próprio sem ajuda do professor; se ele considera que o seu nome está escrito, mesmo quando falta alguma das letras que o compõe; se ele considera que seu nome está escrito quando todas as letras estão visíveis, ainda que a ordem das mesmas tenha sido alterada, e, por fim, se ele considera que seu nome está escrito quando todas as letras estão presentes na ordem adequada. As concepções que o aluno apresenta a respeito do seu nome indicam ao professor como este aluno está interagindo com a escrita do próprio nome, mesmo quando este ainda não produz esta escrita de modo independente e convencional.

¹Para maior detalhamento acerca dessas atividades avaliativas, sugerimos consultar o livro avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. Figueiredo, Rita Vieira (org). Fortaleza: Editora UFC, 2009.

A avaliação da produção espontânea tem por objetivo verificar as hipóteses de escrita do aluno. O procedimento consiste, na proposição da escrita de uma lista de palavras de um mesmo grupo semântico (lista de animais, de frutas, de brinquedos, dentre outras) pelo aluno. A partir das produções dos alunos (diferentes representações gráficas) o professor pode identificar o nível de compreensão que o aluno tem do sistema escrito.

A avaliação com base na leitura de um texto memorizado tem por objetivos verificar se a criança lê o texto de memória ou se utiliza outras estratégias para realizar a leitura e ainda serve para verificar se a criança localiza no texto palavras solicitadas pelo professor.

Nessa avaliação, o professor deverá observar: se o aluno lê o texto se apoiando na memória, lê o texto utilizando diferentes estratégias, indica as palavras solicitadas com apoio na memória ou lê, convencionalmente, as palavras solicitadas pelo professor.

Outras propostas de avaliação da linguagem escrita podem ser efetuadas pelo professor do AEE, não com o intuito de alfabetizar esse aluno, mas com o objetivo de identificar sua evolução em leitura, as concepções que esse aluno apresenta sobre o universo da escrita, bem como sua relação com o saber escolar.

A forma como o aluno se relaciona com o saber tem papel importante em seu processo de aprendizagem. Se este aluno se percebe como sujeito de aprendizagem capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo ele certamente terá uma motivação maior na mobilização de seus mecanismos de pensamento. A sala de aula comum se constitui espaço privilegiado para essa troca de saberes nas diferentes áreas de conhecimento.

O aprendizado da matemática pode ser uma fonte de desenvolvimento intelectual e social muito importante para os alunos que apresentam deficiência intelectual. Para isto, é essencial que os aprendizados façam sentido para eles. É preciso que esses alunos sejam capazes de ver a pertinência dessa aprendizagem em situações concretas. Muito frequentemente, o ensino da matemática para os alunos que apresentam deficiência intelectual apela unicamente para os aprendizados mecânicos fundamentados na repetição e na memorização.

O sentido que o aluno imprime às suas ações e o significado que dá aos signos lingüísticos e matemáticos que manipula são determinantes para o processo de aprendizagem deles. Logo, a intervenção do professor deve ser proposital para que o aluno dê sentido ao que faz e ao que expressa.

O professor da classe regular é o responsável pelo ensino da matemática na sala. O professor do AEE não deve substituir o trabalho daquele professor. Ao professor do AEE, cabe conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida, inclusive na escola.

Deve ser estabelecido um clima de confiança entre professor e o aluno para que este último possa manifestar o que conhece a partir de suas experiências.

A avaliação dessas experiências poderá ser realizada pelo professor do AEE através da proposição de situações-problema contidas nessas experiências, cujas resoluções possam implicar a necessidade de o aluno levantar hipóteses mediante a mobilização de seus conhecimentos prévios. Essa mobilização poderá permitir que ele identifique e analise uma determinada alternativa de resolução de uma dada situação problema, na perspectiva de generalizar para outra situação semelhante. Intervenções como estas são de grande im-

portância para o desenvolvimento intelectual do aluno e poderão contribuir no seu aproveitamento escolar.

Os aspectos sócio-afetivos do aluno que apresenta deficiência intelectual também se constituem foco de atenção do professor do AEE durante a avaliação. As pessoas que apresentem deficiência intelectual podem ter dificuldade no plano sócio-afetivo, especialmente no que se refere à construção da imagem de si mesmo (SAHUC, 2006). Aspectos como a exclusão social, a dificuldade em interpretar as atitudes e os comportamentos dos outros em relação a si, a dificuldade de se fazer entender pelos outros e enfim, as experiências de fracasso nas diversas situações da vida quotidiana se constituem fatores suscetíveis de contribuir para esta situação. Uma baixa auto-estima pode interferir na motivação do aluno que apresenta deficiência intelectual quando ele está em situação de aprendizado ou de resolução de problemas.

Este modo de funcionamento decorreria de sucessivas experiências de fracasso. Consequentemente, o professor do AEE não deve interpretar os comportamentos de busca de informações no meio externo como sendo a expressão de uma falta de atenção, uma vez que o aluno pode simplesmente estar exercendo um procedimento visando realizar um aprendizado ou resolver um problema.

Além dos aspectos sócio-afetivos relacionados ao deslocamento do saber para o outro e de uma história de fracasso quase sempre associada a essa situação (deslocamento do saber), a avaliação do professor de AEE não pode desconhecer vivências culturais desse aluno. Uma fraca assimilação dos costumes e da cultura do próprio meio pode influenciar na construção de um pensamento pouco sociabilizado.

O professor do AEE deve levar em consideração essas características no momento de intervir junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual. Porém, o professor deverá, sobretudo, mostrar-se plenamente consciente que é muito mais nos gestos e nas atitudes que nas palavras que o aluno que apresenta deficiência intelectual expressa seus sentimentos.

Outro aspecto importante a ser avaliado na sala de recurso multifuncional é a relação que o aluno estabelece com o saber. Se ele mantém uma relação positiva ou se, ao contrário, o aluno não manifesta nenhuma motivação pelos conteúdos escolares. O professor avalia esta dimensão a partir da proposição de atividades pedagógicas (tais como aquelas acima citadas) nas quais ele observa o modo como o aluno as realiza. Ele poderá, também, considerar esse aspecto a partir das informações oferecidas pelo professor do ensino comum.

2.3.2 A AVALIAÇÃO NA SALA DE AULA

Em sala de aula, o professor do AEE avalia como o aluno se relaciona com o conhecimento, como ele responde às solicitações do professor, se ele manifesta atitude de dependência ou autonomia e se é necessário o uso de recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento. Ele avalia, também, se o aluno apresenta melhor desempenho em atividades individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores e a forma como ele interage com seus colegas.

O professor do AEE deve considerar, em sua avaliação, o modo como é feita a gestão da sala de aula pelo professor do ensino comum: a organização do espaço físico, o tipo de atividade proposta, se ele utiliza atividades que permitam o aluno se expressar, se ele está atento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Se ele utiliza estratégias da aprendizagem cooperativa e como procede em relação aos agrupamentos dos alunos. Essas informações podem ser obtidas em reuniões pedagógicas ou encontros com o professor do ensino regular.

2.3.3 A AVALIAÇÃO NA FAMÍLIA

O professor do AEE poderá obter junto à família informações a respeito do aluno, sobre o seu desempenho nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares.

É importante que o professor do AEE compreenda como o aluno se comporta em casa do ponto de vista da comunicação e da interação com os familiares, em que situações ele manifesta atitudes de autonomia e de dependência e como a família se relaciona com ele, ou seja, se há manifestação de superproteção ou de abandono.

O contato com a família é fundamental, para que se possa conhecer o comportamento do aluno no ambiente familiar, quais suas preferências, como ele se relaciona com os familiares, o que gosta de fazer durante os momentos livres e quais as expectativas da família em relação ao aluno na escola e fora dela.

Com base nas observações nesses três ambientes, o professor do AEE será capaz de construir um perfil do aluno, identificando as potencialidades e dificuldades dele e dos demais atores envolvidos com esse aluno nestes três ambientes: sala de aula comum, sala de recurso multifuncional e ambiente familiar.

2.4 O ACOMPANHAMENTO

O acompanhamento consiste no desenvolvimento de ações que visam ao progresso no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como a sua melhor interação no espaço escolar. Ele visa à transformação, se necessário, dos esquemas de aprendizagem do aluno, bem como das práticas dos diferentes atores (professores e familiares) que atuam com esse aluno.

As características do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual podem interferir no seu processo de construção do conhecimento. A ação pedagógica voltada para esse aluno deve resultar em opções que indiquem à possibilidade de reorganizar situações de aprendizagem que favoreçam esse processo.

O acompanhamento implica, necessariamente, na elaboração de um plano de atendimento educacional especializado. Esse plano consiste na previsão de atividades que devem ser realizadas com o aluno na sala de recurso multifuncional. O acompanhamento prevê a articulação do professor do AEE com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas desses alunos. Prevê, também, a articulação com a família no sentido de constru-

ir as condições propícias ao desenvolvimento e aprendizagem. O acompanhamento implica na necessidade de avaliação permanente da evolução do aluno nos diferentes espaços educacionais e no redimensionamento do plano do AEE.

2.5 O ACOMPANHAMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A função do professor do AEE consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. Essa ação, certamente, terá uma repercussão positiva no desempenho do aluno na sala de aula comum.

O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de atendimento educacional especializado que o professor deve elaborar com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problemática vivenciada por ele através do estudo de caso. De posse de todas as informações sobre o aluno, bem como dos recursos disponíveis na sala de aula, na escola, na família e na comunidade, o professor do AEE elabora seu plano.

Para elaborar o plano, o professor mobiliza os diferentes recursos disponíveis (escola, comunidade etc) e faz uma articulação com o professor do ensino comum. O professor do AEE prevê um determinado período para o desenvolvimento do seu plano, ao término do qual ele fará uma avaliação no sentido de redimensionar suas ações em relação ao acompanhamento do aluno. O acompanhamento é, essencialmente, o desenvolvimento e a avaliação do plano de AEE.

O acompanhamento visa, também, à superação de atitudes de dependência que comumente o aluno com deficiência intelectual apresenta em situações em que ele é desafiado a resolver uma determinada situação problema. Desse modo, é importante que o professor do AEE proponha atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito, bem como organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados pelo aluno e escolhas diante das possibilidades existentes. Essa proposta é possível na medida em que ocorra a promoção de situações diversificadas que permitam ao aluno se expressar livremente na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula. A oferta dessas diferentes opções de atividades tem influência no desenvolvimento da autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem.



Foto 2: A foto ilustra uma criança com deficiência intelectual em atendimento na sala de recurso multifuncional na escola Padre Felice Pistoni, na cidade de Fortaleza. A atividade de acompanhamento consiste na apresentação de frases associadas às gravuras, com o objetivo de desenvolver a linguagem oral, bem como contribuir para sua evolução conceitual para a aprendizagem da leitura.

O acompanhamento na sala de recursos multifuncionais visa, também, à organização da expressão verbal. Desse modo, é importante que o professor organize situações que permitam ao aluno estabelecer diferenças entre as características da língua oral e escrita. O professor do AEE deve proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação, porque esse contato possibilita o entendimento e a ampliação do seu vocabulário. Ele deve organizar situações em que o aluno seja provocado a se expressar oralmente através de descrições de imagens, fotos, recontos orais e relatos de experiências. A capacidade de estabelecer relações entre ações vivenciadas se constitui uma fragilidade do aluno com deficiência intelectual. A oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, permitindo-lhe transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados. A ampliação do vocabulário possibilita o seu uso de modo compreensivo.

A imitação e o jogo simbólico favorecem o desenvolvimento das estruturas intelectuais em alunos com deficiência intelectual (FIGUEIREDO & POULIN, 2008, p.251).

O professor do AEE pode propor a realização de jogos que demandem desafios que impliquem o uso de estratégias cognitivas quando contextualizadas nas experiências e conhecimentos prévios do aluno em situações de resolução de problema.



Foto 3: A foto ilustra uma atividade de acompanhamento realizada com um aluno que tem paralisia cerebral associada a dificuldades motoras e de linguagem e deficiência intelectual. A atividade consiste em utilizar jogos de encaixe com a finalidade de desenvolver suas habilidades de preensão e punção, bem como desenvolver sua capacidade comunicativa.

Na sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE deve realizar ações específicas pelas quais os alunos possam distinguir o que é essencial do que é secundário no processo de compreensão de uma história ou de outras situações.

Por exemplo, diante de uma situação problema vivida por um personagem de uma história em quadrinho solicitar que o aluno identifique as causas e conseqüências da situação vivida pelo personagem dentro da lógica do aluno.

O professor pode planejar diferentes situações que possibilitem a livre expressão do aluno na dramatização, na pintura, no desenho, na modelagem, na dança, na música, na escrita, no jogo pedagógico e em outras.

Quaisquer que sejam as possibilidades de expressão utilizadas pelo aluno, o professor de-

ve aceitar a pauta produzida, valorizando-a.

O professor do AEE seleciona situações problemas, nas quais o aluno possa agir inteligentemente de acordo com a sua lógica considerando os fins a que se propõe e os meios que utilizou para atingi-la. Esse tipo de procedimento implica a utilização de estratégia cognitiva que permite melhorar seu funcionamento cognitivo coordenando meios e fins para realizar a atividade.

Geralmente a pessoa que apresenta deficiência intelectual não utiliza de maneira espontânea as estratégias cognitivas que permitam antecipar suas ações. O professor tentará, então, fazer com que o aluno reconstitua essas ações no plano do pensamento e organizá-las em função do fim que ele pretende alcançar. Por exemplo, se ele quer construir uma maquete, deverá reunir os elementos necessários para essa construção. Qualquer situação concreta real e de interesse do aluno pode ajudar na capacidade de antecipação.

Em atividade de agrupamentos de imagens e de objetos, o aluno deve estabelecer livremente os critérios desse agrupamento e explicitá-los dentro da sua lógica de significação.

As possibilidades de atividades dessa natureza são muitas. O que importa, entretanto, é que ao longo dessas atividades o professor esteja presente no desenvolvimento delas, que ele encoraje o aluno e o apoie no planejamento de seus procedimentos, questionando sobre as razões de suas ações. O aluno poderá transferir esses conhecimentos nas atividades de sua rotina.

Todo o acompanhamento e as atividades aqui propostas almejam desencadear o conflito cognitivo. Mas este só se efetivará mediante o reconhecimento do conflito pelo aluno. Quando, por exemplo, ele se auto-questiona, ou seja, duvida e entra em contradição com o que faz, diz, explica.

O conflito cognitivo pode emergir da discordância do aluno diante do resultado antecipado de uma ação e daquele por ele observado.

Ele pode, também, resultar de uma oposição entre pontos de vista de colegas em uma situação de resolução de problemas.

Os exemplos que acabaram de ser apresentados são ilustrações de intervenções que podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência do aluno.

É importante não negligenciar os alunos que apresentam deficiência intelectual no início da escolarização bem como na educação infantil.

As dificuldades de evocação e de representação das crianças que apresentam deficiência intelectual e a sua limitada representação do mundo, ou seja, de interiorização da realidade pode ter uma influência negativa sobre a capacidade de significação dessas crianças, isto é, sobre a capacidade de dar sentido às atividades de natureza intelectual que lhes são propostas e, conseqüentemente, de mobilizar eficientemente seus esquemas cognitivos ou lingüísticos.

A atividade apresentada a seguir é fundamentada na interiorização da ação e é destinada a favorecer o desenvolvimento das estruturas intelectuais em crianças que apresentam deficiência intelectual.

A imitação e o jogo têm um papel muito importante na diferenciação entre significantes e significados e, conseqüentemente, na interiorização da ação. Situações vivenciadas pela criança durante o dia podem ser utilizadas para que ela reconstitua no pensamento aquilo que viveu. Essa reconstrução é importante para que ela se organize no espaço e no tempo e coor-

dene as ações vividas em nível mental.

É importante ressaltar que as ações do acompanhamento expressam o plano de atendimento educacional especializado, o qual é elaborado de acordo com a necessidade específica de cada aluno.

2.5.1 O ACOMPANHAMENTO NA SALA DE AULA

O acompanhamento do professor do AEE na sala de aula do ensino comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar ao aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula. Quando as dificuldades forem do âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, essas dificuldades devem ser discutidas pela equipe pedagógica da escola da qual os professores em questão devem participar.

A participação do aluno na sala de aula regular não deve ser negligenciada.



Foto 4: A foto mostra quatro crianças durante uma atividade de jogo de dominó realizada em uma sala de aula regular.

É importante considerar que a interação do aluno com seus pares na classe comum fazem dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. O aluno deverá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes coletivos, retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado. Oportunizar ao aluno com deficiência intelectual viver integralmente a sua escolarização no espaço da sala de aula comum permite que ele se beneficie dessa convivência.

Para clarificar as ações do professor do AEE, a seguir apresentamos um estudo de caso com o respectivo plano de AEE.

3. ESTUDO DE CASO

3.1 CASO DE ROBERTO

Etapa 1 - Apresentação do problema

Roberto apresenta deficiência intelectual e uma leve deformidade no crânio, provavelmente originada durante o parto. Ele tem 13 anos e cursa o quarto ano em uma escola pública. Roberto vive numa instituição para crianças/adolescentes órfãos. Ele se encontra em estágio inicial (nível pré-silábico) do desenvolvimento da linguagem escrita. Nas atividades de leitura e escrita, apresenta comportamento que ora oscila entre um interesse maior e um interesse menor por tais atividades. Roberto apresenta dificuldade de concentração, permanecendo um curto espaço de tempo interessado pelas atividades.

Em sala de aula, apresenta uma agitação permanente, deslocando-se constantemente e muitas vezes fugindo desse ambiente, visto que não se interessa pelas atividades propostas pela professora. Depois de inúmeras tentativas com diferentes propostas de atividades, a professora percebeu que ele compreende melhor as atividades de linguagem escrita em contexto de jogo. Ele manifesta grande interesse por jogos, e apresenta uma sagacidade particular para compreender regras de jogo e delas se beneficiar para ser o vencedor.

Do ponto de vista motor, ele apresenta dificuldade em sua marcha e, ao andar, arrasta os pés sem flexionar os joelhos. Na motricidade fina, apresenta dificuldades gráficas no traçado das letras e no desenho. Na escrita do nome próprio ele faz tentativas de copiar seu nome.

Roberto apresenta uma linguagem oral bem articulada, e certa facilidade em se expressar e compreender o que lhe é solicitado. Ele se relaciona bem com os colegas e com a professora e é bastante ligado a dois colegas da turma, os quais ele diz que são seus irmãos. Os dois garotos residem na mesma instituição em que Roberto.

Etapa 2 - Esclarecimento do problema

Para estudar o caso de Roberto, é necessário que o professor do AEE identifique diversos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e aprendizagem que podem ou não explicar a natureza do problema. Esta etapa consiste na escuta da queixa trazida pela família ou pela professora, com a finalidade de identificar os aspectos das dificuldades ou potencialidades manifestadas por Roberto. No caso em questão, é importante esclarecer os seguintes aspectos:

- quais as potencialidades de Roberto para aprendizagem e para interação na sala de aula?
- qual é a natureza de sua dificuldade motora?
- será necessário o uso de instrumentos ou recursos para auxiliá-lo na sua expressão gráfica?
- quais as características de sua escrita, como ele se expressa graficamente e quais os signos que ele utiliza para representar a língua escrita?
- em que situações em sala de aula ele demonstra maior interesse e se implica na atividade?

- em que situações em sala de aula ele demonstra maior agitação e consequentemente falta de atenção e concentração?

Na tentativa de responder as questões acima a professora do AEE entrevistou a professora de Roberto e a responsável pela instituição na qual ele reside.

Inicialmente, a professora visitou a instituição onde ele mora com a finalidade de colher informações sobre o comportamento de Roberto, bem como sobre as relações com os profissionais da instituição e com as crianças com as quais ele convive. Em seguida, ela entrevistou a professora de sala de aula e foi observar o aluno nesse contexto e nas dependências da escola. Finalmente, ela iniciou o trabalho com o aluno na sala multifuncional para fazer uma avaliação da sua linguagem oral e escrita, da motricidade e de suas aprendizagens. A seguir, apresentamos todas as principais informações coletadas a partir do uso dos procedimentos mencionados.

Encontro com os profissionais da instituição onde Roberto reside

A professora do AEE realizou uma entrevista com a assistente social da instituição onde Roberto reside para coletar informações. A assistente social relatou que ele chegou com poucos dias de vida na instituição. Seu estado de saúde era bastante grave, estava subnutrido e apresentava muita dificuldade para sugar a mamadeira. Até a idade de quatro anos, ele dependia dos funcionários para alimentar-se, porque tinha muitas dificuldades para levar a colher até a boca. Ela descreveu a infância de Roberto como um período alternado por muitos problemas de saúde e de comportamento. Era uma criança agitada e, ao mesmo tempo, retraída e que chorava muito. Com o passar do tempo, Roberto tornou-se um jovem mais sociável. Atualmente possui muitos amigos e considera dois deles como irmãos. A assistente social, apesar de considerar Roberto um adolescente inquieto, observa que ele manifesta interesse particular por jogos, mantendo-se por longos períodos concentrado quando está em situação de jogo com os amigos da instituição. A convivência de Roberto com alguns profissionais da instituição não é muito tranquila, porque frequentemente eles se queixam de sua inquietação e comportamento agitado. Quando solicitado a cooperar com as atividades domésticas, Roberto demonstra insatisfação e se nega a realizá-las.

Em relação à vida escolar, até a idade de nove anos, ele frequentou uma classe especial. De acordo com as declarações da assistente social, durante o período em que ele estudava na classe especial, foi observada significativa regressão em seu comportamento. Ele passou a apresentar reações infantilizadas, requerendo cuidados especiais em muitas atividades da vida diária. Ele nunca frequentou qualquer atendimento clínico ou educacional e permaneceu na classe especial até a idade de nove anos, quando foi possível sua matrícula em uma sala de aula regular de uma escola da rede pública.

Aos dez anos, Roberto ingressou no primeiro ano no ensino regular e, a cada ano, foi promovido, permanecendo na mesma escola até o terceiro ano. Seus professores não demonstravam preocupação com sua aprendizagem. Eles declaravam que o mais importante para Roberto era a socialização. Ele não levava tarefas para casa, e seus livros e cadernos voltavam

para casa sem nada escrito. Segundo esta profissional, Roberto não gosta de fazer suas tarefas da escola, nem manifesta interesse por elas, assumindo sempre uma atitude de rejeição, afirmando que não sabe fazê-las.

A partir do quarto ano, a mudança de escola possibilitou que ele freqüentasse o AEE.

Encontro com a professora de Roberto

A professora do AEE realizou uma entrevista com a professora de sala de aula de Roberto com a finalidade de reunir informações sobre sua aprendizagem. Ela relatou que, em sala de aula, Roberto raramente atende suas solicitações relativas à realização das atividades, demonstrando falta de interesse por toda e qualquer tarefa que envolva leitura e escrita. Nesse aspecto, a professora relatou que Roberto encontra-se no nível pré-silábico de aquisição da escrita.

A professora mencionou que Roberto apresenta um comportamento impulsivo diante de suas solicitações em sala de aula. Ele frequentemente interrompe as tarefas que está fazendo, mesmo antes de concluí-las. Tem dificuldade de se organizar para iniciar o que lhe é pedido e parece não compreender as orientações relativas às tarefas.

Segundo a professora, os problemas motores de Roberto comprometem de modo significativo as atividades de desenho e de escrita, porque ele tem dificuldades de segurar o lápis e apresenta tremores involuntários na sua mão.

A professora relatou ainda que Roberto solicita regularmente sua ajuda e a dos demais colegas durante a realização de uma atividade. É muito inquieto e circula frequentemente na sala de aula sem objetivo preciso, interferindo na concentração de seus colegas.

Observações do aluno em sala de aula e nas dependências da escola

Em sala de aula, Roberto manifesta os comportamentos descritos pela professora, demonstra muita agitação e não se implica nas atividades escolares. Em relação à sua aprendizagem, ele oscila quanto ao seu interesse pelas atividades, ora demonstrando envolvimento e em outros momentos não. Seu interesse se concentra nas situações de jogo. A agitação em sala de aula parece ter relação tanto com suas características pessoais quanto com a forma como a professora está organizando a situação de ensino e aprendizagem. Na maioria das situações didáticas, a professora de Roberto prioriza o ensino para todo o grupo de alunos alternando com atividades individuais. As atividades individuais propostas pela professora indicam a falta de preocupação em relação a capacidade de Roberto em atender suas solicitações. Frequentemente ele faz apelos a professora, solicitando sua mediação. No entanto, a atitude passiva dela diante dos apelos do aluno revela sua falta de interesse pelas necessidades de Roberto.

Nas atividades de linguagem escrita propostas pela professora de sala de aula, quando ele aceita usar o lápis manifesta muita dificuldade para efetuar qualquer traçado, ocasionando irritação e atitude de desistência pelas atividades dessa natureza.

A professora do AEE percebeu que Roberto possui alguns amigos, e eles aceitam bem sua presença especialmente durante as atividades de jogo de regras. Estas acontecem em muitas ocasiões nas brincadeiras realizadas no pátio da escola. Nas atividades esportivas, os colegas não aceitam sua companhia, porque sua dificuldade motora compromete o resultado dos jogos, especialmente o futebol. Roberto demonstra muita tristeza durante as partidas de futebol porque sempre fica no lugar de espectador.

Avaliações na sala de recursos multifuncionais

A professora do AEE realizou diversas avaliações no sentido de investigar a natureza da dificuldade motora, o desinteresse pela linguagem escrita e a agitação em sala de aula. A professora do AEE avaliou as concepções de Roberto sobre leitura e escrita, sua habilidade psicomotora e desenvolvimento da oralidade.

A avaliação da leitura e da escrita revelou que Roberto encontra-se no nível pré-silábico. A produção escrita de Roberto caracteriza-se pela reprodução de traços que imitam as letras do alfabeto. Raramente ele utiliza letras e, quando o faz, limita-se a uma pequena variedade, restringindo-se a algumas letras que compõem seu nome. Sua intenção de escrita conta mais que as diferenças objetivas no resultado, ou seja, o mesmo conjunto de letras produzido por Roberto ganha interpretações diferentes segundo a sua intenção no momento.

Nas atividades avaliativas de escrita, quando Roberto utiliza letras móveis, a professora do AEE verificou que ele usou um repertório limitado de letras para compor as palavras, utilizando a mesma pauta de letras para diferentes palavras. O uso de sequência de letras repetidas para palavras diferentes caracteriza sua escrita através do uso de letras móveis.

Durante a aplicação das atividades avaliativas de linguagem escrita, a professora do AEE observou que Roberto atribui importância à imagem para a interpretação da escrita. Quando a professora do AEE solicitava se era possível ler sem o apoio da imagem, Roberto recusava-se a ler² e justificava que só era possível ler com a presença da imagem. Em outras situações avaliativas da leitura, a professora percebeu que ele identifica algumas letras do alfabeto, especialmente às do seu nome.

Para avaliar sua motricidade, a professora do AEE propôs atividades de desenho e de produção de escrita espontânea. Esse momento foi particularmente difícil para Roberto, que apresentou resistência em sua elaboração. Desse modo, foi necessário que a professora do AEE propusesse atividades de modelagem e pintura livre. Esses recursos possibilitaram sua livre expressão plástica.

Na avaliação do desenvolvimento da oralidade, a professora do AEE constatou que Roberto apresenta coerência na organização das idéias. Sua linguagem é bem articulada, expressiva e apresenta um bom vocabulário.

²A leitura aqui é considerada a interpretação que o aluno faz da pauta escrita (palavra ou frase) apresentada pelo professor.

Etapa 3 - Identificação da natureza do problema

Após a coleta de todas as informações, a professora do AEE identificou a situação do aluno e do ambiente com o qual ele interage. Este procedimento permitiu a esta professora constatar que Roberto tem problemas relacionados ao seu desenvolvimento intelectual. No entanto, ele tem grande sagacidade para compreender regras de jogos e delas se beneficiar para ser o vencedor. Além disso, apresenta boa capacidade comunicativa, estabelecendo com facilidade diálogo com a professora e com os colegas. O problema de atenção manifestado por Roberto parece que está relacionado com sua dificuldade de adaptação à sala de aula ou, ainda, à dificuldade de escuta ou com a falta de respeito às regras de convívio no interior da sala. Roberto apresenta, também, dificuldades de memória de curto prazo.

A avaliação dos conceitos matemáticos revelou que Roberto apresenta mais facilidade neste aspecto que na aquisição da linguagem escrita. Ele está no início da construção da idéia de número e de classificação.

Em sala de aula, Roberto demonstra atitude de dependência da ajuda externa para resolver o que lhe é proposto como atividade. Ele demonstra dificuldades de atenção e de concentração durante a realização das tarefas. O fato de não concluir suas atividades provoca irritação de sua professora.

A saúde de Roberto é bastante frágil, e ele adoece com frequência. Tem problemas respiratórios e alérgicos e usa remédios diários para evitar crises de asma.

Etapa 4 - Resolução do problema

É possível supor que a natureza do problema de Roberto é de ordem cognitiva e motora, a primeira gerada pela deficiência intelectual, enquanto a segunda relacionada às sequelas neuromotoras que afetaram seu tônus muscular, ocasionando movimentos instáveis na preensão do lápis e dificuldades na motricidade ampla. A qualidade na execução dos movimentos amplos é afetada porque Roberto apresenta uma hipotonia muscular, aspecto que interfere nas atividades de pular e de correr.

A evolução conceitual do aluno interfere na interpretação que ele faz da língua escrita. A dificuldade de manter a atenção durante as solicitações feitas pela professora consiste também um problema para a aprendizagem de Roberto. O seu problema de atenção seletiva afeta sua concentração para realizar as atividades propostas na sala de aula.

A quinta e última etapa do estudo de caso consiste na elaboração do plano de atendimento educacional especializado.

Etapa 5: O Plano de AEE de Roberto

De posse de todas as informações destacadas no item anterior, a professora elabora o plano de AEE, contendo os seguintes itens:

Objetivos Previstos: superação das dificuldades motoras, de evolução conceitual, de atenção e de concentração.

Atividades do Plano

Para o desenvolvimento da capacidade grafomotora e da motricidade ampla

Atividades de desenho, pintura e o uso de diferentes instrumentos como suporte para sua expressão gráfica, como, por exemplo, o computador; uso de massa de modelar; a construção de maquetes; dentre outras atividades. Deslocamentos em ambientes abertos através da expressão corporal com o uso de variados recursos, tais como bolas, arcos, dentre outros.

Para desenvolvimento de conceitos

Desenhar, jogo simbólico, dramatização, pintura, música, jogo da memória, associação de imagens e palavras, contato com variados gêneros textuais. Todas as atividades devem ser contextualizadas e significativas para a criança e devem ser realizadas em situações lúdicas.

Atenção e concentração

Jogos educativos diversos

Oralidade

Relatos orais, registro oral de passeios, visitas, atividades de dramatização e brincadeiras livres que permitam ao aluno exercitar sua capacidade criativa e de expressão verbal.

Interlocução entre a professora do AEE e a da sala de aula do ensino comum

Visa a conhecer os efeitos do plano de EE no comportamento do aluno em sala de aula.

Período do Atendimento

O plano será realizado durante seis meses no contra-turno, na frequência de duas vezes por semana, numa duração de duas horas por encontro.

Resultados Esperados

Como resultado, espera-se que Roberto se reconheça como uma pessoa capaz de aprender e de se expressar e que ele desenvolva cada vez mais sua capacidade comunicativa por meio do uso da oralidade e a produção escrita em diferentes contextos, bem como que ele supere sua dificuldade de atenção e concentração.

Resultados obtidos com o plano de atendimento educacional especializado

Decorridos cerca de três meses do desenvolvimento do plano de AEE, a escrita espontânea de Roberto continua apresentando as mesmas características citadas na avaliação. Entretanto, ele evoluiu na escrita do nome próprio, pois já se verifica uma segmentação na sua forma de representar esse nome e o uso de sinais mais aproximados de letras convencionais. Na tentativa de *copiar seu nome próprio*, observa-se que Roberto utiliza sinais gráficos tentando representar as letras de seu nome, embora essa representação não se aproxime ainda de letras convencionais. Observa-se também, na escrita do nome próprio que o aluno faz uma correspondência entre as letras do seu nome e a representação que ele faz do mesmo, assim para cada letra de seu nome há um sinal correspondente. Comparando-se diversas produções do nome próprio observa-se uma constância na utilização dos sinais representativos do seu nome. Roberto começa a utilizar a segmentação e linearidade, aproximando-se da escrita convencional.

Ao final de seis meses, observa-se nas produções de Roberto a utilização de maior número de caracteres convencionais se comparado com suas produções anteriores, embora com pouca variação de caracteres no aspecto qualitativo. A escrita *espontânea* apresenta-se segmentada e linear. Roberto já se preocupa em reproduzir as letras convencionais. Comparando-se a produção escrita de Roberto do início do atendimento com aquelas deste momento, percebe-se uma melhora significativa com relação à utilização das letras, um melhor traçado delas (aspecto psicomotor, coordenação motora fina) e também um avanço em sua evolução conceitual da escrita.

No aspecto afetivo, Roberto demonstra grande satisfação e passa a se interessar mais em produzir a escrita e a valorizar muito mais a sua produção.

Ao longo desse período, foi notória a evolução conceitual de Roberto na leitura e na escrita. As estratégias de leitura utilizadas por ele já consideram a importância da pauta escrita para dar sentido ao texto. Após esse período de atendimento ele ainda não consolidou seu processo de alfabetização. Com relação à concentração, ele mantém grande interesse pelas atividades em contexto de jogo e já demonstra melhor atenção e envolvimento nas demais atividades.

Sua marcha, a expressão corporal em momentos de livre expressão permitiu que ele experimentasse suas possibilidades de movimento e melhoraram sua postura e forma de andar.

Em sala de aula, a professora relatou sua melhora quanto à atenção e à concentração. Nas atividades de linguagem escrita, Roberto demonstra maior envolvimento e empenho, bem como persistência para concluir o que lhe é solicitado. Ele passou a permanecer um tempo maior em sala de aula, demonstrando interesse e atenção nas atividades propostas pela professora. A agitação inicial e impulsividade foram substituídas por um tempo maior dedicado às atividades desenvolvidas em parceria com seus colegas de classe.

É importante ressaltar sua capacidade comunicativa, que permite a ele se relacionar com os colegas. Essa potencialidade foi elogiada pela professora de sala de aula na promoção das atividades em grupo. A realização dessas atividades em grupo possibilitou que Roberto contribuísse com seus colegas e se sentisse acolhido e valorizado pelo seu saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas escolas ainda não se atentaram para o fato de que o tipo de pedagogia praticada é um fator determinante na evolução dos alunos, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. A pedagogia que não leva em consideração as diferenças dos alunos, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Nega o que está garantido constitucionalmente a eles que é o direito à educação e à apropriação dos bens culturais construídos ao longo dos anos pela humanidade e transcritos em forma de conteúdos escolares.

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In.: VIEIRA CRUZ, S. H. (Org.) *A criança fala*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

SAHUC, C. *Comprendre son enfant 0-10 ans*. Nanterre: Éditeur SA Studyrama, 2006.

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual

PARA SABER MAIS

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência intelectual. In: GOMES, A. L. L. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. de. A Interpretação da Escrita pela Criança Portadora de Deficiência Intelectual. Brasília: Revista Brasileira de Educação Especial, V. 3, nº 5, 1999.