

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alessandro de Oliveira Arten

**O CURRÍCULO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO**

São Paulo

2012

Alessandro de Oliveira Arten

**O CURRÍCULO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pós Graduação
em Educação Inclusiva e Deficiência
Intelectual da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, orientado pela
Profa. Dra. Darcy Raiça como requisito
para a obtenção do título de Especialista
em Educação Inclusiva e Deficiência
Intelectual

São Paulo

2012

ARTEN, Alessandro de Oliveira. O currículo no Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso. 2012. 28p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Essa pesquisa foi motivada em virtude da problemática da formação dos currículos em educação especial, mais especificamente no atendimento educacional especializado da pessoa com deficiência intelectual. Considerando que a prática desse atendimento ainda está em processo de construção em escolas públicas, assim como em instituições especializadas, essa pesquisa amparada pela teoria histórico-cultural, traz um estudo de caso com atividades pedagógicas que constituíram no ano de 2012 o currículo de alunos que foram atendidos em uma instituição especializada em deficiência intelectual. A primeira parte da pesquisa traz alguns marcos históricos importantes na Educação Especial assim como uma descrição do atendimento especializado; e também são apresentados os temas do referencial teórico presentes nas atividades práticas. A segunda parte relata de forma sistemática as atividades práticas (com ilustrações) e uma avaliação específica de cada etapa.

Palavras chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Currículo. Didática.

ARTEN, Alessandro de Oliveira. Curriculum Specialist in Educational Service: a case study. 2012. 28p. Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2012.

This research was motivated because of the problem of training curricula in special education, specifically in specialized educational services of people with intellectual disabilities. Whereas the practice of this service is still in process of construction in public schools, as well as in specialized institutions, this research supported by the cultural-historical theory, brings a case study with educational activities that constituted in the year 2012 the curriculum of students were enrolled in an institution specializing in intellectual disabilities. The first part of research provides some important landmarks in Special Education as well as a description of specialized care, and also presents the theoretical themes present in practical activities. The second part reports on a systematic practical activities (with illustrations) and a specific evaluation of each step.

Keywords: Special Education. Educational Service Specialist. Curriculum. Didactics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – relatos dos pais nas agendas.....	18
Figura 2 – desenhos na folha de períodos	19
Figura 3 – folha sem divisão de períodos	20
Figura 4 – folha com divisão de períodos	20
Figura 5 – folha de períodos com os signos: relógio para manhã, sol para tarde,e lua com estrelas para noite	21
Figura 6 – folha de períodos com: relógio, sol e lua	21
Figura 7 – folha de períodos com relato de recortes de revistas	21
Figura 8 – folha de períodos com relatos de recortes de revistas	
Obs: ao lado das imagens o pedagogo anotou as falas dos alunos.....	21
Figura 9 – plaquinhas de comunicação suplementar alternativa.....	23
Figura 10 – prancha montada por aluno (fotocopiada)	
Obs: o relato já segue uma sequência temporal: primeira linha os fatos da manhã, na segunda linha os fatos da tarde, e na terceira linha os fatos da noite	23

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Lista de figuras

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	4
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	8
4 RELATO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS	12
4.1 Contextualização	12
4.2 Descrição e análise das atividades propostas.....	15
4.2.1 Relato verbal do cotidiano	16
4.2.2 Relatos escritos dos pais nas agendas	17
4.2.3 Relatos com desenhos na folha de períodos (anexos 2 e 3).....	18
4.2.4 Placas de comunicação suplementar alternativa	22
4.3 Comentários gerais das atividades	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Os debates a cerca da Educação Especial tem sido gradativamente um tema recorrente em políticas públicas. Sabemos que os primeiros movimentos de atendimento às pessoas com deficiência teve início ainda no Brasil Império, com a criação de duas Instituições: uma de cegos em 1954 e outra de Surdos Mudos em 1857; considerando que ainda estávamos sob a ótica de um paradigma de Institucionalização, ou seja, caracterizado pela segregação de pessoas em suas residências ou Instituições Especiais (MEC/SEESP, 2007).

Já em 1961 a LEl de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio fundamentar e apontar para o direito do aluno “excepcional” (termo utilizado na época para pessoa com deficiência). Dois anos depois é criada pelo MEC uma gerência da educação especial no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, mas ainda com caráter assistencial e de iniciativas isoladas do Estado (MEC/SEESP 2007).

Passando ainda por fatos extremamente relevantes tivemos a Constituição de 1988 que trazia muito claro “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV); dois anos depois (1990) o Estatuto da Criança e do Adolescente determinando a obrigatoriedade dos pais de matricularem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1994 o movimento de Educação Inclusiva se fortaleceu com a Declaração de Salamanca, documento este que, ao ser traduzido do espanhol causou uma certa “confusão” de termos como “educação integradora”, “integração” e que atrasou a própria implementação da Inclusão (Gomes, 2007). A interpretação equivocada de termos tem sido uma constante na história da Inclusão (o próprio termo “Educação para Todos” é um bom exemplo). Essas ‘facetas’ coexistem para atender aos interesses de uma minoria em detrimento dos interesses e necessidades de uma gigantesca maioria (Bueno, 2001).

Falando em facetas, a Educação Especial (termo definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) traz consigo duas facetas para o Atendimento Educacional Especializado que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Esse Atendimento Especializado, durante muito tempo, teve sua faceta (e mais conhecida até hoje) com as chamadas escolas especiais, às quais as pessoas com deficiência ficaram separadas do ensino regular e frequentavam Instituições Especializadas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Outra faceta (e menos conhecida) é o serviço de “apoio e complementação” ao ensino regular, que defende a permanência da pessoa com deficiência na sala regular de ensino, atuando juntamente com a escola (como por exemplo, no contra turno escolar).

Os debates ou embates acerca do antigo decreto 6.571/2008, revogado recentemente pelo decreto 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, é considerado por alguns profissionais da Educação, um retrocesso em todo o caminho percorrido e conquistado pela inclusão da pessoa com deficiência, trará muitos outros desdobramentos para o futuro da Educação Especial no Brasil.

E durante minha atuação no Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar e de apoio ao ensino regular, uma vez que atuo em uma Instituição Especializada em Deficiência Intelectual (APAE DE SÃO PAULO) e que fechou a escola especial em 2009 (DIAS, 2010), observa-se inúmeros esforços para que ainda se consolide o embasamento teórico e prático deste serviço, um caminho longo diga-se de passagem.

Trabalhos a respeito do processo de inclusão da pessoa com deficiência nas classes comuns do ensino regular são inúmeros, mas pesquisas que falam a respeito do objetivo ou principalmente, das práticas pedagógicas desse Atendimento Especializado, há poucos estudos realizados (Dias, 2010). Considerando essa carência de estudos esta pesquisa tem seu problema norteador formulado em como deve ser constituído o Currículo no cotidiano pedagógico do Atendimento Educacional Especializado para que estes possam auxiliar o aluno em sua barreira no processo de ensino/aprendizagem na escola.

Pensando nestas questões que esse trabalho teve como objetivo principal, por meio de um estudo de caso, sistematizar uma proposta de currículo a ser aplicado no atendimento educacional especializado. E como objetivos específicos: demonstrar a aplicação de projetos no Atendimento Educacional Especializado; criar metodologias e estratégias pedagógicas de atendimento a partir do contexto social

do aluno; estimular a atuação da família vinculada à prática pedagógica; e aprimorar a constituição de um portfólio de atividades

Além disso, também pretende trazer contribuições para a trajetória, ainda que recente deste tipo de Atendimento Especializado, mesmo porque estudos recentes demonstram o quanto é necessário a pessoa com deficiência intelectual aprender a lidar com os entraves da aprendizagem, principalmente na formulação de adequações curriculares (GOMES, 2007).

Também vale ressaltar que os resultados obtidos poderão contribuir para o aprimoramento da prática desse atendimento, que tem como objetivo defender a permanência e convivência dos alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar regular, acreditando que o convívio será de grande valia para seu desenvolvimento.

Enfim, embora a pesquisa tenha um viés pedagógico, afinal, fará um relato sistemático de atividades aplicadas no cotidiano dos atendimentos, trará consequências não somente para um dos pilares desse trabalho, que é a escola, mas também para outros pilares como a família e a sociedade, mesmo porque será realizada dentro de uma instituição que tem como uma de suas responsabilidades fomentar políticas públicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

[...] Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim). Eu sou uma relação social comigo mesmo. [...] (Vygotsky 1989 apud SMOLKA, 2000)

Nesse trabalho cuja uma de suas finalidades principais é compartilhar, na prática estratégias para constituir ou flexibilizar currículos na educação especial, tem como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural. E dada a imensa riqueza e proporção dessa teoria, este capítulo apresentará um breve panorama dos principais pontos que nortearam não somente esta pesquisa como também a prática pedagógica do pesquisador que a realizou. Como diz Oliveira (2007, p.27) falar da teoria histórico cultural é falar de um dos seus maiores representantes, Vygotsky. E para entender essa teoria sobre o desenvolvimento humano, a autora enfatiza a questão dos pressupostos teórico-filosóficos e marxistas que construíram a obra de Vygotsky. Questões como o papel do desenvolvimento humano, das relações sociais, da mediação, da aprendizagem, dos signos, enfim, questões que permearam esta pesquisa são claramente explicados na teoria vygotskyana.

De Carlo (2001) menciona três temas presentes na teoria vygotskyana e que possuem relação mútua: o método genético ou evolutivo, a origem dos processos psicológicos superiores e, os mecanismos de mediação instrumental e semiótica dos processos mentais.

Segundo a autora mencionada anteriormente a concepção vygotskyana de desenvolvimento perde sua importância quantitativa e “é vista como um processo dialético complexo, caracterizado por transformações qualitativas [...]”, e este processo sofre influências de fatores internos e externos apontando para a reflexão das dificuldades e da adaptação sofridas durante este desenvolvimento.

Desenvolvimento e aprendizagem caminham lado a lado, e estas autoras citadas anteriormente mencionam inclusive que, ao contrário de Pavlov, Watson e Skinner que concebiam a aprendizagem como uma mudança produzida na interação do organismo com o meio e, como comportamento de reação a um estímulo do ambiente, Vygotsky, Luria e Leontiev “reivindicam o caráter transformador da atividade e da aprendizagem” visto aqui então, como processo dinâmico de relação

social e funcionamento mental. Portanto, o desenvolvimento humano nada mais é que um processo social.

Vygotsky diz que nesse processo social o que nos torna essencialmente humano é o desenvolvimento sócio-histórico e cultural, é o que nos permite evoluir de um estágio natural para um cultural (VYGOTSKY E LURIA, 1996 apud OLIVEIRA, 2007).

Cada indivíduo inserido, seja qual for seu grupo social, constitui-se de experiências individuais ou coletivas desde sua infância (como por exemplo, valores morais e éticos aprendidos na infância com os pais), e estas experiências antecedem o que posteriormente Vygotsky vai chamar de formas superiores de atividade intelectual da criança. Portanto, é justamente na relação social que se formam os processos psíquicos superiores (DE CARLO, 2001). A autora menciona que, para que haja uma assimilação de padrões culturais de conduta e comportamento ao qual o indivíduo está inserido, faz-se necessário uma mediação instrumental e semiótica à medida que se incorpora a cultura e aprende-se a utilizar signos pertinentes ao contexto ou realidade do indivíduo ou grupo social.

Para entendermos o que Vygotsky chamou de ‘mediação’ pressupõe-se entender o processo das funções psicológicas superiores. E esta mediação se estabelece basicamente através de dois elementos importantes: o instrumento “que tem a função de regular as ações sobre os objetos”; e o signo¹ que tem a função de regular as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO,1995).

A mesma autora também menciona o fato de que a utilização desses instrumentos e signos feitas pelo homem, foi considerado por Vygotsky o grande salto da evolução da espécie humana. Daí podemos entender melhor porque Vygotsky e seus colaboradores (na Ontogênese) terem se dedicado intensamente em pesquisas sobre a função de instrumentos e signos nos processos psicológicos e do desenvolvimento humano.

Desde os primórdios que o homem já utilizava os instrumentos em seu trabalho. Marx (1972 apud REGO, 1995) já apontava que o trabalho “media” as relações do homem consigo mesmo e com a natureza como, por exemplo, a

¹ (...)Signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. (...). Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água. REGO (1995 p.50).

utilização da flecha para atingir a caça que está mais distante já foi um salto qualitativo na vida do indivíduo. REGO (1995) diz inclusive que, em certo aspecto há semelhanças entre a atuação do signo como ‘instrumento de uma atividade psicológica’ e o uso de um ‘instrumento de trabalho’ como, por exemplo, utilizar um machado para cortar uma árvore.

E olhando para uma perspectiva de educação inclusiva De CARLO (2001) também completa que:

Portanto, o coletivo é fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas portadoras de deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível de desenvolvimento de caráter superior.

A mesma autora cita quatro postulados importantes sobre funções psíquicas superiores:

1. As formas culturais de atuação elementares (àquelas transformadas pela cultura em função das finalidades do Homem) da pessoa com deficiência são prejudicadas pelo comprometimento de base biológica, e que posteriormente influenciará no desenvolvimento de formas superiores do psiquismo.
2. Podem e devem ser criadas para as pessoas com deficiência novas “possibilidades de desenvolvimento cultural por meio de vias mediadas alternativas” (reorganização por meio da plasticidade cerebral e da dinâmica do funcionamento do psiquismo).
3. Uma vez que as formas superiores do psiquismo se constroem culturalmente “mediadas semioticamente”, as pessoas com deficiência são mais estimuladas a criar uma “maior capacidade de utilização de signos quando inseridas e envolvidas cada vez mais em relações sociais.
4. Existem nas pessoas com deficiência uma desproporção de funções superiores e inferiores (menor comprometimento nas inferiores), “porém, por serem construídas coletivamente, são as funções superiores que apresentam maiores possibilidades de desenvolvimento”. E DE CARLO (2001) afirma:

Afastar a pessoa deficiente do meio social e restringir suas interações e vínculos sociais, privilegiando os procedimentos individualistas, faz com que ela deixe de receber a “alimentação” cultural necessária para seu desenvolvimento, o que leva à acumulação de fatores secundários ou complementares ao quadro primário da deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p.70)

Para finalizar esse referencial teórico vale mencionar o relevante papel da linguagem. Para Vygotsky a linguagem teve entre muitas coisas, a importante função de organizar os signos (chamados de instrumentos psicológicos) em “estruturas complexas na formação das características psicológicas humanas” (REGO, 1995). Conforme esta autora a linguagem trouxe três mudanças importantes no psiquismo humano:

1. Permitiu tratar com os objetos do mundo exterior mesmo quando este não está presente
2. Abstração e generalização. “A palavra generaliza o objeto e o inclui numa determinada categoria”, por exemplo, árvore, que pode ser de inúmeros tipos, tamanhos, cores etc.
3. A comunicação entre a espécie humana através da “preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências” ao longo da história humana.

E REGO (1995) conclui:

Os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por esta razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. (REGO,1995, p.55)).

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Só no processo da vida social coletiva se tem elaborado e desenvolvido todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem (Vygotsky, 1997)

Para entendermos o que de fato é o atendimento educacional especializado e de como devem ser suas práticas, faz-se necessário um entendimento anterior às ideologias que o antecederam, como a Educação Especial.

Começemos pela própria origem do termo Educação Especial. E tratando de uma questão conceitual é que podemos partir da LDBEN de 1996, pois é a partir deste documento que a Educação Especial passou a ser classificada como uma modalidade de ensino². E isso trouxe grandes transformações e enganos para o entendimento de que a Educação Especial não deve mais substituir a escola regular³, que não deve mais ser vista “como um subsistema paralelo de ensino escolar” (GOMES, 2007). E por ser uma prática de Educação Especial o atendimento educacional especializado, conforme a autora, também tem suas mazelas de entendimento, pois, apesar de ter sido legalmente⁴ criado não teve suas ações rigorosamente descritas. Daí ainda ser entendido ou confundido como reforço escolar e inclusive, submeter-se a conhecimentos de áreas afins.

Fávero (2007, p.20) também diz que:

[...], está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial deve estar sempre presente na educação básica e superior para os alunos com deficiência que dela necessitem.

Pelo viés legal, o decreto 7611/2011 que regulamenta o atendimento educacional especializado denomina:

² Segundo a LDBEN/1996 são classificadas como modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena (BRASIL, Lei nº 9.394 de 1996 p. 65 – 85)

³ Lê-se ensino regular como toda a trajetória escolar da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

⁴ Decreto 6.517/2008 revogado pelo decreto 7.611/2011.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Também conforme a LDBEN 9394/1996 no artigo 58 encontramos:

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Conforme lei e decretos citados anteriormente, o atendimento educacional especializado é um serviço complementar ou suplementar ao ensino comum, realizado na própria escola regular ou em instituições especializadas, desde que no contraturno escolar. Não se trata de um reforço escolar, assim como também não é uma prática de escola especial, mesmo porque esse tipo de atendimento opõe-se aos modelos de integração⁵ aos quais os alunos dessas escolas especiais eram segregados (independentemente de seu comprometimento) e categorizados como treináveis e educáveis, limítrofes e dependentes e tendo seu “treinamento resumido em atividades da vida prática e social” (GOMES, 2007).

⁵ Ideologia de que a pessoa com deficiência deveria “adequar-se aos padrões” da sociedade; conforme MEC, 2000: baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal.

Gomes (2007) também aponta que essa prática/ideologia pedagógica do treino também convergiu para outro grande equívoco: o de que todas as pessoas com deficiência intelectual só aprendem “a partir do concreto, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante”. E completa:

A ideia contida neste tipo de treino é equivocada, pois o concreto não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e dos significados que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores. Para muitos aprendizes, contar palitos de fósforos não é uma atividade de aprendizagem dos numerais e nem mesmo uma oportunidade de construir a idéia de número. O aluno pode estar apenas manuseando esse material para entender o modo de sua mãe acender o fogo, por exemplo. (GOMES,2007, p.21)

Essa teórica também explica inclusive que, o que é comum no processo de desenvolvimento cognitivo nas pessoas sem deficiência intelectual como “retirar informações de um objeto e a partir deste construir conceitos”, ou seja, “interiorizar o conhecimento e fazer uso dele”; na pessoa com deficiência intelectual ocorre desde que haja uma estimulação e uma provocação específicas para cada indivíduo com deficiência.

A prática pedagógica desse atendimento (uma vez que não se trata de ensino regular) não deve ter como objetivo em seu currículo o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc, mas sim propiciar situações que envolvam ações participativas e ativas da própria experiência de vida do aluno. Neste sentido Fávero (2007) comenta que:

[...] São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código BRAILLE; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras [...]. (FAVERO, 2007, p.29)

A partir das práticas desses currículos o aluno poderá perceber o quanto pode utilizar sua inteligência e produzir significado, produzir conhecimento. E esse processo é que irá contribuir para que sejam mitigadas as barreiras que impedem o processo de ensino/aprendizagem no ensino regular ao qual esse aluno frequenta. Portanto, “[...] os dois: escola comum e atendimento precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro [...]” (FAVERO, 2007, p.29).

Em resumo, vale ressaltar que as práticas de atendimento educacional especializado sejam elas aplicadas na rede regular de ensino ou em instituições especializadas, e que apresentam desenvolvimento significativo na vida dos alunos com deficiência intelectual ainda é uma prática em construção, em amadurecimento, em consolidação tanto para o aluno, sua família, a escola e os profissionais especializados envolvidos nesse processo.

4 RELATO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Aqueles que estejam voltados à promoção de desenvolvimento humano, comprometido ou não por uma deficiência, devem favorecer a mediação semiótica e instrumental e investir na dimensão imaginária, atuando sobre as capacidades potenciais e funções psicológicas emergentes, mais elaboradas e criadoras, como aspectos do funcionamento psíquico complexo. (DE CARLO, 2001. p. 81)

4.1 Contextualização

Atualmente para os profissionais sejam da área da saúde, social ou educação é muito comum notarmos que instituições especializadas, sejam quais forem as deficiências, há um movimento de descentralização de serviços⁶. E baseado nesse movimento que a APAE de São Paulo (localizada na Vila Clementino) descentralizou seu primeiro Núcleo de Educação com o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e o FUMCAD (Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), levou o serviço para região da Capela do Socorro para beneficiar 120 alunos da rede municipal com idade entre 4 e 17 anos de idade. Esses alunos somam hoje cerca de aproximadamente 44 escolas atendidas entre EMEI (Escola Municipal Educação Infantil), CEI (Centro de Educação Infantil) e EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

Nesse contexto, atendo precisamente 40 (quarenta) alunos com deficiência intelectual (alguns com deficiência múltipla: sendo física e intelectual) e alguns com doença mental (como por exemplo, psicose infantil). Eles estão divididos em grupos contendo cada grupo 10 (dez) alunos, portanto, quatro grupos no total. Frequentam o atendimento educacional especializado duas vezes por semana (às terças e quintas-feiras nos respectivos horários: 8h10 às 9h40; 9h50 às 11h20; 13h20 às 14h50; 15h às 16h30) e cada atendimento tem a duração de 1h30 (uma hora e meia) cada grupo. No caso dos alunos atendidos por mim a faixa etária varia de 10 a

⁶ Muitas vezes baseadas no RBC (Reabilitação com Base na Comunidade) implementada através de esforços conjuntos entre as próprias pessoas deficientes, suas famílias, comunidade e os serviços pertinentes nas áreas: social, de saúde, de educação e de trabalho. (CORDE, 1995)

17 anos de idade. Os outros dias da semana (segundas e quartas) são reservados para visitas às escolas, ou seja, cada Pedagogo agenda um horário com o coordenador pedagógico da unidade escolar (frequentada pelo aluno e pela Apae) para fazer uma reunião com os professores e ouvir seu posicionamento a respeito do aluno. Neste momento também são traçados objetivos em comum tanto na escola como no atendimento (o que chamamos de plano de atendimento educacional especializado) e o Pedagogo tem por responsabilidade construir um plano para cada aluno atendido, ou seja, um plano individualizado.

Em sua maioria esses alunos residem em periferias (alguns em áreas de mananciais) inclusive, em regiões extremamente distantes⁷ até mesmo dos ‘centros das periferias’, praticamente bairros com características rurais. Independentemente de terem deficiência intelectual e de apresentarem características singulares em seu contato intra e interpessoal foram notados alguns entraves peculiares que se repetem na maioria dos grupos atendidos, como: composição e relacionamento familiar fragmentado⁸; alfabetização e letramento deficitários ou em desacordo com o nível de escolarização, de quarenta alunos apenas um plenamente alfabetizado, e também alunos pouco estimulados culturalmente.

No cotidiano dos atendimentos, esta pesquisa nasceu a partir da necessidade de se investigar as relações que os alunos estabeleciam dentro de seu contexto sócio-cultural (escola, família e sociedade) e de como utilizar positivamente as experiências em prol de seu processo de ensino/aprendizagem, e para que os entraves mencionados anteriormente pudessem ser minimizados ou simplesmente resolvidos.

Nesse contexto com as atividades pedagógicas foram traçados os seguintes objetivos:

Objetivos gerais: Conhecer a realidade a qual os alunos estão inseridos e utilizar suas experiências como ferramenta (de mediação instrumental) para mediar

⁷ Regiões como Vargem Grande e Parelheiros

⁸ Leia-se fragmentado em casos aos quais a criança ou adolescente é ora criado pelos avós porque os pais já são falecidos ou não tem condições psicossociais de fazê-lo; ora somente pela mãe solteira que tem mais filhos; ora com o pai genitor que reside com outra mulher que não é a mãe e que rejeita a presença da criança com deficiência intelectual; ora pai ou mãe com doenças mentais como a depressão; ora que residem em abrigos e aguardam uma adoção etc.

e enriquecer seu processo de aprendizagem; estimular a participação no desenvolvimento (real e potencial) de pais e responsáveis no cotidiano de seus filhos.

Objetivos específicos:

- Aprimorar a coesão e a coerência no relato verbal e escrito
- Ampliar o repertório nos relatos verbais e escritos
- Constituir a noção temporal dos fatos relatados
- Compartilhar experiências no trabalho coletivo
- Conhecer e praticar novas alternativas de construção textual
- Exercitar a reflexão e o pensamento abstrato

A aplicação das atividades pedagógicas desta pesquisa seguiu o seguinte cronograma:

PERÍODO	ATIVIDADES
Abril	Relatos verbais do cotidiano/relatos com desenhos na folha de períodos (com e sem divisão de períodos)
Maio	Relatos verbais do cotidiano /Relatos escritos dos pais nas agendas/desenhos na folha de períodos
Junho	Relatos verbais do cotidiano /Relatos escritos dos pais nas agendas/ triagem e encaminhamento para fonoaudióloga dos relatos dos pais
Julho	desenhos na folha de períodos/Construção das placas e pranchas de Comunicação Alternativa
Agosto	Montagem dos textos com Comunicação Alternativa/ Figuras de revistas na folha de períodos
Setembro	Montagem dos textos com Comunicação Alternativa
Outubro	Relatos verbais do cotidiano/ desenhos na folha de períodos/ Montagem dos textos com Comunicação Alternativa

Novembro	Avaliação das atividades produzidas e potencialidades constatadas
----------	---

4.2 Descrição e análise das atividades propostas

Antes de iniciar a descrição das atividades vale destacar que os atendimentos aos alunos tem a duração de 1h30. No primeiro semestre de 2012 as atividades que serão descritas abaixo foram aplicadas como único projeto a ser desenvolvido durante os atendimentos. Já no segundo semestre deste ano (2012) estas atividades foram incorporadas como sendo do cotidiano, assim, eram aplicadas paralelamente à outros projetos que surgiram ao longo do ano. Assim, a estrutura dos atendimentos no primeiro semestre foi: a primeira meia hora rodas de conversas (relatos verbais); a segunda meia hora com a elaboração de relatos a partir das atividades descritas desta pesquisa; e a terceira meia hora eram disponibilizados jogos pedagógicos: UNO, Pitkureka, Senhor Batata, dominó, entre outros.

Já no segundo semestre, a primeira meia hora foi destinada às atividades descritas nesta pesquisa que deixaram de ser um projeto pedagógico para fazer parte de um “procedimento” pedagógico do grupo. Para a segunda meia hora do atendimento foi criado (conforme interesse coletivo) um novo projeto com a temática ‘animais’, ao qual foi criado uma maquete de zoológico a partir de materiais recolhidos em praça pública (terra, areia, galhos, folhas, recicláveis etc). A terceira meia hora, quando possível, eram destinadas aos jogos pedagógicos descritos anteriormente como no primeiro semestre.

Para a construção da pesquisa participaram apenas dois grupos contendo dez alunos cada. O grupo do horário da manhã (8h10 às 9h40) é composto por alunos com faixa etária de 10 a 14 anos (ambos com deficiência intelectual e um aluno com psicose infantil). O segundo grupo também composto por dez alunos do período da manhã (das 9h50 às 11h20) com faixa etária entre 13 e 17 anos. Nesse grupo há uma aluna com doença mental mas ainda em avaliação para uma definição.

Segue abaixo o relato descritivo das atividades realizadas:

4.2.1 Relato verbal do cotidiano do aluno

Por meio de rodas de conversa (que ocorriam ora sentados em volta da mesa, ora sentados no chão em formação circular), era proposto aos alunos que fizessem um relato dos fatos que aconteceram no final de semana (ou do mesmo dia de atendimento) desde o momento que acordaram até o momento que foram deitar para dormir à noite. Nos atendimentos às terças-feiras os alunos tinham por hábito relatar os fatos do final de semana. Às quintas-feiras já faziam relatos do dia anterior.

Objetivo: Fazer uma sondagem da vida sociocultural do aluno (hábitos, costumes, relação familiar do ponto de vista do aluno); investigar sua capacidade de coesão e coerência verbal e noção temporal; manter o grupo atento e concentrado durante um diálogo.

Avaliação: Notadamente percebia-se nesses relatos um problema de noção temporal. Não havia coesão dos fatos, pois as ações não estavam relacionadas mesmo sendo consecutivas; geralmente ações de ordem invertida (por exemplo, começavam pela tarde, depois falavam da manhã e às vezes pulavam para a noite). A coerência também era outro fator que dificultava até mesmo a compreensão das ações realizadas. Também notava-se que o repertório utilizado para a descrição dos fatos necessitava de uma maior riqueza de detalhes, por exemplo, os alunos que conseguiam construir a noção temporal de domingo, ao ser questionado com detalhes desde a hora que acordou até dormir respondia: “Ah! Eu fiquei na televisão, brinquei com a bola no quintal”. E quando se questionava o que mais? E como foi na hora de acordar, o que aconteceu logo que você abriu os olhos? Ele respondia: “Não sei, fui pra TV e depois joguei bola!”. Um dos maiores objetivos nessa atividade era ‘extrair’ dos alunos um relato do tipo “acordei, fui lavar o rosto e tomar café. Comi pão com manteiga e tomei café com leite”. A veracidade dos fatos também era duvidosa, pois alguns alunos simplesmente passavam a repetir as ações do colega que acabara de ouvir. O grupo no início também encontrava dificuldades para manter atenção e concentração durante os relatos, esses geralmente eram interrompidos por provocações verbais ou físicas.

4.2.2 Relatos escritos dos pais nas agendas

Em uma reunião com os pais e responsáveis dos alunos realizada ainda em Maio foi solicitado que fizessem um relato das ações de seus filhos durante os finais de semana (ou seja, sábado e domingo), desde o momento em que eles acordassem no sábado até o momento de dormir no domingo. Essa solicitação prevaleceu até o mês de Junho, com envio de bilhetes reforçando a importância e os objetivos destes relatos.

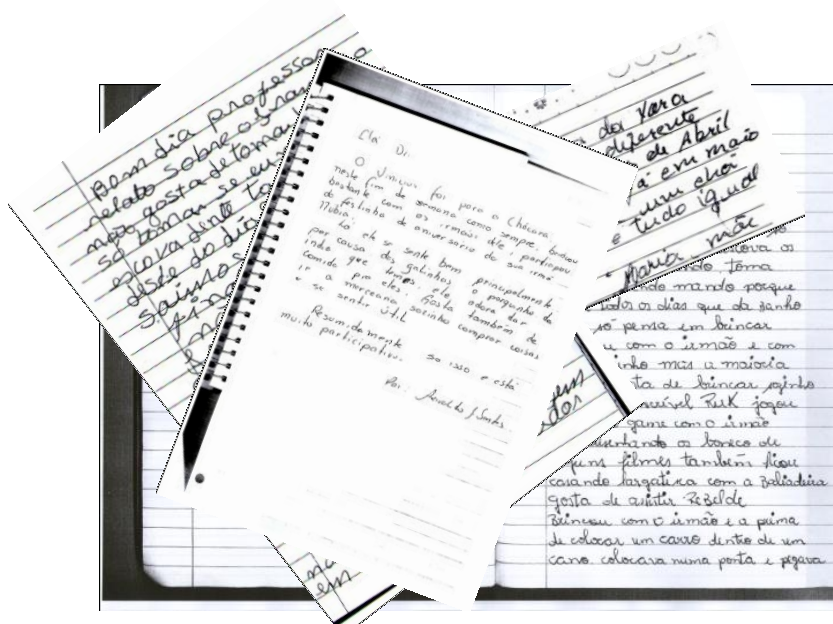


Figura 1 - relatos escritos dos pais nas agendas

Objetivo: Fazer uma sondagem da vida sociocultural da família do aluno (hábitos, costumes, relação familiar do ponto de vista dos pais/responsáveis); aproximar pais e filhos no cotidiano familiar; coletar dados relevantes para a elaboração de futuras atividades personalizadas.

Avaliação: Logo após a primeira solicitação ainda em Maio as agendas dos alunos em sua maioria, vinham sem os relatos. Percebi que alguns pais tinham realmente dificuldades para ler e escrever, o que ficava evidente em algumas construções textuais como este relato de dois dias: "C. levantou pela manhã e tomou banho, lavou os dente". Também chamava a atenção o relato que se repetia em

todos os finais de semana, a insistência em fazer relatos depreciativos e negativos das ações do filho. Eu costumava responder sempre relatando as ações positivas que haviam ocorrido durante os atendimentos. E os poucos pais que o faziam não descreviam com detalhes. Toda a ação de um final de semana resumia-se apenas em: “Professor meu filho fez a mesma coisa de sempre brincou foi na igreja e dormiu”. Alguns também tiveram dificuldades para conceber a atividade como algo de extrema importância para o andamento dos atendimentos. Costumavam ligar para perguntar (porque seus filhos cobravam deles) se era realmente necessário fazer mesmo porque eles (os pais) “eram muito ocupados e não dava para ficar atento aos seus filhos durante os dois dias do final de semana.” Como foi percebido que os relatos resumidos se repetiam no mês de Junho foi enviado uma carta (anexo 1) reforçando e dando alguns parâmetros para os relatos.

4.2.3 Relatos com desenhos na folha de períodos (anexos 2 e 3)

Durante os meses aos quais os pais faziam os relatos nas agendas dos alunos, concomitantemente eram realizados desenhos das ações aos finais de semana. Estes desenhos eram construídos, coloridos e ao final cada aluno verbalmente com o auxílio do desenho contava com detalhes o que havia ocorrido durante o final de semana.

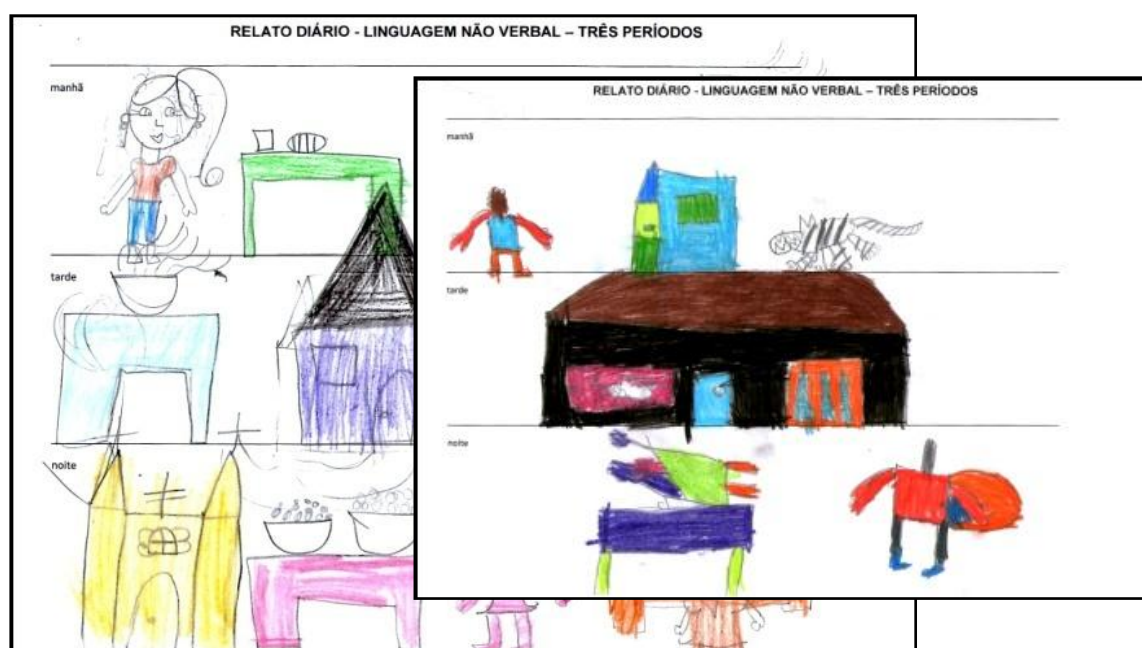


Figura 2 - Desenhos na folha de períodos

Objetivo: Fazer uma sondagem da vida sociocultural da família do aluno (hábitos, costumes, relação familiar do ponto de vista dos pais/responsáveis); refletir a cerca do tempo e espaço; atenção e concentração durante a execução de uma atividade; construção e organização textual de uma narrativa.

Nesta atividade já foi observada a necessidade de uma adequação na folha oferecida aos alunos. Assim, durante a realização da atividade os alunos com um comprometimento maior na aprendizagem recebiam uma folha de desenhos que não continha nenhum delineamento ou referência temporal (anexo 4). Aos alunos com menos dificuldade já eram entregues (simultaneamente) uma folha com divisão de períodos.

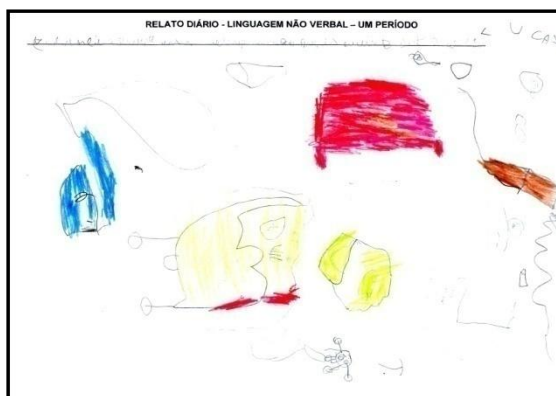


Figura 3 - folha sem divisão de períodos

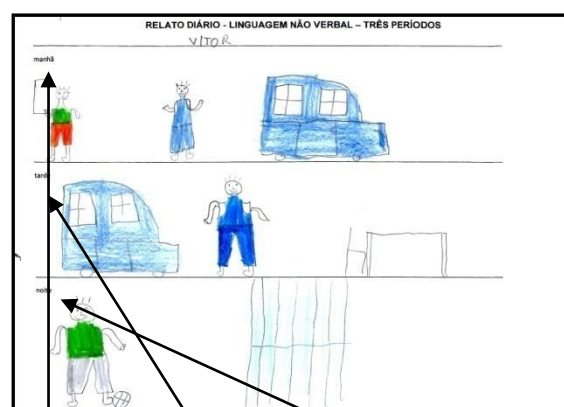


Figura 4 – Folha com divisão de períodos:
manhã, tarde e noite

Após um mês com esta atividade foi observado que havia a necessidade de uma referência para que o aluno pudesse organizar e delinear seu relato na divisão temporal proposta. Então, foi incorporado à folha de desenhos três signos: um relógio, o sol e uma lua com estrelas (desenhos retirados dos jogos pedagógicos – anexo 5) para facilitar a descrição temporal das ações ao longo do dia. Estes signos representavam respectivamente: manhã, tarde e noite. Veja imagem abaixo:

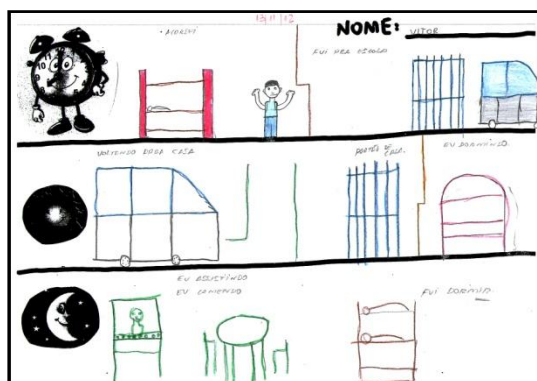


Figura 5 – folha de períodos com os signos: relógio para manhã, sol para tarde, e lua com estrelas para noite

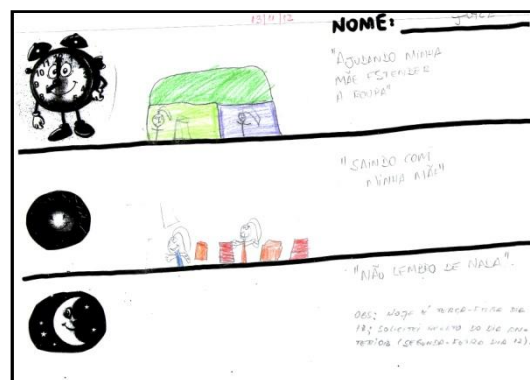


Figura 6 - Folha de períodos com: relógio, sol e lua

Para o grupo dos alunos adolescentes (faixa etária entre 14 e 16 anos) inicialmente foram realizados desenhos com e sem divisão de períodos. Posteriormente foi solicitado que fizessem esta mesma construção não mais desenhando e sim a partir de recortes de revistas. Observe:



Figura 7 - folha de períodos com relato de recortes de revistas

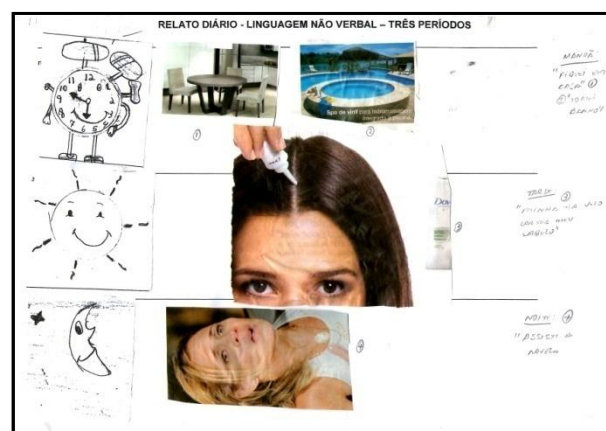


Figura 8 – folha de períodos com relato de recortes de revistas. Obs: ao lado das imagens o professor anotou as falas dos alunos.

Avaliação: O início desta etapa foi bastante conturbado. Um dos grupos (de menor faixa etária) era composto por alunos bastante agressivos. Durante as atividades os objetos como lápis e borracha acabavam sendo utilizados como ferramentas para agredir uns aos outros. Com o passar do tempo os ânimos foram se acalmando e o interesse por fazer o desenho passou a ser o foco, mesmo porque eles adoravam serem filmados (com a máquina fotográfica) quando terminavam o

desenho e começavam a relatar o que cada parte do desenho construído representava, e em seguida os vídeos eram mostrados a todo grupo. Um dado interessante neste grupo de alunos menores era a presença constante de animais não muito comuns em um ambiente doméstico (como porcos, cavalos, bodes etc), assim, fazendo uma investigação mais profunda descobri que boa parte do grupo residia em regiões mais ruralizadas, afastadas dos centros comerciais e residenciais das periferias desta região (Capela do Socorro). A elaboração dos desenhos, principalmente na etapa dos recortes de revistas colaborou e muito para o trabalho coletivo, pois elementos como a tesoura, a cola, os lápis de cor eram disponibilizados em menor quantidade justamente para que estes fossem compartilhados durante sua utilização, e isto contribuiu bastante para a humanização do grupo antes violento. A inserção de recortes de revistas também elevou o grau de dificuldade do pensamento abstrato, e as primeiras duas vezes que foi solicitado a maioria dos alunos utilizaram mais de um dia para a construção de um relato. As figuras encontradas remetiam a outros assuntos que eram discutidos na mesa durante o processo de recorte e colagem e, muitas vezes esta discussão interrompia a atividade para que todos pudessem expor suas idéias ou experiências vividas, as imagens que traziam uma representação de violência ou sexualidade seja verbal ou física eram as mais freqüentes nos debates. Uma destas vezes tivemos de ficar alguns dias falando e assistindo trechos de filmes a respeito de bullying na escola; e para os adolescentes a respeito de métodos contraceptivos. Este último foi mais complexo porque tivemos de pedir permissão aos pais e responsáveis para fazê-lo, e neste momento descobrimos que sexualidade também era um “tabu” para algumas famílias.

4.2.4 Placas de comunicação alternativa



Figura 9 - Plaquinhas de comunicação suplementar alternativa

A partir das placas de comunicação suplementar alternativa com imagens e suas respectivas identificações foi proposto aos alunos que construísem um relato escrito de seu cotidiano a partir destas imagens disponibilizadas. (Vale lembrar que estas imagens foram construídas a partir dos relatos dos pais dos alunos nas agendas). Estas plaquinhas de imagens eram coladas com velcro em uma prancha revestida de pano (anexo 6). Ao encontrar as imagens que representavam o cotidiano do aluno em um determinado dia, esta prancha era fotocopiada conforme figura abaixo:



Figura 10 – prancha montada por aluno. Obs: o relato já segue uma sequência temporal: primeira linha os fatos da manhã, na segunda linha os fatos da tarde, e na terceira linha os fatos da noite

E por meio desta folha fotocopiada da prancha (anexo 7) o aluno explicava o que cada imagem representava em seu relato de final de semana.

Objetivo: Exercitar o pensamento abstrato a partir de signos de seu próprio meio sócio cultural; refletir a cerca do tempo e espaço; atenção e concentração durante a execução de uma atividade; constituir e solidificar noções de coesão e coerência de uma narrativa textual.

Avaliação: nesta etapa do projeto os alunos já apresentavam mais familiaridade com a organização temporal dos relatos (o que ocorreu no período da manhã em uma linha, o que ocorreu à tarde em outra linha e posteriormente, em uma terceira linha o que havia ocorrido à noite porque já era um procedimento da folha de períodos). Na verdade, a construção com estas plaquinhas de signos foi apenas uma “nova” alternativa que foi adaptada dos desenhos nas folhas. Um fator importante nesta atividade é que ela foi elaborada dentro de um contexto “concreto”, pois, apesar de necessitar de funções psíquicas superiores, ou seja, o pensamento abstrato, sua execução era feita a partir de algo palpável, tangível para o aluno. E principalmente, ele decodificava o signo porque a imagem lhe era peculiar. No início o repertório era bem pequeno, mas com o passar do tempo sua pluralidade foi aparecendo e as pranchas foram lentamente sendo preenchidas com inúmeras plaquinhas.

4.3 Comentários gerais das atividades

Os dados de cada aluno foram comparados (consigo mesmo) antes e depois da implantação do projeto (Abril a Outubro); portanto, foram comparados a evolução e o enriquecimento de repertório das atividades de um mesmo aluno nos:

- Relatos verbais (desenvoltura e detalhamento das ações)
- Relatos verbais x relatos escritos dos pais (veracidade)
- Comparação dos desenhos com relação à evolução do repertório
- Comparação dos textos em Comunicação Suplementar Alternativa ao longo do ano comparando a evolução do repertório, coesão e coerência dos relatos

A intensidade da mediação do Pedagogo durante a execução da atividade proposta também foi fator de análise ao longo do desenvolvimento do projeto (desenvolvimento real e potencial do aluno).

Em todas as atividades propostas sem dúvida que a construção coletiva, seja para dividir um lápis de cor, uma folha de desenho, uma plaquinha com a imagem do almoço, enfim, a construção coletiva e participativa nos momentos aos quais todos paravam para ouvir, para serem ouvidos, para que suas histórias reais e concretas fossem valorizadas e tornando o tema, o assunto do atendimento, já foram objetivos plenamente alcançados.

Vale citar inclusive, que as ações no plano concreto também desviaram e muito, o foco das violências verbais e físicas presentes no início do ano.

Durante as reuniões com os pais destes alunos ficou mais fácil para explicar o papel e o cotidiano do atendimento especializado. Aliás, foi um momento também destes pais entenderem uma pequena parte da importância de sua atuação no aprendizado de seus filhos.

Outro ponto importante é que durante as visitas às escolas ao apresentar para os professores do ensino regular destes alunos este material ficava evidente que era possível encontrar outras formas de apresentar o currículo ao aluno, alternativas outras até mesmo de avaliação. Uma escola pediu, inclusive, uma amostra das folhas, das plaquinhas e da prancha para construir um material com seus alunos adequando às suas necessidades e características de ensino regular.

De um modo geral, as ações concretas de planejamento de ações, de relatos verbais ou escritos foram gradativamente e, dentro das possibilidades de cada aluno, mais coesos, mais detalhados e mais compreensíveis para ele e seu interlocutor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bom ou mal desempenho desses alunos que frequentam o atendimento educacional especializado depende, exclusivamente, de sua participação na vida escolar, e vice versa. Sem dúvida que um espaço específico, menor (longe das salas com seus trinta e poucos alunos como é de costume) para que o aluno possa ser ouvido, ser visto em suas especificidades é de suma importância para seu desenvolvimento social. Mas o atendimento especializado, seja dentro da escola (salas de recursos multifuncionais - SRM; ou salas de apoio à inclusão – SAAI) ou em instituições especializadas (no caso, como nesta pesquisa) tem acima de tudo, de acontecer concomitante e em parceria com o ensino regular. O olhar aguçado e comprometido do professor para com o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual é primordial para a construção de um plano de ação, tanto para o professor do atendimento especializado quanto para o professor do ensino regular. É um trabalho que somente terá chances de êxito se construído em parceria. Infelizmente, nas aproximadamente trinta e cinco ou quarenta visitas que fiz nas unidades escolares ao longo desta pesquisa, tem sido muito difícil estabelecer uma parceria em função das inúmeras mazelas presentes no cotidiano escolar público, aliás, eu diria que encontro sim, escolas adoentadas.

E por falar em doenças, não posso deixar de mencionar que embora a deficiência intelectual seja uma questão de âmbito cognitivo, portanto, de aprendizagem, que a possível presença de um profissional da saúde e da assistência social (como psicólogos e assistentes sociais) dentro das escolas públicas seria um fator preponderante no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, e também da própria escola, e mesmo que embora já existam projetos municipais como o INCLUI, que não atende sequer metade da demanda da região ao qual foi implantado (no caso cito a região da Capela do Socorro); ou até mesmo o projeto de lei n.º 3.688 de 2000 e n.º 837 de 05 de julho de 2005 que dispõem sobre a introdução do assistente social no quadro de profissionais de educação da escola pública), ainda há muito o que se fazer neste aspecto. Das infinitas queixas que ouço nas reuniões com professores e coordenadores das

escolas dois temas são recorrentes: que o professor nada sabe a cerca de deficiência intelectual e doença mental, e que a escola não sabe para quem ou qual equipamento público deve encaminhar seus casos de inclusão (definido na rede de ensino como alunos com necessidades educacionais especiais).

Para finalizar, eu diria que esse trabalho foi basicamente construído por dois motivos que estão diretamente ligados, talvez o primeiro seja em detrimento do segundo e vice versa: “a falta de parâmetros curriculares para o atendimento especializado” e, o papel de “pesquisador” que o especialista de atendimento educacional especializado tem de ter para o exercício de sua prática. Como foi mencionado ao longo do trabalho, quando o atendimento foi constituído como lei, houve um enorme equívoco em não deixar claro quais seriam suas práticas didáticas, quais parâmetros (como existe no ensino regular) para que sejam traçados planos de ensino para com o aluno. Uma grande mazela deste equívoco é que vejo muitos profissionais de atendimento especializado (de instituições especializadas em deficiência intelectual) muito mais preocupados em não transparecer que sua prática “está ou não parecida” com a sala regular (portanto, escola especial), que o objetivo principal que é constituir uma estrutura flexível de currículo de atendimento para o aluno atendido, portanto, isto passa a ser uma preocupação secundária. E este problema é agravado ainda mais porque dá abertura para que o trabalho pedagógico acabe sendo subjugado aos profissionais da saúde, e quando na verdade, deveria ser um trabalho coletivo e democrático.

E neste emaranhado de egos exacerbados, boas e más intenções, equívocos e falta de informação que esta pesquisa buscou uma forma, uma maneira, ou um exemplo de se organizar uma prática que ainda tem muito a contribuir para o processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência intelectual se, exercida com afeto, ética e profissionalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTEN, Alessandro de Oliveira Arten; ZANCK, Sérgio; LOURO, Viviane. **Arte & Inclusão Educacional**. São Paulo: Editora Didática Paulista, 2007. 160p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acesso em: 21 Out. de 2012.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 92p.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011 **que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado De. **Se essa casa fosse nossa**: Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus Editora, 1999. 154p.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à Educação. 2010. 156p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60p.

GOMES, Adriana Limaverde et al. **Formação Continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 81p.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luis Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira. **Educação Musical e Deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do autor, 2006. 191p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Um diálogo esquecido**: A vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. 117p.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo: SME/DOT, 2008. 128p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de (Org.) et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ANEXO 1 - Carta enviada aos pais

Srs. Pais/Responsaveis

Solicitei semanas atrás um relato do final de semana de seus filhos. Este relato será de grande valia para que eu possa desenvolver inúmeras outras atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento global dos alunos. Para isso, preciso que **“você”** façam estes relatos novamente de todos os finais de semana do mês de Setembro. Porém, tenho notado que alguns pais fizeram relatos mais resumidos como por exemplo: *“ele faz a mesma coisa todos os finais de semana”*. Mesmo que isso aconteça anote os detalhes como por exemplo: acordou; escovou os dentes sem eu mandar; vestiu-se e foi para a; ficou assistindo televisão e o desenho era do homem aranha, o filme do; ficou no computador e navegou pelos sites do....; jogou os games chamados....; **enfim, quanto mais informações e detalhes melhor**. Este relato deve ser **“redigido por você”**, e claro, com a ajuda de seus filhos. **Aproveitem este momento para trocar informações de maneira descontraída com eles**. Para os casos aos quais os pais não saibam ler e escrever aceito que o registro escrito seja feito pelo próprio aluno. E claro, para aqueles pais que fizeram de próprio punho e com riqueza de detalhes, **por favor, continuem assim!**

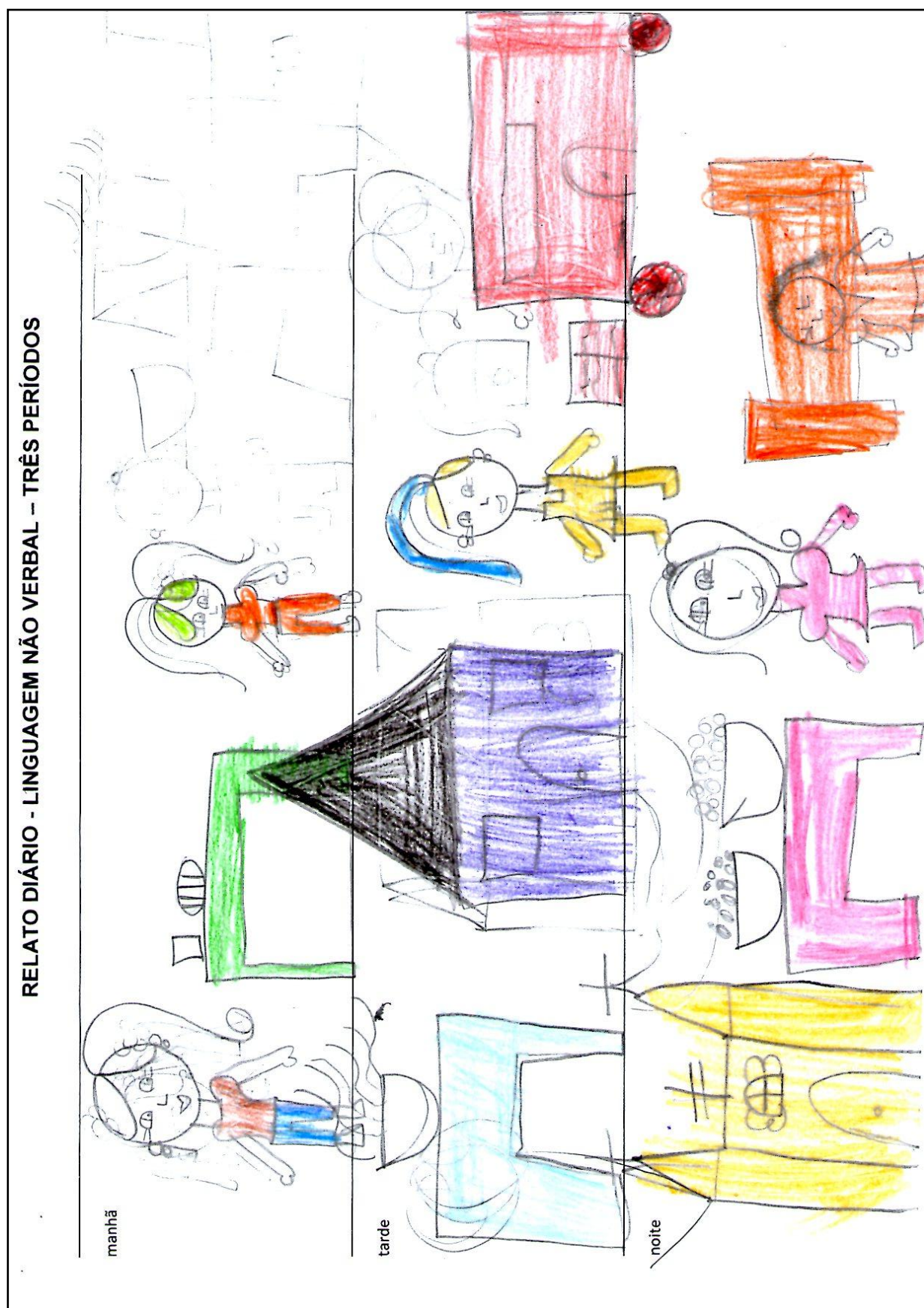
Conto com a ajuda de você

E estou à disposição para quaisquer esclarecimentos ou dificuldades.

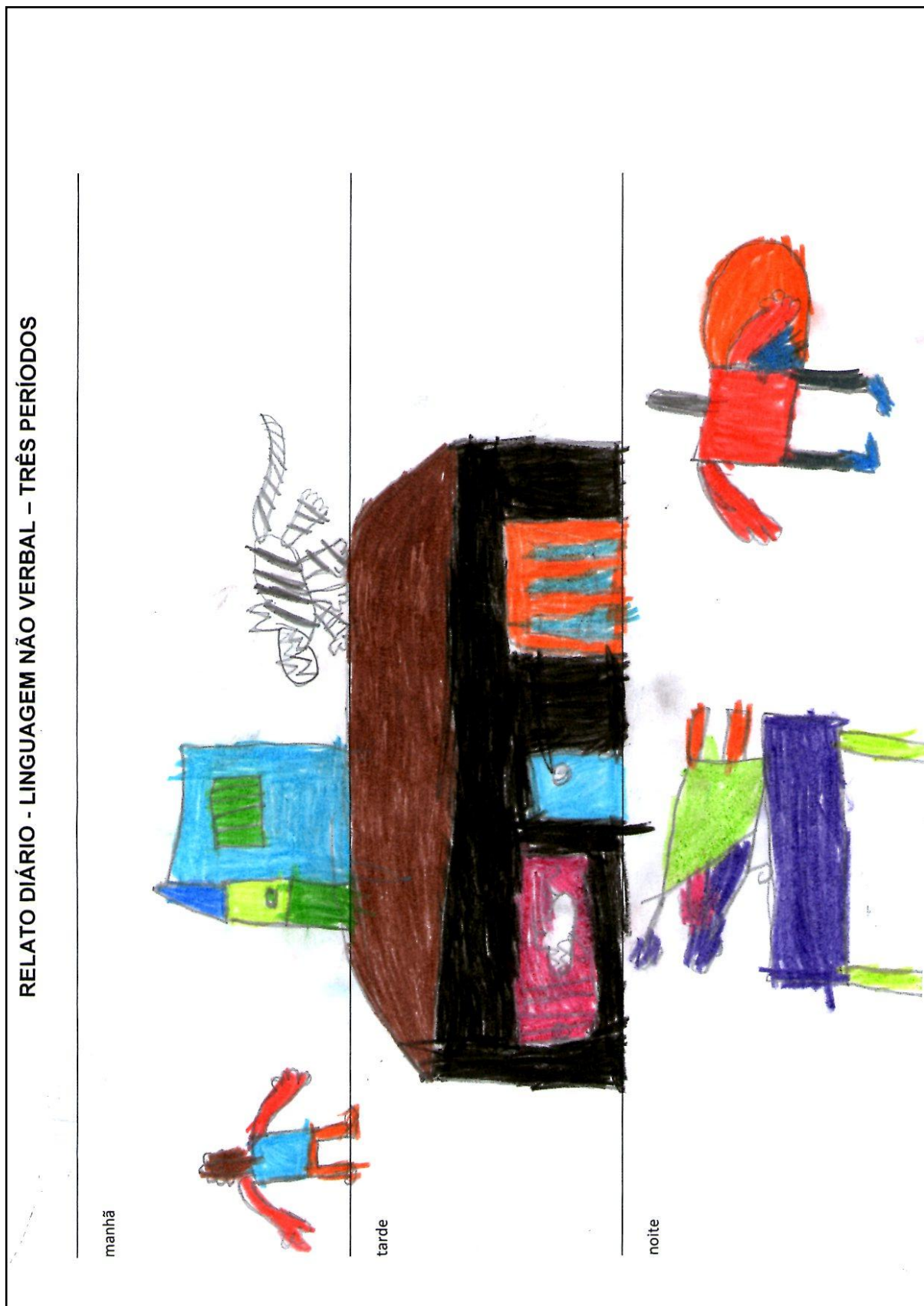
Obrigado.

Pedagogo Alessandro Arten

ANEXO 2 – Relatos com desenhos na folha de períodos



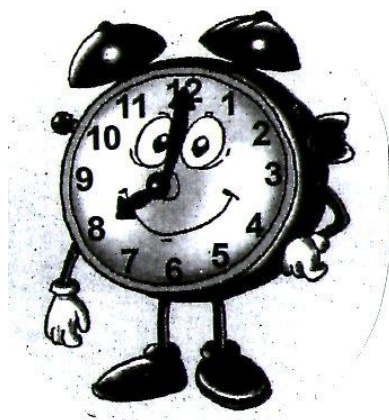
ANEXO 3 - Relatos com desenhos na folha de períodos



RELATO DIÁRIO - LINGUAGEM NÃO VERBAL – UM PERÍODO

RELATO DIÁRIO - LINGUAGEM NÃO VERBAL - UM PERÍODO

ANEXO 5 - Desenhos retirados dos jogos pedagógicos



ANEXO 7 - Folha fotocopiada da prancha

