

Implicações do atendimento educacional especializado no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com deficiência visual

PERINNI, Sanandrea Torezani¹
torezani-sanandrea@gmail.com
PPGE-UFES/ IFES

Resumo

Este texto é parte da dissertação apresentada ao mestrado em educação da Universidade Federal do Espírito Santo em 2013 e objetivou entender os modos de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental na rede estadual de ensino no município de Colatina. Tratou-se de um estudo qualitativo na perspectiva do estudo de caso envolvendo a aluna cega, a professora de inglês e a professora do atendimento educacional especializado, a partir dos pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, das contribuições de Vigotski, Bakhtin e de autores que compartilham dessa linha. Os dados foram obtidos a partir de análise documental, entrevistas semi-estruturadas, observação das aulas de inglês, do AEE e do contexto escolar, os quais revelaram que a escola tem conhecimento das diferenças existentes no contexto escolar e que os desafios que existem nesse processo estão muito mais determinados pelo contexto social do que pelas características biológicas da aluna cega. No que tange ao AEE ministrado na escola, na sala de recursos multifuncionais, foi possível perceber que o fato de a aluna com cegueira não apresentar déficit cognitivo e de ser muito independente, a deficiência visual era normalizada pela professora especializada, bem como por muitos profissionais da escola.

Palavras-chave: Cegueira. AEE. Conhecimento e aprendizagem.

Introdução

Este texto foi escrito a partir da pesquisa de mestrado intitulada “A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso”, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em fevereiro de 2013, a qual teve por objetivo entender os modos de

¹ Doutoranda em Educação e membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Inclusão – GEPEI da Universidade Federal do Espírito Santo, professora e membro do Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, *Campus Santa Teresa*.

apropriação da língua inglesa pelo sujeito cego matriculado nas salas comuns do ensino fundamental.

A necessidade de entender tal processo se deu a partir da chegada de uma aluna cega no contexto educacional no qual eu estava inserida. As possibilidades e os desafios do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para uma aluna cega conduziram-me a buscar caminhos que possibilitassem uma aprendizagem significativa para tal aluna e, nesse movimento pude perceber/refletir que estes caminhos são infindáveis e podem contribuir para que a sala de aula seja um local de aprendizagens mútuas, nas quais a diversidade constitui-se em um potencializador do processo de ensino e aprendizagem.

Sob tal enfoque, tomei como base os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica a partir, principalmente, de Bakhtin (2002, 2010) e Vigotski (1979, 1987, 1997, 2000, 2007, 2009, 2010), bem como de autores que atualizam a perspectiva GÓES, SMOLKA (1993, 1997, 1998); FREITAS (1995, 2002, 2005); PINO (2000, 2005); DRAGO (2009, 2011, 2012); REGO (2011), dentre outros, pois

[...] concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo interativo-mediado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 50).

A pesquisa se deu em uma escola da rede estadual do município de Colatina a qual denominei “Escola Portas Entreabertas”², teve como sujeitos diretos a aluna com deficiência visual Relena³, a professora especializada do atendimento educacional especializado Magali⁴, a professora de inglês que iniciou o ano letivo Marta e a professora que assumiu as aulas a partir de maio Rosali. O estudo foi desenvolvido no período de janeiro à setembro de 2012 adotando a perspectiva do estudo de caso na abordagem sócio-histórica, pois esse tipo de estudo nos permite refletir o indivíduo considerando a sua relação como ser biológico e

² O nome escolhido, por mim para a escola, tem sua origem na concepção e na vivência da inclusão no contexto escolar, pois os alunos estavam lá, a escola os recebia, entretanto sua inclusão não era proporcionada, ou seja, as portas da escola para a inclusão estavam entreabertas.

³ Todos os nomes dos sujeitos são fictícios. Relena foi o nome escolhido pela própria aluna e de acordo com ela, é de uma personagem do anime Digimon Savers. Ela é irmã de um gênio médico chamado Thomas. Ela nasceu com uma deficiência e uma séria doença no coração, não andava e seu quadro não era bom, não tinha muito tempo de vida, porém seu irmão Thomas a salvou.

⁴ Os demais nomes foram escolhidos por mim com alusão a alguma característica dos sujeitos.

social, com a sociedade a qual pertence, membro da espécie humana e participante do processo histórico (FREITAS, 2002). De acordo com Michel (2009, p. 54), “a vantagem do estudo de caso reside na possibilidade de penetração na realidade social [...]”, além de permitir ao pesquisador voltar-se para a multiplicidade das dimensões de um problema, focalizando-o como um todo (GIL, 1991).

Diante do exposto, tenho por intenção neste texto, apresentar um dos processos vividos por Relena na escola Portas Entreabertas – o atendimento educacional especializado (AEE) com o intuito de refletirmos sobre algumas questões que atualmente perpassam pelo AEE, como por exemplo, que características o docente do AEE precisa ter para atuar na sala de recursos multifuncionais? Como esse dispositivo pedagógico garante ao aluno com deficiência os mecanismos necessários para seu desempenho em sala de aula? Como se constituem as práticas do docente do AEE em colaboração com o professor regente da classe comum? As ações do docente de AEE fomentam práticas educacionais que reconheçam e valorizem as potencialidades dos sujeitos com deficiência com vistas a promover a inclusão de todos e de cada um?

Partindo do pressuposto de que incluir vai muito além do que uma cadeira a mais na sala de aula, ou seja, que o processo de inclusão tende a beneficiar a todos os envolvidos no processo educacional, sejam eles alunos que “[...] apresentem algum tipo de deficiência, alunos que não são 'enquadrados' como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar, por exemplo” (MAGALHÃES, 2011, p.22), bem como profissionais da educação, pais, amigos, dentre outros; e que, o AEE não se reduz ao atendimento direto ao aluno com deficiência (BAPTISTA, 2011), cabem algumas considerações acerca do processo inclusivo implementado na escola observada, com foco no atendimento realizado no AEE e por isso, trago uma das cenas que abarcam o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE na referida escola.

O AEE e as implicações no processo de apropriação do conhecimento de Relena

Início transcrevendo a fala de Relena durante uma das entrevistas realizadas, a qual nos permite indiciar que a inclusão, para ela, está ainda muito vinculada ao aspecto social:

Você se sente realmente incluída? De uma certa forma sim. **Por que?** Porque eu sempre fui muito aceita, **nos eventos** que eu vou, eu sou chamada para cantar, **e na escola mesmo que eu não vá**, eu sou sempre chamada e colocam meu nome na lista de viagem..., mesmo que eu não vou. **Eu acho incrível porque eles podiam pensar assim ela é deficiente, não vai aprender nada mesmo, mas eles sempre me incluem**, mesmo que eu fale 'não me coloca gente que eu não vou, minha mãe não deixa eu ir', mas eles sempre me colocam.

Algo muito interessante é o fato que Relena teve seus primeiros contatos com o AEE bem cedo. De acordo com ela “com dois aninhos eu vim para a escola Portas Entreabertas, fazer recurso. Depois com quatro anos eu entrei numa escolinha lá na minha cidade (MG), fiquei um ano e depois vim para cá de novo”. Tal fato permite dizer que a família de Relena sempre teve preocupação para que ela recebesse uma educação formal e de proporcionar meios que lhe propiciassem interagir e se apropriar dos conhecimentos escolares em um contexto comum de ensino regular.

Tal fato ratifica o que nos apontam Kassar e Rebelo (2013, p. 27)

o atendimento educacional especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado. Esse atendimento é necessário para que se atinjam os objetivos propostos e sua ausência impossibilitaria alcança-los.[...]

Como atuo da esfera federal e o AEE ainda não era vivenciado como na rede estadual, fui apropriar-me da legislação que regulamenta tal apoio. Não desconsiderando as bases legais nacionais⁵ que guiam o processo educacional, mas com o intuito de focar o processo inclusivo nas práticas escolares vividas e observadas na Escola Portas Entreabertas, destaco dois documentos: as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011) e o Projeto Político Pedagógico da Escola Portas Entreabertas (2011). Tais documentos são colocados em destaque por serem elaborados a partir das diretrizes nacionais e por direcionarem as ações/práticas que guiam o processo educacional na rede estadual de ensino e no *lócus* da pesquisa.

⁵ Ao tratar dos documentos internacionais, nacionais, estaduais e da própria escola não tenho por intenção desmerecer ou questionar sua construção, mas sim problematizar as práticas pedagógicas adotadas e instigar a reflexão acerca da concretização de tais propostas, a fim de possibilitar que seus sujeitos de direito as vivenciam com plenitude no cotidiano escolar.

As Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011) trazem como objetivo do AEE o provimento de

[...] condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos, orientando os sistemas de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16).

Esse documento também define que o AEE deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, pela via “[...] da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos. [...] os professores especializados deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16) e suas atribuições estão assim definidas nas diretrizes estaduais:

- Realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular, por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, podendo esse atendimento ocorrer na sala de recursos localizada na escola onde o aluno estiver matriculado ou em escola da região;
- Atuar colaborativamente com o pedagogo e professor da classe comum, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo;
- Participar de planejamentos, Conselhos de Classe e de outras atividades realizadas nas escolas regulares e Superintendências Regionais de Educação;
- Apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos;
- Responsabilizar-se, juntamente com a escola, pelos levantamentos de dados solicitados pela SEDU/SRE e pelo censo escolar (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.18).

Tal perspectiva também é apresentada no projeto político pedagógico da escola e ao tratar da Educação Especial (EE) traz as concepções e o público alvo, conforme a legislação nacional e estadual, apontando para um atendimento que se concentra no oferecimento de recursos humanos/materiais para que os alunos tenham a garantia da inclusão,

A escola procura atender aos educandos da EE, promovendo a inclusão. Os alunos estudam em salas regulares e, conforme a necessidade de cada um, recebem tratamento pedagógico individualizado, seja em salas de recurso no contraturno ou através da inserção de profissionais habilitados na própria

sala de aula, no caso de alunos surdos, que contam com a presença de intérprete de Libras, que atuam junto ao professor regente. Atualmente a escola atende alunos surdos, cegos **ou** de baixa visão, deficientes físicos (cadeirantes ou não), com múltiplas deficiências, com altas habilidades e deficiência intelectual, inseridos nas classes comuns. No contraturno, a escola conta com profissionais para atender os alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva e com altas habilidades. Além disso, durante o período de aulas comum a todos, a escola conta com a ajuda de cuidadoras, que auxiliam os alunos na sua locomoção, alimentação e higiene, quando necessário (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

Partindo das proposições legais que orientam as práticas educacionais na escola fui em busca de entender o processo vivenciado por Relena e sua professora de AEE, bem como seus professores do ensino comum. Nesse movimento, iniciei perguntando à Relena

Como você apreende o que o professor está explicando? Você precisa que o professor utilize quais meios para você apreender o conteúdo? Matemática é um pouco mais complicado, mas as outras na fala, me mostrando uma imagem. Que nem o ano passado eu fiz um trabalho com a professora de ciências sobre o sistema reprodutor masculino, aí a professora me mostrou no livro, me ajudou a fazer o desenho por dentro, ai deu pra ver certinho. Agora matemática, tem que ver o símbolo, saber como se resolve ele, ou qual é o valor dele. Então o professor poderia usar os símbolos maiores ou me mostrar o formato do símbolo para eu saber o que ele é, por exemplo, o x eu sei que ele é uma letra, mas eu não sei descobrir seu valor, a raiz eu não sei o que é direitinho, o asterisco eu também não sei o que seria aquele formato do asterisco, eu entendo mais ou menos, mais eu não sei o que é ao certo, ah, tem alguns sinais assim que eu acho que eu gostaria de ver para saber, assim, como ele é. Aquele radicando, até hoje eu não sei o que ele é, como ele é feito. **Que ferramentas/equipamentos você acha que poderiam facilitar a sua compreensão?** Sei lá assim, na verdade eu acho que o computador/notebook me ajudaria bastante para eu estudar, pra mim resolver. Eu acho que ele me ajudaria mais do que só ficar ouvindo. Porque aí eu já poderia formular as contas no computador, os textos, pra mim copiar mais rápido e ter mais matéria (ENTREVISTA COM RELENA, 2012).

Sendo assim, a sala de recursos e o profissional especializado representam uma das possibilidades de ampliação das potencialidades de aprendizagem, pois como tais profissionais apresentam um conhecimento específico em determinada deficiência, atuando colaborativamente com os professores do ensino comum e com os alunos com deficiência, podem possibilitar estratégias e procedimentos que impulsionem práticas pedagógicas potencializadoras da/na apropriação do conhecimento.

Tomando tal perspectiva, fui em busca da professora do atendimento educacional

especializado, o que de início foi um processo longo e difícil, pois por diversas vezes as visitas agendadas foram canceladas. Mas finalmente, consegui contato com a professora Magali e passamos a tecer um diálogo, a princípio, cheio de desconfianças mas que aos poucos foi se transformando em uma conversa que possibilitou muitas análises e compreensões acerca do AEE ofertado na escola.

Iniciei nossa conversa a partir da atividade que Relena estava desenvolvendo no momento que cheguei na sala de recursos – prova de matemática. Relena disse que era uma atividade difícil e que ela não tinha a mínima noção daquilo. Aproveitei a fala de Relena e perguntei o que Magali achava das dificuldades que a aluna apresentava em matemática. Magali respondeu que cumpre parte do horário assistindo algumas aulas com Relena e que quando não há mudanças no horário ela assiste a aula de matemática, mas que é muito difícil pois a professora não é aberta ao diálogo. Lota o quadro de matéria e atividades, dá uma rápida explicada e “salve-se quem puder”. Diante desta situação, Magali relatou que a sua coordenadora disse que ela não tem que saber as matérias, ela só deve auxiliar na execução das atividades. Também disse que a coordenadora distribui sua carga horária de 25 horas semanais em três escolas, pois na escola Portas Entreabertas ela “só” tem dois alunos no AEE e era pouco para uma carga horária de 25 horas. E isso, de acordo com Magali, faz com que ela não tenha possibilidade de interagir muito com os professores, nem mesmo de se preparar melhor para atuar na sala de recursos (DIÁRIO DE CAMPO, 19/07/2012).

Tal fato nos remete a dois tensionamentos trazidos pela professora da sala de recursos: a dificuldade em articular com os professores da sala aula comum os conteúdos/conhecimentos a serem trabalhados, o que possibilitaria a realização do previsto na legislação – trabalho colaborativo com o intuito de propor juntamente à esse docente, estratégias que implicariam diretamente na apropriação do conhecimento escolar; e o fator tempo que é escasso, já que a coordenadora, que loca-se na Secretaria Estadual de Educação, esmigalhou a carga horária em três escolas diferentes.

Esse movimento nos faz refletir sobre o que está previsto nas diretrizes estaduais, que com o intuito de promover uma educação para todos e assegurar o processo de inclusão escolar, bem como ações que promovam mudanças no processo educativo colocam como encargo da Secretaria de Estado da Educação nas diferentes instâncias estaduais algumas medidas. Dentre elas destaco as que estão diretamente ligadas ao AEE:

Garantir, nas escolas estaduais que possuem salas de recursos, professor especializado que atue, prioritariamente, nos dois turnos, sendo 50 % da carga horária no atendimento educacional especializado, em salas de recursos, no contraturno, 20% da carga horária no planejamento e estudo e 30 % da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região. A SEDU deverá também criar parâmetros de diferenciação no número de docentes na escola em que houver alunos com deficiência matriculados, garantindo, na organização escolar, as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de cuidador aos alunos com necessidades de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação e locomoção (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

Nesse contexto, busquei entender através da professora como era vivenciado o AEE na escola Portas Entreabertas e Magali assim relatou,

Bom, esse ano (2012) mudou um **pouquinho**, o ano passado era mais aqui na sala de recursos, esse ano veio o colaborativo que você tem que ficar um **pouquinho** na sala de aula com o aluno e eu faço isso aqui na sexta-feira, com a Relena e o Marcos. E também tem o coletivo que é ir lá na sala dos professores e conversar com eles para saber como que é o conteúdo que eles estão trabalhando tem que ficar por dentro, sempre caminhar juntos com ele. Mas eu faço aqui, mas muito **pouquinho** porque se a gente ficar muito tempo ultrapassa as 25 horas e a gente não recebe por isso. Então eu faço um **pouquinho** aqui, mas quando os alunos querem alguma coisa, alguma reivindicação, 'fala com o professor tal, eu preciso disso', então eu vou até eles, comunico, exponho o problema para tentar resolver. [...] Então **eu tive** que pegar dez horas aqui, dez horas na EJA no supletivo e 5 horas em outra escola da rede estadual (MAGALI).

Apesar de dizer que ela tenta cumprir suas atribuições, fica claro que isso se reduz ao “pouquinho” por diversos motivos: a divisão da carga horária de 25 horas em três escolas; a professora mora em outra cidade com horários de transporte bem restritos e ela deixa bem claro que se ultrapassar a carga horária não se recebe por isso. Seu relato e suas ações indiciam as fragilidades que ainda se fazem presentes nos espaços-tempos do AEE, nesse movimento processual e complexo que se concretiza no chão da escola.

Ao ser questionada sobre mecanismos que proporcionassem uma aprendizagem adequada, no caso da matemática mais especificamente, mas que também pudessem ser utilizados em outras disciplinas, como a língua inglesa, Magali nos traz uma resposta que deixa claro seu despreparo para lidar com situações novas e desafiadoras, apesar de ser especializada para o atendimento à deficientes visuais

Igual eu falei com a Relena, e se a gente colocasse no DOS-VOX, aí a Relena falou que não tem alguns símbolos que nem o radicando, não tem; e **eu sou leiga apesar de trabalhar só com cegos eu não domino essa área de informática, mas a Relena vai lá na ACDV todo dia, então ela tá bem informada.** Segundo a Relena o leitor não dá para todas as coisas, então se torna difícil por isso. Então tem que ser oral ou na tinta, o DOS_VOX é incompleto, e não tem outro programa né Relena?, (não o Macdaisy, a gente só usa para ler livro, o NVDA a gente não consegue digitar porque ele é só um leitor, não é assistente). Eu acho que a única coisa aí seria o braille, mas como ela não aceita. De outra maneira eu desconheço. (Relena acrescenta: o soroban não dá pra fazer isso, braille também não dá, esse negócio de radicando tem que ser no símbolo mesmo). Isso é na parte dos cálculos, na parte de leitura, de escrita isso aí resolve com os equipamentos, né Relena?(MAGALI, grifo meu).

A colocação de Magali inquietou-me a pergunta-la sobre sua trajetória de formação e assim ela a relatou:

Bem eu terminei o segundo grau em 1985, sempre tive medo de prestar um vestibular, para mim era um bicho papão. Comecei a lecionar em 1987 contratada do estado, comecei na roça, fiquei na roça bastante tempo. Depois houve a municipalização aí a prefeitura pegou as escolinhas da roça, e eu tive que vir para Colatina me localizei aqui na Escola Portas Entreabertas no ano de 1998 por dois anos, fiquei aqui no ano de 1998 e 1999, fiquei excedente, eu era P1, só com o ensino médio, aí fui pra outra escola estadual de 2000 até 2007 e nesse tempo surgiu a oportunidade para quem era professor efetivo do estado fizesse um vestibular para entrar na UFES que é o CREAD, eu fiz passei e entrei na terceira etapa, comecei em 2003 pedagogia e me formei em dezembro de 2007, aí em março de 2007 eu vim para a escola Portas Entreabertas de novo, porque houve um problema lá na outra escola comigo eu precisei vir para cá, graças a Deus aqui foi uma benção, encontrei a professora Maria que me incentivou ir para Vitória fazer um curso de alfabetização braille eu, a princípio fiquei com medo, porque tudo que eu tinha que começar a fazer me barrava, mas fui fiquei lá três semanas e fiz o curso de alfabetização braille. Nesse meio tempo eu estava de licença maternidade pois eu tive um bebê depois de uma certa idade. Voltei da licença já aqui na sala de recursos, aí tinha a professora Maria que me ajudava a mexer nos notebooks, porque eu não tinha noção de informática, porque eu sempre trabalhei em sala de aula, não tinha computador em casa, então ficava assim bem... não tinha noção de nada, não domino ainda tudo, claro que não, sou leiga, mas do que eu era aprendi bastante. Aí a Maria aposentou e eu continuei. Todo ano tenho que me localizar porque eu sou efetiva no estado mas não tenho cadeira. E esse ano como diminuí o número de alunos, só ficou a Relena e o Marcos, eu atendo em três escolas que a minha chefe falou que era pouco para 25 horas, eu tive que pegar outras escolas, aí eu atendo um aluno na escola Angel e um no Céu, que é o supletivo. Todos têm deficiência visual, porque todos os alunos que eu trabalho tem que ter deficiência visual. Porque se não, não é para mim. Depois do curso de alfabetização em braille em 2008 eu fiz também transcrição de braille em 2009, mas não aprendi muita coisa não. Achei

muito difícil, foi muito puxado e graças a Deus eu nunca precisei fazer trabalhos para criança que não enxerga totalmente. Ano passado eu recebi uma aluninha, mas era pequenininha e tinha outros problemas, então não precisei mexer com isso, mas se eu tivesse que mexer com isso eu ia encontrar dificuldades sim. Tenho que aprender essa parte, se eu encontrar alunos para fazer esse tipo de trabalho (MAGALI).

Tanto as falas quanto as ações de Magali, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência visual, apontam para um déficit na formação e um “estar sozinha” nesse processo. Ao apontar a ausência de formação, tenho por intenção sinalizar a importância do conhecimento acerca das necessidades educacionais específicas dos alunos, do posicionamento/olhar indagador/investigador dos envolvidos no processo educacional frente a tais necessidades, pois penso que precisamos sair do imaginário da formação completa, da receita pronta, que supra todas os desafios e possibilidades que emergem da/na prática. Há que se considerar a dinamicidade e heterogeneidade do processo educacional e da constituição humana, o que implica dizer que situações diferentes, possibilidades e desafios variados poderão surgir no contexto escolar e para os quais o professor/equipe escolar precisará refletir/dialogar/construir novos caminhos e/ou adequar outros que já foram trilhados.

Conforme nos aponta Jesus (2013) compreender os sentidos de AEE para os profissionais que atuam em seus cotidianos “nos parece uma questão de base” (p. 145). Nesse sentido, trazer alguns *flashes* do atendimento da sala de recursos na Escola Portas Entreabertas tem por intuito problematizar, a partir dos que vivenciam o previsto legalmente, as tensões e as fragilidades experimentadas por eles na constituição dessa ferramenta de apoio e que possibilita potencializar as aprendizagens da/na escola.

As situações apresentadas alertam que uma escola para todos é uma escola que se constitui um espaço dinâmico, que se constrói na/pela diversidade de seus elementos, que tenha o olhar voltado diretamente para o aluno, permitindo que ele se desenvolva, aprenda e se constitua ser humano. Nessa perspectiva, a deficiência precisa ser percebida pelo enfoque do respeito à diferença e não do *déficit* e da normalização, o que pressupõe mudanças nas relações nos ambientes educacionais e, portanto, nas metodologias para apropriação do conhecimento pela pessoa com deficiência visual.

Considerações finais

Este estudo permitiu indiciar que, mesmo estando previsto nos documentos legais, como por exemplo, na resolução CNE/CEB nº 04/2009 as funções do AEE e as atribuições do professor de AEE, há muitas nuances a serem refletidas para que o processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência seja de fato contemplada e que esse dispositivo pedagógico auxilie na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem que reconheçam as potencialidades de todos e de cada um.

Considero que o Atendimento Educacional Especializado representa uma possibilidade, assumida como escolha político-pedagógica para a inclusão de estudantes com necessidades especiais, sobretudo na superação das velhas/presentes “chagas” da escola: a dissociação entre teoria e prática, o trabalho individualizado, a idealização da homogeneidade de aluno, a negação dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a afirmação de métodos e estratégias únicas para se ensinar, a justificativa do insucesso da aprendizagem associada exclusivamente ao aluno, entre outras.

Logo, em meu entendimento, embora os desafios à implementação do AEE estejam postos para a escola e seus profissionais, esse se configura uma possibilidade em relação à educação dos estudantes com deficiência, considerando o isolamento que historicamente foi vivido por estes sujeitos nas classes/escolas especiais. Entretanto, é importante que tenhamos “uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não esteja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas [...]” (BAPTISTA, 2013, p.57).

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a Sala De Recursos Como Prioridade Na Oferta De Serviços Especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 20, n. 1, jan./jun. 2014

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2013.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. Revista FACEVV | Vila Velha | Número 3 | Jul./Dez. 2009 | p. 49-56

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Ensino Fundamental: anos finais: currículo básico escola estadual**, Vitória: SEDU, 2009. v. 1.

_____. Portal do Governo de Estado do Espírito Santo. **Educação Básica: ensino fundamental – currículo (2010)**. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2012.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação**. São Paulo; Papyrus, 1997.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professores de atendimento educacional especializado. *IN*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2013. pp.127-150.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *IN*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2013. pp.21-42.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: _____. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**, Brasília: Liber Livro, 2011, p. 79-90.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas,

Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 20, n. 1, jan./jun. 2014

2009.

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

REGO, T. C., **Vygotsky:** uma perspectiva histórico cultural da educação. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial:** do querer ao fazer, São Paulo: AVERCAMP, 2003, p. 13-26.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. De; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, James V. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas.** Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madri: Visor, 1997.