

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA – UNIFOR-MG
CURSO DE PEDAGOGIA
MICHELLE ROCHA RANGEL

**O PROFISSIONAL DE APOIO E A SUA IMPORTÂNCIA NA ZONA DE
DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

FORMIGA– MG

2017

MICHELLE ROCHA RANGEL

O PROFISSIONAL DE APOIO E A SUA IMPORTÂNCIA NA ZONA DE
DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Pedagogia do Centro Universitário de
Formiga – UNIFOR-MG, para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a. Ma. Jane Soares Almada

FORMIGA – MG

2017

R196 Rangel, Michelle Rocha.
O profissional de apoio e a sua importância na zona de desenvolvimento proximal do aluno com necessidades educacionais especiais / Michelle Rocha Rangel. - 2017.
48 f.

Orientadora: Jane Soares Almada.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Centro Universitário de Formiga-UNIFOR, Formiga, 2017.

1. Inclusão. 2. Necessidade educacional especial. 3. Zona de desenvolvimento proximal. I. Título.

CDD 371.9

Michelle Rocha Rangel

O PROFISSIONAL DE APOIO E A SUA IMPORTÂNCIA NA ZONA DE
DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Pedagogia do Centro Universitário de
Formiga – UNIFOR-MG, para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Jane Soares Almada
Orientadora

Prof^a. Ma. Neiva Maria Rodrigues Silva
UNIFOR-MG

Prof^a. Fernanda Maria do Couto
UNIFOR-MG

Formiga, 8 de novembro de 2017.

A Deus, pelo dom da minha vida, ao meu aluno Bruno que indiretamente motivou a escrita deste trabalho, ao meu noivo Raí e à minha família por terem possibilitado a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse. Agradeço pela vida, saúde e sabedoria doadas a mim. E, principalmente, por ter me provado que nem sempre o que sonhamos é aquilo que irá realmente nos fazer felizes.

Agradeço muito aos meus pais, Divina Alves Rangel e Maurício Rocha Filho, pela confiança, amor e carinho dedicados a mim, pois sem eles eu não conseguiria ter chegado até aqui. À minha irmã Beatriz Rocha Rangel, que esteve comigo em inúmeros momentos durante essa caminhada, auxiliando-me sempre que precisei.

Ao meu noivo, melhor amigo e companheiro de todas as horas, Raí Caetano de Jesus, por todo carinho, compreensão, auxílio, paciência, apoio e ensinamentos. Sua companhia e esforços foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos professores e mestres, que passaram por minha vida nesse período, pelos ensinamentos e experiências.

À minha orientadora, Jane Soares, que foi peça muito importante na escrita deste trabalho.

Um agradecimento muito especial ao meu aluno Bruno Fernando, que me inspirou na escrita deste trabalho. Agradeço por todo carinho, amor, por me ensinar a como ser uma pessoa melhor e por me mostrar que realmente existem anjos na Terra.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas de ensino regular é um assunto novo no Brasil e pouco discutido. Devido à falta de informação e discussão sobre o tema, profissionais de apoio se sentem desamparados e despreparados, podendo prejudicar o desenvolvimento desses alunos. Por meio de uma revisão bibliográfica e relatos positivos da atuação de profissionais de apoio, este trabalho tem como objetivo mostrar a importância da atuação desses profissionais na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos com NEE, e confirmar como eles influenciam positivamente no desenvolvimento e na vida dessas crianças quando o trabalho é desenvolvido de maneira correta de acordo com as suas atribuições. A pesquisa traz um breve histórico sobre a inclusão dessas pessoas nas escolas, apresenta quais são os profissionais de apoio e suas atribuições, explica como o profissional de apoio pode contribuir com os alunos na Zona de Desenvolvimento Proximal e traz relatos com contribuições positivas desses profissionais na vida de alguns alunos. As informações aqui trazidas podem ajudar pessoas e profissionais que estão procurando maneiras de auxiliar crianças com NEE a se desenvolverem melhor.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidade Educacional Especial. Zona de Desenvolvimento Proximal.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational necessities (SEN) in regular schools is a new topic in Brazil and little discussed. Due to the lack of information and discussion about the subject, support professionals feel helpless and unprepared, which may hinder the development of these students. By means of a bibliographical review and positive reports of the support professionals work, this term paper aims to show the importance of the role of these professionals in the Proximal Development Zone of students with SEN, and how they affect positively the development and life of these children when the work is developed in a correct way according to its attributions. This work gives a brief history of the inclusion of these people in schools, also presents the support professionals and their assignments, explains how the support professional can contribute with the students in the Proximal Development Zone and brings narratives with positive contributions of these professionals in the life of some students. The presented informations can help people and professionals who are looking for ways to assist in the development of children with SEN.

Keywords: Inclusion. Special Educacional Necessities. Proximal Development Zone.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BLISS - Sistema Bliss de Comunicação

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CDPD - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB - Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

dBs - Decibéis

GOEEMG - Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais

Hz - Hertz

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

PCS - Símbolos de Comunicação Pictória

PNE - Plano Nacional de Educação

TA - Tecnologia Assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	12
2.1 Alguns aspectos históricos	12
2.2 Público alvo da educação especial.....	20
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	23
3.1 Tecnologia assistiva	24
3.2 Sala de recursos	26
3.3 Professor de apoio.....	28
3.3.1 Intérpretes de libras	30
3.3.2 Guia-intérprete	31
3.3.3 Equipe multidisciplinar.....	32
4 PROFISSIONAL DE APOIO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	32
4.1 Relato sobre a alfabetização de uma criança com síndrome de down.....	35
4.2 Flexibilização de atividades para aluno autista	37
4.3 Criação de brincadeiras inclusivas por alunos com e sem deficiência	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
BIBLIOGRAFIA	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular, apesar de ser amparada por leis e decretos, ainda hoje, não ocorre de maneira efetiva. Pouco se discute sobre a inclusão dessas pessoas e existe pouca bibliografia relacionada ao tema. Os profissionais de apoio, que são peça chave no desenvolvimento desses alunos, muitas vezes, se encontram despreparados e desamparados, devido à falta de disseminação de conhecimentos sobre o tema. São eles quem vão colaborar de maneira efetiva no desenvolvimento desses alunos, atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dessas crianças.

O trabalho teve como motivação uma experiência profissional pessoal, em que foi vista a necessidade de apoio e a falta de conhecimento sobre o tema pela própria escola. A partir dessas observações, percebeu-se o desamparo e despreparo dentro da própria instituição onde o aluno estava inserido há mais de quatro anos. Além disso, a falta de referência e literatura sobre o tema também é um problema, pois prejudica o profissional em seu preparo para atender esses alunos.

Diante disso, e do observado na experiência profissional pessoal, por meio de uma revisão bibliográfica e relatos positivos da atuação de profissionais de apoio, este trabalho tem como objetivo mostrar a importância da atuação desses profissionais na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos com NEE e quebrar os paradigmas da inclusão mostrando que esses profissionais têm muito a contribuir na vida desses alunos, atuando diretamente em sua ZDP.

No primeiro capítulo consta o histórico da educação inclusiva e suas políticas públicas presentes nas leis e decretos que compõem a história da inclusão e que fizeram-na chegar ao ponto que chegou.

No segundo capítulo aborda-se o tema sobre os profissionais de apoio, suas especificidades, suas atribuições e como eles devem atuar com as crianças para que o desenvolvimento ocorra de forma efetiva, de acordo com as necessidades específicas de cada uma. Além de dissertar sobre como é e o que é o Atendimento Educacional Especializado.

No terceiro capítulo apresenta-se um pequeno estudo sobre a ZDP, como os profissionais de apoio atuam diretamente nessa área e a importância desses profissionais no desenvolvimento dos alunos. Além de conter relatos de profissionais de apoio em situações reais, onde atuaram de forma correta na ZDP e obtiveram resultados efetivos.

Por fim tem-se as considerações finais sobre o trabalho.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas últimas décadas as discussões sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais vêm ganhando novos contornos e maior visibilidade na medida em que o conceito de educação inclusiva se insere num âmbito de discussão e a inclusão social apresenta-se não só como uma necessidade, mas, sobretudo como direito.

A educação inclusiva constitui-se, hoje, um dos grandes desafios da educação brasileira e mesmo com muitas dúvidas e discussões que estão sendo levantadas, é fato: necessita urgentemente reformular-se para atender esta clientela que há muito foi segregada e que na atualidade reclama por sua inserção na escola de ensino regular. Segundo Mazzota (2005), em meio ao preconceito existente, aproximadamente até o século XVII pessoas com necessidades especiais eram isoladas e escondidas da sociedade e até mesmo dos próprios familiares. Conseqüentemente, essa exclusão social existia também no âmbito educacional. Educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) não estiveram sempre presentes nas escolas de ensino regular. Houve um longo período de exclusão até a criação da escola inclusiva, como afirma Mazzotta (2005, p. 16): “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

2.1 Alguns aspectos históricos

De acordo com Romero e Souza (2008), no período Imperial as pessoas com necessidades especiais (cegos, surdos e deficientes mentais) mais severas ficavam segregadas da sociedade, em instituições públicas, e quem não ficava nessas instituições, permanecia na casa de suas famílias, normalmente isoladas da sociedade. Nesse período a população, em sua maioria, era rural e as pessoas com necessidades especiais não tinham muita utilidade, pois não podiam fazer trabalhos braçais, que era o que mais se necessitava na época.

As conquistas conseguidas em relação às pessoas com NEE aconteceram devido a muitos esforços e tentativas isoladas de pequenos grupos da sociedade, que lutaram e lutam para que cada conquista seja alcançada, mesmo que pequena, e sempre almejando uma igualdade.

Mazzotta (2005) afirma que foi na Europa que surgiram os primeiros movimentos em prol do atendimento às pessoas com NEE que se expandiu primeiramente para os Estados Unidos, Canadá e depois para outros países, chegando ao Brasil.

O autor também relata que a primeira iniciativa isolada de educar as pessoas com necessidades especiais no Brasil aconteceu em 1854. No Decreto Imperial nº 1.428 deu-se a fundação, com D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto de Meninos Cegos. Em 26 de setembro de 1857, teve-se outra tentativa restrita para o atendimento de pessoas com NEE, ao ser criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Neste instituto eram atendidas apenas pessoas surdas-mudas, e era voltado para o ensino profissionalizante e educação literária. Porém, “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, eram atendidos 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 2005, p. 29). Isso mostra que o número de pessoas da população que recebia um atendimento especializado era bem menor do que o número de pessoas que necessitava desse atendimento. Além disso, o atendimento era restrito a um único tipo de necessidade especial.

Embora tenham sido iniciativas isoladas de restringir o atendimento a somente pessoas com deficiência visual ou surdas-mudas, foram as primeiras tentativas de educar pessoas com NEE (MAZZOTTA, 2005). No entanto, tais iniciativas não precisariam existir, uma vez que educação deveria ser um direito de todos, direito este estabelecido mais de um século depois, com a criação da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que afirma que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961, p. 1, Art. 2º), o que deveria incluir educandos com NEE. Esta lei deixou claro que os alunos “excepcionais” só seriam integrados nas escolas de ensino regular se fosse possível: “a educação de excepcionais, deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p.1, Art. 88º, grifo nosso). Logo, por não haver uma obrigatoriedade de acesso e permanência desses alunos nas escolas de ensino regular, e por não existir profissionais para atender as NEE de cada aluno e nem capazes de analisar se os alunos “excepcionais” estavam aptos a frequentarem as escolas regulares, conseqüentemente esses alunos iam para as escolas especializadas.

Com a criação da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, esperava-se um melhor atendimento aos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, conforme decretado:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 1, Art. 9º).

Entretanto, isso não garantia um atendimento nas escolas de ensino regular que se adequasse às necessidades específicas dos alunos com NEE, obrigando aqueles que não

conseguissem acompanhar a classe de ensino regular a frequentar as escolas especializadas. Como forma de garantir direitos às pessoas com NEE, em 3 de julho de 1973 criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), embora não tenha promovido muitas mudanças inicialmente. Este centro propôs e implementou estratégias baseadas nos princípios doutrinários e políticos

que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, p.1, Art. 2º).

Pessoas com necessidades especiais também passaram a ter seus direitos decretados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, p. 1, Art. 3º, Parágrafo IV): “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso, a Constituição garante também a educação como um direito de todos e dever da família e do estado, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, para que exerça sua cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição também decretou que pessoas com NEE ocupassem um percentual dos cargos e empregos públicos, criando oportunidades que permitissem que essas pessoas mostrassem seu devido valor e que são capazes de se integrarem na sociedade: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988, p. 1, Art. 37º, Inciso VII).

No final da década de 80, em 24 de outubro de 1989, criou-se a lei nº 7.853 (Lei dos Portadores de Deficiência) que tornou a educação especial obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos de ensino.

Iniciando os anos 90, aconteceu a Conferência em Jontien, na Tailândia, onde foi elaborada uma declaração, na qual os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos reafirmaram o direito de todos à educação básica para a sobrevivência, sem distinção de sexo, raça, idade, entre outros. O Brasil foi um dos países que assinou a declaração. No entanto, mesmo com esforços de vários países desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), mais de 100 milhões de crianças no mundo ainda não tinham acesso à educação (UNESCO, 1990).

Em movimento contrário ao da inclusão, em 1994 a Política Nacional de Educação Especial restringe o acesso de pessoas com NEE às classes do ensino regular somente àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares

programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19 apud BRASIL, 2008, p. 7)¹.

Ainda em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, elaborou-se o primeiro documento internacional, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde estiveram presentes 94 países. Para defender a inclusão escolar de estudantes com deficiência, a Conferência Mundial em Educação Especial ficou conhecida como Declaração de Salamanca, cujo objetivo é:

Informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial (UNESCO, 1994, p. 3).

O documento também deixa claro que a educação de crianças com NEE não é responsabilidade somente da escola e Ministérios da Educação, é importante também a colaboração das famílias e de toda a sociedade para um melhor desenvolvimento dessas crianças, em todos os aspectos. (UNESCO, 1994).

Foi no final do século passado, com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que os principais direitos das pessoas com NEE foram reconhecidos, como por exemplo, a inclusão destes nas escolas de ensino regular.

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 (BRASIL, 1996, p.1, Art. 58º).

Porém, mesmo com a criação desta lei, muitos educandos com NEE não eram atendidos em escolas de ensino regular, devido ao preconceito ainda existente por parte da família, da sociedade ou dos profissionais da educação e a falta de preparo destes e das escolas frente às crianças com NEE. Muitas crianças ainda não frequentam as escolas regulares nos dias de hoje, seja por falta de acessibilidade, conhecimento de seus direitos ou profissionais de apoio devidamente capacitados.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo que

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p.1, Art. 2º).

Assim, os alunos não mais teriam que se adaptar às escolas. A resolução definiu que as escolas deveriam se adaptar para atender as necessidades de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade. Também deixou claro que cada escola deve conhecer sua demanda, de modo que atenda todas as necessidades implícitas e explícitas desses alunos. Embora essa obrigatoriedade da escola se adaptar ao aluno tenha sido um avanço, o Art. 3º da mesma Resolução deixou uma lacuna, ficando claro que em alguns casos os serviços educacionais especiais podem substituir os serviços educacionais comuns.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, **em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, grifo nosso).

Em 28 de maio de 1999, aconteceu a Convenção Interamericana, na Guatemala, cujo objetivo era “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001c, p. 1). A convenção entrou em vigor no Brasil somente em 14 de setembro de 2001, e foi promulgada, de fato, em 8 de outubro de 2001, como decreto nº 3.956, erradicando todas as formas de discriminação com pessoas que possuam algum tipo de NEE, e reafirmando que estas possuem os mesmos direitos que qualquer outra pessoa, oportunizando a sua total integração à sociedade. E para que isso ocorresse, de fato, os Estados Partes comprometeram-se a amparar essas pessoas com medidas de caráter social, educacional, trabalhista e legislativo (BRASIL, 2001b).

Ainda no ano de 2001, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, que vigorou entre 2001 e 2010, o qual afirma: “A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001a, p.1, Seção 8.2). Porém, o Plano não traz em seu texto medidas necessárias para que essa garantia de vagas realmente aconteça.

No início de 2002, a Resolução CNE/CP 01/2002 definiu que os profissionais da educação básica devem ter, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí **incluídas**

as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002a, p. 1, Art. 6º, § 3º, grifo nosso). Em abril do mesmo ano, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ser reconhecida oficialmente como segunda língua oficial brasileira, através da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Na segunda metade do ano, a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, garantiu a propagação do Sistema Braille na língua portuguesa e sugeriu seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2002c, p. 1, Art. 1º).

Iniciando março de 2004, a lei nº 10.845/2004 instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), cujo primeiro objetivo é “garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004, p.1, Art. 1º, Inciso I), ou seja, se as NEE de determinado aluno não permitir que ele frequente as classes das escolas de ensino regular, este não ficará desamparado no âmbito educacional, devendo ser atendido em algum centro educacional especializado. O segundo objetivo é “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004, p. 1, Art. 1º, Inciso II), isto é, se as NEE do aluno possibilitarem a sua permanência nas classes das escolas de ensino regular, este deve ser inserido nesta modalidade.

No final de 2005, decretou-se que a LIBRAS fosse obrigatoriamente inserida nos cursos de formação de professores, por meio do Decreto nº 5.626/2005.

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, p. 1, Art. 4º).

Em abril de 2007 criou-se o Decreto nº 6.094/2007 que garantiu, através de uma de suas diretrizes a serem implementadas pelos municípios, Distrito Federal, estados e respectivos sistemas de ensino, o acesso e permanência de pessoas com NEE nas escolas de ensino regular. (BRASIL, 2007b, p. 1, Art. 2º, Inciso IX). No mês de agosto, promulgou-se, através do Decreto nº 6.949/2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007 na cidade de Nova York. Esta convenção constituiu um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos, em particular das pessoas com deficiência. Seu Artigo 19º define:

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade (BRASIL, 2007a, p. 25).

Pouco mais de um ano depois, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, deixou claro em seu Art. 1º que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas educacionais públicos com o intuito de melhorar e ampliar o atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Em 2009 passou a existir uma relação entre o ensino da escola regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que não existia antes. Esse AEE suplementa e complementa a educação recebida pelos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, atendimento este que não substitui a educação recebida nas escolas de ensino regular. A resolução CNE/CEB nº 04/2009 deixa claro isso em seu Art. 1º:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, **os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Embora muitas leis, decretos e resoluções garantissem direitos quanto a educação e o atendimento às pessoas com necessidades especiais, somente em novembro de 2011 criou-se um decreto que tratou exclusivamente sobre a educação dessas pessoas, o Decreto nº 7.611/2011. Nele ficou garantida a essas pessoas uma educação inclusiva sem qualquer tipo de preconceito, apoio para as necessidades que demandarem e também adaptações na escola quando forem precisas (BRASIL, 2011).

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país para a próxima década (2011-2020) tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação. Sua formulação foi realizada através de um documento base elaborado pelo Ministério da Educação e trata da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial. O texto original proposto pelos delegados da Conferência Nacional de Educação (CONAE) apresentava a seguinte redação:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (PLOENNES, 2012, p. 1).

Após inúmeras intervenções, em 29 de maio de 2012 o Deputado Angelo Vanhoni apresentou uma nova redação, que vem sendo acusada de ser anticonstitucional uma vez que contraria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem status de emenda constitucional no Brasil:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.1).

Para os defensores da inclusão plena em escolas regulares da rede pública de ensino, a nova Meta 4 exclui a população com deficiência do sistema comum de ensino, seleciona alunos para o ingresso na escola e segrega-os em escolas e classes especiais. Além do exposto acima, determina se uma criança ou um jovem deve ou não estar numa escola comum, não sendo nenhuma inovação, visto que ao longo dos anos as regulamentações sempre alternaram entre a escola regular e as instituições especializadas.

Foi apenas na segunda metade de 2015 que se criou a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) que trata de diversos direitos das pessoas com deficiência em todo o Brasil, mas destaca-se o fato de que foi a primeira vez em que os deveres das escolas regulares privadas foram citados:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: §1º As instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplicam-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, p.1, grifo do autor).

Isso impediu qualquer tipo de cobrança além das normalmente realizadas pela escola, isto é, pessoas com NEE devem pagar o mesmo valor que qualquer outra criança, em escolas privadas.

Abordou-se neste tópico que a educação inclusiva é um paradigma educacional e um processo que amplia a participação de todos os estudantes no ensino regular e que garante que

as particularidades de cada aluno sejam reconhecidas e atendidas. Na próxima sessão aborda-se quem são os alunos que possuem todos os direitos à educação inclusiva.

2.2 Público alvo da educação especial

A LDB de 1996 garantiu o direito à educação especial oferecida preferencialmente nas escolas de ensino regular para todos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse público alvo da educação inclusiva é citado também no Decreto nº 7.611/2011. A lei nº 13.146/2015 considera pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1, Art. 2º).

Segundo o Glossário da Educação Especial (BRASIL, 2016), as deficiências são classificadas em:

- Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, comprometendo a função motora. Apresenta-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida (exceto as deformidades estéticas e as que não comprometam o desempenho das funções motoras).
- Deficiência auditiva: que é a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dBs) ou mais, verificada por um audiograma nas frequências de 500, 1000, 2000 e 3000 hertz (Hz).
- Surdez: que se caracteriza perda auditiva acima de 71 dBs, verificada por um audiograma nas mesmas frequências do item anterior.
- Deficiência visual: perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma:
- *Cegueira*: apresenta acuidade visual igual ou inferior a 0,05 no melhor olho, não podendo ser melhorada com óculos ou lentes de contato; ou ausência total de visão até a perda de percepção luminosa.

- *Baixa visão*: Apresenta acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, não podendo ser melhorada com óculos ou lentes de contato; casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for menor ou igual a 60°; ou a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições anteriores.
- Deficiência intelectual: caracteriza-se por alterações significativas no desenvolvimento intelectual, bem como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
- Deficiência múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências. Por exemplo, intelectual/física, auditiva/física/intelectual etc.
- Surdocegueira: deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual simultaneamente. Essa condição apresenta outras particularidades, além das provocadas pela cegueira e pela surdez.

Pessoas com transtornos globais de desenvolvimento são aquelas que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2016, p. 90). Dentro deste grupo, incluem-se pessoas com autismo (autismo infantil) (BRASIL, 2016), que caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras. Trata-se de um transtorno em que há prejuízo pelo menos nos domínios da interação social, linguagem para comunicação social e jogos simbólicos ou imaginativos. O autista possui um repertório restrito de interesses e atividades, além do interesse por rotinas e rituais não funcionais. A manifestação dos sintomas geralmente aparece antes dos três anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual.

Em 2012, criou-se a Lei Berenice Piana (lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), que trata exclusivamente dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), decretando que são pessoas com deficiência, garantindo assim os seus direitos. Segundo esta lei, é considerada pessoa com o TEA aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 2).

A Síndrome de Asperger assemelha-se ao autismo nos interesses e comportamentos limitados, mas caracteriza-se por prejuízos persistentes na interação social. Tem início mais tardio que o Autismo ou é percebido mais tarde (normalmente entre 3 e 5 anos). Os atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos e, diferente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda adequadas à idade, no comportamento adaptativo (à exceção da interação social), e na curiosidade pelo ambiente na infância.

A Síndrome de Rett é um transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela desaceleração do crescimento do perímetro cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos gradativamente e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos; diminuição do interesse social (isolamento) após os primeiros anos de manifestação do quadro (pode haver desenvolvimento tardio); prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; presença de convulsões. Normalmente as primeiras manifestações ocorrem após os primeiros 6 a 12 meses de vida.

No Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose infantil) há perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Essa regressão geralmente tem início entre 2 e 10 anos de idade, e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional.

Por fim, pessoas com altas habilidades ou superdotação são aquelas que

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2016, p. 91).

Neste capítulo, mostrou-se, portanto, a questão do direito à educação de alunos com NEE e seu público alvo. No que se segue, apresenta-se o atendimento educacional especializado, para em seguida proceder ao estudo da atuação dos profissionais de apoio, alvo de nossa pesquisa.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As orientações desse capítulo foram baseadas no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (GOEEMG), pois existem particularidades em cada estado e até municípios em relação à educação especial.

De acordo com as diretrizes atuais, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). “Esses recursos visam atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MINAS GERAIS, 2014, p. 7). O AEE é um “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2013b, p. 2).

O Art. 28 da lei 13.146/2015 também proíbe, no § 1º, a cobrança de qualquer valor a mais do que o valor da mensalidade, pelo atendimento especializado, em escolas particulares a alunos com NEE. Além disso, deixa claro que todos os direitos desses alunos nas escolas de ensino regular também são aplicados obrigatoriamente nas escolas de ensino privado. O guia ainda conceitua o AEE, descrevendo todos os benefícios e direitos dos alunos com NEE na rede estadual mineira.

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. [...] Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos) (MINAS GERAIS, 2014, p. 16).

De acordo com o guia, educandos com NEE necessitam de um atendimento educacional especializado. São necessários acompanhamento e atenção especiais constantemente, inviabilizando a permanência de um único professor para a classe toda. Por isso, para a prestação de uma educação de qualidade aos educandos com NEE, deve haver profissionais de apoio para lidar com eles. Cada educando possui necessidades educacionais específicas, nenhum aluno é igual ao outro. Existe distinção em NEE, mesmo em educandos que possuem a mesma deficiência. Portanto, é preciso que os profissionais de apoio sejam devidamente

capacitados, oferecendo um leque maior de possibilidades para desenvolver seu trabalho, criando condições que visem a aprendizagem e que superem os obstáculos existentes na vida escolar de cada educando com NEE.

Segundo as leis atuais, os alunos que possuem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm acesso à educação especial e, quando necessário, o acompanhamento de um profissional de apoio. A lei nº 13.146/2015 assegura isso no Inciso XVII do Art. 28: “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;”. Este profissional de apoio será capaz de oferecer um atendimento mais especializado e com mais recursos necessários para atender as necessidades desses alunos, visando sempre ao melhor desenvolvimento possível deles.

Se o aluno frequentar a escola de tempo integral, a carga horária do profissional de apoio poderá ser estendida para acompanhamento deste aluno nos dias em que ele não frequentar a sala de recursos no seu contraturno.

3.1 Tecnologia assistiva

A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo recente, e se refere a todo o amplo conjunto de serviços, estratégias, equipamentos e recursos que auxiliam e contribuem para aumentar ou possibilitar habilidades funcionais de pessoas com alguma deficiência. Seu objetivo é, por meio desse conjunto, facilitar a vida dessas pessoas, melhorando a qualidade de vida, favorecendo a inclusão social e propiciando uma vida mais independente.

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)* (SARTORETTO; BERSCH, 2017, p. 1).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) conceitua Tecnologia Assistiva da seguinte forma:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007c, p. 3).

A TA pode aumentar a capacidade de comunicação, locomoção, controle do meio em que se está inserido, mobilidades, aprendizado, trabalho e integração na sociedade de modo geral, com amigos, família etc.

São inúmeros os recursos existentes e variam desde uma simples adaptação com EVA no talher, feito em casa, até um sistema computadorizado complexo. Os serviços são aqueles prestados por profissionais de diversas áreas às pessoas com alguma deficiência, que utilizem de algum recurso da TA. Algumas áreas que podem usar essa tecnologia para facilitar a vida dessas pessoas são: Educação, Medicina, Fisioterapia, Psicologia, Fonoaudiologia, Engenharia, Enfermagem, Arquitetura, Terapia Ocupacional, entre outros.

Os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os **Serviços**, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos (SARTORETTO; BERSCH, 2017, p. 1, grifo do autor).

A TA é classificada em onze categorias. A primeira classificação foi feita em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch e em 2017 teve sua última atualização. Esta classificação tem como objetivo a organização desses recursos e a melhora na identificação dos recursos mais apropriados as necessidades específicas das pessoas que necessitam dessa tecnologia. Suas categorias são (SARTORETTO; BERSCH, 2017):

- Auxílios para a vida diária: São recursos e materiais que auxiliam nas tarefas diárias, facilitando a rotina. Ex: Se vestir, comer, locomover, cozinhar, limpar ambientes, tomar banho, entre outros.
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): São recursos que podem ser eletrônicos ou não e que possibilitam a comunicação receptiva e expressiva das pessoas que têm limitações na fala ou não a possui. Um exemplo muito utilizado são programas específicos de computadores e as pranchas de comunicação, que contêm imagens com os símbolos de Comunicação Pictórica (PCS) e do Sistema Bliss de Comunicação (BLISS).
- Recursos de acessibilidade ao computador: Materiais adaptados para o acesso (teclado colmeia, teclado em Braille, acionadores, ponteira de cabeça, de luz), equipamentos e programas com reconhecimento de voz.

- Sistemas de controle de ambiente: São sistemas eletrônicos que possibilitam as pessoas que possuem limitações motoras, controlar sistemas de segurança, aparelhos eletroeletrônicos localizados em suas casas ou na proximidade.
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade: Adaptações nas estruturas físicas dos ambientes (escola, casa, ruas, banheiros públicos, bancos, entre outros). Ex: elevadores, rampas, barras adaptadas em banheiros, entre outros.
- Órteses e próteses: Substituem ou ajustam partes do corpo comprometidas ou inexistentes por recursos ortopédicos. Ex: Talas e apoio.
- Adequação postural: Adaptações em assentos, seja na cadeira de rodas ou em um sofá, que favoreçam o conforto, maior estabilidade, postura e distribuição correta do peso correta. Ex: Almofadas, assentos anatômicos, entre outros.
- Auxílios de mobilidade: Equipamentos que facilitam a locomoção dessas pessoas. Ex: andadores, cadeiras de rodas motorizadas e manuais.
- Auxílios para cegos ou com visão subnormal: Adaptações que auxiliam pessoas com algum tipo de comprometimento na visão. Exemplos: Lentes de aumento, lupas, sistemas de aumento favorecendo a leitura, Braille, entre outros.
- Auxílios para surdos ou com déficit auditivo: Conjunto de equipamentos, aparelhos e sistemas que auxiliam pessoas com perda total ou parcial da audição. Ex: aparelhos FM e de infravermelho, sistemas com alertas visuais e tátil e aparelhos auditivos.
- Adaptações veiculares: Adaptações que tornam possível a condução de um veículo. Como por exemplo carros pessoais adaptados com elevador para cadeira de rodas.

3.2 Sala de recursos

Segundo o GOEEMG, a sala de recursos é um modelo de atendimento educacional especializado que complementa o ensino educacional regular. Possui direito a esse atendimento todos que apresentarem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estão matriculados nas escolas de ensino regular. Esse atendimento acontece no contraturno em que o aluno estuda, e abrange todos os níveis de ensino (MINAS GERAIS, 2014).

As atividades da sala de recursos não podem ser confundidas com uma mera aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco, com um espaço de socialização. As atividades

desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros.

A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas (MINAS GERAIS, 2014, p. 16-17).

Esse atendimento possui caráter pedagógico e visa suprir as necessidades do aluno, proporcionando recursos que possam aumentar suas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e facilitando o seu convívio e relações sociais. O atendimento ao aluno pode ser feito de forma individual ou em grupo, e presta apoio a escola em que os alunos estão inseridos. A carga horária do profissional é a estabelecida pelo cargo, compreendendo o módulo II (MINAS GERAIS, 2014).

O AEE em sala de aula não anula a necessidade do aluno frequentar as salas recursos, como orienta o guia:

Os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento têm direito ao Atendimento Educacional Especializado de complementação realizado nas salas de recursos, no contraturno da escolarização, sendo esse atendimento prioritário, imprescindível e necessário ao desenvolvimento de suas condições de acessibilidade e de percurso escolar. É importante ressaltar que uma vez que esses alunos necessitam do AEE de apoio, necessitarão do AEE de Sala de Recursos com uma maior carga horária que atenda às suas necessidades especiais (MINAS GERAIS, 2014, p. 23).

Destacam-se algumas atribuições do professor da sala de recursos (MINAS GERAIS, 2014):

- Produzir, praticar e acompanhar o Plano de AEE do aluno atentando à identificação das habilidades e necessidades educacionais individuais do aluno atendido; planejamento das estratégias, atividades e mecanismos pedagógicos e de acessibilidade; o planejamento do atendimento e a carga horária individual ou em pequenos grupos; a forma de atendimento atendendo as necessidades educacionais individuais de cada aluno;
- Analisar a utilidade e aplicação dos mecanismos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula regular e nos demais ambientes escolares;
- Confeccionar materiais pedagógicos e didáticos de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, considerando as necessidades educacionais específicas

dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

- Manter relação com os professores das salas de aula regular e com os demais profissionais da escola, promovendo o desenvolvimento do aluno em atividades cotidianas; nortear os professores e as famílias sobre os materiais pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos nas salas recursos, que ampliam sua autonomia, habilidade e participação em atividades cotidianas;
- Produzir materiais e atividades próprias do AEE, a partir das necessidades educacionais individuais de cada aluno. Por exemplo, promover o ensino de Libras para alunos com deficiência auditiva que optarem pelo seu uso;
- Promover o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, nas formas instrumental, dialógica e de conversação para os alunos surdos; promover e apoiar o aprendizado do Sistema Braille, do uso do Soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; entre outras.

3.3 Professor de apoio

O professor de apoio promove um suporte pedagógico ao processo de escolarização do aluno com NEE e é um dos profissionais de apoio existentes. As intervenções feitas por ele têm como objetivo facilitar a aprendizagem do AEE, facilitando o acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula com a turma da classe regular, utilizando de diversos meios para que isso aconteça, como a tecnologia assistiva e demais serviços de apoio (MINAS GERAIS, 2014).

Uma vez que a inclusão é um processo que será produtivo à medida que todos da comunidade escolar estiverem envolvidos, não compreender a real função do professor de apoio, compromete a qualidade que está sendo oferecida a estes alunos (NETO PEREIRA, 2009, p. 35).

Além disso, o serviço do Professor de Apoio

pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar (MINAS GERAIS, 2014, p. 20-21).

O professor de apoio deve ser um mediador na construção do conhecimento dos alunos com NEE. Para que essa construção seja eficaz, é preciso que exista uma parceria entre o professor regente, o professor de apoio e a escola. É necessário que um auxilie o outro, quando preciso, mesmo já tendo suas funções delimitadas, visando sempre o melhor desenvolvimento do aluno. Esse profissional “oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

O guia também define a quantidade de alunos que podem ser atendidos por cada professor de apoio, podendo este atender até três alunos por turma. Além disso, não pode existir mais de um professor de apoio por turma. Se o espaço físico da sala de aula não comportar mais um professor é necessário a redução de um aluno na classe.

É importante que os profissionais de apoio reconheçam a sua real função e saibam quais são suas atribuições, pois a falta desse conhecimento pode comprometer o desenvolvimento do aluno. Para o professor trabalhar nessa área de atuação, é preciso ter habilitação de docente e formação especializada na área da deficiência que irá atuar.

Devido à recente popularização desse tema, torna-se difícil encontrar bibliografias e documentos que tratem especificamente das atribuições dos profissionais de apoio como um todo, podendo prejudicar seu desempenho. Normalmente o que se encontra são guias e orientações específicos em determinados estados.

Dentre a gama de atribuições do professor de apoio, ressaltam-se (MINAS GERAIS, 2014):

- Trabalhar junto ao professor regente da sala comum criando estratégias e situações pedagógicas que facilitem o acesso do aluno com NEE ao currículo e a sua interação social com os colegas;
- Propiciar condições para que ocorra a inclusão dos alunos com NEE em todos os tipos de atividades que ocorrem na escola; auxiliar e orientar as famílias no envolvimento e participação ativa do processo educacional;
- Criar recursos, estratégias e materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula, visando um melhor desenvolvimento;
- Orientar e auxiliar a família no uso de recursos existentes em casa e na sociedade; trabalhar formas de comunicação simbólica;
- Adequar materiais didático-pedagógico para serem usados em sala de aula;

- Fornecer e confeccionar materiais específicos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (fichas, rotinas e outras), facilitando a comunicação do aluno no ambiente escolar; adequar e adaptar material pedagógico com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação para cada atividade da rotina, proporcionando um aumento no repertório simbólico, a melhor comunicação e entendimento;
- Reconhecer quais os melhores recursos de tecnologia assistiva irá atender as necessidades específicas dos alunos com NEE, utilizando a informática como recurso, quando for possível e necessário; aumentar o repertório da comunicação do aluno através das atividades realizadas diariamente e o uso de recursos individuais e específicos a cada aluno.

3.3.1 Intérpretes de libras

A legislação também garante direito aos alunos com deficiência auditiva. O artigo 28 da lei 13.146/2015 define que deve ser disponibilizado nas redes de ensino tradutores, intérpretes da Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio, que irão traduzir e interpretar as aulas. No entanto, o mesmo artigo deixa claro que os tradutores e intérpretes de Libras atuantes na educação básica devem possuir ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras. Segundo o GOEEMG, a carga horária destes profissionais, na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, deve cobrir a dos alunos. Eles podem atender até quinze alunos em uma mesma turma e se for comprovado que o espaço físico da sala de aula não suporta mais um professor é necessário a redução de um aluno.

Dentre as atribuições dos intérpretes, destacam-se (MINAS GERAIS, 2014):

- Auxiliar os professores somente no que diz respeito à escrita dos surdos, e acompanhar, se solicitado, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos;
- Traduzir as avaliações sem dar maiores esclarecimentos e exemplos;
- Ajudar os alunos durante a avaliação, exclusivamente nas questões relacionadas à Língua Portuguesa: contexto, significado, estrutura, léxico;
- Repassar ao professor os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas;

- Solucionar somente as dúvidas dos alunos que estiverem relacionadas a língua portuguesa, pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos; solicitar, sempre que necessário, o apoio dos professores regentes antes, durante ou depois das aulas, garantindo a qualidade da educação para os alunos surdos;
- Estimular a relação social entre alunos surdos e os demais ouvintes, não respondendo ou interferindo em nenhuma das partes;
- Ofertar ao professor regente um parecer do desenvolvimento da aprendizagem do aluno a partir de mediação interpretativa;
- Informar ao professor regente as necessidades dos surdos, melhorando, sempre que necessário, a forma de exposição dos conteúdos para garantir um melhor aprendizado a esses alunos;
- Participar de reuniões pedagógicas e administrativas; promover reuniões com os representantes da instituição escolar e, se houver, com os demais intérpretes, quando surgir alguma situação inesperada ou alguma dúvida que esteja relacionada a sua atuação profissional e ética.

3.3.2 Guia-intérprete

São profissionais que trabalham com alunos que possuem a deficiência surdocegueira. Alunos com surdocegueira são aqueles que possuem severas perdas auditivas e visuais. Porém, não é necessário a perda total desses dois sentidos para possuir essa deficiência (MINAS GERAIS, 2014). Devido ao alto grau de complexidade dessa deficiência, essas crianças necessitam de uma maior adequação de materiais e recursos disponibilizados pela escola, principalmente no que se referir a educação. Em uma mesma turma, esses profissionais podem atender de um a três alunos e se o espaço físico da sala de aula não comportar mais um professor deverá ocorrer a redução de um aluno na turma.

Os guias-intérpretes precisam ter habilidades específicas e fundamentais para que consigam estabelecer uma comunicação eficiente com a pessoa surdocega. É necessário ter no mínimo o domínio do Sistema Braille, da Libras e de orientação e mobilidade. O guia intérprete é um mediador entre o aluno surdocego e a comunicação e interação social. A carga horária desse profissional também deverá cobrir a do aluno (MINAS GERAIS, 2014).

As atribuições do guia-intérprete basicamente são (MINAS GERAIS, 2014): conseguir interpretar e transmitir a mensagem passada em uma língua para a língua utilizada pela pessoa surdocega, conseguindo extrair a ideia principal da mensagem, sem fazer inferências descontextualizadas; reproduzir as informações que surgem dentro de uma comunicação, não interferindo ou alterando informações. Isso inclui descrever o espaço físico em que a comunicação está acontecendo e as características físicas e movimentação das pessoas envolvidas na comunicação; prover a movimentação e o deslocamento da pessoa surdocega no ambiente.

3.3.3 Equipe multidisciplinar

Além dos profissionais já citados que estão presentes nas escolas de ensino regular, também existe uma equipe multidisciplinar que trabalha com esses alunos nas escolas especiais, de forma inter e transdisciplinar, focando no desenvolvimento educacional. De acordo com o GOEEMG, estes profissionais são: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeuta e assistentes social.

4 PROFSSIONAL DE APOIO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Para Lev Vygotsky, um psicólogo da antiga Bielo-Rússia, hoje Belarus, o desenvolvimento do ser humano acontece a partir das interações dele com o meio social o qual está inserido.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, suas capacidades de desenvolver tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Vygotsky também baseou seu estudo do desenvolvimento da aprendizagem em três pilares:

- As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Para crianças com necessidades educacionais especiais não é diferente. Elas também possuem sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), onde consta o que são capazes de realizar sozinhas, capacidades já estabelecidas até o momento e a Zona de Desenvolvimento Potencial, que é onde podem chegar por meio de uma ação externa, relações sociais, que pode ser o auxílio de pessoas que são mais capacitadas que elas. Essas pessoas são chamadas de mediadoras e, não necessariamente, precisam ser professores. Podem ser familiares e até outras crianças que são mais aptas em determinadas funções.

Diante do relato acima, observamos que os profissionais de apoio irão trabalhar com os alunos que possuem NEE em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O profissional de apoio será o mediador de todo o conhecimento que chegar até o aluno, isto é, um facilitador, tornando os conteúdos estudados nas escolas de ensino regular mais acessíveis e de simples entendimento. “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). É papel do professor regente acreditar nas capacidades de todos os alunos, independente das diferenças e necessidades educacionais de cada um, buscando sempre novos métodos e procedimentos para a construção do conhecimento.

Cabe ao professor de apoio o papel de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno com deficiência, estimulando a autonomia e a capacidade de desenvolver, a partir de intervenções e adaptações curriculares as potencialidades de cada aluno. Tais intervenções podem ocorrer tanto na adaptação do material pedagógico proposto pela escola, quanto na mediação social entre a criança com deficiência e o ambiente em que ela se encontra (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p. 10875).

Os profissionais de apoio têm um importante papel no desenvolvimento da ZDP, pela sua atuação direta. Aquilo que hoje a criança não é capaz de realizar satisfatoriamente, possivelmente será capaz no futuro, devido ao acompanhamento, interações sociais e trocas feitas entre seus semelhantes. Segundo Vygotsky, a ZDP é a:

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (COLE et al., 1998, p. 58).

É na ZDP que todos os profissionais da educação inclusiva irão atuar, pois são pessoas mais capazes que estão auxiliando pessoas com alguma NEE a ultrapassar a Zona de Desenvolvimento Real. Eles auxiliam essas pessoas a percorrerem todo o caminho entre a Zona

de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, expandindo e consolidando seus conhecimentos e suas capacidades através de todas as intervenções que esses profissionais promovem na vida dessas pessoas, isto é, serão os mediadores no desenvolvimento. A mediação desses profissionais pode influenciar significativamente no desenvolvimento dessas crianças.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

O processo de desenvolvimento dessas crianças com NEE será um pouco mais lento, mas isto não significa que ele não irá acontecer. Com a atuação, adaptações curriculares e interação dos profissionais de apoio com as crianças com NEE, algo será aprendido ou modificado na sua ZDP. Pode acontecer de não chegar até a Zona de Desenvolvimento Potencial almejada, mas algum ganho haverá.

Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (OLIVEIRA, 1993, p. 61-62).

Mas para que a atuação desses profissionais ocorra de forma adequada, é preciso conhecer o nível de desenvolvimento de cada criança. Cada uma possui necessidades específicas em diversos aspectos, por isso é necessário um atendimento exclusivo, de modo que o desenvolvimento seja satisfatório.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Além das necessidades específicas de cada criança, é preciso também ser respeitado o nível de desenvolvimento e maturação em que ela se encontra. Na educação especial, cada um se encontra em níveis diferentes, independente de idade ou série escolar. O desenvolvimento e amadurecimento são únicos, e a forma como eles vão acontecer dependem das especificidades de cada criança, do ambiente sociocultural em que está inserida e dos estímulos externos que ela receberá. Os profissionais de apoio têm a função de trabalhar com esses estímulos,

incentivando a criança para que tenha autonomia e uma qualidade de vida melhor, visando seu desenvolvimento integral.

A próxima seção descreverá alguns relatos de situações em que o Instituto Rodrigo Mendes, com o seu projeto Diversa², interferiu em prol da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular, reforçando o objetivo principal deste trabalho que é mostrar como a atuação dos profissionais de apoio na ZDP desses alunos influenciam positivamente na vida de pessoas com alguma NEE. O projeto Diversa possui parceria com o Ministério da Educação e com várias outras organizações que se comprometem com a inclusão. O Instituto não possui fins lucrativos, e desenvolve programas de educação inclusiva desde 1994, visando uma educação de qualidade para todas as pessoas com NEE.

O objetivo do projeto é prestar apoio a alunos com NEE em escolas de ensino regular, tornando possível a sua participação efetiva no âmbito escolar. Para isso, o projeto conta com três estratégias: o portal online Diversa, que oferece diversos conhecimentos e relatos sobre o tema e também possui uma área para tirar as dúvidas dos leitores; o Diversa Presencial, que são encontros presenciais que ocorrem com participação de educadores das escolas de ensino regular, tendo como objetivo a troca de informações e relatos, e debates sobre as dificuldades enfrentadas diariamente com esses alunos nessas escolas; por último, possuem a comunidade Diversa, que é formada por usuários do portal Diversa e também por participantes do Diversa presencial, que tem o objetivo de formar uma rede de trocas de experiências e relatos de situações, promovendo discussões coletivas.

4.1 Relato sobre a alfabetização de uma criança com síndrome de down

Este é um relato feito por Adriana de Oliveira, publicado em 6 de janeiro de 2017. Adriana é professora do AEE na sala de recursos da Escola Municipal de Educação Básica Lopes Trovão, em São Bernardo do Campo (SP). Era ela quem encaminhava e atendia os alunos na sala de recursos. Cada caso era discutido entre ela e todos os profissionais da educação da escola, professores regentes, pedagoga, coordenadora, diretora e a família.

O relato fala de uma aluna chamada Sabrina, que se matriculou no 6º ano do ensino fundamental. Quando chegou a escola, junto a ela vieram inúmeros relatórios que falavam sobre suas imensas dificuldades. Suas habilidades e potencialidades eram tão pouco relatadas que pareciam inexistentes. Em um contato inicial, Adriana percebeu que os pais de Sabrina tinham

² Mais informações em: <<http://diversa.org.br/>>. Acesso em 10 out. 2017.

pouco conhecimento sobre como lidar com a filha em um contexto onde ela possui muitos irmãos. Foi possível perceber, por meio dos relatórios elaborados pela escola, as cobranças feitas pela escola e professor anterior em relação à falta de esclarecimento dos pais sobre a situação da aluna, a ausência nas reuniões convocadas pela escola.

Adriana, após ler todos os relatórios, sentiu dificuldade em criar uma estratégia para atender essa aluna, visto que já veio de outra escola com conceitos já formados. Resolveu, então, iniciar o trabalho como se não a conhecesse, esquecer de tudo o que havia lido.

Iniciou o contato levando Sabrina para a sala de recursos. A aluna ficou maravilhada com a sala e com todos recursos a serem explorados em um único ambiente, como relata Adriana: “Em nosso primeiro encontro na sala do AEE, o olhar da estudante brilhava e o universo a ser explorado lhe parecia infinito” (MORAES, 2017, p. 1).

No primeiro atendimento na sala de recursos, Adriana a deixou livre e ela se interessou por um livro e perguntou se poderia pegá-lo. Respondeu que sim e começou a fazer indagações, como o que ela estava vendo (um farol de trânsito), para que ele servia e perguntou se ela sabia ler. Todas as perguntas foram respondidas pela aluna sem nenhum tipo de resistência. Em relação ao saber ler, Sabrina respondeu que sim. A professora resolveu testá-la pedindo para que ela lesse o livro, já que respondeu que sabia ler. E ela descreveu o livro todo por meio das imagens, com um repertório vasto que deixou Adriana assustada, já que os registros vieram escritos que a aluno era pré-silábica.

Adriana, por meio do Diversa presencial, teve a oportunidade de participar da formação continuada junto com a Secretaria de Educação do Município e a equipe gestora da escola. Adriana relatou que:

o curso nos revelou a importância de trabalhar a partir da diversidade. As estratégias não devem ser definidas do genérico para o particular; é preciso conhecer os alunos de forma individual, perceber como cada um deles aprende a valorizar suas singularidades (MORAES, 2017, p. 1).

Essa avaliação individual que apresenta a capacidade do aluno é indispensável para o seu desenvolvimento, pois só assim poderá ser feito um acompanhamento correto e a identificação e desenvolvimento de atividades que contribuam corretamente para obter progresso educacional e social do aluno. Adriana relatou que:

A informação que havia lido sobre a Sabrina em seus relatórios era de que ela não sabia ler nem escrever, porque não conseguia grafar. Após nosso contato inicial e embasada com os saberes adquiridos na formação, suspeitei dessa avaliação. Muitas crianças com Síndrome de Down apresentam dificuldades motoras, uma certa fraqueza muscular, e o fato delas não segurarem o lápis para escrever não implica que não estejam alfabetizadas (MORAES, 2017, p. 1).

A partir do relato de Adriana é possível perceber o quão importante é a formação continuada dos professores e que estes nunca devem se estagnar e achar que sabem tudo, pois novos conhecimentos e informações surgem a todo o instante. E eles podem melhorar cada vez mais o desenvolvimento dessas crianças que tanto necessitam de acompanhamento mais eficaz.

Nesse caso, a professora decidiu usar a tecnologia assistiva com a criança, pois com o convívio percebeu que aquilo que estava escrito nos registros não eram completamente verdade e conseguiu enxergar habilidades na Sabrina. Começou a usar o alfabeto móvel e teve uma surpresa muito grande quando percebeu que Sabrina estava sendo alfabetizada, que ela já estava conseguindo ler palavras e que tinha um repertório muito grande na fala. Essas habilidades não eram trabalhadas nas escolas anteriores, pois achavam que devido a fragilidade motora que sua síndrome acomete e o fato dela não conseguir escrever, comprometia seu cognitivo.

Um outro fator que também foi observado foi a baixa visão da aluna que possuía sete graus de miopia e seus óculos não estavam em bom estado de conservação. Para resolver esse problema, foi utilizada uma outra TA, a professora passou a ampliar suas atividades no computador, facilitando a leitura e a compreensão. Sabrina também tinha uma outra dificuldade, não conseguia controlar suas necessidades fisiológicas e por isso usava fraldas. Também com as imagens da CAA esse problema foi resolvido, pois no início era acompanhada por um auxiliar e com o tempo passou a ir sozinha ao banheiro, sem necessitar de nenhum apoio. A autoestima da aluna melhorou significativamente, como reforça Adriana:

O momento do nosso primeiro contato modificou tudo. A partir dele, a Sabrina se empoderou diante da escola, provando para os professores e outros profissionais que todas as pessoas com deficiência são capazes e têm muitas eficiências. E são elas que devem estar sempre em primeiro plano (MORAES, 2017, p. 1).

4.2 Flexibilização de atividades para aluno autista

Este relato foi publicado em 24 de junho de 2016 e escrito por Lúcia Gomes, Adriane Aleixo Barreto, Eliana Milagres, Maria de Lourdes Faleiro, Magda Assunção e Zayran Teixeira. Trata-se de um aluno com TEA, Breno, de 15 anos que é matriculado em uma turma do 8º ano

na Escola Municipal Oswaldo Cruz, que fica em Belo Horizonte e é uma região de muita pobreza e insegurança social. A escola possuía 800 alunos e nunca havia recebido aluno com autismo.

Como a escola nunca havia trabalhado com alunos autistas, as dificuldades eram grandes e pensaram em recorrer ao apoio bibliográfico, mas tiveram muita dificuldade em encontrar algo que fosse relacionado ao tema, como já foi dito neste trabalho, ainda não existem muitas bibliografias que tratem do tema inclusão devido a sua recente disseminação. Essa dificuldade foi relatada da seguinte maneira:

Após muitas dificuldades para encontrar material bibliográfico que nos informasse como lidar com esse novo contexto, percebemos que a efetiva aprendizagem somente seria possível se conhecêssemos de perto suas capacidades e habilidades (GOMES et al., 2016, p. 1).

Após o estudo inicial perceberam que para o desenvolvimento do aluno era preciso que todos trabalhassem em conjunto, os professores de conteúdos específicos e o do AEE. Desenvolveram esse trabalho levando em consideração:

As referências teóricas que sustentaram nosso trabalho transitaram pelas bibliografias de autores como Lev Vygotsky, segundo o qual a linguagem tem um papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, e ainda em Piaget, para quem “o pensamento do sujeito é construído com a participação fundamental do grupo social ao qual está inserido”. São ainda usados como fundamentos as ideias de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa e de Paulo Freire, que nos dá a dimensão político-pedagógica de que “é possível mudar” e também de que “o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor” (GOMES et al., 2016, p. 1).

Muitas dúvidas surgiram em relação àquela nova situação em que todos estavam vivendo e dialogaram muito com o AEE para que essas dúvidas fossem solucionadas. Foram aconselhados pelo AEE a ter uma visão geral daquilo que estavam vivendo em relação ao aluno: procurar saber quem era o Breno, suas dificuldades e suas habilidades. Dedicaram as primeiras semanas de aula às observações. O aluno tinha dificuldade para se expressar, possuía movimentos estereotipados (repetição de movimentos), praticava a ecolalia (repetição de palavras) e não era flexível em relação às atividades rotineiras em sala de aula, mostrando resistência.

A família relatou que o diagnóstico de Breno foi tardio, ele já tinha oito anos de idade. Através da observação os professores concluíram que ele sabia ler e escrever, mas em um ritmo mais lento que os outros alunos; copiava tudo do quadro, mas não conseguia construir uma

relação de conhecimento com o que era copiado; e tinha resistência para respeitar ordens e combinados. Além dessas dificuldades observadas, constataram também que ele tinha muita facilidade em usar aparelhos eletrônicos e que era muito caprichoso e detalhista, devido a isso, na maioria das vezes, não completava as atividades.

Passamos a organizar uma rotina na qual antecipávamos as atividades que o aluno realizaria – apresentando fotos do ambiente, de pessoas e dos objetos que ele encontraria – e articulamos os conteúdos das aulas com seus gostos e interesses pessoais (GOMES et al., 2016, p. 1).

Após um tempo de observação, os professores se juntaram e montaram métodos que tornassem as estratégias pedagógicas, usadas por eles, mais atrativas ao aluno. Começaram a usar um recurso da categoria CAA que está dentro da TA. Implementaram o método agenda, onde todos os dias o aluno tinha uma rotina que era apresentada a ele, por meio de figuras, antes da realização das atividades. Então o aluno passou a associar determinadas figuras a determinadas ações:

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. Posso pensar em um gato que não está presente no local em que estou, imaginar um gato sobre uma poltrona que no momento está vazia, pretender ter um gato em minha casa a partir da próxima semana. Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

Outras ações também foram tomadas para facilitar o entendimento do aluno e sua integração no ambiente, mas todas dentro da TA. Os professores de todos os conteúdos colaboraram para isso e Breno também passou a ter um auxiliar de apoio que o ajudava nas suas atividades diárias e o acompanhava durante todo o horário de aula.

Algumas ações que foram tomadas visando melhorar o entendimento e a compreensão do aluno foram: conversas antes das aulas explicitando tudo que seria feito no dia, por meio da agenda de figuras, e as expectativas que tinham para com ele; utilização de imagens durante as aulas e nas avaliações; diminuição no tamanho das perguntas; atividades com menos comandos; atividades mais lúdicas; suas provas passaram a ter mais figuras e gravuras e ele tinha um auxiliar de apoio que mediava as suas avaliações.

Durante todo esse trabalho de adaptação curricular que aconteceu com o aluno a escola se preocupou em não descontextualizar o conteúdo estudado pelos demais alunos. As atividades eram diferenciadas, mas o conteúdo trabalhado e cobrado nas avaliações era o mesmo, “as capacidades e habilidades trabalhadas eram as mesmas para todos, porém a forma de cobrá-las era diferente” (GOMES et al., 2016, p. 1). Essas atitudes adotadas não tornavam Breno diferente de sua turma, pelo contrário, aumentava sua autoestima e mostrava que ele era capaz tanto quanto os outros alunos. Isso e o fato de Breno saber o que ia acontecer durante a aula e que não haveria mudanças o deixava mais tranquilo e assim os movimentos estereotipados e a ecolalia diminuíram.

Durante todo esse período, houve algumas semanas em que o auxiliar de apoio do aluno não pôde estar presente. Nessa ausência, ele foi amparado pelos seus próprios colegas de turma, que revezavam para acompanhá-lo o tempo todo. E ele não apresentou nenhum tipo de regressão, se manteve firme e continuou evoluindo. Esse fato se deve ao trabalho que foi desenvolvido de maneira correta com o aluno em sua ZDP, pois foi aprendendo a ter confiança, a se controlar, a ter mais autonomia, e a ter mais domínio de suas atitudes. Se esse trabalho não tivesse sido bem feito e não tivesse realmente mudado a vida desse aluno, durante esse tempo em que ele não teve o acompanhamento de seu auxiliar de apoio, provavelmente ele iria regredir e o trabalho que teria sido alcançado até então teria sido perdido. Mas isso não aconteceu, pois ele conseguiu aprender por meio da interação com outro, não somente com o seu auxiliar de apoio, mas com todas as pessoas que o rodeavam diariamente.

Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele quem lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande intérprete do mundo. A atividade externa se internaliza possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento e/ou aprendizagem, é um processo essencialmente social que ocorre na interação com os adultos e com colegas mediadores da cultura (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 124).

Ao longo do tempo em que esse trabalho foi desenvolvido, o aluno conseguiu adquirir autonomia em todos os ambientes que frequentava, não somente na sala de aula e na escola, como também nos ambientes fora da escola. Porém,

há muito ainda a ser feito se não quisermos ficar omissos e negligentes à história de segregação e exclusão. Há um sujeito que aprende, há um sujeito que interroga a nossa prática. Breno nos mostrou que muita coisa é possível quando os professores não consideram a deficiência, mas sim o sujeito (GOMES et al., 2016, p.1).

O trabalho desenvolvido por esses professores em conjunto foi de grande valia, pois eles conseguiram ir além da Zona de Desenvolvimento Real desse aluno, atuando diretamente em sua ZDP e promovendo mudanças na Zona de Desenvolvimento Potencial. Provavelmente esses avanços não teriam acontecido se essa atuação firme e persistente na ZDP desse aluno não tivesse existido.

4.3 Criação de brincadeiras inclusivas por alunos com e sem deficiência

Este relato foi feito por Antônio Carlos Fernandes de Souza, Elna Regina de Souza e Otilia Maria Miller de Souza Araújo, publicado em 7 de abril de 2017. Esse acontecimento ocorreu durante o curso Portas Abertas para a inclusão de educação física inclusiva que aconteceu na Escola Municipal Floriano Peixoto.

Nesse curso foi desenvolvido um projeto de brincadeiras inclusivas que levou muita informação e conhecimento sobre a educação inclusiva a todos os participantes do projeto, estudantes, familiares, funcionários, professores e gestores. O diferencial deste projeto é que as brincadeiras inclusivas não foram criadas por profissionais capacitados na área e sim pelos próprios alunos do 1º ao 5º da escola. A escola possuía na época, quatrocentos e setenta alunos e desses, dezessete possuíam alguma NEE e participavam do AEE no contraturno.

O projeto tinha como objetivo aproximar toda a comunidade escolar da inclusão e trazer conhecimento a todos e assim transformar suas vidas.

Inicialmente, o projeto foi apresentado aos professores que aceitaram contribuir com o projeto, pois todos tinham ao menos um aluno com NEE em sua turma. Logo após, foi realizada uma reunião entre familiares e membros da Secretaria de Educação Local para uma aproximação e troca de conhecimentos e experiências. Depois, o projeto partiu para a prática onde os estudantes experimentaram algumas brincadeiras inclusivas com o objetivo de dar ideias para quando fossem criar e adaptar suas próprias atividades. Todos os alunos participaram, incluindo os que não tinham nenhuma NEE.

Em um outro momento os alunos puderam criar as próprias regras e estratégias das brincadeiras, sempre pensando nas dificuldades dos alunos com alguma deficiência. O professor deixou as crianças livres para que juntas, crianças com NEE e crianças sem NEE pudessem adaptar brincadeiras, favorecendo e promovendo a participação de todos os colegas. Desse modo, as próprias crianças com o acompanhamento do professor foram os mediadores do conhecimento um dos outros. No momento de brincadeiras, estratégias e regras, eles mesmos

atuaram como mediadores na ZDP dos colegas, pois nesses momentos a troca de experimentos e conhecimento foi vasta.

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVEIRA, 1993, p. 64).

Uma das atividades adaptadas foi o vôlei. As crianças resolveram brincar de vôlei sentados, favorecendo assim as crianças que possuíam algum tipo de restrição na mobilidade. Além de jogarem sentados, outras adaptações feitas foram: uma bola maior e mais leve foi usada no jogo e a altura da rede foi diminuída. A brincadeira aconteceu repetidas vezes até que eles entendessem como ela funcionava e suas respectivas regras.

Essa brincadeira desenvolveu o equilíbrio das crianças (principalmente das que possuem algum comprometimento motor) coragem, autonomia, autoestima, solidariedade e respeito. Várias outras brincadeiras foram adaptadas, todas respeitando as diferenças individuais dos alunos e desenvolvendo as áreas citadas. A culminância do projeto se deu quando, durante um dia, professores, funcionários, pais, alunos e toda a comunidade escolar participaram de um circuito. Todos juntos e com as atividades criadas pelos próprios alunos.

Por conta de um forte sentimento de humanidade, a Escola Municipal Floriano Peixoto sempre procurou ter um olhar cuidadoso com relação às diferenças. Mas foi a partir do curso Portas Abertas que adquirimos o conhecimento e o embasamento legal necessários para realizarmos o sonho de uma educação para todos. Ao levar esses novos saberes para o dia a dia, questões relativas à inclusão passaram a ser parte de todas as discussões da unidade (SOUZA; SOUZA; ARAÚJO, 2017, p. 1).

O interessante deste projeto é que ele não trabalhou a inclusão somente com quem precisa ser incluído, mas também com os outros alunos que precisam aprender a incluir o próximo e a respeitar as diferenças individuais. Não foi um trabalho só com quem tinha alguma NEE, mas sim com todos os educandos e toda a comunidade escolar que passou a ter conhecimento desses alunos e das formas de inclusão existentes.

Esses profissionais interviram não só na Zona de Desenvolvimento Real dos alunos com NEE, mas de todos da comunidade escolar envolvida. Eles atuaram como mediadores de conhecimento diretamente na ZDP, avançando a Zona de Desenvolvimento Real de cada um

deles, promovendo uma Zona de Desenvolvimento Potencial mais ampla, vasta de conhecimento, solidária e atenta às diferenças entre as pessoas.

Tivemos dificuldades, é claro, e se pudéssemos, mudaríamos algumas ações. Mas, conforme fomos nos dando conta ao longo do projeto, não devemos olhar somente para as dificuldades, pois assim, empacamos nelas. O melhor é buscar as soluções, pois essas sim serão transformadoras (SOUZA; SOUZA; ARAÚJO, 2017, p.1).

Como todo projeto e toda ação implementada em uma escola, houve dificuldades. E quando se fala de projeto de inclusão, os obstáculos são ainda maiores. Porém, contratemplos auxiliaram no amadurecimento de ideias, tornando o projeto cada vez melhor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular no Brasil apresentado neste trabalho é uma prova da sua instabilidade. Percebe-se que, mesmo com as diversas leis criadas, não é simples transformar as escolas regulares já consolidadas em um sistema educacional inclusivo e que muitas ações que aconteceram para o avanço da inclusão no Brasil não ocorreram satisfatoriamente. A legislação relacionada ao assunto é vasta, porém deixa aberturas que favorecem falhas no atendimento de alunos com NEE.

Os modelos de profissionais de apoio são vários. Mesmo atuando em áreas diferentes, todos contribuem para o desenvolvimento desses alunos, atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, como apresentado no texto, existem necessidades educacionais bastante distintas, devendo-se trabalhar de formas diferentes com cada aluno, mesmo que este possua a mesma NEE que outro. Cada um possui suas especificidades, que devem ser analisadas, respeitadas e trabalhadas.

O trabalho mostra a importância da atuação de profissionais de apoio na vida dessas crianças. Eles possuem papel fundamental no desenvolvimento da ZDP, pois atuam como mediadores de todo o conhecimento e ações simples do cotidiano. Todo ser humano necessita de mediadores na construção do conhecimento e no desenvolvimento, e com esses alunos não é diferente, porém eles precisam de um acompanhamento mais frequente, próximo e especializado.

As adaptações curriculares, o uso de TA e CAA também são fundamentais para o trabalho com essas crianças, pois aproximam a realidade da sociedade da realidade em que eles vivem, mostrando que também possuem habilidades e capacidade admiráveis.

Nessa perspectiva, a atuação dos profissionais de apoio da forma correta permite a esses alunos uma melhora na qualidade de vida, pois não são trabalhados apenas conteúdos pedagógicos, mas também a convivência social e a independência, facilitando a vida dessas crianças e promovendo uma vida mais autônoma.

Os relatos apresentados mostram que é preciso trabalhar a inclusão não só com alunos que possuem alguma necessidade especial, mas com toda a comunidade escolar. É importante que as crianças aprendam desde cedo a lidar com as diferenças existentes, pois vive-se em um mundo heterogêneo, onde as diferenças encontradas são inúmeras. Por isso, seria importante que fosse trabalhado em todas as escolas o respeito às diferenças, de modo que quando adultos, os alunos se tornem pessoas mais tolerantes, sabendo lidar e respeitar o próximo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, J. A. L. S. A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos. **Lisboa: Gráfica**, v. 2000, n. 9, 2000.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4jul. 1973. Seção 1, p. 6426. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Seção 1, p. 19209. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 out. 2001c. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 8 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002b. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 set. 2002c. Seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 mar. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, set. 2007a. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)**, 2007c. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98º da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 10 de maio de 2013. p. 07. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Caderno de Instruções. Brasília, DF, ago. 2016. 134 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matrícula_inicial/2016/documento_s/caderno_de_instrucoes_2016.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

CEMAP. Nota Técnica nº 02/2014. Orientações a respeito da elaboração e aplicação do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno. Centro Municipal de Apoio a Aprendizagem, CEMAP/SEME, Formiga, MG, 28 abr. 2014.

COLE, M. et al. A formação social da mente Vygotski, **Psicologia e pedagogia: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

GOMES, L. et al. Com apoio do AEE, professoras flexibilizam atividades para estudante autista. **DIVERSA educação inclusiva na prática**, 2016. Disponível em: <<http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/com-apoio-ae-professoras-flexibilizam-atividades-para-estudante-autista/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS. Orientação SD, n. 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte, MG, 09 abr. 2005. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Diretoria de Educação Especial. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MORAES, A. O. C. Alfabetização e síndrome de down: educadora destaca repertório de estudante. **DIVERSA educação inclusiva na prática**, 2017. Disponível em: <<http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/alfabetizacao-sindrome-down-educadora-valoriza-repertorio-estudante/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

NETO PEREIRA, E. A. **A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do ensino fundamental**. 2009. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PLOENNES, C. O impasse da inclusão: mudança na meta 4 do Plano Nacional de Educação e revogação de decreto de educação inclusiva reacendem debate sobre políticas para alunos com necessidades especiais. **Revista EDUCAÇÃO**, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-impasse-da-inclusao/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), VIII., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. Tecnologia Assistiva. **Assistiva Tecnologia e Educação**, 2017. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 08 out. 2017.

SOUZA, F. F.; VALENTE, P. M.; PANNUTI, M. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), XVII., 2015, Recife. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUZA, A. C. F.; SOUZA, E. R.; ARAÚJO, T. M. M. S. Alunos com e sem deficiência criam brincadeiras inclusivas para o ensino fundamental. **DIVERSA educação inclusiva na prática**, 2017. Disponível em: <<http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/alunos-com-sem-deficiencia-criam-brincadeiras-inclusivas-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 24 maio 2017.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 09 maio 2017.